UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELAINE CRISTINA MOURÃO

Mal-estar docente: estudo psicanalítico sobre os impasses docentes na era do
chamado declínio da função paterna

São Paulo
2015

ELAINE CRISTINA MOURÃO

Mal-estar docente: estudo psicanalítico sobre os impasses docentes na era do
chamado declínio da função paterna

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.046
M931m

Mourão, Elaine Cristina

Mal-estar docente: estudo psicanalítico sobre os impasses docentes na era do chamado declínio da função paterna / Elaine Cristina Mourão; orientação Rinaldo Voltolini. São Paulo: s.n., 2015.
172 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Psicanálise - Educação 2. Pós-modernidade 3. Professores de Ensino Fundamental I. Voltolini, Rinaldo, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

MOURÃO, Elaine Cristina. Mal-estar docente: estudo psicanalítico sobre os impasses docentes na era do chamado declínio da função paterna. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À minha avó, Ana Maria da Conceição (*in memoriam*),
grande exemplo de garra e perseverança, por todo amor e
carinho e à minha doce menina, Maria Luísa, pelos
sabores e cores que tem trago a minha existência.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, pelos valiosos ensinamentos e orientação ética, instigante que trouxeram muitas contribuições para esta pesquisa e para a pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Douglas Emiliano Batista pelas valiosas, instigantes contribuições e apontamentos na ocasião do exame de qualificação e pela disponibilidade.

Ao Prof. Dr. Daniel Revah também pelas valiosas contribuições na ocasião do exame de qualificação que me ajudaram a definir os rumos deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Leandro de Lajonquière, pela disponibilidade e por ter compartilhado comigo seu estilo docente.

À minha analista, por me acompanhar nos meandros do desejo.

Ao Emerson, parceiro nos meandros do amor, pela lealdade e por me instigar a ver a beleza da vida.

À minha mãe, meu principal ponto de ancoragem, por estar sempre ao meu lado me apoiando, incentivando e me ensinando a não me render ante os percalços da vida.

Ao meu pai, grande exemplo de garra, por ter me transmitido perseverança e ter batalhado muito para que eu pudesse graduar-me.

Às minhas irmãs, Eliane e Edilma, incentivadoras fiéis, por insistirem em me ensinar a rir, me alegrar com as coisas mais simples da vida.

À doce e pequena Sophia, sopro de vida quando não pude enxergar a beleza da vida.

À minha amiga Angela, grande amiga e parceira, pela amizade incansável, sincera, disponibilidade e contribuições dadas na revisão deste trabalho.

Ao Fábio, pela amizade e por me ajudar com importantes contribuições nesse percurso acadêmico.

Às novas amigas, Samanta, Daniela, Vanessa, Aline e Sâmara, pela escuta e disponibilidade ante a produção deste trabalho.

Às amigas Ruth, Sandra Freire, Elaine Araújo, Soraia e Fátima, grandes exemplos de mestria, por todo carinho e apoio.

Às docentes que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, pela doçura com que compartilharam suas angústias, anseios e estilo docente.

A tantos outros colegas de trabalho com os quais aprendi muito sobre ser docente.

Uma escola deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso... A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem no seu desenvolvimento e mesmo para alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode arrogar-se a si o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que ela é, um modo de vida.

Freud

Resumo

MOURÃO, Elaine Cristina. Mal-estar docente: estudo psicanalítico sobre os impasses docentes na era do chamado declínio da função paterna. 2015. 172 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Às voltas com os meandros do mal-estar docente, buscamos compreender as vicissitudes da pós-modernidade como produtoras de empecilhos, entraves para o processo de escolarização de alunos do Ensino Fundamental I a partir da seguinte hipótese de pesquisa: o mal-estar docente é fruto de uma exacerbação da função materna no campo educativo - que consiste na tentativa de rechaçar a negatividade inerente à condição humana através da exacerbação de um “funcionamento perverso”, de excluir o erro, o insucesso do aprendizado disseminado pela proliferação de discursos pedagógicos que reiteram que todos podem aprender, nas prerrogativas da eficácia e da tecnicização do ensino, etc. – como tentativa de apagar sua impossibilidade o que impede os professores e os alunos de livrarem-se da excessividade do imaginário? Assim, realizamos entrevistas semidirigidas que se debruçaram sobre as dificuldades com as quais os docentes lidam em sua atuação profissional e o modo como as encaram. O número de sujeitos entrevistados foi definido a partir do conceito de saturação teórica o qual estabelece que as entrevistas cessem quando ficar constatado que as entrevistas não fornecem mais elementos para aprofundar a teorização. O material coletado alimentou nossas análises, nossa discussão teórica, ou seja, o material foi utilizado ao longo de toda nossa conceituação com o intuito de ampliarmos ou introduzirmos elementos acerca do mal-estar docente na pós-modernidade. Para isso, debruçamo-nos sobre a modernidade a fim de entender os alicerces da sociedade pós-moderna e suas implicações para o laço social, para a concepção de educação em voga, para o processo de escolarização, ou seja, voltamo-nos para a discussão de temáticas que estão relacionadas ao chamado declínio da função paterna na pós-modernidade. A partir disso, constatamos que o mal-estar docente é um fenômeno complexo o qual está atrelado aos imperativos da lógica capitalista no âmbito educacional que dissemina a exacerbação da função materna, busca apagar a impossibilidade inerente ao educar, nesse sentido, desvela-se como uma forma de fazer frente aos subterfúgios do “funcionamento perverso” – que se dissemina em nossa sociedade e prima pelo gozo em detrimento da reorganização das pulsões ante as demandas civilizatórias – e a tentativa de tornar o processo de humanização das gerações subsequentes uma empreitada eficaz o que impede o próprio professor e o aluno de livrar-se da excessividade do imaginário.

Palavras-chave: Mal-estar docente. Pós-modernidade. Função materna e função paterna.

Abstract

MOURÃO, Elaine Cristina. Teacher burnout: a psychoanalytic study of the problems faced by teachers in the era of the so-called decline of the paternal function. 2015. 172 pages. Thesis (Master's Degree) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

Considering the complexity of teacher burnout, we seek to understand the vicissitudes of postmodernity as generators of obstacles and barriers to the process of education of Elementary School students based on the following research hypothesis: teacher burnout results from an exacerbation of the maternal function in the education field – which consists in the attempt to reject the negativity inherent to the human condition through exacerbation of a “perverse functioning”, the exclusion of the error, failure to learn widespread by the proliferation of pedagogic discourses reiterating that everyone can learn, the prerogatives of efficacy and the technicalization of the education, etc. – as an attempt to remove its impossibility, which prevents teachers and students from getting rid of the excessiveness of the imaginary. Thus, we conducted semi-directed interviews about the difficulties teachers deal with in their professional life and how they face them. The number of individuals interviewed was defined based on the concept of theoretical saturation, which establishes that the interviews should end when they no longer provide elements to deepen the theorization. The material collected supported our analyses and our theoretical discussion, i.e., the material was used throughout our conceptualization in order to extend or introduce elements related to teacher burnout in this postmodern period. For this, we looked into modernity in order to understand the foundations of the postmodern society and their implications for social bonding, the current concept of education, the education process, i.e., we focus on the discussion of topics related to the so-called decline of the paternal function in postmodernity. From this starting point, we verified that teacher burnout is a complex phenomenon linked to the imperatives of the capitalist rationale within the educational scope that spreads the exacerbation of the maternal function, seeks to remove the impossibility inherent to education and, in this regard, reveals itself as a way of dealing with the subterfuges of the “perverse functioning” – which is disseminated in our society and prioritizes enjoyment over the reorganization of drives when facing the civilizing demands – and as an attempt to make the process of humanization of the subsequent generations an effective work, which prevents the teacher him/herself and the student from getting rid of the excessiveness of the imaginary.

Keywords: Teacher burnout. Postmodernity. Maternal function and paternal function.

SUMÁRIO

Introdução	10
1 Tópicos da modernidade e pós-modernidade: impactos sobre a educação	15
1.1 Apontamentos históricos e psicanalíticos acerca da modernidade	15
1.2 Elementos característicos da sociedade pós-moderna: a sobrevivência do discurso da ciência como organizador do laço social e as implicações da atenuação da função paterna	21
2 A constituição do sujeito do desejo a partir do exercício das funções materna e paterna	35
2.1 A primeira etapa do processo de constituição subjetiva: o estágio do espelho	37
2.2 A segunda etapa do processo de constituição subjetiva: o complexo de Édipo	41
2.3 A economia psíquica do sujeito pós-moderno	45
3 Implicações da emergência de um novo sujeito para o âmbito educacional	55
3.1 A atenuação das figuras de autoridade na pós-modernidade	58
3.2 Vicissitudes da transmissão sob a exacerbação da tecnicização na educação	70
4 A educação e o ensino entre os meandros da renegação e da sedução	80
4.1 A serviço da lógica capitalista: a sedução como artifício	84
4.2 O dilema do manejo das ditas dificuldades de aprendizagem	90
Considerações finais	101
Referências bibliográficas	105
Anexos	108

Introdução

Freud em “O mal-estar na civilização” (1930) elucida o propósito e a intenção da vida humana: obter felicidade. Empreitada que visa ausência de sofrimento ao mesmo tempo em que visa experiências de intenso prazer, assim destaca:

o que decide o propósito da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer. Esse princípio domina o funcionamento do aparelho psíquico desde o início. Não pode haver dúvida sobre sua eficácia, ainda que o seu programa se encontre em desacordo com o mundo inteiro tanto com o macrocosmo quanto com o microcosmo. (p. 84)

A partir disso, tece algumas considerações sobre os modos e métodos pelos quais os homens se esforçam para obter felicidade e manter-se afastado do sofrimento. Contudo, como alerta, extirpar todo e qualquer tipo de sofrimento e obter satisfação irrestrita é uma escolha muito perigosa, que leva a primar pelo gozo em contraposição ao princípio do desejo, regido pela falta, isto é, pela impossibilidade de ser totalmente satisfeito.

Como experiência menos difícil de experimentar, a infelicidade, pode decorrer de três fontes, a saber:

de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. (FREUD, 1930, p. 85)

Dentre essas fontes interessa-nos a terceira delas – a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade – já que estão atreladas a renúncia dos nossos instintos em prol da pertença a um grupo, comunidade. Ou seja, a dicotomia entre as pulsões que nos movem e as exigências civilizatórias que requerem renúncias e abnegações não ocorre sem que algum *quantum* de desconforto ou sofrimento retorne, resulte em mal-estar.

“Há um mal-estar constitutivo do homem na vida em sociedade; o convívio com a lei traz desconforto, mas, desde sempre (na filogênese e na ontogênese) o mal-estar e a culpa marcam a condição humana e balizam a vida na cultura”. (RADEL, 2013, p. 115) Mas, como

destaca Freud (1930, p. 102) “um dos problemas que incide sobre o destino da humanidade é o de saber se tal acomodação pode ser alcançada por meio de alguma forma específica de civilização ou se esse conflito é irreconciliável”.

No âmbito educacional, o mal-estar também se faz presente, as exigências civilizatórias também se desencontram, não coincidem com as moções pulsionais, com a empreitada de obter satisfação e extirpar o sofrimento, assim como, as renúncias e abnegações são necessárias em prol da humanização. Mal-estar com o qual nos deparamos ao ingressar como Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Assis enquanto éramos graduanda do curso de Psicologia na Faculdade de Ciências e Letras (campus da UNESP - Universidade Estadual Paulista) nessa mesma cidade.

Através de várias disciplinas do curso, buscamos compreender esse mal-estar, lidar com ele, enfrentá-lo etc. – tentativas e mobilizações que levamos para o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* “Especialização em Psicanálise e Linguagem: Uma Outra Psicopatologia – Especialidade em Psicologia Clínica” no qual debruçamo-nos sobre uma das faces do mal-estar docente: o fracasso escolar, em virtude de já estarmos lecionando no Ensino Fundamental I.

Através da elaboração da monografia intitulada “Por que meu aluno não aprende? – contribuições da Psicanálise para uma abordagem do fracasso escolar”, sob a orientação da professora Ms. Sandra Pavone, adentramos nos meandros da interface Psicanálise e Educação.

Interface que nos mobilizou a adentrar a problemática do mal-estar docente, propriamente dito, a partir de nossas próprias angústias e desconforto e de nossos pares em relação às vicissitudes da transmissão do conhecimento na pós-modernidade, ao exercício da docência ante a demandas insanas e irreais que buscam fazer da escolarização uma empreitada eficaz, de sucesso, que foram compartilhadas conosco ou constatadas através de adoecimentos, desimplicação e também de esforços para dar conta de tais demandas.

Assim, tendo ingressado no programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, propomo-nos debruçar sobre o mal-estar docente, as dificuldades e vicissitudes com as quais os docentes lidam na atualidade, ou seja, elucidar a relação entre as vicissitudes de nossa era e o mal-estar docente.

No cotidiano das instituições escolares, as implicações desse processo assumem diversos nomes. Nomes que tentam circuncidar o mal-estar reinante no campo educativo e evidenciam o descompasso gerado pela empreitada de banir do campo educativo a impossibilidade, a negatividade inerente à condição humana. Observações informais de conversas entre professores, discussões em reuniões de trabalho coletivo, formações

continuadas, dentre outras, revelam formas diversas de lidar com o que há de insuportável no ato de ensinar, formas que muitas vezes confundem-se, sobrepõem-se e conflituam.

Alguns professores destacam seu desconforto, preocupação e angústia em relação à árdua tarefa de ser professor nos dias atuais ao falarem da falta de interesse dos alunos, da indisciplina, do declínio da autoridade do professor, do crescente número de alunos que não aprendem, da desvalorização dos profissionais da educação, entre outras problemáticas. Outros se preocupam, principalmente, em nomear os responsáveis por tais fenômenos: ora são os alunos, ora os pais, ora o sistema educacional, ora o despreparo dos professores, ora os baixos salários etc. Com isso, muitas vezes, tentam esquivar-se e evitar a angústia e sofrimento que tais questões poderiam suscitar ao confrontá-las.

Há ainda aqueles que não se “incomodam” com essas problemáticas, não são capazes de pensar sobre elas por considerarem que não há nada que possa mudar o que está posto, ou seja, encontram meios para suportá-las sem ter que se haver com elas. Os que ainda acreditam na educação consideram que a atual situação pode mudar e, incessantemente, buscam meios para cumprir sua função – ensinar – e, por isso, nadam contra a maré tendo que suportar os percalços dessa posição.

Dentre as diversas reações que produzem efeitos avassaladores em todos os envolvidos nos processos educacionais - desinteresse, angústia, inibição, raiva, paralisação, impotência, desresponsabilização, descompromisso, somatização... –, mas que são, essencialmente, cara aos professores a ponto, muitas vezes, de submergi-los em automatismos e repetições.

Consideramos que no cerne do mal-estar docente estão algumas mudanças significativas que os processos educacionais sofreram nos últimos séculos no que concerne à concepção e conceito de educação, aos meios e técnicas empregadas e as relações estabelecidas nas instituições educacionais a partir de mudanças epistemológicas, sociais e tecnológicas, que ocorreram a partir da transição da Idade Média para a Idade Moderna que foram maximizadas na era capitalista, a qual impôs novas demandas educacionais às sociedades.

Desse modo, definimos nossa hipótese de pesquisa nos seguintes termos:

- o mal-estar docente é fruto de uma exacerbação da função materna no campo educativo - que consiste na tentativa de rechaçar a negatividade inerente à condição humana através da exacerbação de um “funcionamento perverso”, de excluir o erro, o insucesso do aprendizado disseminado pela proliferação de discursos pedagógicos que reiteram que todos podem aprender, nas

prerrogativas da eficácia e da tecnicização do ensino, etc. – como tentativa de apagar sua impossibilidade o que impede os professores e os alunos de livrarem-se da excessividade do imaginário?

Com esse intuito, nosso *corpus* de pesquisa consiste na análise do discurso de docentes que lecionam no Ensino Fundamental I sobre as dificuldades, os entraves com os quais lidam em sua atuação profissional e o modo como as encaram, lidam com elas.

O material coletado advém de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio com a anuência dos sujeitos participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas para garantir a fidedignidade dos dados.

Na transcrição das entrevistas, os sujeitos foram identificados a partir de um nome próprio que se inicia com a primeira letra de seu nome e as referências a localidades foram substituídas pelas letras W, X, Y e Z para manter em sigilo a identificação e informações fornecidas pelos participantes.

A opção pela entrevista semiestruturada deu-se por esta não se constituir em um roteiro fechado, mas por pautar-se num roteiro previamente elaborado em que constavam questões referentes a nosso interesse e por possibilitar esclarecimentos, novos questionamentos a partir da fala de cada sujeito.

Outro fator relevante para a escolha desse tipo de entrevista foi por permitir a implicação do sujeito em sua fala, tal como compreendida pela Psicanálise, já que “favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante” (FRASER, 2004, p. 140).

O número de sujeitos entrevistados foi definido a partir do conceito de saturação teórica o qual estabelece que as entrevistas cessem quando ficar constatado que as entrevistas não fornecem mais elementos para aprofundar a teorização (FONTANELLA et al, 2011, p. 390). Desse modo, foram realizadas nove entrevistas com docentes que lecionam no Ensino Fundamental I de um município da Grande São Paulo.

O material coletado e o discurso dos sujeitos participantes alimentaram nossas análises, nossa discussão teórica, ou seja, os fragmentos foram utilizados ao longo de toda nossa conceituação com o intuito de ampliarmos ou introduzirmos elementos acerca da exacerbação da função materna no campo educativo.

Assim, organizamos essa dissertação de mestrado em quatro capítulos – precedidos por esta introdução. No primeiro capítulo, intitulado Tópicos sobre a era moderna e a pós-modernidade, detemo-nos sobre as conceituações de Todorov sobre o Iluminismo e a

modernidade somadas as de Dufour (2005) e Lebrun (2004, 2008) para explicitar como a empreitada moderna consiste na busca da autonomização humana a partir da atenuação da função paterna, o que alicerça e estrutura a pós-modernidade.

Em “A constituição do sujeito do desejo a partir do exercício das funções materna e paterna”, nosso segundo capítulo, debruçamo-nos sobre a constituição do sujeito do desejo com o intuito de destacar a emergência de uma nova economia psíquica, a do sujeito pós-moderno.

No terceiro capítulo, detemo-nos sobre a exacerbação da função materna no campo educativo, destacando as vicissitudes da crise da legitimidade - a partir da atenuação do lugar de exceção e das figuras de autoridade - e da transmissão em virtude do rechaço da categoria do impossível e da exacerbação da tecnicização na educação.

No quarto capítulo, debruçamo-nos sobre os meandros da renegação e da sedução como artifícios na busca de não remeter-se a castração, em prol da reatualização do recalque, no processo de escolarização. Também destacamos o dilema do manejo das ditas dificuldades de aprendizagem como empuxo ao gozo.

Por fim, tecemos algumas considerações finais com o intuito de destacarmos nosso percurso.

1 Tópicos da modernidade e pós-modernidade: impactos sobre a educação

1.1 Apontamentos históricos e psicanalíticos acerca da modernidade¹

Do ponto de vista histórico, a passagem da sociedade medieval para a sociedade moderna é marcada por linhas tênues e imprecisas. Elementos característicos da Idade Média coexistem, por muitos anos, com elementos que se tornaram os alicerces da Idade Moderna. A sociedade medieval, caracterizada política e economicamente pelo feudalismo, vê surgir em seu seio uma nova classe social – a burguesia – que traz à tona anseios econômicos e sociais que são incompatíveis com o sistema feudal.

A crescente consolidação da burguesia no sistema feudal impulsiona as atividades comerciais e, conseqüentemente, o crescimento das cidades. Esses fatores, somados à dissolução do mundo feudal que sucumbia a uma grande instabilidade política, à fome, às revoltas camponesas e às guerras feudais, que dizimavam a população, abrem espaço para um novo modelo econômico e político e a consolidação de uma nova era – a Idade Moderna.

A modernidade caracteriza-se como um período de grandes mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais, que põe fim a uma economia essencialmente agrária baseada em relações de servidão. Assim, difunde outros modos de relações sociais, visões de mundo menos religiosas e tradicionais e de outras formas de trabalho e de poder que impulsionam o desenvolvimento das cidades e da economia capitalista.

Elemento central, o questionamento da religião e da transcendência, decorrente das reformas religiosas, que surgiram no seio da Igreja Católica como resposta às dúvidas dos fiéis, a inúmeras discussões doutrinárias e aos abusos cometidos pela igreja, em prol da materialidade e individualidade do ser humano, instaurou uma nova visão de mundo que impulsionou o avanço e desenvolvimento da ciência e de novas mentalidades que se centravam na busca de crescimento, novas verdades e ampliação do conhecimento socialmente acumulado.

¹ A análise que faremos acerca da modernidade não tem o intuito de aprofundá-la a partir de uma detalhada exposição de fatos e circunstâncias históricas. Buscamos apenas salientar elementos constitutivos da modernidade dos quais nos valeremos para discorrer sobre a reconfiguração da sociedade ocidental que culmina na instauração de uma nova era, a pós-modernidade.

Fruto dessa nova visão de mundo, a valorização da razão humana impulsionou o desenvolvimento das descobertas científicas e a adoção de métodos experimentais e de observação da natureza em detrimento das explicações religiosas sobre o mundo.

A crescente destituição da religião como organizador do laço social abre espaço para a instauração de explicações científicas e filosóficas no seio da sociedade. Todorov (2008), ao debruçar-se sobre o projeto Iluminista, destaca elementos cruciais que estão no cerne da empreitada das Luzes e marcam a época moderna além de possibilitar a compreensão de aspectos importantes da atualidade. Como destaca, o cerne do projeto Iluminista é composto por três ideias – a autonomia, a finalidade humana de nossos atos e a universalidade.

A ideia da autonomia difunde e incentiva que cada homem tome decisões por si próprio e não a partir do que lhe imposto por uma autoridade, ou seja,

é preciso subtrair-se a toda tutela imposta aos homens de fora e deixar-se guiar pelas leis, normas e regras desejadas por aqueles a quem elas se dirigem. Emancipação e autonomia são as palavras que designam os dois tempos, igualmente indispensáveis, de um mesmo processo. Para poder engajar-se nele, é preciso dispor da inteira liberdade de examinar, de questionar, de criticar, de colocar em dúvida: nenhum dogma ou instrução pode mais ser considerado sagrado. (TODOROV, 2008, p. 15)

A finalidade humana dos atos propaga a ideia de que as ações humanas não devem visar mais a Deus, assim, difunde o humanismo – o homem no centro das ações humanas. Desse modo, a busca pela felicidade e pelo bem-estar da comunidade é o primordial.

Consequentemente, difundem a ideia dos direitos inalienáveis, da universalidade, ou seja, todos os seres humanos são iguais em direitos. “O exercício da liberdade está contido então na exigência de universalidade e o sagrado, que deixou os dogmas e as relíquias, encarna-se doravante nesses ‘direitos do homem’ recém-reconhecidos.” (TODOROV, 2008, p. 21). Essas características buscam transformar o espírito social, livrando-o de qualquer forma de tutela em virtude da razão.

O filósofo francês Dufour (2005, p. 45) destaca que a modernidade é o “espaço coletivo no qual o sujeito é definido por várias dessas ocorrências do Outro”. Ou seja, a modernidade instala no seio da sociedade novas figuras do grande Sujeito. Figuras essas que ocupam o lugar de Deus, o que reorganiza o laço social, e diante das quais os sujeitos se confrontam com aquilo que os constitui humanos, a falta.

“A partir de então, não estamos mais regidos por um grande Sujeito, mas por vários. A modernidade corresponderia, pois, ao fim da unidade dos espíritos reunidos em torno de um único grande Sujeito”. (DUFOUR, 2005, p. 45)

Na modernidade há uma ampliação no que se refere à sujeição ao Outro, surgem outros modos dos indivíduos construírem o grande Outro – a saber, narrativas políticas, filosóficas etc. – que são concomitantes ao momento em que a Igreja não controla as descobertas científicas. “Certamente, o Um não existe e nunca existiu, é uma pura construção de ficção. [...] Mas é o papel da ficção unificar o heterogêneo”. (DUFOUR, 2005, p. 31)

A gama de figuras do grande Sujeito deve-se também ao desenvolvimento da economia capitalista somado à formação dos Estados Nacionais e do absolutismo real, ao renascimento cultural, à expansão do comércio, das manufaturas e à formação de impérios coloniais europeus decorrentes da expansão marítima que estabelecem uma nova configuração social, novos modos de ser e estar.

Como destacou Dufour (2005, p. 46), a modernidade foi um período de grande reviravolta, de abertura e de valorização da mudança em todos os campos o que não ocorreu sem consequências.

A partir de então, nada resistiu a esse modo de vida conquistador, fadado a destruir todos os antigos valores fixos, os antigos ritos e hábitos sociais das sociedades unicentradas, mesmo que fosse ao preço de dar lugar a um sentimento de instabilidade, de crise permanente, de tensões na subjetividade, de recorrente “mal-estar na civilização”.

As novas figuras do grande Sujeito – os espíritos, os deuses, o monoteísmo, o Rei, a República, o Proletariado etc. – não garantiram ao homem tranquilidade, um melhor agenciamento no mundo, já que o sentimento de instabilidade e a instalação da crise permanente estabeleceram-se no mundo. Em resumo, a diversificação das figuras do grande Sujeito é marcada no plano filosófico através do surgimento de zonas de liberdade e ação específicas como o sujeito cartesiano; no plano da filosofia política, em torno das teorizações de John Locke do contrato, da soberania popular, dos direitos naturais do homem que se prolonga com o advento das Luzes – por exemplo, através do sujeito “da natureza” de Rousseau e do nascimento do sujeito kantiano, sujeito da razão. (Dufour, 2005)

A partir disso, e com o intuito de abordar a condição subjetiva da modernidade, o autor detém-se sobre os três traços que a caracterizam: o diferendo, a neurose e a crítica. O diferendo decorre das dominações extremamente violentas que foram postas em ação pelos europeus a outras civilizações.

O diferendo não vem do assujeitamento imposto por tal ou qual grande Sujeito, mas de um terror de exceção, sem contestação, porque vindo de alhures, de um mundo diferente determinado por um grande Sujeito diferente, que porta um julgamento e uma sanção indiscutíveis e prévios, sempre sumariamente executáveis, que quebram o princípio de encadeamento discursivo. (DUFOUR, 2005, p. 51)

A crítica instalou e caracterizou um novo espaço discursivo que “só pode funcionar como um espaço aberto a referências múltiplas, até mesmo contraditórias, no qual os balizamentos estão em constante deslocamento” (DUFOUR, 2005, p. 52)

Por esta razão, o sujeito crítico fica sujeito à neurose por não poder “seguir o conjunto das máximas morais de ação exigíveis do sujeito transcendental” (2005, p. 53)

A partir dessas especificidades, Dufour (2005) define o sujeito moderno como o sujeito neurótico e crítico, características que levam ao combate de tudo e culmina com o declínio do grande Sujeito – marca da pós-modernidade, como destacaremos no próximo capítulo.

Lebrun (2008), por sua vez, salienta que o Iluminismo e as máximas kantianas foram mais uma das tentativas humanas de haver-se com sua origem, mas foram cruciais em relação à busca da autonomização – que se maximiza na pós-modernidade, como destacaremos no capítulo subsequente. Assim, mobilizado pelo intuito de compreender como essa autonomização do homem é maximizada na pós-modernidade e suas implicações, debruça-se sobre três forças presentes e características da era moderna: o discurso da ciência, a deriva da democracia em democratismo e o desenvolvimento do liberalismo econômico sem rédeas.

A primeira força está atrelada ao modo como a religião na sociedade moderna sucumbe diante da ciência, do discurso da ciência², ou seja, decorre do deslocamento dos limites no seio da sociedade, dando a entender que estes desapareceram. A sociedade medieval que se alicerçava na religião, na supremacia da figura divina foi subvertida pelo discurso da ciência à medida que esta se constituiu “como um conjunto coerente de

² Lebrun (2004) distingue os termos ciência, ciências, científico e discurso da ciência. Com a expressão “discurso da ciência” refere-se ao desenvolvimento que a ciência adquiriu a ponto de modificar a legitimidade da autoridade do mestre em nossa sociedade. O discurso da ciência é, então, o laço social instaurado a partir da ciência que “se presta a uma possibilidade específica de violação da Lei da linguagem [...] e que seu procedimento de conhecimento implica, de imediato, um funcionamento em ressonância com o bordejamento de um sujeito por relação ao limite.” (LEBRUN, 2004, p. 54) Em suma, o discurso da ciência é o que constitui o nosso laço social porque se tornou “parte integrante do social de nossos dias, que não se trata somente de uma produção ilusória localizável, mas, antes, de uma infiltração difusa que subverte o conjunto do tecido social.” (LEBRUN, 2004, p. 54). Essa conceituação está em consonância com a exposição de Lacan em A ciência e a verdade (1966).

enunciados que pode, doravante, constituir autoridade no posto e lugar da enunciação divina” (LEBRUN, 2004, p. 49)

Desse modo, o laço social outrora organizado pela autoridade divina (do enunciador) passa a ser estruturado pelo discurso da ciência, pelas descobertas científicas que passam a ocupar o lugar de Deus, o lugar que a religião ocupava na sociedade. A estrutura simbólica da sociedade moderna tornou-se, assim, complexa, multifacetada³. Para Lebrun (2004, p. 54), “o laço social induzido pelo desenvolvimento da ciência promoverá uma organização pluricêntrica e horizontal do campo social”.

Em outras palavras,

com o triunfo do discurso da ciência, de uma legitimidade que se sustentava – não havia outra possibilidade – de um pleno que se apoiava no vazio a uma legitimidade que se sustenta numa coerência lógica, que se apresenta sob os oupéis de uma certeza que não se atravanca mais com o vazio. (LEBRUN, 2008, p. 100)

A segunda força está atrelada ao fato da democracia ser um modo de pertencimento político que prima pelo direito de fala e pelos direitos humanos, elementos que foram exacerbados a ponto de maximizar a autonomia e fazer-nos crer na possibilidade de sermos autorreferidos. A partir disso, Lebrun nomeia de democratismo a “ilusão de ótica que deixa crer ao cidadão da modernidade democrática consumada que sua autonomia é dada de imediato”.

Desse modo, no democratismo é esquecido o lugar vazio que está no cerne da democracia e difundida a ideia de que podemos fazer o que quisermos, se não incomodarmos o outro, ou seja, a felicidade é o intuito primordial.

Por fim, a terceira força - o exacerbamento da economia capitalista - culminou na mudança do estatuto do objeto e contribuiu significativamente para que primássemos pela felicidade, pela satisfação de nossos desejos e para a busca da extirpação dos limites.

Essa nova configuração social estabelece-se a partir de um processo longo e altamente complexo que culminou numa “mudança profunda, inédita ao mesmo tempo que inelutável, que levou o que chamaremos o Imaginário Social a não mais transmitir a legibilidade da negatividade inerente ao humano” (LEBRUN, 2008, p. 35).

³ Debruçaremos-nos, mais detalhadamente, sobre o discurso da ciência e suas implicações adiante.

A gama de avanços tecnológicos e de objetos, ofertados pelo desenvolvimento da economia capitalista, são cruciais na difusão da autonomização do homem e de que os limites são, muitas vezes, superados, ultrapassados.

Desse modo, a transmissão da negatividade inerente ao humano tem sofrido diversas implicações em nossa sociedade, consequentemente, os elementos que a veiculavam – dentre eles, a assimetria entre as gerações, a tradição, a religião e a reiteração da autoridade paterna pelo social etc.

Em suma, Dufour (2005) e Lebrun (2004, 2008), apesar de não concordarem em todos os aspectos e pontos, destacam que a busca pela autonomização é maximizada a ponto de não apenas inflacionar elementos característicos da modernidade, mas de conduzir a um novo modo de estruturação psíquica – o que instala um corte, uma ruptura na estrutura moderna e instaurar uma nova era: a pós-modernidade⁴.

Contudo, em contraponto às conceituações teóricas que expusemos acima acerca da modernidade, alguns autores, dentre eles Lajonquière (2000), questionam a premissa de que a modernidade e a reconfiguração do laço social na modernidade puseram em xeque a imago paterna e, consequentemente, a função paterna crucial para a estruturação psíquica do sujeito do desejo.

Com o intuito de explicitar que a modernidade não deflacionou a função paterna enquanto estrutura simbólica, o autor busca evidenciar de que modo as formações coletivas reescrevem o pacto civilizacional no cotidiano, ou seja, considera que o aprofundamento do projeto moderno de vida é a forma de superar impasses de nossa contemporaneidade que fundam “o agir humano em realidades transcendentais, sempre alimentado no saudosismo justificacionista inerente ao complexo paterno e, portanto, à contramão do reconhecimento da necessária implicação do sujeito na vida societária neste, nosso único, mundo.” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 53)

A partir da análise e refutação das quatro principais premissas elencadas para sustentar a hipótese de que a modernidade deflacionou a função paterna – a saber: 1ª) as patologias culturais não decorrem do declínio da instância paterna na esfera social; 2ª) o ideário revolucionário francês não tornou órfã a humanidade; 3ª) o ideário revolucionário francês não é uma recusa na cultura da metáfora paterna; e 4ª) comprometida a figura chave da dialética edipiana, o que é responsável pela instauração do sujeito do desejo, os homens tendem a se

⁴ Usaremos a expressão pós-moderna, em consonância com Lebrun (2004, 2008) e Dufour (2005), para nos referirmos à era atual que é nomeada de diversas formas, por exemplo, de hipermodernidade para destacar o caráter de inflacionamento da era moderna. Nossa opção deve-se ao fato de considerarmos que a pós-modernidade decorre de um corte e não apenas de um inflacionamento.

agrupar em fratrias igualitárias – o autor destaca que o deflacionamento social da imago paterna não decorre da ruptura com o antigo regime, que é frequentemente tido como responsável por tal deflacionamento, mas a reconfiguração da imago paterna no laço social decorre de uma mudança na esfera sociojurídica, mudança esta que altera o papel do pai no âmbito social e seu consequente poder na família.

Assim, a limitação da função paterna, a submissão do pai às leis não implicou em uma destituição de sua figura, função na esfera social, mas “elevou o pai a ‘um nível superior de espiritualidade’, ao ponto tal de reforçar a potestade do reconhecimento simbólico, colocando o laço filiatório ao abrigo da arbitrariedade das vontades.” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 56-57)

A partir dessas premissas, o autor conclui que as vicissitudes da contemporaneidade estão relacionadas ao espírito moderno das leis na *polis* e não a instauração de um novo funcionamento psíquico como explicitam as análises de Lebrun (2004, 2008) e Dufour (2005). Desse modo, deteremo-nos sobre as análises e conceituações desses dois últimos autores, por considerarmos que em nossa era há novos modos de ser e estar na atualidade – os quais estão atrelados a uma reconfiguração social, do laço social que se dá a partir da exacerbação da empreitada moderna de subjugar o limite, a negatividade e o vazio à primazia do objeto, o que decorre de um corte (como já apontamos) e não apenas de um inflacionamento da era moderna, do declínio da polis moderna, como aponta Lajonquière (2000).

1.2 Elementos característicos da sociedade pós-moderna: a sobrevivência do discurso da ciência como organizador do laço social e as implicações da atenuação da função paterna

Para Lebrun (2004), a reconfiguração do laço social na modernidade decorreu de uma busca incessante pela extirpação dos limites, pela minimização dos limites na esfera social, em outras palavras, pela emancipação da falta, da castração.

O projeto moderno, ao destituir a religião e a tradição, buscou emancipar o homem do transcendental o que impulsionou o desenvolvimento da ciência e colocou em xeque os alicerces da sociedade patriarcal trazendo implicações para a constituição do sujeito.

O discurso da ciência na busca incessante pela destituição de Deus, dos deuses, do transcendental do centro de uma sociedade hierarquizada e moralista instaurou a crença de que é possível desvencilhar-se das amarras da religião e da tradição sem consequências.

Com efeito, aquilo em que o discurso da ciência marca o discurso do social de hoje em dia é que se apresenta como o meio “natural” do sujeito, ao passo que introduziu um conjunto de artifícios, que têm em comum serem organizados em torno da desinscrição dos caracteres específicos do Simbólico que determinam nossa humanidade. (LEBRUN, 2004, p. 116)

Desse modo, o laço social deixou de pautar-se a partir da legitimidade da religião, que outrora fora o modo primordial de organização do laço social, para alicerçar-se em razão de uma legitimidade que se alicerça em enunciados que são postos pelo discurso da ciência, ou seja, uma “legitimidade fundada na autoridade concedida pela coerência interna dos enunciados” (LEBRUN, 2004, p. 53). Assim, a enunciação do mestre, a partir do processo iniciado por Galileu que culmina com o cogito de Descartes, é descartada já que o propósito da ciência é não se referir a nada, ser, então, autorreferida.

Deter-nos-emos sobre o processo que culmina na destituição do transcendental pelo discurso da ciência, “às consequências dos implícitos que carrega com ela no social e que este não cessa de esposar cegamente” (LEBRUN, 2004, p. 51) através da explicitação dos três momentos da ciência para evidenciar de que modo a linguagem assume caráter puramente utilitário já que serve, apenas, para comunicar feitos, descobertas.

No primeiro momento da ciência, iniciado a partir das especulações de Tales, é trazido à tona “a descoberta da natureza assim como a prática da crítica e da discussão racional” (LEBRUN, 2004, p. 56). Assim, o transcendental é posto de lado na explicação de fenômenos como a origem, as causas dos relâmpagos, fenômenos que deixam de ser tidos como resultado da fúria dos deuses para ser posto na categoria de fenômenos naturais.

No segundo momento, com o advento do cogito de Descartes, a pretensão dos gregos de enunciar um discurso não contaminado pela subjetividade dos locutores é alcançada: as descobertas científicas passam a se fundar somente em si mesmas.

Se antes as explicações transcendentais caem, agora são as percepções. As ideias não contaminadas pelos sentidos, pelas sensações são o puro entendimento sobre algo, a clara compreensão sobre o objeto em questão, a verdade.

Descartes põe em voga, assim, a recusa de explicações que não são explicações científicas.

O que ele inaugura é buscar um ponto de certeza para a construção das ciências; o que quer é “estabelecer algo de certo e constante nas ciências”, e é a esse título que maximiza a dúvida de Montaigne: dúvida que começa a aplicar nas ideias que vêm da tradição e dos sentidos, opondo-lhes as únicas que têm o mérito de ser claras, as ideias matemáticas. (LEBRUN, 2004, p. 57)

Como destacou Lebrun (2004, p. 58),

O procedimento do *Discurso do método* ressoa com aquele do *Diálogo sobre os dois maiores sistemas do mundo* e inaugura o da ciência, e, por isso, o da civilização científica, pois o que ela funda é a possibilidade de um saber que não está mais estorvado pela questão da verdade: é um saber sem verdade. (grifos do autor)

Nesse novo paradigma, o saber desvencilha-se da verdade. As descobertas científicas passam a produzir conhecimentos, descobertas não engendradas, que são autossuficientes, autorreferidas à medida que a necessidade de referir-se a algo anterior para consolidar o novo é deposta.

Doravante, saber e verdade estão disjuntos e o saber, por não ser mais obrigado a incessantemente se confrontar com o que o funda, pode ser capitalizado. O saber pode, doravante, sem colocar em perigo sua validade, “esquecer” a questão da verdade. O procedimento de Descartes implica, pois, um movimento de auto-suficiência que, por não ser estorvado pela dimensão da verdade, pôde se tornar operante. (LEBRUN, 2004, p. 59)

A ciência, assim, ao apresentar suas descobertas não precisa, pois, apontar a partir do que estas se originaram. Pode, apenas, demonstrar seus resultados e justificá-los a partir de seus próprios entendimentos. Como salientou Lebrun (2004, p. 60), é de um duplo movimento que procede o homem da ciência moderna “enunciar o que afirma para logo esquecer que houve enunciação e reter apenas os enunciados que produziu”.

A possibilidade de percorrer longas distâncias em pouco tempo, de criar máquinas e instrumentos capazes de atender demandas que o ser humano não é capaz de realizar por si só, as descobertas científicas que trouxeram longevidade e cura para diversas doenças etc., iludem o homem levando-o a crer que vivemos em uma era em que os limites podem ser superados, portanto, em que não há limites.

O esvaziamento do sentido dos limites é consequência do procedimento cartesiano “o de não se apoiar a não ser em seu próprio entendimento, para logo esquecer esse passo originário (LEBRUN, 2004, P. 60)”. O esquecimento da enunciação e a, consequente,

retenção apenas do dito trazem a tona discursos esvaziados de interlocutividade. Entretanto, as consequências dessa tentativa são desastrosas já que “a sociedade impregnada da ciência pós-moderna abre as portas para a efetividade da pulsão de morte” (LEBRUN, 2004, p. 125) à medida que as relações entre o Real e o Simbólico estão subvertidas.

A confrontação com o Real é negada e, dessa forma, o discurso da ciência busca dar conta do Real posicionando-se como “esperando isso e afirmar que, se não chegar agora, amanhã o poderá, e, assim, reduz essa impossibilidade, levando-a para impotência.” (LEBRUN, 2004, p. 61) Ou seja, “nosso social, marcado pelos implícitos do discurso tecnocientífico, secreta uma adesão não conhecida a “um mundo sem limite” e autoriza, assim, a contravenção das leis da fala que nos especificam como humanos” (LEBRUN, 2004, p. 20) a partir da colocação do discurso da ciência no lugar que a instância paterna ocupava outrora.

Esse anseio faz com que a ciência tenha uma pretensão totalizadora, pretensão que acaba por ressoar em todo sujeito como evidencia a análise do terceiro momento da ciência no qual são produzidos tantos objetos, descobertas impensáveis, inimagináveis como a ida do homem à lua o que trazem “confusão entre deslocar o limite do possível e expulsar o lugar do impossível” (LEBRUN, 2004, p. 64)

O exacerbamento desse funcionamento característico do 3º momento da ciência – a saber, a elisão da categoria do impossível e da perda de uma relação espontânea com o mundo – culmina na supremacia do discurso da ciência em nosso social, o discurso técnico “em que lidamos apenas com enunciados, sem o vestígio do apagamento da enunciação que, no entanto, inaugurou a sequência desses discursos” (Lebrun, 2004, p. 65).

O discurso técnico-científico, a tecnociência não é outra coisa que a prevalência da técnica. A essência da ciência nesse 3º momento é dada, assim, por uma inversão, pois

se, ontem, a ciência colaborava para aprender a natureza, hoje é a natureza que está totalmente marcada pelo desenvolvimento da ciência e somos nós, sujeitos, que arriscamos estar sob a autoridade dela, porque o apagamento da enunciação requerido pelo método científico chegou, no nível da terceira geração, à desapareição da enunciação, que é a propriedade mais específica do que é um sujeito.

Nesse momento em que a enunciação está eludida e não há mais vestígios do apagamento da enunciação⁵ – o da tecnociência - o que está em jogo, é a pretensão da ciência

⁵ A elisão da enunciação é para Lebrun (2004, p. 68) é a modalidade constituinte do laço social da pós-modernidade, ou seja, o novo organizador do laço social.

de ser totalizadora, o que nos coloca o risco de sermos tomados pelo totalitarismo sem contrapeso ao difundir a ideia de que tudo é possível e sem consequências.

Dessa forma, o sistema adquire uma autonomia⁶ na tentativa de “dar conta racionalmente de tudo, a tal ponto que chegaria – sem deliberadamente querer, mas também não querendo saber – a não mais deixar lugar para o sujeito” (LEBRUN, 2004, p. 68).

A disseminação da economia capitalista e seus mecanismos que burlam as leis da linguagem, leis essas que nos confrontam com nosso limite, propagam o aforismo de que “tudo é possível” e nos levam ao paradigma do a-sujeito⁷ - aquele que perdeu sua capacidade de julgar e, portanto, demitiu-se de sua posição de sujeito.

Como destaca Lebrun (2004, p. 68) quando o saber

foi situado na posição de mestre, sua progressão não segue mais o cajado de ninguém. Ela é como que deixada a si mesma, acéfala, auto-engrenando-se e engrenando, por isso, efeitos imprevistos, entre os quais o menor não é nos fazer andar. Não é assim que podemos interpretar o funcionamento de todos esses objetos de consumo que aspiram nosso desejo, mais que o inspiram?

Dufour (2005, p. 10) ressalta o quanto essa crença de que somos agora livres e, portanto, podemos tudo é “esse traço que nos parece propriamente caracterizar a virada dita ‘pós-moderna’: o momento em que uma parte da inteligência do capitalismo se pôs a serviço da ‘redução das cabeças’ ”.

No lugar de Deus, do transcendental, o discurso da ciência difunde a ideia de que todo ser humano é livre e autônomo e, portanto, não deve nada a ninguém, nem a nenhuma instância. Assim, estrutura uma sociedade a partir da reivindicação da extirpação do sofrimento, de todo e qualquer limite. Com esse propósito, têm produzido cada vez mais objetos, inúmeros objetos que buscam nos livrar da negatividade inerente à condição humana, do vazio.

Ora, o meio social parece hoje marcado por um conjunto de determinantes consequentes à desinscrição do impossível no coração do método científico, em outras palavras, a um “deixar crer que tudo é possível”, ou que “nada é impossível”; o objeto de consumo nos é apresentado como tendo a virtude de poder apagar essa irreduzível indisponibilidade e nos deixa crer numa possível plena satisfação. (LEBRUN, 2008, p. 117)

⁶ Lebrun (2004, p. 68) nomeia essa autonomia de totalitarismo pragmático.

⁷ Lebrun (2004, p. 70- 73) utiliza-se do pensamento de Hannah Arendt acerca do totalitarismo para demonstrar as consequências avassaladoras de sermos regidos pelo discurso da ciência.

Iludida pelas descobertas científicas que, cada vez mais, subvertem a castração que nos constitui sujeitos do desejo, a sociedade pós-moderna instaura um novo funcionamento social que pode ser traduzido na premissa “tudo é permitido, tudo é possível”.

Funcionamento esse que traz sérias implicações para a constituição do sujeito e para os processos educativos⁸ já que educar pressupõe a inserção das crianças na lógica da falta, da castração.

Para Lebrun (2008, p. 107), a configuração social alicerçada nessa premissa visa extirpar o vazio, ou seja, a atual configuração social está constituída num “modelo em que esse vazio não tem mais seu lugar, em que tudo se passa como se tivéssemos conseguido nos livrar de sua necessidade”.

Contudo, a busca da extirpação do vazio, da Lei simbólica no discurso da ciência exclui o testemunho do pai, da função paterna e abre as portas para a prevalência, a excessividade da mãe em suas diversas faces – onipotência, totalitarismo, tirania etc.

A subversão das leis da linguagem, para Lebrun (2004), traz a tona uma reestruturação do Simbólico, reestruturação que nomeia de simbólico virtual.

O simbólico virtual opera a partir de uma perda do sentido da experiência comum – “o qual está ligado, sabemos, à confrontação com o registro do ternário” (LEBRUN, 2004, p. 100) - em virtude do conhecimento técnico que desloca o impossível sempre para adiante o que, conseqüentemente, leva-nos à tecnicização (supervalorização da eficácia) e rechaça a categoria do impossível.

Estando dado, entretanto, que, no simbólico da ciência, esse real original é esquecido, a consequência é que querer o impossível é confundido com tornar tudo possível. É a partir desse implícito do discurso da ciência que o deslocamento do limite do possível é espontaneamente confundido com a expulsão do lugar do impossível. (LEBRUN, 2004, p. 106)

O rechaço da categoria do impossível instala a lógica do binarizável, a lei do tudo ou nada, conseqüentemente, a lógica do ternário desfaz-se e também “a possibilidade do discernimento e da dialetização possível dos contraditórios.” (LEBRUN, 2004, p. 107).

Sem discernimento e dialetização, o que prevalece é a servidão voluntária a qual permite que falemos sem nos remeter à enunciação, assim, “trata-se de produzir uma série de palavras, de termos, de conceitos que fizeram desaparecer o fato de que houve alguém que os produziu.” (LEBRUN, 2004, p. 108).

⁸ Deter-nos-emos sobre as implicações desse funcionamento sobre os processos educativos no terceiro e no quarto capítulos.

Como destaca a professora Melissa, a partir desse princípio, a escolarização, o ensino passa a buscar metas infundadas e irreais já que a impossibilidade é questionada, a função estruturante da impossibilidade não se corrobora na esfera social e esta passa a ser tomada como uma mera questão de manejo técnico:

aí entra a questão das provas. Aí agora, daqui... tem as provas trimestrais, quer dizer, a criança... eu tenho três meses para dar o conteúdo daquela apostila, dar um jeito de enfiar na cabeça da criança, o conteúdo daquela apostila, porque ele tem uma prova pra fazer, só que pelo o que a gente mesmo vê, do que é passado ali, não tem condições da criança aprender tudo aquilo em três meses, pelo menos as crianças que estão ainda em alfabetização. [...] Lá, agora que eu tô com o primeiro ano, é muito mais complicado, porque as crianças vêm sabendo, por exemplo, vai, as vogais, só que elas sabem as vogais só de repetir, não é que elas reconheçam mesmo as letras e agora, eu já... pelo conteúdo que por exemplo, que eu teria que aplicar essa semana, por exemplo, a criança já tem que estar sabendo ler, pelo menos, algumas sílabas, ler mesmo, palavras, tipo macaco, sapo e os coitadinhos ainda, malemá sabem o a, e, i, o, u. [...] A questão do material, o problema maior é... não é nem... é material e mais essa cobrança por conta dessas provas trimestrais. É um conteúdo muito grande, aliás, não é nem que o conteúdo é grande, é que o que é cobrado não está de acordo com o que realmente eles estão aprendendo ou que eles conseguem aprender nesse período⁹.

Se a dialetização e o discernimento são destituídos da educação, do processo de escolarização, o professor vira um mero executor de tarefas que lhe são impostas pela tecnicização em prol da eficácia.

Não obstante, a deslegitimação da autoridade, a prevalência da informação sobre a transmissão, o banimento do fracasso e a pretensão universalizante do discurso da ciência também são efeitos do não remetimento à enunciação e características do simbólico virtual que trazem implicações consideráveis para o ato educativo (nos deteremos sobre esses elementos no terceiro capítulo no qual aprofundaremos a discussão sobre as implicações do discurso da ciência e da emergência de sujeito pós-moderno para a educação).

Para a professora Raquel, as recorrentes mudanças na organização do ensino e a imposição destas ao professorado atrapalham bastante o exercício da docência. Parece-nos que o empecilho está na pretensão universalizante que trazem à tona tanto para a questão do ensino, da transmissão quanto para o aprendizado.

⁹ Até o presente momento, nas normas da ABNT não há especificações sobre o modo como trechos retirados de entrevistas devem ser apresentados no corpo do texto, por esta razão, optamos por seguir as especificações para citações com mais de três linhas.

É supercomplicado o sentido de que a cada quatro anos, nós mudamos de governo. Mudando-se de governo, muda-se totalmente a estrutura, né, que tem a educação. Então assim, não tem uma sequência, às vezes, está sendo desenvolvido um bom trabalho, né, você acaba se adequando aquilo ali, acaba já, quando você começa engatilhar mesmo em cima de todas aquelas propostas que você começa já a ter conhecimento mais profundo, muda de governo, muda-se todo o plano, você tem que mudar toda a sua forma de trabalhar, porque tem coisas que eles põem, tem coisas que eles tiram, eles modificam tudo e eu acho que isso aí atrapalha bastante o trabalho do professor, porque ele tem que se reestruturar tudo de novo, né, tem que... às vezes, assim, nem sempre essa forma de ensino que eles querem que tenha é o mais adequado de acordo com o que eu acredito, mas enfim, como nós estamos dentro de uma proposta, seja na escola particular ou na pública, sempre tem alguns pensadores maiores do que nós que estão lá e querem que aquilo aconteça. Então, você vai ter que fazer, independente do que você realmente acredita que seja. Existem algumas prefeituras, alguns lugares que dão mais flexibilidade pra você tentar adequar o que você acredita com o que eles impõem praticamente pra você trabalhar, agora, há outros lugares que são mais fechados, aí fica mais complicado ainda de você trabalhar como você realmente acredita. Então, acho que isso é um grande empecilho.

Nas palavras de Lebrun:

O simbólico que chamamos de virtual, secretado pelo discurso da ciência pós-moderna, torna caduca a tarefa de atualizar a castração, tradicionalmente devida ao pai. Vice-versa, o declínio da função paterna em nossa sociedade deixa se desenvolver um mundo em que a castração é sempre levada para mais tarde.

A partir daí, a nossa configuração social não apresenta mais as mesmas características da ordem simbólica que a sociedade organizada em torno da religião atualizava, garantindo-as pela sacralização da figura paterna. Poderíamos dizer que este último é um simbólico que deixa lugar para a alteridade, para o Outro; o simbólico da ciência, quanto a ele, é homogêneo, se reduplica, se repete pelo modelo dos clones e não introduz na alteridade; é um sistema simbólico em que não há verdadeiro lugar para a diferença: não há lugar para a diferença das gerações – os pais e os filhos estão no mesmo nível – e não há lugar para a diferença dos sexos – nosso mundo está na igualdade dos sexos. (LEBRUN, 2004, p. 129)

Ao contrário, a premissa de que não se pode tudo já que a própria condição humana está subjugada ao vazio, à negatividade era veiculada outrora e, portanto, havia um lugar de exceção reservado para o pai na estrutura familiar.

Rechaçado pelo social, o lugar de exceção que a figura paterna ocupava, tanto no âmbito privado como coletivo, tornou-se questionável devido ao desfacelamento da religião e da tradição o que culminou em uma desinstitucionalização da instituição familiar. Consequentemente, a figura paterna está, de certo modo, desautorizada, desqualificada, ou seja, destituída de autoridade e de legitimidade.

De acordo com Lebrun (2004, p. 51), tais vicissitudes estão atreladas à

sobrevinda do discurso da ciência e, sobretudo, sua realização atual que subverteu profundamente, de uma maneira inédita e frequentemente desconhecida dela mesma, o equilíbrio até então em jogo na família, cena da elaboração da realidade psíquica do sujeito e caldeirão da vida social, e que isso tornou difícil, então, o exercício da função paterna.

Subvertida pelo discurso da ciência, pela tecnociência, a estrutura social não sustenta mais a dissimetria das relações devido à rechação da tradição que é vista atualmente como ultrapassada e até desumanitária à medida que a hierarquia, a assimetria é compreendida como algo retrógrado que deve ser combatido a qualquer custo.

Para Dufour (2005), a empreitada capitalista consistiu em instalar novos alicerces no que se refere à constituição do sujeito, assim, depôs o sujeito da modernidade em prol de um novo sujeito, o “pós-moderno”.

No âmbito familiar, a

dificuldade é maior do que parece, pois *tudo se passa como se* os pais então tivessem passado a ser os responsáveis pelos limites que impõem aos filhos. Não podendo mais recorrer naturalmente a uma exigência terceira partilhada por todos (LEBRUN, 2008, p. 30).

A suspensão na estrutura social da diferença geracional e da legitimidade das figuras de autoridade tem deixado os pais, e a nosso ver também os profissionais da educação, perdidos quanto a sua tarefa primordial que é a de educar as gerações subsequentes, de impor limites, de inseri-los numa lógica em que o vazio, a negatividade inerente à condição humana estão contemplados.

Desse modo, uma

sutil aliança de fato se estabeleceu entre a geração dos pais, arrastada pela crise da legitimidade e ligada nos ideais da “sociedade de consumo”, e a geração dos filhos, que podem assim evitar ter de crescer, privilegiando o jeitinho cotidiano.

No nível singular, entendemos estar, daqui por diante, às voltas com uma estruturação particular do sujeito. Não se trata mais de estar confrontado com os tormentos do desejo, mas, bem antes, de ficar atolado num funcionamento ao abrigo dessas dificuldades que a dupla renegação veio selar. (LEBRUN, 2008, p. 30)

Como destaca a professora Fernanda, as implicações desse processo na educação das crianças são tão visíveis que os pais já enunciam claramente não saber como lidar com seus filhos, ou seja, muitas vezes, posicionam-se diante deles como iguais:

têm problemas de comportamento, que são crianças totalmente sem limites; apoio e participação dos pais muito pouco, né os pais, a gente percebe que as crianças que a gente mais precisa, que precisaria de um acompanhamento maior dos pais, são as que menos têm. Desde quando você chama numa, convoca o pai ou a mãe para vir aqui conversar, você percebe que não tem mesmo participação, não tem interesse, quando vem, muitas vezes, é sempre com aquela desculpa, ah eu não sei mais o que fazer com o meu filho, você percebe que a criança não tem limite nenhum, não respeita pai e mãe, na escola menos ainda.

Contudo, a função do pai precisa ser ratificada pelo social, de algum modo, para que cada pai possa exercer autoridade no âmbito familiar.

Lebrun (2008) destaca que o lugar ocupado por toda e qualquer figura de autoridade não é mais garantido a priori, ou seja, as relações que pressupunham certa assimetria, como pais e filhos, professor e aluno, são, agora, “destituídas” da diferença dos lugares geracionais já que há uma reiteração da horizontalidade, da igualação entre adultos e crianças.

Assim, a dificuldade de dizer “não” se tornou um sintoma tão frequente o que permite atrelar esse comportamento ao funcionamento social atual que é marcado, assim, por uma “crise inédita da legitimidade”. Essa crise adveio da destituição do lugar de transcendência que, outrora, era exercido por autoridades que impunham interditos nos diversos âmbitos. A crise da legitimidade trata-se, em outras palavras, do questionamento quanto à “legitimidade do próprio lugar” (LEBRUN, 2008, p. 25).

Contudo, a sociedade ainda nega esse sintoma, ele é velado sob a alegação de que a educação atual é menos rígida, mais humanitária o que traz sérias implicações para os processos de escolarização e a constituição psíquica dos sujeitos.

Perdidos por não ter mais parâmetros para educar seus filhos, os pais, frequentemente, deixam levar-se pelos apelos de seus rebentos mesmo sabendo que não podem permitir tudo, ceder a todos os apelos. Os rebentos, por sua vez, frutos de uma sociedade que prega que os limites devem ser extirpados, têm, cada vez mais, dificuldades para seguir regras, aceitar os limites, subjugar-se a negatividade inerente à condição humana.

A professora Raquel detém-se sobre as vicissitudes da assimetria geracional e destaca de que modo esse sintoma interfere na sua atuação profissional:

Então assim, os meus valores são passados pra eles e, às vezes, entra em conflito com o que a criança realmente tem em casa, né, porque hoje em dia o que eu percebo é isso, estão faltando os valores, ou seja, ou muitas vezes, os valores estão sendo invertidos, né, a criança que manda no pai, não é mais o pai que manda na criança. Então, ela chega na sala de aula, ela quer mandar no professor, quer mandar nos coleguinhas e isso complica bastante a questão do relacionamento interpessoal, né.

Contudo, não há como escapar da castração sem sequelas, sem consequências, por isso, a educação sempre primou pela transmissão de que para constituir-se como humano há perdas.

Em outras palavras, a pós-modernidade está constituída a partir da diminuição da assimetria ou da inexistência de assimetria entre as gerações o que constituía um dos modos de veiculação de que se tornar humano é ter que renunciar, é perder algo.

Dufour (2005, p. 149) também ressalta que a pós-modernidade está alicerçada sob a negação geracional.

A instalação dessa lógica impõe que uma geração precedente não seja mais capaz de fazer a educação da seguinte. Por esse corte na transmissão, altamente preocupante em nossas sociedades evoluídas, o sujeito pós-moderno se representa como não-engendrado, no sentido em que ele se vê na posição de não dever mais nada à geração precedente. Muito pelo contrário até, tudo se passa como se tudo lhe fosse devido, já que ele foi lançado no mundo sem que se lhe pedisse sua opinião. Talvez assistamos à invenção da primeira geração não-engendrada! Se esse fosse o caso, não se cessaria de avaliar os efeitos dessa inversão da antiga dívida simbólica.

Ao crer que estão sendo menos autoritários e mais “modernos”, os pais caem no engodo disseminado pela sociedade pós-moderna, entretanto, os pais

são os que dizem “não”, os que iniciam e permitem um certo “trabalho do negativo”, que se opõe aos arroubos juvenis de onipotência. Esse papel se tornou difícil não apenas em razão de sua pouca atratividade numa época em que a juventude representa para todos, e notadamente para os mais idosos, um imperativo categórico, mas sobretudo porque a capacidade de dizer “não” que os ascendentes encarnam só pode se exercer em nome de princípios sobre os quais o mundo pretende repousar. (DUFOUR, 2005, p. 2005)

As vicissitudes da simetria entre pais e filhos e as dificuldades decorrentes do deslocamento e da espoliação do saber paterno pelo discurso tecnocientífico trazem novos rumos para o que é considerado educativo, humanizador, como destaca a professora Fernanda, os pais não marcam para seus filhos desaprovação em relação a comportamentos e posturas

destes no âmbito escolar, tampouco, conseguem controlar, frear o consumo, o anseio por objetos mercadológicos:

É, primeiro que as famílias são diferentes, né, da família de antigamente, pai e mãe hoje eu acho que tem muita dificuldade de educar, não sabem falar “não!” quando precisa, não sabem dar umas palmadinhas quando necessário, embora a gente sabe que não pode, mas eu acho que ainda é viável e não sabem tirar algumas coisas, as crianças hoje elas tem acesso a tudo, né, e por mais que não vão bem na escola, por mais que apresentam, é, comportamentos indevidos, eles não são, é, como que falo, como que eu dizer, eles não tem uma punição, ah, hoje você vai ficar sem isso por conta desse seu comportamento, não tem, os pais não conseguem falar “não!” pros filhos e aí isso reflete na escola, fora que o mundo eu acho tá muito agressivo, né, o que eles veem na TV, o tipo de desenho que eles assistem, acho que tudo isso também influencia no comportamento deles.

Para Lebrun (2008, p. 38), a confusão instaurada pela premissa de que tudo é possível traz sérias consequências, “graças a um liberalismo desenfreado, nos pensássemos e tentássemos nos construir como que completamente emancipados da falta. Mas, por isso, tornamo-nos os filhos de Ninguém”.

Dufour (2005, p. 14) ressalta que é o valor atribuído à mercadoria pela sociedade pós-moderna que instaurou a dessimbolização do mundo, ou seja, “a mudança radical no jogo das trocas traz consigo uma verdadeira mutação antropológica. A partir do momento em que toda garantia simbólica das trocas entre os homens tende a desaparecer, é a própria condição humana que muda”.

A mercadoria é o que prevalece. Com isso, a figura do grande Sujeito, ou melhor, as figuras do grande Sujeito são inviabilizadas, estão todas decadentes à medida que, hoje, os homens transformam-se “por ocasião de sua adaptação à mercadoria, promovida desde então como único real” (DUFOUR, 2005, p. 14-15).

A mercadoria, o Mercado, através de sua busca incessante de livre circulação, de utilitarismo – para cada desejo um objeto – modificam as referências para a instalação no mundo, para o nosso agenciamento no mundo, conseqüentemente, modificam o modo como nos remetemos à ficção. Por isso,

soçobramos numa autonomia toda ilusória, apenas livres no caso de querer o que a mercadoria não para de nos oferecer. Ao se sair da ficção por baixo, isto é, antes de se ter entrado nela, recusando de cara qualquer mestre, ao se dar autonomia sem se ter possuído os meios de construí-la, com efeito nos encontramos num processo inverso ao movimento estóico. Nós nos encontramos num espaço que não é nem “autônômico” nem crítico, nem mesmo neurótico, mas num espaço anômico sem referências e sem limite no

qual tudo se inverte, isto é um espaço no qual nem todos os indivíduos se tornam necessariamente psicóticos, mas no qual as solicitações para se o tornar são abundantes. (DUFOUR, 2005, p. 60)

Com o declínio das figuras do grande Sujeito e a mercadoria agenciando nossa instalação no mundo, o sujeito passa a referir-se somente a partir de si. Ao contrário do que se propaga, isso não é nada vantajoso, nenhuma grande conquista, pois se era “doloroso para o homem descobrir que ele só podia ser sujeito sendo sujeito de uma ficção, [...] é mais penoso ainda se encontrar sem ficção: o risco é de não mais ser sujeito.” (DUFOUR, 2005, p. 72)

Consequentemente, tais mudanças na estruturação do social se fazem notar no âmbito da constituição do sujeito e “uma das consequências da privatização da família é o declínio da identidade do pai, é, paralelamente, o caminho para a invasão da figura materna que é aberto” (LEBRUN, 2004, p. 15)

A renúncia não faz mais parte da educação, não faz mais parte do imaginário social, por esta razão, crescem os problemas no âmbito da subjetivação das gerações subsequentes.

A crise geral da legitimidade que afeta nossas sociedades modernas acabou atingindo, sabemos, os próprios pais. Se essa mutação atinge assim a educação, diz respeito até à construção da subjetividade e suas consequências arriscam ser determinantes para todos. Ainda mais que é por excelência a educação que vai atar laço social e subjetividade. (LEBRUN, 2008, p. 179)

O social estruturado pela função paterna possibilitava confrontação com o vazio e defesa contra um possível engolfamento. Contudo, a sociedade atual dissemina engodos ao pressupor que as crianças são capazes de escolher, que podem decidir seu destino, ao inviabilizar que pais atuem como pais já que, muitas vezes, são apenas mais uma mãe.

O que caracteriza o social atual é que ele mantém como anseio esse tipo de engodo e que, por isso, o limite – se é que ainda está em curso – não se mostra mais portado pela Lei da linguagem que tece nosso laço social e da qual o pai seria apenas o representante, mas somente por um pai que impede que essa plena satisfação, implicitamente prometida, se realize. (LEBRUN, 2004, p. 118)

Assim, a imago paterna, base do processo de construção da realidade psíquica, subvertida pelo discurso da ciência, traz outras vicissitudes para a constituição dos sujeitos já que o que estrutura o laço social não é mais o vazio, a castração, o saber paterno, mas o saber

tecnocientífico que dissemina a crença de que vivemos numa era de liberação, que somos agora livres o que muda, traz implicações para a ato educativo.

Essa mudança de atitude frente à educação das gerações seguintes tem instalado um novo funcionamento psíquico.

Para Melman (2008, p. 107), vivemos “no exato ponto do abandono de uma cultura, ligada à religião, que obriga os sujeitos ao recalque dos desejos e à neurose, para nos dirigir a uma outra em que se propagandeia o direito à expressão livre de todos os desejos e à plena satisfação deles”.

Educados não para deparar-se com a castração, os sujeitos deixam de se constituir como neuróticos, tal como a concepção de Freud, e constituem-se a partir de um novo funcionamento psíquico ou uma nova economia psíquica que não dá primazia ao Nome-do-Pai, mas à instância materna, o que não retirando a criança do engodo ao não exigir que cresça e lhe fazendo crer que tudo é possível.

E, de fato, se temos uma teoria estrutural do Outro, não temos sua história, e isso se torna trágico, porque estamos agora numa etapa em que essa questão do Outro, da falta do Outro, se faz valer sob uma modalidade inédita, que obriga a repensar as modalidades da subjetivação.

O que se entende no “Nome-do-Pai” estruturalizado é que o Pai sempre já decaiu e que isso implica efeitos do lado do sujeito, mas não se entende sua permanente substituição na história, nem suas formas novas e inéditas de tropeços. Ora, é disso que hoje temos necessidade para pensar o esgotamento atual das figuras do Outro, específico da pós-modernidade, e suas consequências para as estruturas psíquicas. (DUFOUR, 2005, p. 37)

Antes de nos atermos mais aos processos constitutivos que possibilitam a emergência de um novo funcionamento psíquico, retomaremos os conceitos de função paterna e função materna na constituição psíquica do sujeito, tal como compreendidos pela Psicanálise lacaniana, por serem cruciais para o nosso corpus de pesquisa.

2 A constituição do sujeito do desejo a partir do exercício das funções materna e paterna

Um sujeito se constitui como tal no interior do campo do Outro, graças ao qual sobrevêm uma série de operações estruturantes às quais a psicanálise dá o nome de estádio do espelho e de complexo de Édipo. Mais ainda, na medida em que tais acontecimentos não são momentos evolutivos passageiros – um sujeito em todo momento se defronta com encruzilhadas estruturais isomorfas àquelas – cabe dizer que *nenhuma produção subjetiva ou produto da atividade humana pode ser pensada como acontecendo fora do campo do Outro* (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 177).

A psicanálise concebe que o filhote da espécie humana é humanizado a partir de sua inserção no campo da linguagem, ou seja, a partir de operações estruturantes que lhe humanizam e, assim, abrem as portas para que se constitua como sujeito do desejo.

Lebrun (2008) destaca que o que constitui um ser humano como homem ou mulher é a posição em que cada ser humano se alicerça na linguagem, a posição que escolhe. Posição essa que implica em consequências diferentes, pois é a relação com o gozo que determina as posições de homem e mulher.

Esta enunciação a que o autor se refere é dada a partir do processo de constituição subjetiva no qual está em jogo identificações, escolha de objeto, alienação ao desejo do Outro etc. que são diferentes para a assunção das posições femininas e masculinas.

Por esta razão, os exercícios das funções maternas e paternas não podem ser equacionados. Cada função é marcada por posições diversas na linguagem, modos de relação diferentes com o *objeto a* e, conseqüentemente, funções diferentes diante da sociedade.

Contudo, as duas são cruciais para o desenvolvimento e crescimento do ser humano já que este não nasce pronto, preparado para viver sozinho, portanto, precisa de cuidados tanto do ponto de vista biológico quanto do ponto de vista psíquico devido à falta de controle motor, prematuração fisiológica, dependência da amamentação e ao fato de sua carga genética não fazer de si um sujeito pronto para inserir-se no mundo humano, pois são os cuidados que lhe serão destinados que lhe trarão essa possibilidade.

Primeiramente é da mãe, do exercício da função materna que a criança precisa para manter-se viva. Sem relação simbiótica, sem que lhe sejam destinados cuidados rotineiros, o bebê sucumbe.

Contudo, a função materna não se restringe aos cuidados com alimentação, banho, sono etc. que são destinados à criança. Ao contrário da função materna, a maternagem, que

envolve cuidados para com o bebê, pode ser exercida por qualquer pessoa que cuide fisicamente e biologicamente do bebê, já que a função materna pressupõe também o envolvimento libidinal com a criança, assim como a função paterna.

A mãe, justamente por tomar e estar tomada libidinalmente pela criança, a inserirá numa trama desejante, lhe fornecerá significantes, será representante da linguagem, oferecerá as condições necessárias para a instalação da realidade psíquica – que se inicia com a assunção do eu, no estágio do espelho, e culmina com a assunção do sujeito do desejo, no complexo de Édipo. Ou seja, não há como humanizar uma criança sem lhe dedicar tempo e investimento libidinal, mas na era pós-moderna o ato educativo tem sido revestido de vicissitudes como o

exíguo tempo que os pais destinam para estar com as crianças, contar-lhes histórias brincar com elas, escutá-las falar de suas experiências, vê-las crescer etc. Pais esgotados, sufocados por jornadas de trabalho extenuantes, acabam por abrir mão do tempo necessário à constituição da criança-sujeito, deixando-as à própria sorte e sem referências simbólicas consistentes, imprescindíveis ao convívio social, convívio este experienciado, sobretudo, em casa e na escola nos primeiros anos de vida. (RADEL, 2013, p. 114)

Tendo em vista essas vicissitudes e a importância dos exercícios das funções materna e paterna na educação das crianças, a professora Raquel destaca:

Muitas vezes, eles têm que sair pra trabalhar e a criança vai ficar onde der pra ficar, se tiver uma pessoa que cuide, responsável, ótimo; se não tiver, a rua que vai cuidar; se não tiver, a escola que vai cuidar. Então, hoje em dia, a maioria que eu percebo assim de muitos alunos meus, além de estarem comigo aqui, eles fazem parte de outros projetos no período em que eles não estão na sala de aula, porque eles não têm com quem ficar, né, então assim, eu vejo que falta a família estar ali por detrás deles pra estruturá-los. Então, quem passa a educação pra eles nunca é pai e mãe, sempre é um terceiro. É como se hoje a educação estivesse... a educação dos filhos estivesse sendo terceirizada, sempre outro está cuidando do filho, que não o pai ou a mãe, que seria o principal, porque aí não se compara o amor, o carinho, né, que o pai e a mãe passam que não é igual uma professora, porque por mais que a gente goste, né, nós temos o nosso lado profissional, né, nós não somos pais deles, então o amor que nós temos por ele é totalmente diferente do amor que um pai e uma mãe vai passar pra ele. Então, terceirizando isso, nós vamos ter crianças cada vez mais frias, né, que não vão saber exatamente o que é um amor, o que é um toque de amor, um abraço apertado, um aconchego, então eles vão se revoltando, né, é uma geração que tá vindo aí dessa forma. Eu acho que seja isso o grande problema da educação hoje em dia.

Como processos lógicos subjetivantes e estruturantes, por isso não cronológicos e indissociados, o estágio do espelho e o complexo de Édipo são cruciais para a estruturação psíquica e, conseqüentemente, a humanização das crianças já que o processo de escolarização atrela-se a essa primeira educação, assim, nos deteremos adiante sobre esses processos separadamente, apenas, para tornar a elucidação mais clara.

2.1 A primeira etapa do processo de constituição subjetiva: o estágio do espelho

Lacan ao discorrer sobre o processo de constituição subjetiva, o que torna um descendente da espécie humana um humano descreve os processos que se dão pela intermediação dos adultos que a circundam e estabelecem as primeiras relações com ela. Em outras palavras, a ascensão à condição humana, de sujeito está atrelada à instauração de dois processos de constituição subjetiva – estágio do espelho e complexo de Édipo.

Do nascimento até a consolidação da primeira etapa do processo de constituição subjetiva, o estágio do espelho, é preciso que a mãe ou a pessoa que assume esse papel apresente para o bebê o mundo humano. Essa apresentação se dá através da rotina, que é unificadora, pois todas as vezes que a mãe cuida de seu bebê e o alimenta ela também lhe oferece suporte emocional e substratos para seu desenvolvimento.

Quando a criança está com fome e é alimentada, primeiro a mãe nomeia o desconforto que faz a criança chorar. Ao lhe oferecer o seio (ou a mamadeira), a mãe oferece ao seu bebê algo que aplaca tal desconforto, que o sacia e põe fim ao desconforto biológico causado pela fome, além de lhe oferecer alimento para o seu desenvolvimento psíquico já que o “leite” que lhe oferece está repleto de tantas outras coisas.

Do mesmo modo, as nomeações que a mãe faz sobre calor, sono, irritação, necessidade de aconchego etc. criam substrato psíquico correlativo que servirão de base para o desenvolvimento da criança.

Os cuidados rotineiros e a, conseqüente, satisfação das necessidades do bebê que são oferecidas pela mãe inserem a criança numa rede desejante. Primeiro, a mãe deseja pelo filho já que ele ainda não sabe nomear o que sente e é porque a mãe deseja por seu filho que ele poderá desejar por si próprio futuramente.

O organismo-bebê, lançado à busca do acabamento que lhe falta, defronta-se com uma mulher (en)lançada no fazer-se mãe. O organismo do bebê não encontra exatamente o que busca. Em lugar de formatação biológica, encontra uma mãe que fala, olha e toca. Se assim for, trata-se de uma mãe que o ama, que o admira. Isto é, uma mãe que mira o bebê, mas também que nele se mira ao ponto de não o poder largar. Deparar-se com um mãe salva o bebê da morte, porém, ao mesmo tempo, introduz uma novidade estranha ao reino do orgânico (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 96)

A gama de cuidados, o aconchego, o carinho e o amor que lhe a mãe oferece a seu filho enquanto seu corpo está em contato com o dele, libidinizam o seu pequeno corpo e essa libidinização possibilita a estruturação de uma imagem unificada de seu corpo, a estruturação de um Eu, quando a criança ainda não é capaz de tê-la.

Nessa primeira etapa lógica do processo de constituição subjetiva é a constituição desse Eu, da imagem de um corpo estruturado que emerge, pois, o Eu não é uma instância psíquica que está dada desde o nascimento.

Quando nasce, a criança não é capaz de diferenciar-se do outro devido à incompletude anatômica de seu cérebro o que lhe impede de ter uma imagem de si constituída, por isso, o bebê mantém uma relação simbiótica com o outro da maternagem.

A assunção do Eu é a superação de um engodo, decorre de uma operação psíquica, um processo de identificação imaginária com o outro, com a imagem que o outro lhe oferece de si. Tal identificação decorre dos investimentos libidinais que a mãe faz sobre o corpo do bebê e que permitem que a criança reconheça e internalize seus limites corporais, constituindo uma imagem de si diferenciando-se do outro.

Em 1949, no artigo “O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica”, Lacan destaca que a constituição do eu é um momento de identificação originária, pois a criança constitui uma imagem de si quando o seu corpo, ainda, não possui capacidade para isso, ou seja, é uma antecipação orgânica, uma precipitação que forma uma totalidade ortopédica levando a criança a superar sua “incapacidade” orgânica de ter uma imagem de si que seja unificadora.

A constituição da imagem de si, a constituição do eu é ilusória, à medida que, pressupõe a alienação a uma imagem que não corresponde a um reflexo fiel de seu corpo. Contudo, é uma promessa. Ser capturado por essa imagem que vem do outro vislumbra uma unidade constituinte, propicia condições e serve de base para seu desenvolvimento ulterior através de outros processos de identificação, assim, é a saída para a angústia na qual a criança se encontra.

Como destaca Lacan (1998, p. 97):

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito.

Em outras palavras, a constituição da imagem de si está atrelada a alienação ao desejo do outro, pois é o olhar do outro, o investimento que este lhe dirige que o ratifica, unifica, ou seja, o eu surge a partir de uma alienação ao desejo do outro que diz quem ele é lhe oferecendo um primeiro esboço eu. Através do desejo do outro se dá o estatuto da realidade e a formação do eu, que tem função de síntese, representante psíquico de realidade. Essa experiência da imagem do corpo antecede a imagem do corpo próprio.

Nas palavras de Lacan (1998, p. 100):

Esse desenvolvimento é vivido como uma dialética temporal que projeta decisivamente na história a formação do indivíduo: o *estádio do espelho* é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. Assim, o rompimento do círculo do *Innenwelt* para o *Umwelt* gera a quadratura inesgotável dos arrolamentos do eu.

Nesse sentido, o estágio do espelho é compreendido como uma estrutura ontológica do ser humano já que, nesse processo, a criança é marcada pela alienação ao desejo do outro o que lhe oferece a possibilidade de inserção no mundo simbólico, imagens com as quais pode se identificar, constituir sua alteridade, construir sua história como sujeito desejante na trama edípica. Por isso,

O filho é literalmente aspirado pelo que supõe que a mãe quer e espera dele. Assim sendo, ele ao mesmo tempo está bem cedo confrontado com a impossibilidade, para ele, de ser adequado ao que ela quer. Com efeito, o que ela quer, pelo fato de estar inscrita na linguagem, lhe é de imediato desconhecido – ainda que parcialmente –, pois permanece desconhecido para ela mesma. (LEBRUN, 2008, p. 35).

Lajonquière (2007, p. 167) também destaca que essa “aspiração” do bebê pela mãe tem efeitos subjetivantes que permitem à criança a ascensão a categoria de sujeito do desejo,

pois sem a presença, mediação e intermediação do adulto a criança não deixa a animalidade pela qual é marcada ao nascer. Como destaca,

esta precipitação não se dá sem razão; é necessário alguma coisa a mais: a mediação do adulto. Detalhe típico por demais do reino humano! Com efeito, o fundamental não é tanto ver-se no espelho como o fato do adulto, que sustenta o bebê em pé, ratificar a este que essa imagem é justamente a sua própria. É o adulto quem lhe diz que essa gestalt que está lá e que é semelhante à dos outros é a sua, ou seja, que é assim como os outros o vêem ou que é a isso ao qual os outros se referem quando falam dele entre si. Em outras palavras, o adulto é aquele que articula a promessa: sendo como esse imagem você será Um a mais entre seus semelhantes. Desta forma, cabe dizer que é o adulto quem o unifica na medida em que o reconhece como Um.

Contudo, há um momento que a mãe precisa abrir espaço para a entrada de um terceiro em sua relação com o bebê, abrir espaço para que a criança não fique presa às amarras de seu desejo, pois só assim constituir-se-á como sujeito do desejo.

Sem esse passo, que conduz da mãe ao pai, não há desdobramento dramático, não há movimento entre os personagens da novela familiar. A tensão inerente à posição fálica da criança reclama o recorte no horizonte de uma figura de estofado semelhante: um pai imaginário capaz de desalojar a criança de sua posição com relação ao desejo materno. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 109)

O pai é esse outro que se insere na relação mãe-filho, até então simbiótica, para que a criança não se torne sua presa, torne-se um sujeito do desejo. A entrada do pai na relação, primeiramente no discurso da mãe e em sua própria incompletude, instala a falta nesse novo ser e lhe abre as portas para o mundo, pois, o pai

é e permanecerá sendo um outro radical. Sem dúvida, não podemos dizer o mesmo da mãe, e é bem por isso que podemos também definir o pai dizendo que é outro que a mãe; com efeito, se podemos também dizer que a mãe é outra que a criança, nos é preciso reconhecer que também podemos dizê-la mesma; a mãe é esse outro mesmo de que será preciso que a criança se separe para se tornar sujeito e, nesse trajeto, é atribuído ao pai, esse outro outro, vir fazer contrapeso. (LEBRUN, 2004, p. 27)

O pai interdita a criança, força-lhe a abandonar a relação simbiótica com a mãe, assim, a introduz no mundo da falta. Dessa forma, diz a ela que todo ser humano é incompleto, que nunca será possível fazer presente o objeto de seu desejo, pois o objeto de seu desejo será sempre perdido, pois, como destacou Melman (2008, p. 21), é

preciso, para esse infeliz sujeito humano, passar por essa perda a fim de ter acesso a um mundo de representação sustentável para ele, em que seu desejo seja simultaneamente alimentado e orientado e suas identificações sexuais quase asseguradas.

A entrada do pai, a função paterna é o que permite, então, que a criança deseje por si mesma e possa se desvencilhar das amarras do desejo da mãe que lhe foram extremamente importantes, mas que em demasia são devastadoras. Ele é o que “dá o exemplo da ultrapassagem autorizada do limite para cumprir o desejo, o desejo sexual” (MELMAN, 2008, p. 21-22) possibilidade que lhe é aberta a partir da aceitação da castração na trama edípica.

2.2 A segunda etapa do processo de constituição subjetiva: o complexo de Édipo

Do mesmo modo que o estágio do espelho, o complexo de Édipo não é uma mera fase do desenvolvimento infantil é um processo estruturante, uma encruzilhada estrutural da subjetividade humana que define modos de relação que são responsáveis pelo desejo, pelo saber de cada sujeito. “O Édipo consiste, [...], num nó de relações, numa montagem que estrutura os limites de nossa própria subjetividade desejante”. (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 193)

A trama edípica é, então, uma encruzilhada estrutural na qual se constitui estruturas psíquicas e modos de relação a partir da construção da identidade sexual.

Nesse processo, a criança passa da posição de objeto do desejo do Outro para a de sujeito do desejo, ou seja, a identificação especular, a conquista de um lugar de enunciação no interior do campo da palavra e da linguagem (LAJONQUIÈRE, 2010), insere a criança numa encruzilhada estrutural através da qual deverá deslocar-se do lugar de objeto do desejo da mãe e inserir-se na ordem simbólica como sujeito desejante.

Nesse processo, a criança estará às voltas e interrogando-se sobre quem tem a chave do desejo o que se articulará em três tempos lógicos.

Tentando responder essa questão, primeiramente, a criança identifica-se à mãe e quer ser o seu objeto de desejo porque supõe que esteja aí a chave do desejo – ser o falo da mãe obturando a falta no Outro. Como salienta Lajonquière (2010, p. 109),

o bebê fica sujeito metonimicamente ao desejo materno. Ele se faz falo imaginário da mãe, onde se entende por Falo a chave do desejo, ou seja, a

resposta ao interrogante que o desejo comporta – *Che vuoi?* O que quer de mim o Outro? A criança tendo feito a pergunta a si, responde-se: o Outro quer Eu! O Outro me quer aí no Eu!

Entretanto, essa certeza não perdura, a criança defronta-se com o fato de que há um outro elemento fazendo-se presente e evidenciando que há desejo na mãe para além de si. Assim, é destronada desse lugar pela operação da castração. Felizmente, pela incidência da castração, a criança é lançada a não ser toda, a não fica presa no lugar do que satisfaz o desejo da mãe.

Essa mudança de posição se dá através de um corte que se instaura na díade mãe-bebê, de uma castração simbólica que confronta a criança com o fato de que o desejo da mãe dirige-se para outras pessoas, outros objetos. A

castração primária é essencialmente instalada pela mãe, na medida em que é por se referir a um outro que ela que o Nome-do-pai pode ser reconhecido em seu lugar. O reconhecimento que ela tem da presença de um terceiro dá base suficiente para que se instale a castração para o sujeito. (LEBRUN, 2004, p. 37)

É justamente essa operação de corte, a incidência da castração que corta a certeza da criança de preencher a falta da mãe que lança a criança a interrogar-se sobre quem tem a chave do desejo. Ou seja, “a inconsistência do Outro materno empurra a criança a alojar aí um pai tanto amado quanto temido, com o qual passa a se haver”. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 109-110)

“O fator desencadeante de tamanho descalabro é o pai, ao aparecer como um quarto elemento que se imiscui no triângulo mãe-falo-filho que tinha tomado a forma de uma bolha (quase)perfeita”. (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 208) Assim, a criança insere-se na dialética do Ter e interroga-se sobre quem tem o falo, e, supõe que seu pai tem o falo.

A presença do pai, a intervenção do pai é crucial para a criança não só “porque presentifica para o sujeito que a mãe já tem dono e que, nesse sentido, isso põe fim a qualquer esperança de tirar gozo daí; simultaneamente, é a consentir na impossibilidade própria da linguagem que ela leva à criança”. (LEBRUN, 2004, p. 39)

O pai interditor, tal como é percebido pela criança, priva a criança de ser o falo da mãe e a mãe de colocar seu filho nesse lugar. Lajonquière (2007, p. 210) destaca que a

criança agora “vê” que o pai se torna desejado e, como encontrava-se aprisionado na *dialética do Ser* (por sinal, no seu auge), acaba confundindo a função paterna na sua dimensão simbólica com o pai executor ou, em outras

palavras, a lei com seu portador (seu suporte). Porém, a mãe não deseja o pai por aquilo que este é em si-mesmo mas, justamente, pelo que nele falta, isto é, a mãe deseja seu desejo (que, enquanto também regulado pela Lei, faz do pai um súdito). Desta forma, a mãe deseja o pai além dele, seu desejo, que tinha sido dirigido a ele e, por conseguinte, obrigara a criança a olhar para os lados, agora aponta para um mais além.

Como saída desse engodo, no terceiro tempo, a criança descobre que o pai não é o único detentor do falo, isto é, ele tem o falo não é o falo, possui apenas alguns atributos fálicos já que também é castrado. Assim, o pai “privador, frustrador e castrador dá lugar a um pai doador. O pai aparece agora como personagem capaz de doar ao filho a chave de acesso ao mundo dos grandes”. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 111)

Em resumo,

em certo momento da infância, a criança procura tornar-se sujeito absoluto, expulsando o pai de seu lugar junto à figura materna; fracassa porque ninguém pode ser tudo para outro humano; atribui esse fracasso à vitória do rival; depois, vê-se diante da encruzilhada: aceitar seguir o modelo do triunfador que aparentemente se encontra no paraíso – posse do amor da figura materna – ou manter a reivindicação de ser amado tal qual é, ou seja, na posição de objeto privilegiado. (GOLDGRUB, 1989, p. 34)

Assim, o sujeito é arremessado para a cultura que marca os lugares simbólicos, a filiação e a identidade sexual¹⁰ - que se constituíram sobre processos identificatórios com as figuras parentais e não pela anatomia, mas pela transcrição da fantasia, da pulsão e do desejo.

O menino, bem como a menina, renunciam a ser o falo, mas, ao passo que o primeiro identifica-se com o pai para passar a deter um pênis, que usará como seu pai, a menina aliena-se na dialética do Ter não-tendo, ou seja, identifica-se com a mãe que, embora não-tem, sabe procurá-lo na forma de substitutos. Rumos diferentes, onde cada um pressupõe o outro, porém, não como outrora a partir da lógica castrado // não castrado, mas ao reconhecerem-se ambos como homem e mulher, a partir da diferença que se articula na antinomia pênis-vagina. Desta forma, em sua passagem pelo Édipo, o sujeito aprende, no limite, a buscar como homem ou como mulher, pois quando veio à vida (empírica) não nasceu nem um nem outro (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 216).

A escolha de um objeto sexual tem função normativa e está atrelada ao modo como a fantasia constitutiva remanesce como organizadora do desejo de cada sujeito. Assim, o objeto de desejo de cada sujeito acede à categoria de simbólico.

¹⁰ Sobre a constituição da identidade sexual, a ascensão às posições masculina e feminina consultar Lajonquière (2007; 2010).

Ao renunciar a posição de objeto que satisfaz o desejo da mãe, aceitar a castração, constituir-se como sujeito do desejo, a criança, então, pode fazer uso dos significantes que sua mãe lhe forneceu, mas, cedeu a intervenção das palavras do pai. Intervenção esta que consistiu “em sustentar [...] que ele se situa, antes, ‘entre’ todos esses significantes e, melhor ainda, em atestar que à mãe falta o significante que diz quem é o sujeito”. (LEBRUN, 2004, p. 33)

“A castração, ao desfazer a equivalência, coloca a criança na posição de sujeito do desejo, desejante de (re)encontrar o perdido e, portanto, condenado a buscar aquilo que (lhe) falta (no Outro)”. (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 215) Ascender a posição de Sujeito do desejo, portanto, remetido à falta, o sujeito barrado¹¹ é um dos efeitos, uma das possibilidades que se dão no processo de constituição subjetiva já que há outros modos de posicionar-se frente à castração, à falta.

Desta forma, na medida em que a castração sempre é “pela metade”, pode-se afirmar que o Édipo nunca terminou de articular-se definitivamente ou, em outras palavras, e tentando provocar certo efeito de ilustração, ele permanece em efervescência. É isto o que se pretende dizer quando ressaltamos sua natureza lógico-estrutural, ou seja, sua recolocação ou rearticulação permanente. (...) Essas vicissitudes traçam ou singularizam, para um sujeito com nome e sobrenome, o rosto de sua angústia, suas estratégias para agenciar-se o gozo fálico, o folclore de seus sintomas, em resumo, elas pontuam a lógica articulatória da ordem do desejo. (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 224)

Contudo, como já destacamos, na pós-modernidade vemos instaurar-se um novo sujeito, aquele que se constitui a partir da castração, mas que busca desvencilhar-se, constantemente, dela. Com o intuito de refletirmos sobre as implicações deste sujeito para o ato educativo, nos determos sobre a constituição desse sujeito, o sujeito pós-moderno.

¹¹ Sujeito sobre o qual o significante incidiu, ou seja, sujeito que se constitui a partir da experiência da castração e, portanto, é um efeito da linguagem. Como definiu Lebrun (2008, p. 51) “pelo fato de falar, de ser – segundo a fórmula de Lacan – um ser falante, nunca é, portanto, um sujeito pleno, mas um sujeito sempre já “dividido” pela linguagem, sempre “furado”, atingido por essa descontinuidade, barrado e em via de se barrar; é o que vai marcá-lo com um inconsciente.”.

2.3 A economia psíquica do sujeito pós-moderno

Como já destacamos, a pós-modernidade instaurou um novo sujeito, sujeito este que se constitui a partir de uma economia psíquica diversa da que expusemos acima.

Lebrun (2008, p. 133) destaca que essa nova economia psíquica sempre existiu, mas que na sociedade pós-moderna ela está prevalecendo. Essa nova economia psíquica caracteriza-se por não mais obrigar o sujeito “à reorganização de suas pulsões (sob o primado do fálico), nem a passar por uma reatualização do recalque” o que está atrelado “a própria existência da prevalência do coletivo em nossas sociedades que vai ser questionada, senão invalidada”. (LEBRUN, 2008, p. 82)

O social questionado, invalidado é consequência do discurso da ciência (da tecnociência) e do liberalismo econômico sem rédeas que, primeiro, destituíram a religião (o transcendental) e, posteriormente, as demais figuras do grande sujeito através das quais o homem agenciava-se no mundo, fundamentava-se.

Resultado desse processo, o exacerbamento da autonomização do homem, reconfigurou o laço social e, conseqüentemente, o processo de subjetivação das novas gerações, levando-nos a crer que somos livres, assim, o homem passa “a recusar tudo o que poderia ligá-lo a um umbigo situado em outro lugar que nele mesmo”. (LEBRUN, 2008, p. 63)

Com isso, a estrutura social que era caracterizada pela falta, pela lei da linguagem que portava o limite, pela negatividade - que não nos permitia presentificar o objeto de desejo, tampouco, negar que somos sujeitos barrados, castrados – “perde” seu potencial de organizador do laço social, o que traz implicações para o processo de constituição subjetiva, para o ato educativo e para a vida em sociedade. Ou seja,

o meio social parece hoje marcado por um conjunto de determinantes conseqüentes à desinscrição do impossível no coração do método científico, em outras palavras, a um ‘deixar crer que tudo é possível’, ou que ‘nada é impossível’; objeto de consumo nos é apresentado como tendo a virtude de poder apagar essa irredutível indisponibilidade e nos deixa crer numa possível plena satisfação. (LEBRUN, 2004, p. 117)

Ao contrário, a estrutura social, alicerçada no simbólico possibilitava a limitação do gozo que decorre da instauração da castração e do recalque porque é próprio do laço social conter o gozo, recorrer, de algum modo, a subtração do gozo. (LEBRUN, 2008)

O sujeito pós-moderno, constituído a partir dessa nova economia psíquica que busca escamotear a falta, passa a operar sob uma nova lógica: a da renegação¹² que busca a qualquer preço presentificar o objeto do desejo.

Como aponta, o social na atualidade

mantém como anseio esse tipo de engodo e que, por isso, o limite – se é que ainda está em curso – não se mostra mais portado pela Lei da linguagem que tece nosso laço social e da qual o pai seria apenas o representante, mas somente por um pai que impede que essa plena satisfação, implicitamente prometida, se realize. (LEBRUN, 2004, p. 118)

A negatividade, outrora portada pelo laço social, é rechaçada pelo discurso científico, pela lógica mercadológica que nos leva a crer que podemos satisfazer nosso desejo, que podemos presentificar essa satisfação através de objetos de consumo que extirpam a falta.

Funcionamento tão presente e disseminado na atualidade que leva Lebrun (2004, 2008) a destacar o caráter perverso dessa economia psíquica, que busca de qualquer modo e a qualquer custo satisfazer o desejo através de sua nomeação e de sua presentificação. Nesse sentido, o laço social, ao não incluir mais a negatividade, coloca-se “sob a batuta de um grande Tudo, de um *entodamento* digamos, sem falta, sem falha, sem limite. Ao assim fazer, escamoteia o real e o que liga os sujeitos não pode mais ser encontrado a não ser na busca do objeto positivado”. (LEBRUN, 2008, p. 46)

Outros autores também concordam e destacam que a sociedade pós-moderna traz sérias implicações para a constituição subjetiva e para o laço social. Melman (2008) e Dufour (2005) são dois desses autores que destacam um novo modo de estruturação psíquica diversa das estruturas psíquicas enunciadas por Freud: neurose, psicose e perversão.

Para Melman (2008, p.16), estamos passando “de uma economia organizada pelo recalque a uma economia organizada pela exibição do gozo. [...] Isso implica deveres radicalmente novos, impossibilidades, dificuldades e sofrimentos diferentes”.

O gozo, que deve de algum modo ser contido para que o laço social seja portador de um remetimento à enunciação, é incitado a não se conter mais, pois o que é “próprio da nova economia psíquica é que ela de modo nenhum incita a conter a pulsão de morte, ela a aspira!

¹² Lebrun (2008) retoma o sentido do conceito de renegação tal como explicitado por Freud na obra O fetichismo de 1927, pois este conceito já havia sido apresentado por Freud em outros textos anteriores. A renegação é o mecanismo que põe em ação uma clivagem através da qual se abandona e se conserva uma crença, simultaneamente.

Quando só se tem apetite pela satisfação completa, a manutenção da vida em momento nenhum constitui um fator restritivo”. (MELMAN, 2008, p. 120)

Tendo o gozo como seu alicerce, no lugar do desejo, essa nova economia psíquica não pode ser considerada, para Lebrun (2008) uma economia propriamente desejante.

Com o gozo sobrepondo-se ao desejo, o objeto passa a ocupar um status diferenciado, deve ser sempre presentificado.

Em outras palavras, para os neuróticos, todos os objetos se destacam de um fundo de ausência. Mas, quanto aos perversos, eles se encontram tomados num mecanismo no qual o que organiza o gozo é a captura do que normalmente escapa. Por isso, se engajam numa economia singular, entram numa dialética, muito monótona, de presença do objeto como total – o objeto absoluto, o objeto verdadeiro, autêntico – e, depois, de sua falta, de sua ausência. É: ou bem a presença total do objeto ou bem sua ausência. (MELMAN, 2008, p. 52)

Pautando-se na presentificação do objeto, a sociedade passa a operar a partir da negação de que o desejo não pode ser totalmente satisfeito já que sua marca é estar sempre na condição de não totalmente realizado.

É claro que a promoção moderna do conforto, encorajada pela ciência e potencializada pela economia de mercado, é uma defesa diante do desejo, pois é ele que desarruma e cria o maior desconforto. O desejo é esse grande atormentador que não deixa descansar, obriga a trabalhar, a correr, a deslocar, a desobedecer, a se esforçar, etc. Em suma, a viver. Quanto ao conforto, ele é partidário da sedação, da imobilidade, da imutabilidade e substitui a verticalidade pelo decúbito num silêncio que prefigura a morte no lugar do clamor da existência. (MELMAN, 2008, p. 60)

Assim, a estruturação do sujeito não prevê mais a divisão subjetiva, o sujeito pós-moderno é, então, um sujeito bruto porque não se interroga mais sobre sua existência, não introduz em sua vida uma oposição. (MELMAN, 2008)

E é o fato de que essa nova estruturação psíquica não se alicerça sobre o sujeito dividido o que leva o desejo a não se instaurar como falta, portanto, incapaz de ser totalmente satisfeito, realizado.

Dufour (2005) discorda de Lebrun (2008) quanto à estruturação psíquica do sujeito pós-moderno, pois considera que o sujeito pós-moderno esteja estruturado num “estado limite entre neurose e psicose” e não basicamente num funcionamento perverso.

Não basta, pois, ficar, como frequentemente se faz, com a ideia de que o capitalismo, com a des-simbolização que ele opera, conduz apenas à

perversão. É, de fato, para a psicotização que ele leva. Se a perversão se encontra muito nos nossos dias, é primeiro porque seu imperativo de gozo do objeto é, em todos os pontos, compatível com o estatuto de objeto descartável e renovável da mercadoria, mas é, depois e sobretudo, porque ela representa a última defesa contra a psicose, a qual tem, em parte, ligação com o desenvolvimento do capitalismo. (DUFOUR, 2005, p. 104)

Para ele, o imperativo da troca mercadológica e a, consequente, dessimbolização do mundo é o que incita a psicotização do mundo, ou seja, a incidência da economia neoliberal em nossa sociedade tem transformado, descartado e até inviabilizado o simbólico, as leis da linguagem que nos constituem humanos o que nos leva a um funcionamento psíquico que não se estrutura a partir da castração, da aceitação da falta.

Assim, a partir do declínio, quiçá, ruptura com a figura do Outro, o mercado, “a narrativa que glorifica a mercadoria provavelmente é a narrativa dominante atualmente.” (DUFOUR, 2005, p. 75)

Trata-se, em suma, de pôr diante de cada desejo [...] um objeto industrializado encontrável no mercado dos bens de consumo. Na narrativa da mercadoria, cada desejo deve encontrar seu objeto. Com efeito, tudo deve necessariamente encontrar uma solução na mercadoria. A narrativa da mercadoria apresenta os objetos como garantia de nossa felicidade e, ademais, de uma felicidade realizada aqui e agora. (DUFOUR, 2005, p. 76)

Contudo, o objeto não é capaz de sustentar-se como fator subjetivante, por isso, Dufour (2005) também ressalta que a lógica de mercado, expressa na premissa de que há um objeto para tamponar todo e qualquer desejo, fracassa ao não mover o sujeito do desejo, ao não mobilizá-lo para a vida já que o deixa preso ao gozo que no limite é mortífero.

Sem dúvida, é aí que se identifica o limite fundamental da economia de mercado em sua pretensão de se encarregar do conjunto do laço pessoal e do laço social: não é uma economia geral, não é uma economia simbólica, mas apenas uma “economia econômica”. Certo que ela atua no registro libidinal, na medida em que pretende sempre apresentar a todo sujeito um objeto industrializado suposto vir satisfazer seu desejo, mas ela fracassa em funcionar como economia geral na medida em que deixa o sujeito diante de si mesmo quanto ao essencial: sua própria fundação. Ora, se essa (impossível) questão da origem não é tratada, ela só pode voltar como irrefreável *tormento*. (DUFOUR, 2005, p. 84)

Assim opera a lógica do mercado: deixando-nos a mercê de nós mesmos, ao disseminar o gozo nos livra das amarras do simbólico o que limita, para não dizer que destrói, nossa capacidade de pensar, julgar e escolher e, portanto, situar-se como sujeito do desejo.

Com efeito, estamos na época da fabricação de um “novo homem”, de um sujeito a-crítico e psicotizante, [...] O que o neoliberalismo quer é um sujeito dessimbolizado, que não esteja mais nem sujeito à culpabilidade, nem suscetível de constantemente jogar com um livre arbítrio crítico. Ele quer um sujeito incerto, privado de toda ligação simbólica; ele tende a instalar um sujeito unissexo e “não-engendrado”, isto é, sem o arrimo de seu fundamento exclusivamente no real, o da diferença sexual e da diferença geracional. (DUFOUR, 2005, p. 208)

Nesse sentido, aponta que o sujeito da pós-modernidade é o sujeito da auto-referência, sujeito que não “faz mais apelo à hetero-referência, logo, à definição do sujeito por um grande Outro” (DUFOUR, 2005, p. 91) o que traz outras implicações para a constituição dos sujeitos.

Como destaca a passagem da histeria à histerologia é uma das marcas da passagem da modernidade à pós-modernidade. A histerologia, ao contrário da histeria não é marcada pela dívida a um pai como nome, mas por uma inversão da anterioridade e da posterioridade.

Usar uma histerologia é, em suma, postular algo que não existe ainda para com isso se autorizar e empreender uma ação. [...] O sujeito se vive agora como um impostor. Assim seria o sujeito histerológico por relação ao sujeito histórico. Ali onde o sujeito histórico se alienava num Outro, não parando, claro de recriminá-lo e se recriminar a dependência na qual ele próprio se meteu, o sujeito histerológico, privado de todo apoio no Outro, só pode se perder numa confusão interior, vendo-se tanto metade quanto duplo de si mesmo, perdido numa temporalidade distendida entre um antes e um depois, sem presença ainda que habitando um presente extremamente dilatado, separado entre um aqui e um lá. (DUFOUR, 2005, p. 92)

Sujeito “esquizado” e não apenas clivado é a condição subjetiva do sujeito pós-moderno que está no limite entre a neurose e a psicose. A “pós-modernidade veria o declínio do que Freud chamava de neuroses de transferência em proveito das psiconeuroses narcísicas, contra as quais a última proteção fica sendo, com frequência, a perversão” (DUFOUR, 2005, p. 93).

Lebrun (2008) nomeia essa nova economia psíquica de funcionamento perverso ou de perversão comum, para diferenciá-la da perversão como estrutura, tal como teorizada por Freud, já que a perversão comum difere da perversão em alguns aspectos que destacaremos adiante.

O que está em jogo, no cerne dessa “nova” economia psíquica é a prevalência do gozo. “É uma economia na qual a subtração de gozo – [...] – parece ter sido retirada do programa. Assim, não está mais nem um pouco estruturada como uma economia na qual a perda ou o limite permitem que se inscreva o lugar da falta; logo, do desejo” (LEBRUN, 2008, p. 213).

Trata-se de uma economia psíquica que é fruto da articulação do sujeito ao pseudodiscurso social da pós-modernidade que não convida a renunciar ao funcionamento auto-erótico e se mantém alicerçada num funcionamento psíquico que está no cerne da constituição de todo sujeito – o desmentido¹³ - um “tipo” de estruturação neurótica que busca escamotear a falta, pois a

vida psíquica dos neo-sujeitos da modernidade, nesses tempos atuais em que a força organizadora e repressiva do patriarcado não é mais operante, possui características que a distinguem profundamente da vida psíquica de seus avós. O essencial: neles não é mais tanto o recalque que está em ação, como era o caso no “neurótico normal” a que estávamos acostumados, mas antes a renegação ou o desmentido. Em outras palavras, o mecanismo em ação na perversão. Entretanto, sabemos que é preciso distinguir essa perversão atual – tornada a tal ponto frequente que pode ser qualificada de comum – da estrutura perversa propriamente falando, à qual ela não parece corresponder. (LEBRUN, 2008, p. 253)

Ao contrário da perversão como estrutura, a perversão comum não se “construiu como um desafio ao regime paterno, mas diante de uma pseudoperversão, que resulta da ausência de confronto com o regime paterno”. (LEBRUN, 2008, p. 274)

A ausência de confronto com o regime paterno se dá porque a configuração atual do laço social subjuga para segundo plano a importância da intervenção paterna para a ascensão do sujeito do desejo, ou seja, o pai enquanto aquele que vem barrar a relação da criança com a mãe, que vem tirá-la das amarras que é ficar presa ao desejo da mãe não opera. Assim, o

pai é deixado inteiramente entregue a si mesmo, isto é, precisamente, no fim das contas, a seu inconsciente. Ora, é inteiramente sobre os ombros do pai concreto que repousa o peso da transmissão daquilo que permite sustentar sua existência aceitando enfrentar o vazio, a perda. (LEBRUN, 2008, p. 197)

Contudo o pai - enquanto aquele que deve ser o outro outro da criança e, portanto, capaz de barrar a relação da criança com a mãe e lhe permitir a ascensão à alteridade, tal como destacamos na seção anterior - é fundamental enquanto instância terceira, pois permite que

¹³ O desmentido é o mecanismo que opera na perversão, mas que está presente no funcionamento do sujeito pós-moderno e lhe permite fazer frente à castração. Lebrun (2008: 266) vai destacar que é “o duplo discurso atual do social, propondo gozar sem entrave da sociedade de consumo embora ao mesmo tempo saiba muito bem que o limite ao gozo sempre é necessário, de imediato convidasse o sujeito à suspeição, a essa recusa suspeita evocada por Lacan. Uma expressão que deixa bem entender que se trata a um só tempo de uma recusa, de uma recusação do “Não!” implicado pela fala, e de uma maneira de olhar torto para sustentar a manutenção de duas possibilidades contraditórias diante de uma percepção.

o regime da relação com a mãe possa ser “reorganizado” [...] de tal modo que sejam tornados possíveis o acesso à alteridade e a instalação do real. Logo, é fortalecido por esse trajeto e essa dívida para com cada um dos pais que o sujeito encontra sua “normatização”, em outras palavras, pode orientar-se no trabalho de subjetivação: passar de uma economia em que predomina o gozo a uma economia em que se inscreve o desejo. (LEBRUN, 2008, p. 243-244)

Reconfigurada a partir do que Lebrun nomeia de destituição da instância terceira, a sociedade pós-moderna não prima pela reorganização do regime da mãe, assim, o “funcionamento que ela supõe é o de sujeitos que persistem em viver numa economia unicamente materna. Ao passo que uma economia desejante implica não só uma consideração do lado paterno, mas a dos dois lados”. (2008, p. 214).

Em outras palavras, a sociedade ao não veicular mais que somos sujeitos barrados e, portanto, constituídos a partir da falta, da negatividade inerente à condição humana, propicia que o ordenamento social opere a partir da premissa de que é possível subverter a castração, de que tudo é possível. É nisso que consiste o funcionamento perverso que Lebrun nomeia de perversão comum, na ilusão

quanto à possibilidade de evitar as obrigações do simbólico, mantendo imaginariamente o engodo do “tudo é possível”.

Assim, favoreceríamos uma situação em que o sujeito se autoriza pelo discurso social ambiente, para “se imunizar” contra o pai, já que esse mesmo social, marcado pelo discurso da ciência, consagra o reforço da posição materna. (LEBRUN, 2008, p. 119)

Faces desse engodo, desse não remetimento do sujeito ao Outro, a infantilização da sociedade, a simetria entre as gerações, a não reiteração da instância paterna pela estrutura social têm nos levado a passar de um regime social organizado a partir do funcionamento paterno, da instância paterna, para um regime social organizado excessivamente pelo funcionamento materno. Como ressalta Lebrun (2008, p. 251):

O quadro clínico do neo-sujeito será o de um sujeito que permaneceu apenas filho da mãe. Logo, é essa virada que aproxima essa posição da estrutura perversa. Esta, com efeito, cabe inteira numa virada: um fetiche ali onde há efetivamente uma falta, uma presença, portanto, ali onde é a ausência que reina.

Ao ser estruturado, excessivamente, pelo funcionamento materno, o laço social instaura um engodo à medida que difunde a ideia de que não é preciso subjugar-se a lei

simbólica, aos limites impostos socialmente em prol de um bem maior, do ordenamento social.

O engodo que o novo funcionamento psíquico nos coloca consiste justamente em estar estruturado a partir de um funcionamento no qual o gozo subjuga o desejo, em que o vazio é minimizado, ou praticamente inexistente, levando-nos a crer que não há porque nos limitar, nos prendermos a limites nem tampouco educar as crianças para que operem sob a lógica da impossibilidade.

Entretanto, como destacou Lebrun (2008, p. 221) se

o gozo prevalece sobre o desejo, não é portanto por escolha deliberada, mas por incapacidade de deixar esse gozo. Daí a emergência de uma patologia que não resulta mais de uma conflituosidade sem saída mas que procede de uma enviescação no mortífero.

A primazia do gozo, em nossa sociedade, traz sérias implicações para a educação das crianças, para o ensino, enfim, para o processo de subjetivação o qual prevê a inserção num sistema de laço social no qual o vazio, a negatividade dão acesso a uma economia psíquica alicerçada no recalque. Para Lebrun, o recalque deixa de se dar como possibilidade porque o sujeito pós-moderno não tem mais

à disposição a força da repressão patriarcal para forçá-lo a isso, vê-se antes naturalmente convidado a partilhar a cumplicidade com a eventual renegação sustentada pela mãe. Ora, como esta está em harmonia com o discurso social, o sujeito poderá aí encontrar com o que alimentar sua própria recusa da castração.

O que ele então se vê mais que convidado a fazer é objeção à necessidade da subtração de gozo ao desmenti-la, e a no mesmo golpe fechar-se na crença de que há meio de não se servir da instância paterna. Em outras palavras, *a saber bem* que é preciso aceitar que haja perda, *mas a mesmo assim* recusar consentir nisso, concordando dessa maneira com a fórmula já indicada de Octave Mannoni que resume o que está em jogo no desmentido: *sei bem, mas mesmo assim...* (LEBRUN, 2008, p. 260-261)

É esse mecanismo, o do “sei bem, mas mesmo assim” – o mecanismo do desmentido, que está em questão na perversão enquanto estrutura e “permite, ao mesmo tempo, aceitar e recusar, dizer sim e não” (LEBRUN, 2008, p. 261) - que prevalece na economia psíquica do sujeito da pós-modernidade. Tal mecanismo é, então, naturalizado a ponto de nos levar a acreditar que poderemos libertar-nos da castração, do limite, que somos dispensados dessa empreitada e, isso, põe em voga o regime da metonímia que “não supõe uma troca significante e a irredutibilidade de uma perda”. (LEBRUN, 2008, p. 242)

Apesar de apresentar-se como um ganho esse mecanismo impede o sujeito de pautar-se sobre a vetorização fálica para organizar suas pulsões porque “o significante fálico vai de fato estar instalado no sujeito mas [...] tudo se passará como se não dispusesse dele”. (LEBRUN, 2008, p. 263)

O neo-sujeito utiliza o desmentido como uma forma de evitação, uma recusa à subjetivação. Assim, o falo é mantido a distância como uma forma de imunizar-se contra ele. Por esta razão, Lebrun nomeia esse processo de *perversão afálica* ou de *mèreversão*, pois o encontro com o falo é evitado através da evitação da relação com o pai (LEBRUN, 2008).

Ou seja,

estamos às voltas com [...] a persistência do recurso ao mecanismo da renegação bem além do tempo “normal”. Hoje, a configuração do social é tal que favorece esse fenômeno. O processo de subjetivação, a saber, o que permite a um *infans* crescer para assumir seu lugar no social, torna-se mais difícil de ser levado a cabo quando o fato de empreendê-lo não é firmemente sem cessar adiado. Entre uma mãe que dificilmente consente no “desmaternamento” e um sujeito que quer a ela permanecer sujeitado, a cumplicidade pode então se instalar, o benefício da operação para o segundo consistindo justamente em poder evitar esse trabalho de subjetivação. (LEBRUN, 2008, p. 268-269)

O neo-sujeito, o da perversão comum, como já destacamos não é perverso de estrutura, por isso suas “dificuldades psíquicas específicas [...] estão ligadas ao enfraquecimento social da prevalência do Simbólico – embora esta nem por isso tenha desaparecido – em proveito de uma promoção do Imaginário”. (LEBRUN, 2008, p. 276)

Nesse sentido, nomeia de “comunidade de renegações” a instauração de uma aliança entre o regime materno que evita o regime do pai e o social.

Em suma,

no regime da relação com a mãe prevalece a metonímia e tudo se passa como se o social que descrevemos – completo e inconsistente – não prescrevesse mais chegar à metáfora. Ao assim fazer, ele compromete a inscrição do Outrem, e a ausência deste último deixa o sujeito em pane de subjetivação, não o força a se inscrever, via encontro com um outro real, na neurose. [...] embora não seja por isso que o social atual inscreva o sujeito na estrutura perversa, ele o deixa como que em suspenso, num parêntese, ele o abandona à perversão polimorfa infantil – a *mèreversão* – sem lhe prescrever sair dali. (LEBRUN, 2008, p. 280)

Constituído a partir do modo que descrevemos acima, o neo-sujeito é marcado por elementos, por uma fenomenologia que traz implicações para o ato educativo e, por esta razão, é comumente destacada por professores quando destacam os elementos que dificultam

seu trabalho. Deter-nos-emos, mais pormenorizadamente, sobre essas características, essa fenomenologia no próximo capítulo.

3 Implicações da emergência de um novo sujeito para o âmbito educacional

Assim como as funções maternas e paternas são essenciais para a constituição subjetiva, a sociedade também prescinde dessas funções para a organização e manutenção do laço social. No laço social, essas funções são presentificadas, encarnadas por figuras e instituições que fazem parte do discurso, da linguagem.

As referências e a instância paternas são mais marcadas no corpus social. Muitas instituições sociais como a escola - que também se encarrega da transmissão do laço social - têm atribuições que fazem função de corte, exigem renegações, aceitação da castração que nos funda em prol da ascensão do sujeito do desejo, da constituição de uma alteridade.

Isso porque é o pai, o exercício da função paterna, como já destacamos, que possibilitará à criança se “organizar diante do vazio originário, a fim de não deixar hante um furo no qual se arriscaria ser engolfado”. (LEBRUN, 2004, p. 31)

Nesse sentido, as instituições educacionais têm como propósito inserir o sujeito no mundo da cultura a partir do corte da relação simbiótica com a mãe, inserir o sujeito no circuito desejante, possibilitar trocas, substituições do seu objeto de desejo, portanto, surgiu alicerçando-se na premissa de que a humanidade é finita, que não se pode tudo, que a vida em sociedade requer abnegações.

Enquanto forma de discurso, a escola também exerce função materna, uma vez que, para cumprir seu propósito de transmitir conhecimento, também apresenta, nomeia objetos e libiniza a criança, assim como a mãe fez outrora ao exercer função de sustentação e suporte quando a criança ainda não tinha condições biológicas, físicas e psíquicas de manter-se viva sozinha. Contudo, o exercício da função materna nas instituições educacionais não é da mesma ordem que o investimento libidinal que a mãe faz sobre seu filho em virtude do laço de afetividade que os liga, mas é a partir da inscrição dessas primeiras marcas que a mãe deixa em seu filho que a escola atua e pode, no futuro, de certo modo, também apresentar objetos, exercer função de sustentação.

Entretanto, em virtude da reconfiguração do laço social, processo explicitado por Lebrun (2004, 2008) e Dufour (2005) e que já destacamos no segundo capítulo, consideramos que, na escola, o exercício da função materna tem se exacerbado na medida em que a função paterna está, de certa forma, destituída no laço social, ou seja, a escola também tem sofrido as consequências, as implicações decorrentes da exacerbação da função materna em detrimento

da função paterna porque também está subvertida pelo discurso da tecnociência e do liberalismo econômico sem rédeas.

As faces dessa exacerbação estão atreladas ao discurso tecnocientífico que veicula e corrobora prerrogativas que esvaziam o conhecimento, o ensino de seu caráter desejante. Preso às prerrogativas do aprendizado, da eficácia e da tecnicização, dentre outras, o ensino está muito mais marcado pela lógica capitalista em detrimento da busca pela transmissão do legado cultural às novas gerações, que é marcada pela finitude, pela impossibilidade de tudo ser.

Ou seja, na sociedade pós-moderna, o exercício da função paterna na escola padece à medida que esta se alicerça sobre premissas que contradizem as leis da linguagem, por exemplo, que não se pode frustrar o aluno, que a escola deve desenvolver as potencialidades do aluno, que o professor deve apenas ser o mediador desse processo, dentre outras (LAJONQUIÈRE, 2009).

Tais imperativos, dentre outros, levam a uma sobreposição da função materna - enquanto a que requer a alienação ao desejo do Outro - à função paterna - que abre as portas para o mundo da cultura - e é isso que nomeamos de exacerbação da função materna no campo educativo. Isto é, consideramos exacerbação da função materna no campo educativo a tentativa de rechaçar a falta, a negatividade inerente à condição humana, de excluir o erro, o insucesso do aprendizado e, mais ainda, a proliferação de discursos pedagógicos que reiteram que “todos podem aprender” e que, conseqüentemente, o não aprendizado está atrelado à falta de competência técnico-científica do docente. Desse modo, a exacerbação da função materna no campo educativo está atrelada às vicissitudes da deposição de traços paternos como alicerces da educação.

Atualmente, o ato educativo mais nomeia, presentifica e libidiniza do que remete ao terceiro, por isso, prende os sujeitos em suas amarras. Funciona, dessa forma, como a mãe que não cede, não permite que seu filho deixe sua condição de infans em virtude da ascensão à categoria de sujeito do desejo, que deseje por si próprio.

Contudo, a exacerbação da função materna no campo educativo é um processo extremamente complexo porque traz em seu bojo premissas como a da extirpação do autoritarismo, progressistas - de uma educação mais realista, mais adequada às necessidades sociais - etc. que escamoteiam a busca pelo banimento da falta e a assunção do gozo no campo educativo. Além disso, ela está relacionada a emergência de um novo modo de estruturação psíquica, de um novo sujeito - o sujeito pós-moderno.

A emergência de um novo sujeito, o sujeito pós-moderno, está atrelada, para Lebrun (2004, p. 97), ao modo como o “desenvolvimento da tecnociência marca o meio que é o nosso e como o efeito maior dessa transformação é desacreditar a autoridade paterna e, portanto, subverter o equilíbrio entre esta e o poder materno no próprio seio da família”.

Como já destacamos, o sujeito pós-moderno, que se constitui a partir de uma economia psíquica que não prima pela reorganização das pulsões e pela reatualização do recalque, está muito mais propenso a operar pela lógica da renegação através da tentativa de escamotear a falta e presentificar o objeto do desejo. As consequências dessa subversão e da emergência do sujeito pós-moderno para o âmbito educacional são, com muita frequência, enunciadas por professores quando se detêm sobre elementos e fatores que dificultam sua atuação profissional.

Dentre as características que marcam a pós-modernidade e, conseqüentemente, o sujeito pós-moderno, Lebrun (2004) destaca a perda do senso comum, a supervalorização da eficácia, a busca pelo rechaço da categoria do impossível e do fracasso, a supremacia da lei do tudo ou nada, a servidão voluntária a enunciados em que não há mais marca da enunciação que os produziu, a prevalência da informação sobre a transmissão, a pretensão universalizante dos enunciados veiculados socialmente, a predominância do registro do visual, a modificação no desenvolvimento da temporalidade, a reivindicação incessante de poder escolher a partir de si mesmo etc. Nesse sentido, o sujeito pós-moderno encontra-se mais numa relação de mostração do que pautado na representação, é marcado pela lógica da sensação, pelo excesso - porque só o excesso lhe dá um sentido de realidade -, pela relação de imediatismo, busca evitar o trabalho de separação, é fortemente marcado pelo gozo que privilegia o objeto, busca extirpar a falta, o que mata o desejo, pela imagem em detrimento da palavra, conseqüentemente, está mais suscetível à depressão.

Por serem extremamente cruciais para o nosso corpus de pesquisa, abordaremos mais detalhadamente as relações que estamos estabelecendo entre a situação da escola na atualidade e a exacerbação da função materna no campo educativo, retomando elementos característicos da sociedade pós-moderna e a emergência de um novo funcionamento psíquico e de que modo reconfiguram a educação.

3.1 A atenuação das figuras de autoridade na pós-modernidade

As mudanças relativas ao modo como os alunos portam-se, relacionam-se e aprendem no âmbito escolar são facilmente enunciadas pelos profissionais da área educacional e, muitas vezes, trazem em seu bojo um certo saudosismo de modelos e de concepções educacionais que vigoraram outrora. A enunciação dessas mudanças faz-se cada vez mais presente, entre outras razões, devido ao crescente número de alunos que não aprendem, não retém conteúdos, não veem propósito na escola, em virtude de questionamentos sobre a autoridade docente etc.

A partir das contribuições de Lebrun (2004, 2008), hipotetizamos que tais enunciações estão atreladas aos reflexos (implicações e consequências) de uma crise de civilização: a da legitimidade. Essa crise não pode ser confundida com o tipo que surge nas mudanças de regime, pois, é mais profunda, decorre de uma transformação inédita na organização do laço social que, a partir da modernidade, passaria a se estruturar em virtude do questionamento da legitimidade. Ou seja, a modernidade configura-se como um período em que os alicerces da legitimidade são questionados enquanto tais. Como destacou Lebrun, “entrar no que se chama a modernidade é tomar noção de que a legitimidade, afinal, se funda apenas sobre si mesma” (2008, p. 25).

Desse modo, os alicerces da legitimidade não estão mais garantidos *a priori*, pois as figuras que alicerçavam e garantiam a existência de um lugar de exceção – os deuses, Deus, o Estado – são questionados, de certa forma depostos. Com isso, não há reiteração da diferença geracional, da existência de lugares de exceção – elementos cruciais para o processo de constituição subjetiva no que concerne ao arrefecimento do narcisismo infantil. Consequentemente, as figuras que se valiam do lugar de exceção, da transcendência – reis, chefes, pais, professores etc. – padecem, são abaladas, uma vez que a legitimidade do lugar de exceção está abalada na esfera social.

Como já elucidamos no primeiro capítulo, Lebrun (2004, p. 49) destaca que o declínio da autoridade e dos alicerces da legitimidade estão atrelados à destituição da religião pelo discurso da ciência que se constituiu “como um conjunto coerente de enunciados que pode, doravante, constituir autoridade no posto e lugar da enunciação divina”.

As consequências disso são visíveis nas relações que preveem a inserção de uma perda, a aceitação de que nem tudo é possível. Ou seja, a crise da legitimidade decorre de uma mudança na sociedade em relação ao lugar do vazio e não a maneira de ocupar o lugar do vazio. Outrora, “esse vazio estava esquecido por trás daquele que o ocultava, estava

recalcado; hoje, esse vazio é renegado, é como se não fizesse mais parte da situação!” (LEBRUN, 2008, p. 107).

A tentativa de destituir o transcendental, marca da modernidade – era que passa a buscar alicerçar-se somente em si mesma –, atingiu o espírito das pessoas e as consequências dessa busca pela destituição não são apenas a “legitimidade daquele ou daquela que ocupa o lugar de exceção que está abalada, mas a legitimidade do próprio lugar que é questionada” (LEBRUN, 2008, p. 24-25). Uma das vicissitudes desse fenômeno é a grande dificuldade dos pais de educar seus filhos, fazer esse lugar emergir na cabeça deles.

Visivelmente, os profissionais da educação destacam esse elemento – a saber, a dificuldade dos pais de educar seus filhos, de frear excessos pulsionais através da lógica castração - como sendo um dos fatores responsáveis, um dos principais vilões, pela dificuldade de cumprir o propósito da escola. Isso pode ser identificado no discurso da professora Melissa:

Eu não sei o que está acontecendo com os pais de hoje em dia. É a questão do “não”, eles não sabem dizer “não!”. Isso que é o... eu não sei se de repente... aí, eu sinceramente, não sei te dizer, se de repente, ou apanharam muito quando eram crianças e aí, não querem que aconteça a mesma coisa com os filhos, mas é como eu falei, não é questão de bater, é questão de falar que não é não, né? Ou... eu não sei, eu sei que pelo o que eu vejo, no geral, os pais têm muita dificuldade de impor limite e aí, como eles não têm limite em casa, na escola, menos ainda, né? Então, é muito complicado. O problema maior deles é limite. Eles não têm limite.

A renegação do vazio na estrutura social dificulta a transmissão do vazio no nível singular, por exemplo, na educação, no processo de constituição subjetiva das crianças. Diante disso, os que devem transmitir o vazio, principalmente, os pais – responsáveis por transmitir e inserir as novas gerações no circuito desejante – padecem no cumprimento dessa tarefa por não poderem mais, *a priori*, se apoiar sobre o vazio para, então, transmiti-lo a seus rebentos. “Logo, [...] não há mais tempo para decantar e para constituir um suporte sobre o qual se apoiar, que faça terceiro, um suporte comum do qual nenhum pai se sente proprietário mas ao qual todos eles possam recorrer”. (LEBRUN, 2008, p. 110)

Em outras palavras, a crise da legitimidade está atrelada a uma organização social, a um funcionamento social que não prevê lugar para a negatividade, para o vazio que alicerça a nossa constituição psíquica de seres faltantes. Para Lebrun, “tudo se passa como se tivéssemos conseguido nos livrar de sua necessidade”. (2008, p. 107) Como consequência dessa destituição, a crise da legitimidade é o que leva os adultos a não se posicionarem como

adultos frente às novas gerações. A crise da legitimidade é o que impede que seja posta em ação toda e qualquer tarefa à qual esteja atrelada “reconhecer que podem e devem existir objetivos, situados em terceiros, que transcendem os interesses de cada um” (LEBRUN, 2008, p. 23). Ou seja, ao destituir a religião, o transcendental, sobre o qual se alicerçava o lugar da figura de exceção (e de seus representantes no social), a ciência pôs em xeque a pertinência do próprio lugar de exceção. Por isso,

todos os que tiveram a menor incumbência que fosse de ocupá-lo são atingidos. Sobretudo, é a razão pela qual os pais, aqueles que devem fazer emergir a necessidade desse lugar na cabeça de qualquer um, encontram-se, pela primeira vez na História, como que deslegitimados em seu trabalho de educação (LEBRUN, 2008, p. 25).

Dentre os efeitos da dificuldade dos pais de marcarem a negatividade, o vazio na constituição psíquica de seus filhos, a professora Amanda destaca a dificuldade das crianças de aceitarem que na escola, assim como em outras relações, é preciso desvencilhar-se de forças narcísicas, aceitar regras, fazer abdições.

Eu tenho alunos totalmente infantilizados, que são aqueles alunos que são completamente mimados, né, que eles não compreendem ainda que na escola tem regras; que na escola, a gente está para estudar; que existe o momento de brincar, porque assim, nas minhas aulas, pelo fato de eu entender que eles estão numa fase de adaptação, eu sempre reservo um tempo pra fazer atividades diversificadas, pra fazer dinâmicas, de repente pra fazer uma leitura, alguma coisa que fuja um pouco do conteúdo, que faça com que eles se sintam mais à vontade. Então assim, eu tenho alunos que estão totalmente infantilizados, que eles não conseguem se manter dentro do seu lugar, não conseguem saber se organizar, momentos de falar e o momento de escutar o professor, eles querem falar todos num momento só, é uma ansiedade e tudo isso está sendo trabalhado.

Nesse sentido, podemos dizer que a crise da legitimidade coloca em xeque a legitimidade das figuras parentais sobre a qual pais e mães, de carne e osso, se alicerçavam para desempenhar, cumprir papéis e funções cruciais para a educação, humanização das crianças. Ou seja, a crise da legitimidade dificulta a viabilização de papéis que, outrora, eram claramente definidos na esfera social por alicerçarem-se na premissa de que “existe um programa, uma tarefa a ser cumprida, cuja justificação derradeira não poderia ser encontrada no nível em que se situam os protagonistas envolvidos – a educação para os pais e os filhos, o aprendizado para os professores e os alunos”. (LEBRUN, 2008, p. 23)

Essa situação produz várias vicissitudes, uma delas é o crescimento da dificuldade dos pais de dizer “não!”, conter excessos narcísicos, isto é, a dificuldade crescente dos pais de

veicular a subtração de gozo necessária à ascensão do desejo. Dificuldade, sintoma que, segundo Lebrun (2008, p. 21), surgiu há uns vinte anos e pode ser considerado ligado ao funcionamento social diante de sua incidência, ou melhor, de sua grande incidência na sociedade:

Com efeito, não há rastros na História de uma geração de pais que não reconheça para si a legitimidade de poder – e até de dever – significar interdições aos filhos. Hoje, como sabemos, muitos pais sentem-se até obrigados a estar sempre em condição de atender aos pedidos dos filhos, e o argumento que acabam dando ao clínico para justificar esse comportamento é que, caso contrário, arrisca o filho não gostar mais deles.

Tal é a incidência dessa dificuldade, desse sintoma que os pais já enunciam claramente não se sentirem capazes de marcar para seus filhos que não podem tudo, de que há limites e relegam para outros algo crucial na educação das novas gerações, algo que é da ordem da primeira educação: a humanização das crianças. Como assinala a professora Sandra, frequentemente, os pais enunciam não saber o que “fazer” com seus filhos quando são convocados a impor limites.

Precisa educá-los de todas as formas, porque a maioria vem sem limite nenhum, a família não... chega na sala de aula, chega para o professor e fala: “Eu não sei o que fazer, eu não tenho mais o que fazer, eu coloco aqui a senhora que vê o que faz”, então isso torna assim, a aula muito desgastante, porque aquele aluno sabe que ele pode ficar desse jeito, que não vai ter nada contra ele, nem ninguém vai conseguir pôr limites nesse aluno, que a escola não pode fazer nada, se manda para a coordenação, ele volta todo pomposo, achando que ele pode fazer de novo. Então, nada, praticamente nada funciona nessa parte. Então, se torna uma aula muito desgastante, muito mesmo.

Assim, os pais dizem cada vez menos o “não!” por não reconhecerem para si “a legitimidade de poder – e até de dever – significar interdições aos filhos”. (LEBRUN, 2008, p. 21) Desse modo, as interdições que não à toa atualizavam e reportavam à castração que funda a espécie humana, cedem, cada vez mais, espaço para o atendimento dos pedidos dos filhos, ainda que sejam abusivos descabidos e excessivos.

Para a professora Amanda, os pais evidenciam mais preocupação com outras questões, como bens materiais, em darem tudo para seus filhos, mesmo quando não merecem, o que reflete na escola, dificulta o ensino, o exercício da docência que requer a aceitação da falta, do que em marcar para seus filhos que não podem fazer simplesmente o que querem:

Eu busco sempre dizer pros pais que eu preciso que eles incentivem a criança, que eles me ajudem no sentido de incentivar, mas às vezes, o que me parece é que eles estão mais preocupados com o material que ainda não chegou, com o uniforme que ainda não chegou, é, com coisas assim, e eu acho que eles deveriam se interessar mais em sentar em casa e olhar o caderninho do filho, olhar o que tá sendo trabalhado, incentivar, de repente, questionar, porque eu coloco no caderninho dele: “Não quis terminar”, de repente a criança: “Não, não vou terminar”, eu não tenho como obrigar a criança a terminar. Então, eu simplesmente coloco de uma forma que o pai possa chegar em casa e acompanhar isso, questionar de repente o filho: “Mas por que você não quis terminar, o que aconteceu?”, e trabalhar o conceito dentro da cabecinha deles que eles estão na escola pra aprender, eles precisam aprender, eles precisam aprender a ouvir, eles precisam aprender a respeitar o professor, a respeitar os colegas, eles precisam aprender a cuidar dos seus materiais, eles estão aqui pra aprender, né, e às vezes, eu percebo que falta o apoio das famílias.

Ao não cumprirem então essa tarefa, a de inserir os rebentos na lógica da castração, de que não é possível tudo, pois a perda é necessária, atenuam a diferença geracional o que transforma a relação entre pais e filhos uma “troca doravante considerada recíproca e simétrica” (LEBRUN, 2008, p. 27) da qual o âmbito escolar não conseguiu proteger-se e que é extremamente perniciosa.

Se a relação entre pais e filhos, professor e aluno etc. é uma relação recíproca e simétrica, o efeito humanizador da diferença geracional é minimizado. O lugar do adulto cede, assim, espaço para uma relação entre iguais, cede espaço para a infantilização dos adultos que já não são capazes de lidar com as demandas, exigências que precisam exercer sobre as crianças em virtude da humanização destas.

Assim, muitas vezes, os adultos exigem que as crianças estejam em condição de cumprir com responsabilidades que são suas justificando-se com questões próprias de nossa era como ter que trabalhar, não ter tempo etc.

Teve uma mãe que chegou na minha porta e tava desesperada, eu falei: “O que que foi, mãe?”, ela falou assim: “Nossa professora, minha filha mente demais”, eu falei: ‘Por que que a sua filha tá mentindo, o quê que aconteceu?’, eu nem conhecia, foi a primeira vez que eu tinha visto a mãe, né, “Porque eu deixei o dinheiro da perua escolar com a minha filha e ela gastou o dinheiro. Agora, eu não sei como que eu vou fazer, porque essa menina mente, ela falou que você tinha feito uma cirurgia...”, que eu acho que ela já vinha faltando uns quatro dias, eu ia até pedir para a escola entrar em contato, aí ela falou assim: “Ela tava faltando, falou pra mim que você tinha feito uma cirurgia e não tinha voltado”, e ela nem se preocupou de ligar, de entrar, sabe, em contato com a escola, deu a responsabilidade do dinheiro, que era uma responsabilidade dela pra criança fazer, entendeu? Eu percebi que a mãe, ela tava mais perdida do que a criança, que ela falou assim: “Eu trabalho, eu não tenho tempo, eu saio nove horas, eu não vejo

minha filha, né. E aí, eu deixei o dinheiro lá com ela e ela não tava vindo”, eu falei: “Mas pera aí, eu perguntei pra criança, né, pra aluna e ela falou pra mim que a senhora tinha ido resolver uns problemas que ela tinha ido junto, achei estranho até. Mas agora a senhora veio falar que a senhora não vê a sua filha, que não tem tempo, que vai deixar o dinheiro... pera aí, não é assim que resolve as coisas, ela é uma criança. O adulto é a senhora”, entendeu? Então assim, muitas coisas que nem eu tô dizendo, que os pais, eles não fazem... a família não faz o papel, são poucas as famílias que hoje, realmente, fazem o papel de família mesmo, entendeu? Então, tudo fica com a escola. A escola fica sobrecarregada de funções. E o professor é o que mais sofre, que é o professor que tá em sala de aula, ele que tem um contato maior com a criança. (fala da professora Débora)

Inseridos nessa lógica, a da tentativa de extirpar a falta, as crianças são envoltas numa cadeia de renegações das quais fazem uso, assim como o fazem seus progenitores, para não cumprir o que lhes compete, como destaca a professora Melissa:

Uma, questão de lição de casa, mesmo. Do jeito que a gente manda o recado que é para fazer lição de casa, a lição vem. Você pergunta para a criança, né: “E aí, ninguém te ajudou? Por quê que você não fez a lição?” “Fui para o shopping, fui para a Igreja, fui para não sei onde” “Mas você não falou para a mamãe, para o pai, que tinha liçãozinha de casa?” “Ah, não sei fazer” “Por quê que não pede ajuda?” “Ah, ninguém me ajuda”.

Como já sinalizamos anteriormente, representantes da figura de exceção, os docentes, assim, como os pais, carecem de legitimidade na esfera social e, por isso, tem tido dificuldade para cumprir sua tarefa primordial – ensinar – e remeter as gerações subsequentes à lógica da castração, da falta já que a inserção das crianças nessa lógica compete à primeira educação. Tais atitudes são frequentemente destacadas por professores quando versam sobre as dificuldades que enfrentam em sua atuação profissional.

A professora Débora destaca que os pais “fogem de suas responsabilidades” no que concerne a educação de seus filhos, as relegam para a escola e que estão muito mais preocupados em suprir as “necessidades” de consumo suas e de seus filhos.

É difícil, porque muitas vezes, o professor, ele se vê sozinho, os pais, às vezes, eles fogem das responsabilidades, né? E tudo fica pra escola, a escola é que tem que dar conta de tudo, né? Não é só a aprendizagem, a questão também do lado afetivo, a educação mesmo, as coisas básicas do dia-a-dia, você vê que na família, hoje em dia, as pessoas, elas pensam mais em trabalhar, né, elas têm os filhos, colocam na escola, só que assim, as coisas básicas, você vê que não é passado em casa, né?

Eu acho que de acordo com o dia-a-dia de hoje, no mundo moderno, contemporâneo, como as pessoas pensam muito em trabalhar, é o consumismo: “Eu tenho que trabalhar porque eu tenho que dar”, então, às

vezes, eles pensam muito em dar, tem que dar: “Meu filho tem que ter”, e o básico, não ensina a ser, então o ser fica pra escola, ensinar a ser, a ser alguém, entendeu? Isso você vê que não acontece, é mais o ter. Aí, às vezes, você fala com a criança: “Mas a sua mãe não fala com você, sua mãe não te ajuda, sua mãe não senta com você para ensinar uma lição, pra fazer uma...?” “Não, professora, minha mãe não tem tempo. A pessoa que fica comigo não tem tempo.”, ela trabalha, às vezes, nem vê.

A professora Melissa ratifica o que destacou a professora Débora, pois também sinaliza que os pais consideram que a escola é responsável pela educação de seus filhos:

Só que é aquele negócio, eles acham, pelo o que eu percebo, até na fala de alguns pais, eles acreditam que realmente a responsabilidade da educação na escola... como que eu posso dizer, não da escola, mas dessa educação mais formal, vamos dizer assim, que é responsabilidade só da escola, só do professor, jogam pra cima do professor, é como se isentassem totalmente do lado deles pra jogar pro professor, né, não tem essa participação efetiva deles, são poucos, tem alguns que participam muito bem, mas a grande maioria...

A professora Raquel salienta que essa postura – a de considerar que a educação é papel apenas da escola, somada à dificuldade dos pais de imporem limites aos seus filhos subverte a relação de autoridade paterna, na qual se pautam os docentes, e leva os alunos a quererem até mandar em seus professores, em qualquer pessoa para conseguirem a satisfação de seus pedidos (ordens):

Então assim, os meus valores são passados pra eles e, às vezes, entra em conflito com o que a criança realmente tem em casa, né, porque hoje em dia o que eu percebo é isso, estão faltando os valores, ou seja, ou muitas vezes, os valores estão sendo invertidos, né, a criança que manda no pai, não é mais o pai que manda na criança. Então, ela chega na sala de aula, ela quer mandar no professor, quer mandar nos coleguinhas e isso complica bastante a questão do relacionamento interpessoal, né?

Diante dessa configuração, a lógica da castração padece e é isso o que as crianças evidenciam quando não cedem nem diante daquele que deveria ser visto como figura de autoridade - o professor. No discurso do mestre¹⁴, subvertido pelo discurso da ciência, o lugar de exceção é destituído sob premissas antiautoritarismo. Exemplos dessas premissas são medidas, posturas veiculadas por legislações educacionais, leis de proteção à infância etc. que mudam o propósito da educação e, conseqüentemente, o lugar destinado aos adultos na humanização das crianças. Como destaca a professora Melissa:

¹⁴ O discurso do mestre é a primeira formulação de Lacan sobre a estruturação do discurso social (conferir Seminário 17).

A escola, por exemplo, hoje em dia, não pode mais fazer nada, tipo assim, não pode... até mandar bilhete, não pode, então, já complica. Bilhete para os pais, não digo nem bilhete falando: “Nossa, seu filho fez isso...”, não, eu queria mais um apoio assim, no sentido de poder mandar um bilhete falando: “Mãe, conversa com o fulano, aconteceu tal coisa, por favor, conversa”, e fora que os pais também meio que ficam nessa de tipo: “Mas coitadinho, ele é novinho. Ele é tão pequenininho. Ah, mas isso passa”, sabe, tudo muito mole, mole, mole e a criança percebe, é como eu falei, não tô pedindo para bater, mas pelo menos para chamar e conversar sério, mas tem pais que... e ainda se você vai tentar repreender de alguma maneira e a criança conta do jeito dela, nossa Senhora, vira um belzebu.

Não, ECA no sentido tipo assim, porque tem aquela questão... é porque tem pai que já falou para mim, né: “É, mas no ECA tá aqui, por exemplo, não pode gritar mais, não pode mais...”, como é que é? Chamar a atenção muito agressivamente. Os próprios pais. Então, eles meio que... os próprios pais usam meio que algumas coisas que assim, convertem algumas leis do ECA a favor deles, meio que para justificar, às vezes, essa falta de imposição de limite deles, né, então tipo assim: “Ah, porque o ECA não deixa bater, porque o ECA não deixa gritar, porque o ECA não deixa chamar a atenção, porque no ECA, as crianças... está escrito lá que criança e adolescente podem fazer tudo, têm mais direitos do que deveres...”, não sei o quê, então, os próprios pais ficam jogando na cara da gente o tal do ECA. Então, o ECA, em alguma coisinha lá... ou eles ouviram, eles sabem que existe, né, bem ou mal, eles sabem que existe. Mas é mais nesse sentido.

A professora Sandra ratifica as implicações negativas dessas medidas na educação das crianças:

O fato das leis. Eu creio que são as leis, né, porque a coordenação, ela toma as providências cabíveis, só que as leis impedem a gente de tudo, não pode fazer isso, não tô dizendo de bater, ninguém bate em aluno, mas tomar umas providências mais rígidas, você cobrar mais da família e não funciona aqui, a maioria das vezes, a família, ela chega aqui e fala assim: “Eu não quero saber. Eu abro as minhas mãos, vocês fazem o que quiserem”, então assim, fica bem difícil, o aluno volta mais fortalecido ainda na balança.

Eu não posso fazer praticamente nada. Eu imponho os limites na sala, só que você não pode retirar, por exemplo, o recreio de um aluno que vem reclamar. Você dá comida para ele, mas se você fala pra ele: “Você não fez, você bagunçou, você vai ficar sentado”, tem mãe e pai que vem questionar. Mas o aluno pode derrubar sala, quebrar cortina, fazer o que quiser. Então, fica muito complicado. Tem alunos aqui na escola que até batem em professor.

Assim, ao invés de ensinar, transmitir conhecimento, o professor, destituído de autoridade, vê-se obrigado a fazer uso de negociações, depara-se com o fato recorrente de ter que intermediar conflitos quando deveriam simplesmente não admiti-los.

Eu, enquanto professora também, tenho que ficar intermediando nesses conflitos, então aí fica... né, vai criando situações que, às vezes, são temas geradores pra gente estar discutindo em sala de aula, mas, às vezes, dependendo do nível que isso acontece, traz grandes problemas em sala de aula, porque acaba tendo ofensas, acaba tendo agressões e tudo isso, lógico e evidente que vai repercutindo com os outros pais que estão por detrás dos seus filhos, né? Então isso complica bastante. (fala da professora Raquel)

Fazer a mediação entre os excessos narcísicos dos alunos traz grandes problemas para o ensino. É um dos empecilhos na transmissão do conhecimento, dificulta que os alunos engatem no circuito do desejo através do conhecimento. A professora Melissa endossa o discurso da professora Raquel quando destaca que necessita abordar a temática dos limites, do respeito ao próximo – premissas que por não serem postas pelos pais aos filhos – trazem sérias consequências sobre sua atuação docente:

Assim, eu repreendo na hora, logicamente, não vou deixar um matar o outro ali dentro, deixar cego, o que quer que seja, mas ainda assim, eu tenho que tomar todo um cuidado, porque se eu encostar na criança e ele falar alguma coisa, a culpa ainda vem pra cima de mim. Entendeu? Então, eu acho que é essa dificuldade com relação às crianças, a questão de comportamento, as crianças, infelizmente, estão sendo muito mal educadas em casa. A gente tenta de alguma maneira conduzir a situação aqui na escola, só que também tem que ter todo um cuidado, porque dependendo da maneira como você fala o que... da maneira como você age, como você fala, ainda assim, eles conseguem fazer aquilo lá virar contra você. Então, é isso que eu digo que é mais complicado na questão de comportamento. Tem crianças que são exemplares, como eu volto a dizer, que aí, os pais educam direitinho em casa, tem a questão do respeito mesmo, né, com os colegas, com os mais velhos. Essa última semana, eu acho que já teve... foram três dias seguidos que eu ainda conversei com eles a questão de regrinhas de convivência, não tava nem na apostila, nem nada, isso daí é porque eu vi que tava tendo muita essa questão da agressividade entre um e o outro, de brincadeira, né, não dá nem falar que é agressividade, de brincadeira mesmo, de pegar e fazer guerrinha com lápis, assim, aí, ainda por cima, aponta o lápis, pra ajudar mais ainda. Então, tipo assim, três dias seguidos eu conversando com regrinhas de boa convivência, questão de educação, respeito com o coleguinha, respeito com o professor, respeito com pai e mãe, com os mais velhos, enfim, né, e assim, eles parece que... eles concordam com tudo, tudo lindo, maravilhoso, dá cinco minutos, já estão lá se atacando, já estão lá jogando bolinha... quer dizer...

Essas novas demandas também geram uma confusão no que se refere ao propósito do ato educativo, reforçam o turbilhão de funções que são atribuídas aos professores e os levam a também não exigirem que as crianças deixem de ser crianças (VOLTOLINI, 2008) o que fica evidente neste fragmento da fala da professora Raquel:

Antigamente, a escola era uma escola conteúdista, porque a educação ficava a cargo dos pais, hoje em dia, tudo vem pra educação, todo o projeto que a sociedade acha que tá tendo problema, vem pra educação. Então, a educação, eu acho que ela tá ficando muito sobrecarregada, né, porque deu problema na área da saúde, pra onde que eles vão? Pra educação, joga os projetos pra educação pra trabalhar, né, gravidez na adolescência, pra trabalhar a questão da visão, pra trabalhar a questão da audição, se deu problema na parte de agressividade, de vandalismo e tudo mais, então vamos com projetos pra dentro da escola pra trabalhar. A gente sabe que a escola é o foco onde a criança tá ali, você consegue trabalhar, só que assim, tem vindo tantas coisas, que o foco principal da escola tá se perdendo, então, nós estamos trabalhando todas essas questões aí que estão acontecendo aí fora e assim, e as crianças estão acabando se perdendo e o professor também, porque quando o professor começa a trabalhar uma atividade, um projeto, alguma coisa própria dele, vem tantos outros projetos por fora, que o professor acaba deixando aquilo que ele acredita porque ele tem que trabalhar aquilo que colocam pra ele. Então, acho que isso também é um dos empecilhos que têm atrapalhado bastante.

Sendo convocados a responsabilizarem-se por tantas questões da ordem da primeira educação e às voltas com as implicações decorrentes da crise da legitimidade na sociedade pós-moderna, os docentes, muitas vezes, sentem-se incapazes de ensinar, transmitir conhecimentos, reportar-se a dívida simbólica que adquiriram e, assim, pautar-se na importância da dissimetria original, forjar autoridade para fazer com que o conhecimento entre no circuito pulsional de cada aluno.

Ao deixarem-se levar pelos apelos da sociedade capitalista e ao entrar no circuito da renegação¹⁵, também não exigem a consolidação da estruturação psíquica de seus alunos através da aceitação de que não se pode tudo, de que é preciso renunciar a algo e fornecer o conhecimento como uma das possibilidades de fazer substituições de seu objeto de desejo, sublimar, isto é, posicionar-se como sujeito do desejo no mundo.

Se creem que a palavra docente não basta mais para que o aluno submeta-se à transmissão do conhecimento, por exemplo, quando cedem diante de questionamentos dos pais e dos próprios pares e que tampouco a sua palavra é capaz de barrar o gozo, não a colocam em exercício e deixam de colocar-se como aquele que pode humanizar às novas gerações. Entretanto, Dufour (2005, p. 135) destaca que se a autoridade não permeia as relações educacionais priva os alunos da questão do enigma:

Subtrair-se à autoridade da palavra conduz, pois, a se subtrair ao mesmo tempo à escrita que leva os seres falantes para os múltiplos aspectos do

¹⁵ Ver explicitação desse conceito no segundo capítulo desta dissertação.

enigma de sua condição. Inaugura-se, pois, um triste destino para esses novos alunos mal instalados na função simbólica: eles se encontram, de algum modo, privados de enigma. Ao não falarem mais segundo a autoridade da palavra, eles também não podem mais escrever e não podem mais ler.

Desse modo, não contribuem para o processo de subjetivação e atuam como mais um dos que deixam a criança à mercê de si mesma, ao fazer conluio com a sociedade capitalista na tentativa de instalar uma sociedade estruturada a partir de um tipo específico de perversão, a perversão comum alicerçada em inúmeras renegações. Assim,

criança é como que entregue a si mesma. Suas chances de aceitar de maneira satisfatória a “concorrência” entre gozo e desejo, de não privilegiar sistematicamente o gozo mortífero em detrimento da preservação do desejo, vão estar consideravelmente diminuídas. (LEBRUN, 2008, p. 183)

Nessa posição, ao professor cabe apenas tutelar seus alunos – tal como disseminado pelas teorias pedagógicas reinantes na atualidade e por determinadas vertentes do discurso psicológico. Mas, como destacou Lajonquière (2009, p. 9):

O império da ilusão (psico)pedagógica [...] é em certo sentido um “mal negócio” tanto para a nação quanto para as crianças, à mercê de certa orfandade simbólica. O desejo em causa é desejo de não desejar, isto é, trata-se de um desejo de morte e, portanto, só pode conduzir ao pior.

Lebrun (2008, p.187) também destaca que se a autoridade não é exercida nas relações que os adultos estabelecem com as crianças como, por exemplo, as que permeiam a escola, estas não se situam mais como um pacto, mas como negociação, como um contrato que supõe reciprocidade que “não esgota a relação entre humanos, [...] porque esta última deve dar seu lugar ao que escapa, ao impossível, ao Real”. Não é essa uma das queixas mais recorrentes no discurso dos professores: terem que negociar com seus alunos para que estes cumpram suas tarefas, submetam-se às regras de convivência?

Por outro lado, relutam em aceitar que a educação fique a encargo da escola porque sabem, ainda que inconscientemente, que a primeira educação é crucial para o desenvolvimento da criança e que não podem colocar-se no lugar de grande Outro. Como destaca a professora Sandra e a professora Raquel, respectivamente, o professor não pode se posicionar do mesmo modo que um pai e uma mãe precisam posicionar-se diante de um filho. Há especificidades na educação das crianças que são próprias da relação estabelecida na

primeira educação. Educação que, ainda que a figura docente esteja presente desde a mais tenra idade, não compete à escola.

“Eu não sei o que fazer”, então, é bem complicado, porque se ela não sabe o que fazer com um filho, o quê que eu vou fazer com 35 na sala, naqueles momentos em que eu estou com eles e eles precisam todos de mim? Então, eu acho isso assim, é muito pesado nas costas do professor, é uma carga, uma responsabilidade muito grande e que é cobrado do professor e sempre é culpa do professor.

Então assim, então cada dia tá mais difícil, né, então a gente tá tendo que se virar nos trinta, tem que pegar, tem além de você ensinar, você tem que educar também. Então isso tá sendo bem complicado, porque por mais que a gente tente correr atrás, ter uma formação, né, é complicado porque cada criança é uma criança, cada criança tem uma família, cada criança tem uma educação, então aí fica difícil de você querer também, porque querendo ou não, eu tenho o meu jeito, eu tenho as minhas, é... os meus princípios, naquilo que eu acredito, né, então o meu trabalho tá voltado em cima disso, naquilo que eu acredito e, às vezes, o que eu acredito não é o que a família do aluno acredita.

Mais que isso, evidenciam que há coisas que não se delegam, que não se terceirizam, que renunciar ao ato de educar seus filhos não é sem consequências. A professora Raquel sinaliza alguns dos efeitos dessa tentativa de não se ocupar, de “terceirizar” a educação dos filhos:

É como se hoje a educação estivesse... a educação dos filhos estivesse sendo terceirizada, sempre outro está cuidando do filho, que não o pai ou a mãe, que seria o principal, porque aí não se compara o amor, o carinho, né, que o pai e a mãe passam que não é igual uma professora, porque por mais que a gente goste, né, nós temos o nosso lado profissional, né, nós não somos pais deles, então o amor que nós temos por ele é totalmente diferente do amor que um pai e uma mãe vai passar pra ele. Então, terceirizando isso, nós vamos ter crianças cada vez mais frias, né, que não vão saber exatamente o que que é um amor, o que é um toque de amor, um abraço apertado, um aconchego, então eles vão se revoltando, né, é uma geração que tá vindo aí dessa forma. Eu acho que seja isso o grande problema da educação hoje em dia.

Crianças sem arrimo, constituindo-se psiquicamente sem o alicerce da falta, alunos impedidos de se tornarem alunos, consequentemente, professores impedidos de se tornarem professores, esse processo culmina na própria existência da educação já que a pretensão de educar, de ensinar não se sustenta, fica inviabilizada em virtude da não manutenção dos lugares, da diferença geracional.

Tendo essa negação se tornado um dos dogmas marcantes da época pós-moderna, nós nos encontramos diante de um absurdo, crianças sem antecedência, erigido como verdade absoluta que literalmente impede o funcionamento do sistema educativo. A questão é então saber como abalar esse dogma quando se sabe que tudo e todos contribuem para fortalecê-lo: a opinião comum com os pais, que não sabem mais como ser pais; a opinião sábia com seus pedagogos e seus psicólogos que, ao contribuírem o objeto teórico “criança” como entidade específica isolada, contribuíram para justificar essa negação geracional; os filósofos do direito e os juristas que celebram a liberação e o direito das crianças; [...] o **fato de que era preciso “pôr o aluno no centro do sistema educativo”, esquecendo que era preciso primeiramente instituí-lo.** (DUFOUR, 2005, p. 138-139, grifo nosso).

3.2 Vicissitudes da transmissão sob a exacerbação da tecnicização na educação

A psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para se fixar como razão; que o fracasso do empreendimento educativo é sempre constitutivo; que toda racionalidade técnica e metodológica não é capaz de excluir nem o erro nem o insucesso. (PEREIRA, 2013, p. 486)

O discurso tecnocientífico e o liberalismo sem rédeas têm disseminado a ideia de que é possível fazer do ato educativo uma empreitada eficaz, de sucesso, ou seja, o ensino é entendido como mero emprego e utilização de técnicas adequadas e eficazes através das quais é possível atingir bons resultados. O exacerbamento desse discurso no âmbito escolar está modificando a relação não só dos alunos com o conhecimento, mas, principalmente, dos professores, pois a lógica capitalista, ao preconizar a tecnicização da sociedade como um fator de evolução de crescimento, dissemina a ideia de que tudo deve servir a algum propósito específico, propõe que deve haver utilidade para tudo.

Inserida nessa lógica, a escola passa a operar a partir da ideia de que o ensino deve estar pautado em conhecimentos científicos, descobertas científicas para que os resultados sejam satisfatórios, isto é, passa a operar contrariamente a ideia de finitude, de que “todo objeto de satisfação só virá com o pano de fundo da indisponibilidade, do objeto inteiramente satisfatório” (LEBRUN, 2004, p. 176).

A busca pelo rechaço da finitude do campo educativo é uma das tentativas de rechaçar o lugar do impossível do cerne da educação, mas como destacou Freud, a educação é

um dos ofícios impossíveis, porque não há como garantir que a pretensão de ensinar, de transmitir conhecimento por si só garanta a aprendizagem, a aquisição de conhecimento.

Contudo, os professores são levados a crer que há meios de fazer com que seus alunos aprendam, superem suas dificuldades¹⁶ a partir da apreensão e da aplicação de técnicas eficazes e adequadas, ou seja, a empreitada da tecnicização e da eficácia difundem que tudo é questão de escolha e utilização de técnicas, de métodos eficazes o que leva a proliferação de discursos sobre o modo adequado de enfrentar todo e qualquer impasse, discursos que são veiculados de diversas formas, por exemplo, através de livros, da TV, de jornais e até da incitação à capacitação em cursos de formação continuada, de reciclagem etc.

A professora Raquel desvela em seu discurso que a necessidade de lidar com a sobrecarga de funções que vem sendo atribuída aos docentes, ante as vicissitudes da pós-modernidade, os induzem a buscar conhecimento especializado, formação técnica com o intuito de dar conta das dificuldades de aprendizagem de seus alunos:

Depois com a necessidade de estar recebendo vários alunos de inclusão e foram jogando na sala de aula sem dar preparo nenhum pra nós, aí eu fui fazer pós-graduação em Educação Especial pra tentar entender o movimento que tava acontecendo. Não é, ainda não foi naquele sentido de “Ah, vou me especializar”, pra tentar entender o que tava acontecendo, pra eu ver o quê que eu podia fazer. Então... e assim, sempre cursos, muitos cursos, todo ano faço em média dois, três cursos e só.

É sempre pra gente acabar se especializando, acabar conhecendo um pouco mais, estar se atualizando, saber quais são os novos pensadores que estão sendo lançados aí, o que eles pensam sobre a educação, porque a educação é sempre um movimento, né, nunca para. Se a gente parar no tempo, né, os alunos levam a gente embora, em vez da gente levá-los, é eles que nos levam, né, então acabo indo atrás pra poder realmente saber o que tá acontecendo de novo, pra sempre dar uma remexida na minha vida mesmo, enquanto profissional e na dos meus alunos.

Então assim, eu sempre tento buscar, trabalhar de forma a conseguir resgatar esse aluno, entender o porquê que ele não tá aprendendo, qual a dificuldade dele, trabalhar com materiais diferenciados, trabalhar com atividades diferenciadas, né, tento também propor não só pra ele, mas pro grupo inteiro pra ajudar, trabalhar um ajudando o outro, então assim, vou buscando formas, recursos, por isso dos cursos, né, quando eu percebo que eu tô com dificuldade em alguma área, é mais específica e eu não tenho mais... não consigo mais pensar o que fazer, aí geralmente eu tento ver se eu consigo achar algum curso que é daquela área pra sei lá, abrir novos horizontes, até mesmo pra eu trocar com outras pessoas que estão participando do curso

¹⁶ Não consideramos que o professor não deva ir buscar meios de ensinar os alunos que tenham dificuldades, queremos apenas salientar que, em muitas situações, os professores são levados a crer que a não aprendizagem resulta da falta de conhecimento técnico o que é disseminado pela prerrogativa da tecnicização, da eficácia e do rechaço da categoria do impossível no campo educativo.

para ter novas ideias, novas estratégias, pra poder conseguir atingir esses alunos. É, uma das formas que eu consegui encontrar.

Contudo, subjacente à lógica da capacitação e da especialização está a adesão a premissa de fazer dos processos educacionais uma empreitada sem impossível o que escamoteia a perda do senso comum – o saber docente tão crucial na construção do estilo docente¹⁷ - e veicula, muitas vezes, adesão à supervalorização da eficácia, a busca pela rechaço da categoria do impossível e do fracasso, a prevalência da informação sobre a transmissão, a pretensão universalizante dos enunciados veiculados socialmente no âmbito educativo.

Nesse sentido, a proposta educacional atual é um engodo, o gozo é o seu alicerce e não a falta. Sem a dimensão do impossível, a proposta educacional torna-se presa da supervalorização da eficácia, o que dificulta a transmissão do conhecimento, direciona o fazer docente para o campo da impotência, do não possível e, conseqüentemente, dissemina que a transmissão do conhecimento consiste em, meramente, ensinar, informar.

Marcados pela impotência, muitas vezes, os professores sentem-se incapazes de ensinar, de fazer dos desafios da docência possibilidades da criação de modos, de um estilo por não terem conhecimentos especializados, um rol de técnicas que lhes instrumentalizam para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem, diagnosticados como alunos com deficiências mentais, transtornos invasivos do desenvolvimento etc. A esse respeito, a professora Sandra revela o desconforto decorrente da atenuação do saber docente ante a demanda da especialização:

Porque o professor aqui da sala de aula da escola pública, ele não tem formação para lidar com certos tipos de deficiências mentais e imagine só, uma sala de alfabetização do jeito que eu tô te falando, com um aluno de inclusão, por exemplo, agressivo, ou um autista que não para, como que vai ficar esse professor? Os alunos vão aprender? Não vão.

Entretanto, compreender o aprendizado como resultado da comunicação de informações não resulta na elevação do nível de aprendizado discente, pois “a informação de modo algum é suficiente para garantir que um indivíduo seja tocado como sujeito” (LEBRUN, 2008, p. 110) já que o pressuposto da informação não se pauta na aceitação de que não se pode prever todos os efeitos do processo de ensino de algo a alguém. Ao contrário, a transmissão é marcada pelo efeito subjetivante, desejante do conhecimento, como destacou

¹⁷ Sobre o estilo docente ver a conceituação de estilo de aprendizagem (cf. RUBINSTEIN, Edith, 1999).

Voltolini (2008, s/p.) é “isso que “se passa” (assim escrito para marcar o caráter involuntário, não egóico presente naquilo que se passa) a revelia de qualquer intenção”.

Mas, em prol da tecnicização, os professores tendem a se desvencilhar de seu senso comum, daquilo que “não remete a conhecimentos, mas a um saber interno ao sujeito, a essa falha que o faz sujeito e que, por isso, lhe dá uma bússola que não precisa de nenhum conhecimento exterior para funcionar” (LEBRUN, 2004, p. 100), o que os leva a aderir a premissas pedagógicas que veiculam que o ensino é uma questão de especialização, de técnica, de método de ensino e, mais, da utilização correta do melhor método, do mais adequado o que inviabiliza e traz sérias implicações para a transmissão do conhecimento.

Essa lógica, disseminada pelas teorias pedagógicas reinantes, apaga a dimensão da palavra através da qual nos remetemos à dimensão do não-todo, dimensão da qual o mestre não pode prescindir já que

ensina porque é seu dever, porque é sua missão, porque transmitir é seu sintoma, é o que o funda como sujeito. E, sendo assim, na condição de ensinante, está assujeitado a ideais, desejos, sistemas, dividas e, principalmente, toma a seu encargo e sustenta uma certa tradição de saberes passados que embasam e referendam o seu ensinamento. Se ensinar é uma questão de dívida, é também um exercício que se sustenta dos significantes paternos que constituíram quem ensina – e quem aprende – em uma determinada posição desejante frente à linguagem. É, então, de alguma forma a prova viva da dívida (simbólica) em relação aos que o precederam, a sustentação de uma filiação. (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 49)

Outro elemento que contribui para o rechaço da categoria do impossível e do fracasso, a servidão voluntária a enunciados em que não há mais marca da enunciação que os produziu são as exigências burocráticas que são impostas aos professores. Tais exigências demandam muito tempo e não permitem que o professor reflita sobre sua atuação profissional, pois, muitas vezes, exigem que o professor guie-se por premissas pedagógicas totalitárias e universalizantes em detrimento da construção de um estilo docente que possibilite que o conhecimento seja marcado pelo desejo.

A professora Fernanda destaca o quanto tem que cumprir exigências burocráticas no fazer pedagógico e que as considera sem sentido porque são realizadas como mero cumprimento de tarefas e não porque fazem diferença em sua atuação profissional, além disso, que essas exigências dificultam que o propósito da educação aconteça:

É, as dificuldades de aprendizagem são grandes, por mais que você se esforce, dando um reforço, dando uma atividade diferenciada, aquele aluno

que carrega aquilo já há quatro, cinco anos dificilmente ele consegue sanar num período de um ano e o burocrático, infelizmente, o município de X, ele exige muito, é muito papel pra ser preenchido e eu acho que pouca preocupação com o resultado de fato, né, agora tá mudando a gestão possa ser que isso mude, mas a mudança é um pouco lenta, né. Então, a gente tá acostumada com aquela questão de ter que dá conta do papel, de preencher a papelada, de dá conta de fazer todos os projetos que eles enviam e muitas vezes não dá conta de trabalhar com o currículo ali diário da sala que deveria seguir.

O papel, o planejar é importante, o papel, o burocrático é importante só que eu acho que aqui, as pessoas, às vezes, se preocupa demais com mínimos detalhes e o essencial fica de lado, né, uma questão, porque, por exemplo, aqui nós seguimos, nós temos uma folha, né, onde todos preenchem, o planejamento que tem que ser idêntico pra todos, é, eu acho que o professor deveria ser um pouco mais livre pra planejar sua aula como bem entende e não seguir um roteiro.

Levado a fazer uso de um planejamento que é único, idêntico para todos, apesar das especificidades de cada turma, da subjetividade de cada professor, a docência é direcionada para o desvencilhamento de marcas de singularidade em prol da prerrogativa da tecnicização e do rechaço da dimensão do impossível de todo ato educativo. Essas vicissitudes levam a escola a constituir-se como um espaço esvaziado de sentido, mas esvaziada do sentido da transmissão, a escola é totalizante porque pretende ensinar a todos e aí está o motivo de seu fracasso: a prerrogativa do aprendizado.

Tal prerrogativa é fruto de uma série de estudos que se iniciaram com a localização do fracasso escolar no aluno – portanto, em questões individuais que foram amplamente questionadas por seu caráter discriminatório – e que cederam espaço para a responsabilização do professor pelo não aprendizado devido à falta de competência técnico-científica.

Ao negar que a educação é uma forma de discurso no qual professores e alunos estão inseridos e engajados de modo diferente, já que está em jogo a economia libidinal de cada parte, as teorias pedagógicas reinantes e os sistemas de ensino inviabilizam o processo educacional porque buscam tamponar a falta que nos funda. Nesse sentido, as teorias pedagógicas atuais, os sistemas de ensino negam que a educação envolve questões complexas e que não há como garantir que o ensino transforme-se, conseqüentemente, em aprendizado.

A professora Raquel também destaca que a educação está tomada por premissas que impedem o professor de colocar-se, de engajar-se já que lhe são feitas exigências em relação ao cumprimento de protocolos, que trabalhe de determinada forma e não da forma que acredita, que seja mediador, facilitador no processo de aquisição do conhecimento, atue como um mero técnico:

Mudando-se de Governo, muda-se totalmente a estrutura, né, que tem a educação. Então assim, não tem uma sequência, às vezes, está se desenvolvendo um bom trabalho, né, você acaba se adequando aquilo ali, acaba já, quando você consegue engatilhar mesmo em cima de todas aquelas propostas que você começa já a ter conhecimento mais profundo, muda de Governo, muda-se todo o plano, você tem que mudar toda a sua forma de trabalhar, porque tem coisas que eles põem, tem coisas que eles tiram, modificam tudo e eu acho que isso aí atrapalha bastante o trabalho do professor, porque ele tem que se reestruturar tudo de novo, né, tem que... nem sempre essa forma de ensino que eles querem que tenha é o mais adequado de acordo com o que eu acredito, mas enfim, como nós estamos dentro de uma proposta, seja numa escola particular ou na pública, sempre tem alguns pensadores maiores do que nós que estão lá e querem que aquilo aconteça. Então, você vai ter que fazer, independente do que você realmente acredita que seja. Existem algumas Prefeituras, alguns lugares que dão mais flexibilidade pra você tentar adequar o que você acredita com o que eles impõem praticamente pra você trabalhar, agora, há outros lugares que são mais fechados, aí fica mais complicado ainda de você trabalhar como você realmente acredita. Aí, realmente acho que é um grande empecilho.

Eu vejo assim, em 20 anos de carreira, eu vejo assim que o plano piloto não mudou, né, os alunos têm que aprender as mesmas coisas em todas aquelas mesmas séries, desde 20 anos atrás até agora, só que assim, eles vão acrescentando tanto outras coisas no meio disso, que o que acontece? As crianças acabam não dando conta, professores acabam não dando conta de passar tudo o que eles querem, então assim, eles não priorizam exatamente o que precisa em cada série, em cada ano pra ser trabalhado. Eles querem tudo num único ano, né, então assim, trabalhar as habilidades é uma coisa, mas trabalhar os conteúdos para trabalhar essas habilidades na forma como eles querem, é bem complicado, porque é muita coisa pra uma criança, porque hoje em dia, a gente não tem só isso pra ensinar.

Pereira (2013, p. 491), ao discorrer sobre o que inviabiliza o ato educativo, retoma que a educação é um ofício impossível, tal como destacou Freud, e salienta que a exclusão dessa impossibilidade é o que leva o professor a experimentá-la como impotência, insuficiência para fazer qualquer coisa, pois

quanto mais professores encontram recursos, saberes, modos de atuar, experimentalismos e fórmulas bem sucedidas creditadas em manuais, teses e livros, ao confrontá-los com a sua própria atuação cotidiana, por vezes precária, menos eles se acham com potestade suficiente para exercer a sua arte.

A tentativa de fazer do ensino uma empreitada sem falhas, sem falta, uma das faces da exacerbação da função materna no campo educativo, não abre espaço para o corte e não permite à assunção do sujeito do desejo, tanto no que se refere aos alunos quanto aos professores.

As teorias pedagógicas insistem em negar a dimensão e a importância da transmissão no ensino, por isso, o discurso das equipes de gestão alicerça-se sobre o sucesso, sobre a qualidade e a eficiência do ensino, mas, como destacou Voltolini (2011, p. 36), esse discurso encobre a invasão do discurso capitalista na educação, na escola e a mobilização para apagar o lugar do vazio que abre portas para o desejo, pois “o capitalista é aquele cuja fórmula se ouve sempre: ‘espero não ter deixado ‘nada a desejar’ ”.

Envoltos nesse discurso, os professores são levados a crer que a sobrecarga de funções que lhe são atribuídas pela sociedade está relacionada a falta de apoio de especialistas, de uma rede de especialistas (como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos etc.) que ofereçam suporte, que “tratem” os desajustes e os desajustados no âmbito escolar o que possibilitará que todos os alunos aprendam. Como salienta a professora Débora:

E agora, eles querem colocar um período integral, já estão pensando nisso, claro que é a educação que transforma, concordo plenamente, só que a escola pública, ela não tem recurso, ela não tem assim, suporte pra tudo isso, entendeu? Por mais que a gente faça a nossa função, faça o nosso papel, a gente convoca, a gente faz os encaminhamentos, como eu disse, mas fica só a escola porque os outros órgãos, as redes que deveriam funcionar, não funcionam. Então assim, acaba não tendo aquela eficiência que deveria ter, entendeu? Então, a escola para mim, de certa forma, ela não tem muita eficácia, fica aqui mesmo, entendeu, o que a gente pode fazer no dia-a-dia, a gente faz, porque quando você procura um apoio, um suporte, você não tem. Então assim, fica a desejar, fica a desejar, a educação fica a desejar, muito.

Todavia, o que a lógica capitalista de não deixar nada a desejar escamoteia é que não há como excluir o outro do aprendizado, ou seja, o sujeito não pode ser tratado como mero objeto no processo de aprendizagem, o aprendizado é o resultado de investimentos libidinais que não resultam meramente da utilização de técnicas, métodos e ocorre, muitas vezes, a revelia da intenção de ensinar, mas que, sem sombra de dúvida, está relacionado ao lugar dado para o sujeito do desejo.

Assim, não é a teoria pedagógica adotada que faz diferença, o que importa é o engajamento, a implicação de docentes e discentes, processos que não são sinônimos de motivação, pois envolvem aspectos inconscientes que não são manejados a partir de pressupostos motivacionais. As premissas pedagógicas em voga disseminam, também, a ideia de que a palavra professoral por si só não basta, que é necessário que o professor utilize recursos tecnológicos para atingir seu aluno, adequar-se a sua realidade, isto é,

supervalorizam os objetos, os produtos de última geração em detrimento da palavra professoral.

Como destaca a professora Bárbara, a falta de recursos tecnológicos é, muitas vezes, considerada um fator de empecilho para o aprendizado:

Outro problema: falta de material, né, a gente tem pouco material, a gente não tem uma sala de Informática, a gente não tem é, notebook, muitas vezes pra trabalhar na sala de aula a gente tem que trazer coisas de casa, coisas particulares, a gente tem que investir em muito material, né, gastando do nosso dinheiro pra fazer isso, então, eu acho que esse é outro fator agravante, né.

e a parte do material escolar, eu acho que falta investimento, né, na área da educação, investimento, investir mais, ver o que as escolas precisam, né, e ver o material que a gente precisa pra facilitar nossa vida, pra melhorar o nosso trabalho, facilitar a aprendizagem do aluno, porque você ficar no seu dia-a-dia aí só com lousa, apostila, livro didático... é complicado e a gente sabe que as coisas caminham, né, as coisas envolvem, a gente precisa muito mais do que isso, né.

O aparato tecnológico é visto como objeto essencial para o aprendizado, sem o qual o professor não consegue atingir os seus alunos, uma vez que eles ficam mais interessados, motivados a partir da utilização de recursos como computadores, notebooks, televisores etc. Entretanto, em diversas situações, os aparatos tecnológicos apenas reiteram o registro do visual que dá predominância ao imaginário e desnatura a antecipação, tão crucial no desenvolvimento psíquico da criança, mas também no trabalho de luto. Como destacou Lebrun (2004, p. 112), “a antecipação do computador difere, pois ele não fará esse trabalho, continuará, ao contrário, a dar consistência ao imaginário e tornará, então, espontaneamente ainda mais laborioso o trabalho de luto, no entanto, sempre a ser feito”.

Do mesmo modo, a crença de que os aparatos tecnológicos são a salvação do ensino contribui para a modificação no desenvolvimento da temporalidade, pois, o tempo da elaboração é praticamente suprimido, a tecnologia põe à mostra toda a informação o que não exige do aluno o trabalho de elaboração sobre o conhecimento, a implicação com o conhecimento. Sobre estas implicações, a professora Raquel destaca alguns dos empecilhos da primazia da tecnologia na vida das crianças e como está presente no imaginário docente que esta pode ser facilitadora da aprendizagem:

Não, acho que ser professora, hoje em dia, né, no século XXI, está sendo bem complicado, porque está sendo assim, um conflito mesmo, um conflito de ideias, um conflito de gerações, porque nós vivemos no mundo onde a era

da tecnologia está dominando tudo, né, e tá sendo difícil pro professor por quê? Porque a nossa sala de aula não tem tecnologia nela, ela ainda tá muito pautada em giz e lousa e carteira, né, nós não temos esses recursos todos que a gente vê pela mídia. Então, isso tem dificultado bastante o nosso trabalho. Toda vez que a gente quer dar uma aula diferenciada, a gente tem que pôr a escola inteira em movimento pra adequar o espaço, pra pegar o material, né, então precisa ter toda uma programação pra aquela aula, né, muito bem programado com... tendo que movimentar várias pessoas para que isso aconteça, né, pra poder dar uma aula diferente. Então quer dizer, se isso estivesse já inserido dentro da sala de aula, eu acho que o professor e as crianças estariam muito mais interessadas, né, no aprender, estaria mais dentro da realidade dela, porque a maioria já nasce com o computador dentro do seu quarto, né, então ele já tem contato com isso o tempo todo e quando chega na escola, eles têm contato com o computador uma vez por semana na aula de informática. Então, isso daí é uma das coisas que eu acho que tem esbarrado no nosso trabalho, mas que isso não depende de nós professores, né, vem toda questão também da estrutura, de como a educação está sendo planejada, né? Então teria que mudar toda essa estrutura vindo de cima pra atingir aqui embaixo. E a gente conseguir atingir os nossos alunos, porque hoje em dia um dos grandes problemas é esse, os alunos não estão sendo atingidos naquilo que é interessante pra eles, então tudo é melhor pra eles do que a escola, né, o videogame é melhor, a televisão é melhor, estar com os amigos é melhor do que estar na escola. Então, acho que falta essa adequação de quem faz a educação, não só os professores, ter essa ideia, ter essa visão, pra mudar, pra gente trazer cada vez mais os nossos alunos e fazer deles seres pensantes, questionadores que entendam tudo isso.

Mas, a educação e o processo de humanização das crianças não podem estar pautados na negociação, em meras tentativas de motivar, interessar os alunos, pois, “a educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutro feixe de relações”. (PEREIRA, 2013, p. 489)

Sob a lógica capitalista, a educação fica presa à empreitada de sempre prescindirmos de objetos de satisfação, nesse sentido, a função de transmissão do legado cultural na escola se esvai já que o ensino torna-se mais um objeto, um produto que visa satisfazer um “desejo”, por exemplo, o dos pais de terem alguém que se encarregue de seus filhos enquanto estão trabalhando.

Se a educação busca atender a demandas, se adéqua a demandas, o ato educativo sucumbe, torna-se uma relação de simetria que não permite a ascensão do sujeito do desejo, da singularidade, mantém os alunos alienados, presos às amarras do desejo do Outro. Como enunciou a professora Raquel:

E eu também vejo assim, que às vezes, essa era digital também é ruim pra sociedade, né, porque os nossos alunos com isso, com esse acesso tudo muito rápido, tudo muito rápido, eles querem tudo rápido, eles querem tudo

pra ontem, então eles acabam também tendo essa questão, então, a educação acaba sendo um problema, copiar da lousa, se ele digita lá uma palavra, né, digita lá uma sílaba, o próprio computador, ou celular hoje, já digita a palavra inteira, porque ele já subentende qual palavra você quer escrever, então quer dizer, pra que que eles vão ficar pensando como escrever, se é com s, se é com z, se ele aperta uma tecla no computador ou no celular e já sai a palavra inteira escrita sem ele ter que processar tudo isso na mente, quem processou foi o computador, né, então assim, tem toda essa questão, que pra nós é difícil de assimilar e conseguir digerir tudo isso e por outro lado, pros alunos que estão acostumados com isso é normal pra eles e a gente quer resgatar uma coisa que eles, de repente, não querem aprender, né, eu acho que isso é um grande problema que está acontecendo.

A lógica do binarizável dificulta que o conhecimento engate no circuito do desejo, desse modo, o lugar da transmissão é reduzido, não é primado pela educação pautada na prerrogativa do aprendizado e da eficácia, pois nessas premissas “os dois polos da equação são tomados numa certa continuidade, como se aquilo que acontecesse a um tivesse efeito direto no outro, ou seja, que o fato de que um queira ensinar garanta o aprendizado do outro”. (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 41) Por padecer da dimensão do impossível, o ensino fica atenuado e a transmissão, no mínimo, reduzida.

4 A educação e o ensino entre os meandros da renegação e da sedução

Dentre os dilemas da educação na atualidade está a concepção (ideal) de educação reinante que torna antagônico o educar e o ensinar. Educar e ensinar são termos que estão relacionados, interligados. Contudo, são, frequentemente, antagonizados pelas teorizações reinantes no campo da educação em virtude de um grande esforço para tornar a educação uma empreitada alicerçada em paradigmas científicos.

Remetermos a origem etimológica de tais termos nos ajuda a encontrar pontos de intersecção entre eles e esclarecer o porquê são tidos como antagônicos no seio das teorizações pedagógicas ditas como “modernas”. Lopes (2001, s/p) envolta com os meandros entre o ensinar e o aprender assinala que o termo ensinar vem do latim *insignare*

e quer dizer, lá na sua origem, indicar, designar. Em designar há – signar, de *signum*, palavra. Desde seus primeiros empregos, há em *signum* um elemento que permite concluir pela existência de uma coisa ausente. Ou seja, ensinar é fazer conhecer através de um signo (o signo é o que permite concluir a existência de uma coisa ausente).

Em contrapartida, Camargo (2006) destaca que a etimologia do termo educar é ambígua, pois sua origem pode ser atribuída tanto a *educatio* e *eductio*, o que implica em significados diferentes para o mesmo termo.

Enquanto *Educatio* refere-se a ações de criar, amamentar, cuidar, ensinar, instruir e cultivar uma criança, *eductio* relaciona-se com a ideia de *ductum*, cujo significado remete à capacidade de conduzir para fora, fazer sair, tirar de dentro, extrair, dar à luz, produzir, esvaziar, esgotar ou fazer descer (Camargo, 2006, p. 36).

Lajonquière (2009), por sua vez, destaca que o termo educar provém do latim *educare*, cujo significado remete a criar, alimentar, ter cuidados com, adestrar, formar e instruir e que só se destaca do sinônimo criar por volta do século XVII:

Em sua acepção poética, educar significa moldar, esculpir, escrever. É nesse sentido que aparece, por exemplo, na frase “teneros mores seu pollice ducere”, isto é, “moldar os caracteres tenros como se fosse com o polegar”. Assim sendo, na educação atualiza-se algo da ordem de uma marca que molda, possibilita certa condição existencial, bem como burila o ímpeto próprio da “animalidade”. (p.167)

Nesse sentido, fica evidente que tais processos – educar e ensinar - são interligados, que envolvem a transmissão de algo, a instrução de alguém. Por esta razão, tais termos são usados, frequentemente, indistintamente para fazer referência ao processo de inserção das crianças no mundo adulto, ao ato de transmitir conhecimentos para as novas gerações de forma sistematizada ou não, ou seja, são significantes que marcam a função do ato educativo, portanto, do propósito da escola.

Desde o nascimento, a criança é educada, é inserida no mundo dos significantes, humanizada por aquele ou aqueles que suprem suas necessidades físicas quanto à alimentação, higiene, sono, bem-estar, aconchego etc. porque tais atos são investidos de libido, portam investimentos libidinais dos que a cercam, por isso, a educam e também ensinam.

Em toda educação há um *quantum* de ensino e em todo ensino a um *quantum* de educação isso porque um sujeito sempre desde sua origem está remetido ao Outro, desde sua constituição é o Outro que está no seu cerne. O aprendizado também pressupõe um Outro que encarna a figura do mestre e transmite seu saber.

Entretanto, as teorias pedagógicas reinantes enfocam o termo “ensino” no processo de escolarização e compreendem que o processo de educação está atrelado ao mero desenvolvimento de capacidades, extração de potencialidades que a criança já porta, portanto, prioritariamente remetido ao termo *eductio*, que não enfoca o processo de humanização decorrente do ato educativo. Em outras palavras, que o ensino dos conhecimentos é tarefa da escola, a partir do emprego de técnicas e métodos, o que minimiza o caráter desejante e humanizador do conhecimento. A professora Eloísa destaca como os pais explicitam a disseminação dessa premissa sobre a função da escola:

Pelo jeito dos pais, que não tem assim, muito interesse, não tem assim, como que eu posso dizer? Vontade, eu acho, eu acho vontade ou num acha que não tem necessidade, acha que é na escola mesmo que deve ser... o filho deve ser ensinado. Bom, seria na escola, mas eu acho que o apoio dos pais é essencial na vida da criança como um todo.

Lajonquière (2009, p. 167) salienta que no bojo do enfoque dado ao ensino no processo de escolarização está o desagrado diante do remetimento do processo educativo a aceção de endireitar que o termo educar porta. Assim, destaca que no processo educativo, na educação

está em questão a transmissão de um conjunto parcial de conhecimentos ou uma amostra daquilo que os outros souberam acumular com antecedência.

Porém, aquele que aprende algo não só adquire um certo domínio sobre algum dos mundos possíveis – aqueles das letras, da natureza, ou das virtudes humanas, dentre outros – mas também, é marcado pelo apre(e)ndido no próprio coração da vida.

Sem essa perspectiva, a função da escola padece à medida que torna difícil a conquista de um lugar que possibilite o usufruto do desejo, como destaca Camargo (2006), para a Pedagogia, educar está atrelado a fazer emergir capacidades e potencialidades que o sujeito já porta o que esvazia o ato educativo do metafórico e leva os educadores a agir “como promotores de tal passagem, agindo sobre o individuo como propulsores estimulantes, a fim de despertar o que existe de humano em potencial no ser, naturalmente apto a se desenvolver” – como aponta Lajonquière (2009).

Como já destacamos, a tecnociência e o liberalismo desenfreado trouxeram vicissitudes para a questão da autoridade e do ensino na pós-modernidade: a transmissão do conhecimento de difícil acontecimento, visto que o professor vê sua figura e sua função, de certo modo, desautorizada, destituída e relegada ao papel de facilitador, mediador, o que o impede de desvencilhar-se das prerrogativas do aprendiz, da eficácia que transformam o ensino em mera aprendizagem – impeditivos da ascensão do sujeito de desejo.

Assim, Voltolini (2011, p. 268) argumenta: “Partir da *própria* criança por acaso não revelaria uma disposição para tomá-la fora da alienação ao Outro, que a determina? O *centrado* na criança não revela aqui sua adesão à tese da autonomia, no sentido de premissa capitalista, destacada por Lacan, [...]?”.

Consideramos que tais prerrogativas - decorrentes da tentativa, constante, de rechaçar a falta através da lógica do desmentido, portanto, a tentativa de rechaçar a leis da linguagem que nos constituem humanos – são efeitos da empreitada capitalista, do discurso capitalista que busca tornar o conhecimento científico rentável e com aplicação técnica (VOLTOLINI, 2012) o que produz uma mutação no próprio propósito da educação escolar.

Sendo assim, mudado o mundo, mudam não apenas os fins, mas os meios e conteúdos da educação, quando as teorias pedagógicas passam a ocupar lugar destacado nas instituições educativas, tornando-se cada vez mais centrais e funcionais, adaptadas e adaptadoras ao desenvolvimento da sociedade moderna, complacentes não apenas à ideologia capitalista, como ao seu sistema econômico. (CAMARGO, 2006, p. 45)

Do lado dos professores, estes artifícios os levam a prenderem-se a algumas das vicissitudes do desinvestimento no ato educativo: por exemplo, a de que o ensino tradicional exigia muito dos alunos, que não vale a pena ensinar conteúdos que os alunos não utilizarão

em suas vidas, que precisam partir da realidade e do interesse dos alunos e, principalmente, empregar técnicas e métodos adequados no exercício da docência. Premissas que conduzem a utilização do mecanismo da renegação, pois mesmo sabendo que a educação deveria coibir excessos narcísicos e exigir subtração de gozo, não o fazem, em consequência, a aderir ao papel de facilitador, mediador disseminado pelas teorias pedagógicas reinantes:

Então... as salas cheias, né, eu não sei qual seria a solução pra isso, mas as salas lotadas atrapalham o nosso trabalho, eu acho que os colegas são unânimes, né, em dizer que isso é, um, né, tanto que escolas particulares tem quinze alunos por sala, né, então, eu acho que a gente não pode desenvolver um melhor trabalho porque a gente não pode se doar mais pro aluno, né, então, isso pra mim é uma dificuldade [...].

Obstante, a docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e, de certo modo, no Ensino Fundamental II, não pode se furtar de sua participação na subjetivação do sujeito. Assim, se não marcam a posição de autoridade, de exceção, não contribuem para o processo de subjetivação destes. Consentem com “[...] a troca da incompletude (e da consistência) pela inconsistência (e a completude)” (LEBRUN, 2008, p. 183) que contraria a própria ideia de educação. Como salienta Voltolini (2011, p. 38):

Todo educador tem de lidar diariamente com coibir excessos narcísicos e relembrar regras coletivas, e ele o faz não só quando deve repreender seu educando por estar ultrapassando os limites do outro, mas também quando está ensinando um conteúdo qualquer, cuja compreensão depende sempre da capacidade de deslocar-se de um ponto de vista autocentrado rumo a um ponto de vista universal.

Nesse sentido, tomar parte da recusa do *quantum* de educação presente na docência implica em deixar os alunos à mercê do gozo, já que não há quem exija que a subtração do gozo seja reiterada no âmbito escolar. “A criança é como que entregue a si mesma. Suas chances de aceitar de maneira satisfatória a “concorrência” entre gozo e desejo, de não privilegiar sistematicamente o gozo mortífero em detrimento da preservação do desejo, vão estar consideravelmente diminuídas” (LEBRUN, 2008, p. 183).

Para Voltolini (2011, p. 40), os docentes até tomam atitudes frente à situação da educação, mas essas não são suficientes para fazer frente à destituição do sentido da educação porque “[...] defendem a justificação racional e a discussão compartilhada dos conteúdos a serem administrados como forma de vencer essa falta de sentido da escola” e porque “[...] investem em táticas motivacionais, para tentar tornar o ensino mais prazeroso, o que só escancara a própria falta de sentido que ele padece”.

Consideramos que a confusão de rumo quanto aos propósitos da educação – implícita na dialética entre educar e ensinar - e a excessividade da prerrogativa da autonomia na pós-modernidade tem aumentado as dificuldades de pôr o ato educativo em cena no processo de escolarização que passa a ser uma mera bajulação e tutela. Eis o campo da sedução no processo educativo.

Diante da complexidade desse fenômeno no âmbito educativo, teceremos algumas considerações sobre ele adiante.

4.1 A serviço da lógica capitalista: a sedução como artifício

Diante das vicissitudes do processo de escolarização na pós-modernidade, os docentes, frequentemente, recorrem a mecanismos e artifícios para lidar com o enfraquecimento da autoridade da palavra. Como comumente enunciam, são levados a fazer uso, muito frequentemente, de negociações, convencimentos, entre outros para manter a disciplina, ter a atenção dos alunos e conseguir fazer uso da palavra, ensinar.

Não é isso que disseminam as teorias pedagógicas reinantes, que o professor desvencilhe-se da autoridade em nome do bem das crianças, já que esta pode ser perniciosa, impedir que suas habilidades, potencialidades sejam desenvolvidas. “Que o objeto seja feito para você, sob medida, que a educação seja centrada no aluno, é o canto de sereia básico com o qual a dinâmica capitalista enseja sua consecução”. (VOLTOLINI, 2011, p. 275)

Isso é considerado um grande engodo, um grande artifício da lógica capitalista, pois “a criança não é capaz de se separar da tutela da figura de exceção se não a tiver encontrado antes. A criança não está em condição de libertar-se de um ponto de exterioridade se este primeiramente não tiver existido um pouco para ela”. (LEBRUN, 2008, p. 183)

Desse modo, os professores são incitados, quiçá convencidos, de que não devem expressar desagrado, reprovação ou ser exigentes tanto em relação à esfera comportamental quanto à aprendizagem. “Deve-se buscar estar próximo das vontades do outro, admiti-las e valorizá-las, elogiar as produções realizadas sem recorrer à crítica, ou ser complacente quando for inevitável fazê-la. O adulto deve anular-se, então, e não ser senão o reflexo especular da criança”. (VOLTOLINI, 2011, p. 272)

A busca pela anulação do adulto, do lugar de adulto, não é senão mais uma face da busca pela igualdade, pelo fim da autoridade em prol da assimetria geracional a partir de justificativas antiautoritarismo. Contudo, como destaca Lajonquière (2009, p, 85):

O estofo simbólico do clássico folclore escolar possibilitava às crianças e jovens um lugar no mundo – eram alunos candidatos à condição de adultos. Esse lugar autorizava a criança a se empenhar na carreira para, assim, chegar à outra ponta. O lugar ganho servia apenas para trabalhar, movido a desejo. De fato, o prêmio parece pouco mas não é, pois trata-se do usufruto de um lugar para viver no mundo.

Tais justificativas antiautoritarismo, somadas a justificativas científicas, tecnocientíficas, são tão presentes e disseminadas pelas teorias pedagógicas reinantes que veiculam que o professor assuma a posição de facilitador do processo de aprendizagem e, assim, prime pelo desenvolvimento de habilidades e potencialidades do aluno.

Para Lajonquière (2009, p. 84), o que essas premissas escamoteiam é que na pós-modernidade, a escola “trata-se de uma empresa movida pelo imediatismo da satisfação”, já que o que está em jogo nessa empreitada é ensinar conhecimentos utilitários, tornando natural o aprendizado – ou seja, sem a necessidade de esforço psíquico por parte do aprendiz – em virtude do usufruto da felicidade natural à infância.

Desse modo, os professores quase se tornam apenas mais um no grupo em que deveriam marcar e reiterar a posição de adulto, por isso, muitos professores fazem uso de expressões e jeito de falar utilizados por seus alunos, trazem para a cena educativa aquilo que lhes desperta interesse e agrada, “tudo, enfim, para diminuir a diferença que existe entre eles e que poderia fazê-los lembrar que há a alteridade e que esta lhes demanda sair da posição cômoda de seu narcisismo”. (VOLTOLINI, 2011, p. 272)

Mais importante do que humanizá-los, ensinar, pôr e reiterar o valor do conhecimento na lógica desejante é agradar o público-alvo. Para isso, os professores, são incitados a transformar suas aulas, modificar a maneira como conduzem a aula através do uso de técnicas motivacionais, de aparatos tecnológicos, isto é, fazer da aula um verdadeiro show, espetáculo.

A professora Eloísa, ao expor as dificuldades que encontra em relação a falta de acompanhamento da família no processo de aprendizado, destaca como motivar está presente na sua prática, como utiliza-se da motivação para chegar aos seus alunos, trazê-los para o circuito do aprendizado:

Tento ter paciência. É, eu vou tipo “Você consegue!”, assim que ela lê alguma coisa, nem que seja uma sílaba, já, oh: “Viu, como você pode, como você consegue? Parabéns! Vamos tentar de novo?”, aí, ela vai, tenta novamente e se eu vejo que não dá mesmo naquele momento, então falo: “Oh, respira um pouco, vai lá, depois a gente continua”. E vou tentando, né?

Por outro lado, a professora Bárbara destaca como lida com o que nomeia de falta de material pedagógico na unidade escolar em que trabalha e as implicações disso para sua atuação docente:

Então, a questão do notebook, eu trago, né, da minha casa, e às vezes a gente se junta em grupos pra ver um documentário, pra ver um, né... alguma coisa assim, e... tem muitas coisas que eu invisto do meu bolso, né, quando eu quero trabalhar determinado assunto, determinado tema, eu trago os mapas que eu tenho, eu tenho mapas do corpo humano e tal, às vezes a escola não no jeito, não tem no momento, então, são coisas que eu trago, né, coisas particulares, do meu acervo pessoal.

Voltolini destaca que os professores são levados a seduzir, pois a capacidade de seduzir, motivar é considerada um fator positivo, é ovacionada no âmbito educacional:

Com o enfraquecimento da autoridade da palavra na escola e sua consequente desvalorização em qualquer perspectiva de ensino, sobrou ao professor *seduzir*. Todos sabem o quanto se admira um professor que prende a atenção, que motiva, termos preferidos, é claro, ao termo seduzir. De fato, se as escolas continuam tendo que apresentar certo conteúdo específicos, decididos pela comunidade dos adultos, como de hábito, apesar das crenças democráticas a respeito, e que já não estão mais legitimados pela autoridade da tradição, ou seja, pelo simples fato de que a geração anterior entendeu que eles são melhores para a geração seguinte, só sobra instaurar a necessidade deles via sedução. (VOLTOLINI, 2011, p. 270)

A professora Melissa relata como faz para ensinar determinados conteúdos aos seus alunos, como os motiva para o aprendizado:

Aí, nesses casos, e dependendo se não tem condições de ficar fazendo essas duplinhas, vamos dizer assim, aí é questão de tipo ocupar aqueles que estão um pouquinho mais avançados com alguma coisa, então, eu acabo levando livros para dentro da sala, né, deixo lá, um cantinho de leitura, uma caixa cheia de livros, gibizinhos, para aqueles que... e eu vou até falando: “Quem vai terminando a atividade, se quiser, pode ir lá no fundo, pega um livrinho que depois, a gente vai fazer um desenho, vamos conversar sobre a leitura que foi feita”, coisa e tal... e aí, eu vejo também que ao mesmo, aqueles que são um pouquinho mais devagar, que tem aqueles que são um pouquinho mais devagar porque têm um pouquinho de dificuldade e tem os que são devagar porque são... não vou dizer preguiçosos, mas são mais lentos... é um pouquinho de preguicinha também, pra falar a verdade. Aí, eu vejo que, por exemplo, esses que são de preguicinha, eles até aceleram, porque eles

querem ler o livrinho também, né, então... mas é como eu falei, é meio que você tem que ter um plano B, C, D, tudo na manga, meio que... pra conseguir aplicar, mas é muito complicado. E aí, é como eu falei também, outra coisa que aí, eu tento fazer ao máximo possível, é trazer o lúdico pra dentro da sala, né, então, o lúdico, ou pelo menos, materiais que saem um pouco do papel, do caderno, da apostila. Então mesmo, por exemplo, que eu tenha um conteúdo... vou dar um exemplo de uma aula que a gente vai fazer amanhã, tá? Eu e a professora, a outra professora, a gente planejou. É, por exemplo, Geografia, tem uma aula lá que é sobre os diferentes tipos de moradia. A gente já deu uma breve explicação a respeito, viu até que eles se prenderam mais ou menos, mas ainda tá meio... ficaram meio... uma interrogação, mesmo os espertinhos ficaram com essa interrogação. Então, o que que eu fiz? Eu montei uma maquetezinha com várias casinhas, então tipo, casinha de palafita, casinha de palha, casinha de... uma que eu fiz lá, de gesso, mas é pra meio que, copiando alvenaria, coisa e tal e a intensão da gente é justamente, por exemplo, amanhã, nós duas temos aula de Geografia, só que em horários diferentes, nós vamos levar essas casas pra dentro da sala meio que para ilustrar, principalmente porque eles são meio visuais, né, nessa idade. Então, para mostrar e eu sei que esse tipo de atividade prende mais, então de repente, isso de prender mais também acho que eles gravam melhor, sei lá. Mas é como eu falei, é meio que plano A, B, C, D até o Z.

Em consonância, a professora Amanda destaca os recursos, os artifícios que utiliza para expor, transmitir conteúdos previstos para seus alunos diante da dificuldade de fazê-los ouvir, concentrarem-se:

Então, acredito que seja a fase de adaptação mesmo, a ausência de, de repente, brincadeiras mesmo, que eles estavam acostumados, constantemente, brincar. Acredito que seja a adaptação com conteúdos, porque nós temos conteúdos, precisamos trabalhar esses conteúdos com eles e então, eles se sentem cansados e realmente, eles cansam. Então, embora você busque atividades mais dinâmicas, busque trabalhar mais o concreto com eles, busque sempre trabalhar de uma forma mais dinâmica as atividades propostas, mas eu creio que eles ainda são bem infantilizados, ainda, talvez pela idade também, né, que antigamente, eles entravam no primeiro ano com sete anos, hoje, eles entram com cinco, seis anos. Eu tenho alunos na minha sala que têm cinco anos, se você for parar pra pensar, realmente, é uma criança ainda. Todos, né, são crianças ainda. Então, eles têm essa dificuldade por serem infantilizados, mesmo. Na minha sala mesmo, eles são totalmente agitados, acho que podemos considerar a minha sala a mais agitada da escola, pelo o que a coordenadora passa, porque eles são extremamente agitados. Então, eu tenho um, todo tempo para poder fazer eles se organizarem, se acalmarem pra eu conseguir começar a trabalhar o conteúdo, aí você consegue começar a trabalhar bem um conteúdo até a hora do intervalo, aí eles vão para o intervalo, aí eles voltam e estão totalmente agitados. Aí, você tem todo aquele processo pra tentar acalmar, fazer até alguma atividade: “Vamos respirar, respira pela boquinha, solta, respira pelo nariz, solta”, você faz todo um processo de atividade pra que eles se acalmem, sentem, pra você iniciar um novo conteúdo. Então pra eles... eu acredito que essa diversidade que é trabalhada dentro de um dia, também, que nós temos a grade, né, então a gente trabalha Português, Matemática, História, então são três conteúdos pra trabalhar com eles dentro de um

mesmo dia. Aí, eles se sentem cansados: “Chega pro, hoje, já chega de lição”, então, realmente eles estão naquela fase de se adaptar.

Através desses subterfúgios, os professores creem estar cumprindo sua função de ensinar, uma vez que os alunos, seduzidos, dão evidências de que a aula foi muito interessante, de que estão envolvidos com o aprendizado. Entretanto, a sedução, que a priori apresenta-se como a solução do problema, traz implicações para ambas as partes. Do lado dos professores, a utilização da sedução como método implica em ganho narcísico, mas os mantêm presos as vicissitudes da excessividade do campo materno na educação já que “ocorre, então, lembrando o mecanismo hipnótico, a fim de que, submersos na sedução, possamos esquecer aquilo para que estamos mesmo ali reunidos, ou seja: o em nome de” (VOLTOLINI, 2011, p. 272), sendo assim, se buscam seduzir os alunos para ensinar, os professores primam pelo mecanismo da renegação e não pela atualização do recalque no ato educativo.

Do lado dos alunos, implica na alienação ao desejo do Outro, alienação que requer a deposição da condição de sujeito desejante. Como destaca Voltolini (2011, p. 273):

Mas sabemos o que essa captura significa, como lembra o duplo sentido que a palavra “cativar” comporta: de seduzir e de prender, em suma, de um convite à alienação. Há nesse convite um voto, mortífero quando se consuma, à não distinção, a não separação. Se eu me anulo para que suas vontades sejam satisfeitas é ao preço de que não se afaste dessa imagem que eu faço de você, como objeto que completa meu sonho. Em você eu me reconheço.

Como tal, esse procedimento não pode senão visar à neutralização do desejo do outro. Se a criança desejar em outro lugar, o pacto instaurado pela sedução ameaça dissolver-se.

A sedução se funda sobre uma promessa. Promessa de ser reconhecido, não pelo que você faz, por dar provas de um desempenho qualquer, mas simplesmente pelo que você é, sem necessidade de mudar.

Diante dessas implicações, a sedução como método no ato educativo escamoteia o esvaecimento do simbólico, da instância terceira da cena educativa. Assim como explicita Couto (2003), em sua análise sobre os meandros da sedução na educação, Bigeault e Terrier (1978) alertaram para o fato de que a sedução pode levar ao risco da posição antiedípica na educação.

Se na relação educativa não se mantém a referência à Lei do Pai, o educador acaba escapando à posição de suporte pessoal de uma Lei, de um interdito acaba colocando o ato educativo no risco antiedípico, no perigo da “perversão educativa”.

Essa concepção perversa, dizem Bigeault e Terrier, induz educadores e teóricos sem contato com a realidade do cotidiano da educação a sonharem com um processo “onde tudo é possível”, derrubando o próprio estatuto do ato educativo, que supõe limitações de tempo, de espaço, de objeto etc. (COUTO, 2003, p. 96-97)

Por outro lado, a professora Débora destaca seu mal-estar ante a tarefa de ensinar conteúdos e não conseguir e como busca “conquistar o aluno”, motivá-lo para conseguir ensinar tem efeitos positivos em sua atuação docente:

Na sala de aula, é sempre em sala de aula, porque fora é assim, você tem que conversar com o aluno, conquistar o aluno, então aí, às vezes, você conversa com ele, põe na cabecinha dele que é o interesse dele, que é para o bem dele, é a vida dele que tá... então aí, é assim, com esse diálogo no dia-a-dia, você vai acabando, deixando assim... não deixando, mas conscientizando o aluno que ele também é responsável por aquilo, entendeu? Então, que ele tem que ir buscar, ele tem que fazer, mesmo que não tenha ninguém na cassia que, às vezes, tem um tempo de ajudar, mas ele tem que fazer, ele tem que tentar, ele tem que se esforçar e aí, você vai conseguindo com ele mesmo, né? Aí, ele vai fazendo, às vezes, ele tenta e não dá certo a primeira vez, aí, ele vai, tenta de novo e ele vai conseguindo, conforme ele vai desenvolvendo, aí ele vai tendo mais autonomia, vai fazendo, em muitos casos, sozinho mesmo.

Então, que às vezes, você chega, você quer fazer o teu trabalho, você quer passar aquilo que o sistema coloca para você: você tem que pegar, passar esse conteúdo, assim, você tem que dar conta daquilo, só que o aluno, às vezes, ele não tá preparado, ele não tá preparado ainda, entendeu, ele tá em outro estágio, aí você fica angustiado, aí você fala: “Ai, meu Deus, eu tenho que dar conta de tudo isso”, então, você sofre, você fica angustiado, porque você quer dar conta do recado, porque questão também assim, de realização profissional, você fala assim: “Puxa, será que eu sou capaz, será que eu consigo?”, né, porque você se sente assim, aquela culpa, às vezes, né, se eu não conseguir, se eu fracassar, porque pra mim, eu sempre vejo assim, se o meu aluno não consegue, eu não jogo o fracasso pra ele, eu jogo para mim, sabe, eu sou assim, falo: “Ai por que que ele não conseguiu, ele tem que conseguir!”, então eu vou tentar de várias formas pra que ele consiga, desenvolver, crescer, né? E assim até você conseguir chegar nesse ponto, tem um trabalho por trás disso, então você se sente, você sofre, mesmo, no começo, entendeu? Aí depois, você vai conhecendo ele, vai vendo a forma, ele vai... cria aquele vínculo com você, então, ele chega em você com vontade, aí ele quer... você consegue despertar o interesse dele, aí você vai conseguindo trabalhar, o seu trabalho vai ficando mais fácil. Depois de todo esse sofrimento, né, não é fácil, não.

Tais vicissitudes estão muito atreladas às dificuldades de aprendizagem, temática muito frequente no discurso dos professores, por esta razão, nos deteremos sobre elas.

4.2 O dilema do manejo das ditas dificuldades de aprendizagem

Voltada para um saber com significação individual, desligada do sentido coletivo do conhecimento, enfraquecida em suas possibilidades de remeter à comunidade e aos pares, a escola não pode libertar. Ela não socializa na exata medida em que individualiza, ainda que o faça sem saber. (VOLTOLINI, 2011, p. 44)

A primeira, e quiçá a mais importante, função da instituição escolar é o remetimento ao coletivo que se dá a partir da inserção da criança no âmbito público e, conseqüentemente, à limitação da esfera privada. Contudo, na atualidade, a inserção na esfera pública e o remetimento aos pares têm sido enfraquecidos em virtude da exacerbação de premissas individualistas o que abala a pertinência coletiva da escola, do conhecimento.

O crescimento do individualismo, em nossa sociedade, é senão fruto da exacerbação da lógica capitalista explicitada em sua premissa de oferecer objetos sob medida para toda e qualquer demanda, a fim de tamponar o desejo, recobrir a falta, não deixar “nada a desejar”. Assim, o “indivíduo crê não só poder abstrair a existência do outro, ou reduzi-la sadicamente ao status de puro objeto, como também e fundamentalmente preocupa-se em gozar”. (VOLTOLINI, 2011)

Assim, hipotetizamos que a exacerbação do individualismo na instituição escolar também traz em seu bojo a prerrogativa da felicidade, alicerce das teorias pedagógicas reinantes que primam pelo florescimento de potencialidades e habilidades que as crianças já portam em detrimento da transmissão do conhecimento. Como salienta Lajonquière (2009, p. 92 -93):

O que se almeja na atualidade não é mais que uma criança aprenda aquilo que ela não sabe e o adulto sim – cavalgar, dançar, fazer pão ou decorar o *Organon* de Aristóteles –, porém fazer dela esse *ao menos um adulto* que, no futuro, não padeça de nossa suposta impotência atual. Em outras palavras, se antes se pedia, com ou sem chicotes, à criança que fosse um adulto mais ou menos educado, com o tempo passou-se a almejar cada vez mais que possuisse no futuro toda a potência imaginária que o adulto pensa que lhe falta e que, portanto, não pode ser feliz. Em suma, antes pedia-se que fossem educados segundo o figurino da época, hoje, que se sejam apenas felizes.

Nesse sentido, a escola está mais às voltas com o que é da ordem do particular, do individual do que com o que deveria ser sua função primordial - “introduzir o comum” -, assim, ofertando a possibilidade de que algo seja experimentado como comum. Voltolini

(2011, p. 37) destaca que a unidade de que se trata, regida por uma escrita comum – assim como uma partitura – oferta várias particularidades, possibilidades:

Na educação, trata-se de transmitir uma partitura, termo que, aliás, quando o escandimos, condensa bastante bem os elementos em jogo: “parte” de particular, singular; “partir”, designando que há algo aí da ideia de um corte; e “estrutura” que denota a presença de elementos universais.

Mas, como destacam os docentes, é frequente o fato de “terem que dar mais de uma aula ao mesmo tempo” ante as dificuldades e heterogeneidade das turmas em que lecionam como destacam as professoras Eloísa e Sandra, respectivamente:

Porque eles precisam de um tempo, tipo, uma atenção individual e na sala, não dá tempo, porque é muito barulho, eles se dispersam, ficam com vergonha. Essa é a minha maior dificuldade.

Então, esses alunos, na verdade, eu fico procurando atividades diversificadas pra cada nível de cada um, isso eu faço em casa, até uma hora da manhã. Então, esse tempo da escola que são sete horas a mais que nós fazemos, eu fico muito mais tempo em casa pesquisando o nível que cada um tá e trazendo atividades pra cada um e trazendo também, as atividades para os alfabéticos. E é bem desgastante, mesmo.

A dificuldade é reiterada pela professora Marta que destaca como os alunos são “rotulados com dificuldades de aprendizagem” ainda que não haja diagnóstico, o que deixa o professor, segundo ela, agoniado sem que tenha tido tempo de conhecer os alunos, seus estilos de aprendizagem, definir os rumos a tomar ante a um diagnóstico próprio de sua classe, além disso, impotente e ansiando por respostas de profissionais especializados, dos saberes tecnocientífico:

Olha, eu acho assim que a escola também, ela tá meio perdida, né, pessoal meio que não sabe o que fazer. A gente tem muitos problemas de comportamento, hoje, problemas de aprendizagem, tudo é problema de aprendizagem, problema de aprendizagem, aquela agonia, sabe? Esse ano mesmo, eu estou trabalhando com o segundo ano, logo que eu cheguei, que eu fui... nem conhecia os meus alunos, já veio uma ficha com meus alunos: esse tem problema disso, esse tem problema daquilo, esse tem problema disso, esse é assim, esse é assado, esse é, sabe? Então, elas já trazem para você toda aquela problemática que a sala tem, você nem conhece o aluno, você nem sabe... não sabe nem que cara que esse aluno tem, você imagina quando começam a falar: “Ah, o aluno é hiperativo, tem déficit disso, daquilo...”, você começa a imaginar uma coisinha que você vai encarar pela frente, né, que vai te dar um certo trabalho. Depois, quando eu cheguei na sala que eu fui conhecer esses alunos, eu acabei... eu até fiquei perguntando pra coordenadora: “O quê que esse aluno tem? Por quê? Mas o quê que

acontece com ele?”, até hoje, eu não tive resposta, até hoje eu tô marcando reunião com ela para saber dos alunos que ela me colocou que eram problemáticos e até hoje, ela não me chamou. Então, você percebe isso, você tem um problema ali, esse aluno é isso, isso... mas o quê que eu vou fazer? Como é que eu trato esse aluno? Como é que eu vou lidar com ele? Eu queria saber assim, quando eu digo “amparo”, assim, que eles deem uma ajuda para a gente, que eles sentem com a gente, que eles conversem sobre aquele aluno. Se a gente tem algum problema na sala, que eles tentem resolver, que eles encaminhem esse aluno pra algum lugar. Sei lá, eu acho que tem alguma solução, não é possível!

Não é nosso propósito aprofundar a discussão acerca da psicologização e da medicalização do âmbito educacional, nosso intuito é apenas o de sinalizar como estas questões estão relacionadas ao abalo da função socializadora da escola, ao remetimento a esfera pública, ao contrário do saber parental que tem a função de singularizar, subjetivar, individualizar.

Consideramos que a dificuldade de ensinar, alfabetizar, de aprender, de se tornar alfabetizado – um dos modos de remetimento ao universal – está atrelada a dificuldade de nossa sociedade de fazer do conhecimento uma das possibilidades de substituição do objeto de satisfação e também é um dos modos de responder ao imperativo capitalista “goze!”. Pois, como explicita Ornellas (2013, p. 30): “Tanto ensinar como aprender é um ato de desejo. Entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende há um movimento pulsional que enoda os elos: real, simbólico e imaginário os quais estruturam esse professor-sujeito que é movido pelo desejo inconsciente”.

Compreendemos que a dificuldade de aprendizagem pode se estruturar como um sintoma, no sentido analítico, mas queremos destacar como as tais dificuldades de aprendizagem estão atreladas a, maciça, tentativa de apagar a diferença entre adultos e crianças, de que os adultos sabem e devem responsabilizar-se pela educação das gerações precedentes. Consequentemente, o não aprendido atende a demanda de buscar sentido para tudo, de buscar a utilidade dos objetos que são ofertados.

Parece-nos que semelhante estado de espírito não é mais do que uma consequência inevitável da tese da adequação natural e sua prima-irmã, a ilusão da norma de aprendizagem “normal”. Mas aquilo que preocupa é que essa espécie de delírio coletivo em torno dessa peste chamada fracasso escolar atenta contra a mesmíssima tradição escolar. De fato, no intuito de preveni-los se procede a desmontar o próprio dispositivo educativo. O ideal a ser atingido é a eliminação da própria escola. Obviamente, dessa forma, morreria a vontade de querer fugir dela, não se experimentariam mais dores de barriga por conta de estados nervosos associados à realização de provas, ninguém demoraria mais tempo para estudar que outro, não se esqueceria aquilo que nunca se aprendeu e, por último, acabaria a distinção entre alunos

bons e alunos ruins. Porém, professar publicamente esse ideal não é politicamente correto (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 182).

Envoltas por teorias pedagógicas disseminadas como progressistas e tensionadas pela primazia dos resultados, as professoras são conduzidas a adequar o ensino aos seus alunos, partir dos conhecimentos que já possuem em prol da tese da adequação natural. Assim, são levadas a crer que devem fazer uso de técnicas e metodologias eficazes para prevenir e extirpar o fracasso escolar:

Eu comento com as meninas, né, a gente vai assim, trabalhando com eles, percebendo as dificuldades deles e tentando... eu nem sei te dizer a palavra certa, mas a gente vai tentando se adequar aos alunos. Eu não tenho assim, dizer para você: “Olha, eu trabalho dessa forma. Eu tenho essa técnica, ou eu trabalho com esse teórico aqui porque ele diz que tem que ser assim”, a gente vai experimentando, a gente vai experimentando, não sei se é bom, se é ruim, se é... mas eu vou experimentando. “Olha eu vou, com esse, eu vou fazer desse jeito”, ah, não deu certo, volto, tento de outra forma e assim, eu vou experimentando para ver se eu consigo chegar, eu consigo com que aquele aluno alcance o meu propósito, agora, né, na alfabetização, que ele leia, que ele escreva, com tudo o que vem em cima da gente, né, porque, como eu comento com a Sandra, o ler e o escrever também fica em segundo plano, né, porque é tanta coisa que a gente tem que dar, que a alfabetizar a criança fica quase impossível, né? Fica quase impossível, mas eu vou experimentando, né? Essa é a minha... é o que eu acho que eu faço. Vou tentando. (Professora Marta)

Eu acho que sim, preciso buscar mais informações, estudar um pouco mais pra poder melhorar o meu trabalho também, como professora, né?

Pra ajudar o meu aluno, né, a avançar, a lidar com as dificuldades que ele tem.

Bom, em sala de aula, tem que cumprir o conteúdo e pego os alunos, individualmente, pra fazer leitura e através também da hipótese da escrita e com atividades individuais.

Sim. Atividades, eu vou vendo o nível que eles estão, é, eu vou trabalhando com sílabas móveis... no momento, são com sílabas, alfabeto pra ver o avanço, né? (Professora Eloísa)

Podemos concluir, a partir das enunciações dessas professoras, que o não aprendizado, as ditas dificuldades de aprendizagem estão muito mais atrelados ao fato da escola não manter-se como lugar privilegiado de controle do narcisismo em prol do coletivo e alicerçar-se em teorias pedagógicas que primam pela tese da adequação natural em detrimento da palavra professoral – faces da lógica capitalista no âmbito educacional.

Alijado do passado e da massa humana que o precede, fechado em seu próprio circuito e prometido a um desenvolvimento sem rumo, não é de se estranhar que o indivíduo esteja perdido, em busca de sentido. Sentido que não encontrará no interior do objeto oferecido (conteúdo programático, por exemplo), mas na origem da oferta, em suas razões particulares. (VOLTOLINI, 2011, p. 42)

Em consonância, Lajonquière (2009, p. 93) destaca que, desse modo, “toda empresa pedagógica acaba se revelando pouco eficaz, e, por outro, os educandos viram crianças mais ou menos indisciplinadas, imaturas ou perturbadas”. Assim, a partir dessas premissas, é possível compreender a crescente queixa dos professores sobre o não aprendizado: os alunos são destituídos de tal posição e tomados como clientes; já os docentes como preceptores.

Como clientes devem, sobretudo, ter suas necessidades atendidas, receber atenção individualizada, uma vez que não podem ser cobrados, sofrer exigências para que se responsabilizem, se impliquem com o conhecimento.

Por outro lado, os docentes tomados como preceptores, aios, recebem, tanto das políticas públicas quanto das instituições particulares, a responsabilidade de encarregar-se da educação e instrução de cada um de seus alunos, de ocupar-se de cada um particularmente, ou seja, de atender as demandas e satisfazer cada cliente. Não queremos afirmar que os docentes não devem se ocupar das dúvidas e dificuldades que seus alunos podem vir a apresentar, o que queremos salientar é a proporção que tem tomado as ditas dificuldades de aprendizagem. Para Lajonquière (2009, p. 189):

Esse curto-circuito na transmissão ocorre pelo embaraço do contraponto entre o *dever-ser* e a demanda de *amor*. A fórmula tradicional acabou no decorrer do tempo se convertendo nesta outra: *ensinar e aprender por amor*. Justamente, esse mandato é *a priori* insustentável até as últimas consequências, pois sendo a expressão de uma lógica narcísica está, como sabemos, condenado à sua própria fagocitose.

Se o que move os docentes a ensinar não é mais a dívida simbólica, se o dever de ensinar é suprimido do ato educativo, os docentes são levados aos meandros da exacerbação do narcisismo na lógica capitalista, dentre eles: renegação, alienação, psicologização etc. Desse modo, cada docente busca meios e modos de fazer face a essas vicissitudes, de lidar com as dificuldades que seus alunos apresentam:

Eu digo assim, se a criança não tiver um incentivo, é, se a criança achar que aquilo não é legal, que não é bom estar na escola. Você tem que fazer com que elas sintam que é gostoso estar na escola, que o ato de aprender é um ato gostoso, como é gostoso você conhecer coisas novas. Eu acho que isso é

como se fosse uma sementinha que você planta ali no primeiro ano, que isso vai refletir na vida escolar dela. Você não pode traumatizar a criança, como por exemplo, quando o pai chega em casa, vai lá e apaga a atividade porque tá feio, porque saiu um pouquinho da linha, você tá traumatizando a criança. Eu acredito dessa maneira. Eu respeito o processo de aprendizagem dessa criança. Eu respeito o tempo que ela tem pra aprender, as limitações que ela tem, né, a gente tem que trabalhar isso constantemente. Então, eu acredito que tem coisas que podem ser extremamente negativas para essas crianças. E eu me preocupo muito com isso relacionado aos pais. (Professora Amanda)

Ah, então, a gente vai tentando vários métodos, então, assim, a primeira coisa é conhecer a criança, a partir daquilo que a criança já sabe, você tem que conhecer o seu aluno, para ver o que que ele já conhece e a partir daí... então, eu sempre, o meu ponto de partida é o conhecimento que ele já tem. Então, eu vou tentando estimular, trabalho muito a oralidade, converso muito com eles, né, gosto de trabalhar muito assim, texto de memória, né, e aí, vou tentando vários métodos, vários métodos, mesmo. Não sou aquela professora que dá o caderno, dá uma apostila e larga o aluno não, sempre tento acompanhar, converso muito com eles e vejo um resultado rápido, não vejo demorar, só nesses casos mesmo, que realmente, precisam de um acompanhamento, que às vezes, demoram, mas a gente sabe que eles atinam, porque é um processo, na verdade, a alfabetização, e aí, você vai tentando de várias formas até você chegar naquele ponto que você quer, né? Mas eu trabalho de várias formas com eles, formas diversificadas, né, quando eu vejo que tem dificuldade, eu chamo o pai, tento conversar, peço pra ele ajudar em casa, também, né, passo algumas atividades pra casa, passo na sala de aula. Ele faz a lição da classe, mas ele também faz essa outra atividade pra acompanhar esse processo de desenvolvimento de alfabetização dele. (Professora Débora)

Eu tenho crianças que como eu falei, são um pouco mais lentinhas pra aprender, mas assim, nada que a gente, por exemplo, possa caracterizar um distúrbio ou coisa do tipo, né? Eu ainda vejo que a dificuldade maior ainda está na questão da falta de incentivo, pelo menos, pelo o que eu tenho percebido até o momento. Por exemplo, eu tenho três crianças especificamente, que elas não sabem realmente, sequer escrever o nome, aliás, entraram... quando a gente iniciou, elas não sabiam escrever o nome, nada, nada, nada, mas nada, nada de nada, enquanto os demais, pelo menos, isso, já sabiam. Mas eu percebi que conforme eu tô trabalhando com essas crianças, pelo menos, esse um mês, um mês e pouquinho, isso elas já estão conseguindo, ainda não escrevem perfeito, comem umas letrinhas, mas já dá para, por exemplo, entender que a fulana é a fulana, a cicrana é a cicrana direitinho nos trabalhos, né? Outra coisa que eu percebi também, é que no começo, como estava ainda meio que conhecendo eles, estava na época de sondagem, coisa e tal, então, acabava deixando alguns meio... eu tento deixar eles mais à vontade, essas coisas. Eu via que, por exemplo, essas três, principalmente, ficavam meio que avoados, só queriam desenhar, porque vieram também do pré, né, então, o negócio delas é pegar o sulfite... o sulfite, não, o caderninho, se você for ver, quase todas as folhas já estão desenhadas, o caderno de classe, desenhar elas desenharam muito bem, né, pintam direitinho, então, coordenação têm, mas assim, e agora, eu vi que principalmente nessas três últimas semanas, eu comecei a..., por exemplo, coloquei elas mais próximas de mim, fiz esse negocinho de, eu vi com qual elas tinham mais afinidade, coloquei pra meio... né, dos coleguinhas, coloquei meio que para me ajudar e eu fico meio que incentivando, né, por

exemplo, vamos supor, eu tô ensinando as vogais, explicando as vogais: “Ah, essa aqui é ‘a’, ‘a’ de Angélica”, que é uma das meninas, por exemplo, “A de Angélica”, aí, já vejo que ela fica toda contentinha, ela vai lá e tenta. Então, por isso que eu falo, dá impressão que é falta incentivo, né, de alguém pra dar um apoio, porque eu vejo que quando eu começo a citar elas no meio das atividades ou envolver mais elas nas atividades, elas ficam mais empolgadinhas, elas desenvolvem melhor, né? Então assim, mas de assim, dificuldade, dificuldade, por enquanto, eu, graças a Deus, eu não tive nada assim que eu tenha que me descabelar. Só essas três que estão um pouquinho atrás, mas eu acredito que fazendo um trabalho legal, elas conseguem alcançar os demais, no ritmo delas, mas conseguem. (Professora Melissa)

Do mesmo modo, no tocante à inclusão escolar, os professores também se deparam com a dificuldade de pôr o ato educativo em voga, de filiar os sujeitos pelo conhecimento que unifica, mas abre espaço para a diferenciação (LAJONQUIÈRE, 2009).

Para Voltolini (2011, p.42-43), tal dificuldade reside no modo como a concepção de socialização tem sido compreendida, sem ligação com o aprender.

O individualismo representa a tendência do empuxo ao narcisismo, enquanto enfatiza a relação do sujeito consigo mesmo. É resultativo observar o destino que o próprio conceito de socialização tomou no imaginário pedagógico: socializar é entendido como fazer conviver sentido que aparece sem disfarces, por exemplo, quando o que está em questão são as crianças ditas incluídas: “Mesmo que ele não evolua tanto em sua aprendizagem, acho que sua presença na escola ajuda, pelo menos, em sua socialização¹”, dizem os professores com frequência. Assim dizendo, distinguem aprender de socializar, o que significa dizer que, quando se aprende, não se está socializando. Assim concebem o socializar como a convivência espontânea com pares.

Às voltas com o dilema entre socializar x aprender, a professora Sandra revela como fica angustiada, ante as cobranças por resultados, quando não consegue “ensinar” os alunos ditos de inclusão:

Esses alunos, eles dão muito problemas e as famílias, elas não se preocupam em trazer nenhum tipo de laudo, quando são cobradas, não trazem e aí, fica por isso mesmo, o aluno fica aí, não aprende, não aprende. Parece que esse ano, tem um projeto e ontem, nós, é, mandamos o nome de todos porque agora eles vão ter que ter um laudo, vai vir uma pessoa aqui analisar isso. Então, eu espero que funcione, porque na verdade, tem salas que têm uma inclusão laudada e várias que não tem laudo, é bem complicado. No tocante à inclusão, eu concordo com a inclusão, só que tem tipos de inclusão que não deveriam estar na escola normal, não é uma discriminação, é que eu acho que é uma judiação para a criança e o professor, tanto o professor como ela sofrem muito. Então, deveria ser selecionado o tipo de inclusão que poderia, né, ser incluída dentro de uma sala de uma escola pública normal. Tem inclusão que precisa realmente de um atendimento especial, deveria continuar em escola especial, essa é a minha opinião.

A professora Marta também destaca a presença do dilema entre socializar e aprender, mas, em contrapartida, aponta a forma como se posiciona ante ao seu aluno, como utiliza seu saber a respeito do que é educar:

Agora mesmo, eu tenho uma criança que é inclusão, que ela... não sei o que ela tem, não sei que tipo de deficiência que... eu sei que ele tem uma dificuldade, que ele tem uma deficiência mental, porque a gente acaba, né, trabalhando muitos e você percebe isso, mas eu não sei que tipo que é, que grau que é, de onde que vem, eu não sei de nada, porque ninguém passa nada. Mas aquela criança tá ali e eu tenho que trabalhar com ela, não sabendo o que ela tem, não sabendo de onde que ela vem, com pai ou mãe, eu tenho que trabalhar, ela tá ali. Então, eu vou lá e faço o que eu acho, no meu tempo de experiência de vida, que eu tenho que trabalhar com aquela criança. E aí é interessante que esses dias, a mãe dele... e a mãe dele, ela tem vários filhos com problemas, porque os pais, eles são primos de primeiro grau, então tem aquela coisa de nascer os filhos com vários tipos de problema, né? Então, eu já peguei um irmão que é mais velho, que deu muito trabalho de aprendizagem e agora, eu tô com o pequenininho, que ele tem uma deficiência intelectual. E aí, eu tô lidando com aquela criatura e a minha experiência de creche que é meio contato, né, pego, sento, ainda mais uma criança que tem algumas limitações, né, e a mãe dele veio esses dias e falou assim: “Professora, ai professora...”, me trouxe um perfume, me pegou pelo meio do caminho e me deu um perfume, aí eu falei: “Mãe, mas pra que isso?” “Porque eu queria agradecer a senhora, porque a senhora tá cuidando muito bem do meu filho”, aí eu falei assim para ela: “Mas você não tem que me agradecer”, ainda falei assim para ela: “A minha obrigação é cuidar do seu filho, porque eu tô cuidando mesmo”, eu não tenho instrução, eu não sei lidar como... eu não sei o que que aquela criança tem, qual que é a dificuldade que ela tem, qual que é o nível de capacidade de inteligência, de aprendizagem que ela tem, eu tô pegando ela ali, tô dando isso aqui, isso aqui eu sei que ele não faz, aquilo ali..., então, eu meio que cuido dele, mas pra aquela mãe que tá lá fora, o cuidado que eu tô dando para o filho dela tá maravilhoso!

A gente brinca, eu dou massinha, eu dou joguinho, a gente bate um papo, sabe, assim, ele tá vivendo aquele mundo daquela sala: vai no banheiro, pega na mãozinha, vira, roda, dança... eu percebo que a parte da aprendizagem dele, ele não tem essa capacidade de compreensão, ele não tem, você percebe na hora que você tá trabalhando. Então, eu procuro dar assim, o que eu acho que vai dar certo para ele, mas você percebe o quê? Que aquela criança, eu tô cuidando dela, as crianças estão cuidando dela e ela tá feliz ali e a mãe ficou contente com aquilo, porque ela queria que alguém olhasse pro filho dela e no tempo que ele tivesse aqui, que ele fosse cuidado. O cuidar dela que eu vejo é que a gente está dando atenção para a criança. Então quer dizer, qual que é mais importante pra mãe? Ele aprender a ler e escrever ou ele ter uma atenção assim, mais próxima? Eu percebi que ela quer que ele tenha uma atenção, que a gente dê atenção para ele, só isso. Ela não pediu: “Professora, mas ele não vai ler, não vai escrever?”, não, ela quer que a gente cuide, pegue nele, toque nele, beije ele, é isso que eu percebi.

Também fonte de mal-estar e mais uma face da lógica capitalista no âmbito educacional é a gama de atividades, projetos que os professores são obrigados a desenvolver mesmo que os considerem inadequados ou irrelevantes para a sua turma. Tais projetos e atividades – que abordam temáticas como saúde, meio ambiente etc. – são resultado da disseminação de que transmitir conhecimento é meramente informar e da grande oferta de objetos de consumo na educação, que é tomada pelas políticas públicas como fator de avanço e qualidade. A professora Sandra evidencia como esses projetos e atividades requerem tempo e estão atrelados as prerrogativas da eficácia já que, muitas vezes, não são significativos para sua turma:

Essa cobrança, na verdade, é porque eles querem que a educação do município seja melhor, que seja destaque e que consiga atingir, cada escola consiga superar a sua própria nota, só que isso torna os professores mais acelerados, mais ansiosos e se torna mais complicado, bem cansativo. Acho, ao meu ver, que não precisaria de tantas coisas assim, tantos projetos ao mesmo tempo e tantas cobranças.

Alguns, sim; outros, não. Eu acho que é mais quantitativo, alguns, você tem, você consegue concluir, consegue trabalhar detalhado e talvez, para você, aquele seja mais importante no momento, para a sua sala. Outros, você é obrigado a trabalhar e não é tão importante para a sua sala, naquele momento. Então, não são todos que eu acho que são proveitosos.

Os objetivos dos projetos, geralmente, eles mudam de um ano pro outro. Na verdade, esse ano, o projeto da escola, ele vai focar no que vai acontecer no ano, que é a Copa, então, nós vamos trabalhar a Copa, vários países. Eu vou trabalhar, só que eu preferia não trabalhar esse projeto, porque a alfabetização requer muito tempo de leitura e escrita, então assim, vou trabalhar outros países com eles, vou incluir a leitura e a escrita, mas sinceramente, eu não queria. É, outros projetos já focam outras coisas, entre saúde, já teve o ano passado, boas maneiras, literatura, foi interessante, eu não digo que não foi. Mas eu acho que deveria ser livre pra cada professor montar o seu projeto, trabalhar melhor sobre o que ele quisesse, sobre o que ele achar importante para a sua sala.

A professora Marta reitera o exposto por sua colega e destaca que os docentes têm que cumprir essas atividades e projetos porque os trabalhos devem ser apresentados a Secretaria da Educação. Destaca também que desviam o foco do processo de alfabetização, “que fica para segundo plano”:

E a papelada também é muito grande, você acaba tendo que montar isso, fazer essa papelada, tudo em cima da hora, correndo, você tem que dar conta e meio que os alunos vão ficando assim, meio de canto, né? Esperando: “Espera aí, que agora eu tenho que trabalhar isso com vocês, espera, espera que agora... eu tava dando aquela aula, esquece aquilo ali, que agora eu

tenho que dar isso porque fulana tá esperando”, entendeu? “Ontem eu prometi para vocês que eu ia fazer isso, esquece minha promessa, que hoje, a gente vai ter que trabalhar isso porque a fulana lá tem que levar para a Secretaria e tem que ser pra hoje”, então, eles acabam ficando em segundo plano. Eles que teriam que ficar em primeiro, eles acabam ficando em segundo. A família que devia estar aqui pra ajudar a gente, elas acabam ficando do portão pra fora da escola. Então, a escola fica pra cá, a família pra lá, as crianças ficam em segundo plano, acho que por isso que as coisas ficam meio que não funcionam, né?

Porque assim, as pessoas falam muito na alfabetização aqui, mas eu acho que a gente tem que alfabetizar a criança, mas aí vem projeto não sei do que, e você tá tentando alfabetizar a criança, daqui a pouco vem: “Agora você tem que dar isso”, é o que eu falei para você, aí você direciona tudo que você tava dando, esquece, corta o pensamento daquela criança, a ideia dela, você tá quase chegando lá, de repente, faz: pá... agora chega, agora eu não vou mais dar isso pra você. Agora, vocês prestem atenção que agora tem que ser isso. Por exemplo, esses dias, chegou a dengue, pô, você está na sala, você tá trabalhando com a criança, você tá com a ideia assim, esquece, agora, você tem que dar a dengue, porque tal dia eu tenho que entregar isso, não quero saber. Então quer dizer, é muita coisa assim, que eles derrubam em cima da gente pra sei lá, pra mostrar não sei para quem, porque pra gente... o menino tá querendo ler e escrever, que ele quer saber de dengue agora, né, dengue eu dou numa aula de Ciências lá qualquer que eu for dar, eu falo da dengue para eles, não é a coisa mais importante do mundo pra ele, entendeu? Mas assim, as prioridades, é por isso que eu falo pra você, as prioridades são outras, o mundo lá fora quer ver essa prioridade, né, é dengue, é projeto disso, vamos plantar uma árvore, vamos salvar o planeta, essas coisas e aí, o que eu quero fazer com o aluno lá, eu quero que você leia, que eu quero que você escreva, que isso pra você é importante, agora espera, agora eu não vou dar isso não, porque agora, eu não posso dar isso, agora eu tenho que trabalhar isso, porque as pessoas lá querem que eu trabalhe isso.

Diante disso, podemos relacionar as ditas dificuldades de aprendizagem com a exacerbação dos saberes especializados na escola, que tornou o processo educativo uma empreitada fundamentada pelo paradigma científico o qual compreende o sujeito como mero fruto de processos conscientes, das funções psicológicas superiores o que banizou do campo educativo a questão da impossibilidade.

Mas, como destacou Voltolini (2007, p. 200), a educação assolada pelo paradigma científico, que se propõe totalitário, apaga sua dimensão ética.

Ética porque, a semelhança da Psicanálise, ela é uma práxis e como tal, não pode cessar de rever seus métodos em função de seus objetivos e jamais rever seus objetivos em função de seus métodos. Se a Educação cede espaço à questão metodológica, típica da tecno-ciência, não poderá evitar de se deparar com a confusão de rumo, inevitável para quem apesar de parecer ter alguma clareza sobre como fazer, perdeu qualquer noção de para onde se está indo.

Dominada pela questão metodológica, a Pedagogia busca tornar o ensino adequado, ajustado à criança o que desloca o princípio da escola tradicional que visava transmitir o legado cultural para as próximas gerações sem pretender atingir a totalidade já que estava marcada pela diferença geracional, pela falta.

Por isso,

hoje em dia, a ideia tanto de se ensinarem conhecimentos utilitários, conforme necessidades atuais ou futuras, quanto de tornar “natural” (sem esforço psíquico) o aprendizado, com vistas ao usufruto da felicidade “natural” à infância, coloca em circulação uma outra mensagem, qual seja: trata-se de uma empresa movida pelo imediatismo da satisfação. Assim, antes, a escola se sustentava na veiculação da promessa das crianças virem a usufruir num futuro o lugar existencial de adulto, entretanto, hoje, tanto o ensinado quanto o ato de ensinar valem apenas na proporção do gozo imediato que promovem. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 84)

Pautado no discurso capitalista, que prima pelo objeto no lugar do sujeito, na escola o saber é esvaecido e o conhecimento é apenas valorizado pelo seu valor de troca, pelo que pode comprar e, conseqüentemente, o conhecimento é desvencilhado de seu caráter subjetivante, de marca simbólica. Por esta razão, comumente, as queixas, as lamúrias e as lamentações dos professores, na maioria das vezes, enunciam que os conhecimentos que transmitem não atraem os alunos, não os interessam.

Não é de estranhar a reclamação de que as crianças passam, hoje em dia, pela escola sem que a escola passe por elas, sem que, malgrado o tempo que restam na vida escolar, o tempo da infância e da adolescência, elas pareçam aprender nada. Talvez isto demonstre como nossa escola atual foi feita para que as crianças, tal como Peter Pan, “nunca deixem de serem crianças”. (VOLTOLINI, 2008, s/p).

Em suma, as ditas dificuldades de aprendizagem decorrem do empuxo ao gozo disseminado em nossa sociedade, que “é um modo de representar a tendência ao excessivo, ao transbordante, ao que não cede aos limites dados pelo simbólico” (VOLTOLINI, 2012, p. 19), empuxo que prima pelo consumo, por tamponar a falta, em consequência, pela ação em detrimento das possibilidades da palavra.

Considerações finais

No primeiro capítulo, debruçamo-nos sobre a modernidade com o intuito de explicitarmos como essa era é marcada por ambiguidades e linhas tênues, imprecisas, a partir da conceituação de autores que não destacam os mesmos elementos como o cerne da empreitada moderna, apesar de haver alguns pontos de concordância entre as explicitações que fazem. Primeiramente, nos remetemos a Todorov (2008) com o intuito de destacar elementos cruciais no Iluminismo que marcam a modernidade e que serão maximizados na pós-modernidade, a saber: a autonomização a partir da disseminação do antropocentrismo e da razão em detrimento da tutela religiosa.

Através das contribuições de Dufour (2005) e Lebrun (2004, 2008) destacamos como o projeto moderno reconfigura o laço social a partir da reconfiguração da sujeição ao Outro. O primeiro infere que o Outro se dissemina em diversas figuras e como a condição subjetiva passa a ser caracterizada pela neurose e pela criticidade kantiana.

Lebrun (2004,2008) destaca como no cerne da modernidade está mais uma tentativa de haver-se com a origem, tentativa que propaga a autonomização do homem e implica em três elementos que reconfiguram o laço social: a sobrevivência do discurso da ciência, o democratismo e o desenvolvimento do liberalismo econômico sem rédeas.

Com Lajonquière (2000), salientamos que alguns autores não consideram que a modernidade pôs em xeque a função paterna, ou seja, que as vicissitudes da contemporaneidade estão relacionadas ao espírito moderno das leis na polis e não a partir da instauração de um novo modo de agenciamento no laço social.

Por fim, destacamos quais aportes teóricos nos guiaram na explicitação do segundo capítulo e elucidamos que concordamos com essa denominação por considerarmos, em consonância com Dufour (2005) e Lebrun (2004, 2008), que a pós-modernidade decorre de um corte e não somente do inflacionamento da era moderna.

No segundo capítulo, voltamo-nos para a explicitação do que constitui a pós-modernidade, era em que elementos característicos da modernidade são exacerbados a ponto de reconfigurar o laço social e a constituição psíquica instaurando um novo funcionamento psíquico, um novo sujeito.

Assim, destacamos, primeiramente, que a sobrevivência do discurso da ciência como organizador do laço social decorre de um processo que culmina com o deslocamento do limite do possível e a busca por atenuação do lugar do impossível, ou seja, com a supremacia do

discurso tecnocientífico que apaga os vestígios da enunciação dando supremacia aos enunciados. Essa perspectiva traz implicações para o exercício da função paterna, pois o lugar do vazio é atenuado em razão da produção de objetos que buscam tamponar a falta que nos constitui e disseminar que “tudo é possível, tudo é permitido”. Ao longo desse percurso, adentramos a questão do mal-estar docente e destacamos trechos das falas das professoras que entrevistamos, explicitando/exemplificando como os elementos que caracterizam a pós-modernidade trazem implicações para o processo de escolarização e para o exercício da docência.

Na sequência, nos detivemos sobre o processo de constituição psíquica, a fim de destacar como o exercício das funções materna e paterna são cruciais e têm especificidades para a constituição do sujeito. A partir disso, explicitamos de que modo a reconfiguração do laço social, na pós-modernidade, instaura um novo funcionamento psíquico que não prima pela reorganização das pulsões, mas pela busca exacerbada de satisfação, consequentemente, pela excessividade de consumo, pelo não remetimento a falta, ou seja, pela lógica da renegação em detrimento da reorganização das pulsões. Para isso, apresentamos as conceituações de Melman (2008), Dufour (2005) e Lebrun (2004, 2008), que apresentam discordâncias sobre qual é a nova economia psíquica do sujeito da pós-modernidade, mas partilham sobre o fato de nossa era conduzir e ter instaurado um novo modo de funcionamento psíquico, portanto, um novo modo de posicionar-se no mundo.

No terceiro capítulo, apresentamos as implicações da reconfiguração do laço social e de um novo sujeito para o âmbito educacional. Voltamo-nos, assim, para a discussão dos meandros da exacerbação da função materna no âmbito educativo através da alienação ao desejo do Outro. Nesse sentido, destacamos os efeitos da crise da legitimidade no âmbito educacional, um deles presentifica-se na dificuldade de remetimento à lógica da castração, a dificuldade que os pais têm tido para frear excessos narcísicos, o que reflete na escola, pois, de acordo com os docentes, os pais consideraram que a escola deve fazer esse papel.

Além disso, destacam que as leis, as políticas públicas também abalam o lugar do adulto, a assimetria entre as gerações. Como uma das faces de enfrentamento das vicissitudes do ato educativo, na pós-modernidade, os docentes fazem negociações, acordos. Através destes mecanismos, buscam a transmissão do conhecimento, visto que, muitas vezes, estão voltados para a problemática do controle, da disciplina.

Outra questão abordada nesse capítulo é a disseminação de que a escola deve pautar-se no discurso científico que garantirá que o processo de escolarização seja uma empreitada eficaz, mais do que isso, voltada para desenvolver potencialidades e habilidades que as

crianças portam. Salientamos que a utilização de técnicas e métodos de ensino atende à essa demanda e que o conhecimento é tomado como uma mercadoria, um objeto de consumo que deve, portanto, ter utilidade. Esses anseios desvanecem o conhecimento de seu caráter subjetivante, das marcas do desejo, além de minimizar a palavra professoral no processo de educação, humanização.

Por fim, no quarto capítulo detivemo-nos sobre a separação entre educar e ensinar que leva a escola a padecer ante sua função primordial de possibilitar o usufruto do desejo, pois não há como separar o educar do ensinar e o ensinar do educar. A tentativa de fazê-lo se volta para o propósito capitalista de tornar a difusão e a transmissão do conhecimento rentável, induzindo à bajulação e à tutela, aos meandros da sedução como mais um modo de lidar com os empecilhos que se colocam a docência em nossa era.

Os meandros do uso da sedução, como forma de fazer frente à dificuldade de obter atenção e interesse dos alunos estão atrelados à tentativa da lógica capitalista de nos prender as amarras do narcisismo. A aula transforma-se em show, espetáculo em prol da motivação, da conquista da apreciação e manifestações de agrado dos alunos. O que escamoteia o esvaecimento do simbólico e da instância terceira na cena educativa em prol de subterfúgios que partilham com o princípio da hipnose.

Seduzir é estar o mais próximo possível das necessidades, da satisfação das necessidades do outro, mas, como destacamos no segundo capítulo, é preciso que a instância terceira intervenha para que a condição de sujeito do desejo seja uma possibilidade, o que não ocorre sem a imposição de cortes na satisfação de necessidades, a necessidade de ter o amor do Outro, tão crucial como também pernicioso se em demasia.

As vicissitudes da sedução também estão atreladas ao dilema do manejo das dificuldades de aprendizagem. Dilema que tem evidenciado que o crescimento das premissas individualistas em detrimento do remetimento aos pares, ao coletivo, já que os docentes são levados a oferecer atenção individualizada, ensino individualizado – apesar de lecionarem para um grupo –, objetos individuais para cada aluno. Desse modo, destacamos que as ditas dificuldades de aprendizagem são resposta ao imperativo capitalista de gozo, de satisfação total. Assim, os alunos deixam essa posição para tornarem-se clientes, e cada um tem uma necessidade única, e os professores conduzidos a se tornarem preceptores, portanto, devem ocupar-se de cada cliente e satisfazer suas necessidades ao invés de remetê-los ao coletivo.

Em suma, ao voltarmos para os meandros do mal-estar docente na pós-modernidade e determo-nos sobre algumas de suas faces e formas de enfrentamento, fica evidente que nos deparamos com um fenômeno complexo que está atrelado aos imperativos

da lógica capitalista no âmbito educacional que dissemina a exacerbação da função materna, busca apagar a impossibilidade inerente ao educar, nesse sentido, desvela-se como uma forma de fazer frente aos subterfúgios do “funcionamento perverso” – que se dissemina em nossa sociedade e prima pelo gozo em detrimento da reorganização das pulsões ante as demandas civilizatórias – e a tentativa de tornar o processo de humanização das gerações subsequentes uma empreitada eficaz o que impede o próprio professor e o aluno de livrar-se da excessividade do imaginário.

Referências bibliográficas

CAMARGO, Ana Carolina Corrêa Soares de. **Educar: uma questão metodológica?: proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do fracasso escolar: psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

COUTO, Maria Joana de Brito D'Elboux. A sedução na relação educativa sob o olhar de educadores e psicanalistas. In:_____. **Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 89-105.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública [online]**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 389-394, fev. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto) [online]**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, mai/ug. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

FREUD, Sigmund. (1930). O mal-estar na civilização. . In: _____. *Obras psicológicas completas*. Edição Standard Brasileira. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GOLDGRUB, Franklin. **O complexo de Édipo**. São Paulo: Ática, 1989.

LACAN, Jacques. (1949). O estagio do espelho como formador da função do eu tal qual se revela na experiência psicanalítica. In:_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 96-103.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 96-117.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Psicanálise, modernidade e fraternidade. Notas Introdutórias. In: KEHL, Maria Rita (org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 51-80.

LEBRUN, Jean-Pierre. **A perversão comum: viver juntos sem outro**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Ensinar aprender. In: **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 3., 2001, São Paulo. **Anais eletrônicos**...São Paulo: USP, 2001. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300010&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 26 dez. 2013.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. No princípio foi o verbo. In:_____ (org.). **Psicanálise e Educação: (im)passes subjetivos contemporâneos II**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 23-33.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Educação & Realidade [online]**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 15 dez. 2013.

RADEL, Daniela Chaves. O (dês)prazer do professor na contemporaneidade: o avesso do abandono docente. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). **Psicanálise e Educação: (im)passes subjetivos contemporâneos II**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, p. 109-121.

RUBINSTEIN, Edith (org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

STOLZMANN, Marianne Monteiro; RICKES, Simone Moschen. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. In: **Psicanálise e educação: uma transmissão possível**. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, ano IX, n. 16, p. 39-51, jul. 1999.

TODOROV, Tzvetan. **O espírito das Luzes**. São Paulo: Barcarolla, 2008.

VOLTOLINI, Rinaldo. A escola e os profissionais d'A criança. In: Formação de profissionais e a criança-sujeito, 7, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100012&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 02 mar. 2011.

VOLTOLINI, Rinaldo. A Pedagogia como técnica: psicanálise e rentabilização dos saberes. **Revista Espaço Acadêmico (UEM)**, Maringá, v. 11, p. 17-24. 2012.

VOLTOLINI, Rinaldo. Autoridade, violência e sedução. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.). **Autoridade e violência**. Porto Alegre, APPOA, 2011. p. 260-276.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação sem sociedade. In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011. p. 35-46.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Ensino e transmissão: duas posições na linguagem**. 2008. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=332:ensino-e-transmissao&catid=36:especial&Itemid=46> Acesso em: 24 jan. 2014.

VOLTOLINI, Rinaldo. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: LEITE, Nina V. de A.; AIRES, Suely; VERAS, Viviane (orgs.). **Linguagem e gozo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 197-212.

Anexos

ANEXO A – Entrevista com a professora Amanda

P – Professora Amanda, me conta qual é a sua formação e há quanto tempo você atua como docente?

R – Eu sou formada em Pedagogia e licenciatura. Eu me formei no ano de 2012, trabalhava no setor administrativo e esse ano de 2014 é o primeiro ano que eu estou lecionando.

P – Tá. Você ainda não tem nenhuma formação de pós-graduação?

R – Não, ainda não. Pretendo, mas eu ainda não tenho.

P – Tá. Quais são as dificuldades que você encontra na sala de aula, na sua atuação profissional?

R – Acredito que a diversidade de pessoas que a gente atende. A gente encontra, de repente, na minha sala de aula, esse ano mesmo, eu tenho casos de muitas famílias desestruturadas e isso acaba refletindo no filho dentro da sala de aula.

P – Como assim?

R – Eu estou tendo alguns problemas relacionados a crianças que convivem com um problema relacionado ao pai e a mãe, principalmente, de agressividade mesmo e que acaba trazendo essa agressividade pra dentro da sala de aula e como estou lecionando para crianças do primeiro ano, essa agressividade é muito difícil de ser trabalhada entre as crianças, que eles estão naquela fase de se adaptar à escola e eu estou tendo casos de crianças que estão com medo dessa agressividade apresentada por certos alunos. Então, isso está sendo um trabalho um tanto quanto difícil, você conseguir entender o relacionamento que essa criança tem na casa dela, tentar trabalhar isso junto com os pais para que a criança consiga conviver com as outras crianças dentro da sala de aula.

P – Como você lida com isso?

R – A gente tá fazendo reunião e acompanhamentos, né, os pais já foram convocados pra vim na escola, a gente tá fazendo todo um acompanhamento juntamente com os pais pra entender o que tá acontecendo e conseguir ajudar nesse ponto, né, porque tá extremamente difícil a convivência.

P – Você tá falando de uma criança, de várias crianças?

R – De duas crianças, em específico, que acaba atrapalhando o andamento de toda sala de aula.

P – Eles estão batendo nas outras crianças, é isso?

R – Batem, demonstram comportamentos, assim, agressivos que são surreal a idade da criança. Então, realmente, são coisas que eles veem em casa e transmite na escola.

P – E aí, como que foi essa conversa com os pais? Quais foram as atitudes deles?

R – A gente conversando com eles, a gente percebe que esse comportamento da criança não é só na escola, esse comportamento é o mesmo comportamento que ela apresenta dentro de casa, também. Os dois pais que vieram, que são esses dois casos específicos, eles buscam sim, uma ajuda e

a escola tem todo um processo, não é só encaminhar, vamos encaminhar esse aluno que precisa passar por um psicólogo, não, existe tudo um processo e como eles estão na fase inicial, tudo o que a gente falar agora, por exemplo, pode ser precoce, porque justamente por eles estarem nessa fase de adaptação. Então, de repente, esse comportamento não seja uma deficiência ou de repente, uma necessidade de ir pro psicólogo, mas sim, faz parte da sua fase de adaptação mesmo com a nova realidade, que a escola acaba sendo muito diferente do pré. No pré, eles tinham o comportamento de brincar, de não ter tantas atividades e aqui, nós temos muito conteúdo a ser trabalhado. Então, acaba pra eles sendo uma tortura ter que ficar sentado durante o período de aula. Eles querem brincar.

P – E você não tem nenhum relatório, nenhuma queixa dessas crianças que tenham vindo do pré?

R – A mãe de um aluno em específico, ela relata... só que ela veio da Bahia, ela relata que no pré, ele já apresentava esse comportamento, inclusive lá, ele já estava sendo encaminhado, só que aí, ela veio embora para cá. Teve um problema relacionado à família e veio para cá. A mãe dessa outra criança também pede socorro, porque ela fala que o comportamento, desde o pré, já era dessa maneira. Assim, esta sendo feito um trabalho com as orientadoras e com as coordenadoras em prol de ajudar essa criança.

P – E esse encaminhamento não pode ser feito?

R – De imediato, não. Ele é feito a partir de vários relatórios, primeiro, a escola tem que tentar todos, todos os caminhos. Se não for possível ajudar essa criança, aí sim, essa criança vai ser encaminhada.

P – E como tem sido dentro da sala de aula lidar com essas crianças?

R – Um aluno, em específico, é mais fácil de lidar por ser mais calmo, apesar de apresentar agressividade em alguns momentos, é mais calmo. Tem um outro aluno que é mais preocupante, porque ele é totalmente agressivo, ele já chegou a chutar a cabecinha de um outro aluno dentro da sala de aula, já chegou a dar um soco no nariz de outro aluno que sangrou. Então assim, com esse aluno, as medidas que estão sendo tomadas é, se ele apresentar um mal comportamento dentro da sala de aula, sendo agressivo os demais alunos, ele vai ser retirado de sala de aula e vai ser trazido para a coordenação da escola. Ele vai ficar sem assistir aula e os pais vão ser convocados novamente.

P – E essa medida tem resolvido? Tem solucionado?

R – As duas primeiras vezes que a mãe dele veio, que foi até... ele ficou três dias sem assistir aula, porque a mãe precisava comparecer, né, e a mãe demorou três dias pra comparecer. Ele voltou, inicialmente, no primeiro dia ele tava calmo, no segundo dia, o comportamento voltou a mudar. O último que veio conversar na escola foi o avô, o avô demonstra ter uma autoridade maior sobre a criança, então, espera-se que o comportamento dele passe a melhorar. A gente tá tendo todo um trabalho com o Carlos.

P – E como que é na sala de aula, por que que ele agride os colegas? Você consegue...?

R – É sem motivos. É isso que é mais surpreendente, não é uma forma de defesa, porque a criança, na idade deles, quando um mexe com o outro, realmente eles batem, é a forma de defesa que eles têm. Mas o Carlos é um caso, realmente, pra ser acompanhado, porque é do nada, as outras crianças estão sentadas fazendo atividade, ele se recusa a fazer a atividade: “Não, eu não quero fazer essa atividade” e ele também não quer que os amigos façam, então, um amiguinho tá lá, fazendo, ele bate a mão em cima da carteira, derruba o material do amiguinho, rasga a apostila do amiguinho, destrói o material do amiguinho, bate na cabeça do amiguinho. Ele sempre tá buscando formas de chamar a atenção pra ele para atrapalhar a aula que é uma coisa que não é o objetivo dele prestar

atenção, então que não seja o objetivo da sala inteira. Ele sempre busca tirar o foco da sala de aula pra ele.

P – E como você tem lidado com isso?

R – Na maioria das vezes, eu paro a minha aula, sento do lado do Carlos, coloco ele sentado, ele se recusa a sentar, eu sento ele novamente, ele se recusa a sentar, eu sento ele novamente, eu acabo perdendo quinze minutos da minha aula tentando fazer o Carlos se acalmar, tentando fazer o Carlos entender que se ele não quer fazer atividade, ele vai ficar sentado no lugar dele, ele não vai atrapalhar o andamento da aula e os demais coleguinhas, só que chegou a um ponto que as crianças, de um modo geral, estão com medo do Carlos, apresentam medo por causa da agressividade dele.

P – E ele não tem escolhido uma criança como alvo?

R – Não...

P – É qualquer criança?

R – É geral. É com os meninos, é com as meninas, é geral. Na fila, se ele coloca na cabecinha: “Hoje, eu vou ser o primeiro da fila”, ele empurra, ele bate, ele chuta e ele vai para o primeiro da fila. A gente conversa com ele, olha olho no olho com ele, mas...

P – E em relação aos outros, como tem sido? Já que... você está dizendo que eles estão com medo, que eles estão assustados...

R – Alguns apresentam medo e estão assustados com a reação do Carlos dentro da sala de aula, tanto que alguns deles, quando chega na fila, que eu vou pegá-los na fila: “O Carlos veio hoje?”, arregala o olho, assim. Então assim, é complicado, é complicado para mim dentro da sala de aula, por causa de um aluno, eu meio que atrapalho o andamento de uma aula de trinta alunos. Então, isso tá sendo trabalhado, tá sendo relatado pelas coordenadoras da escola.

P – Você tem tido problemas com os pais das outras crianças por causa disso?

R – Já tive a visita de dois pais por causa dele, porque o aluno foi embora, relatou pro pai o que aconteceu, os pais vieram entender o que aconteceu. Como mãe, eu também viria na escola, se o meu filho chegasse na minha casa falando: “Mãe, fulano chutou a minha cabeça”, eu também iria na escola. Foi explicado pros pais quais são as ações que estão sendo tomadas pela escola e nós estamos tentando trabalhar o Carlos dentro da sala de aula. Eu acho que tá sendo... o meu maior desafio está sendo a agressividade dele.

P – Você disse que o seu problema era diversidade. Quando você fala “diversidade”, você quer dizer em relação ao que, exatamente?

R – Eu tenho alunos totalmente infantilizados, que são aqueles alunos que são completamente mimados, né, que eles não compreendem ainda que na escola tem regras; que na escola, a gente está para estudar; que existe o momento de brincar, porque assim, nas minhas aulas, pelo fato de eu entender que eles estão numa fase de adaptação, eu sempre reservo um tempo pra fazer atividades diversificadas, pra fazer dinâmicas, de repente pra fazer uma leitura, alguma coisa que fuja um pouco do conteúdo, que faça com que eles se sintam mais à vontade. Então assim, eu tenho alunos que estão totalmente infantilizados, que eles não conseguem se manter dentro do seu lugar, não conseguem saber se organizar, momentos de falar e o momento de escutar o professor, eles querem falar todos num momento só, é uma ansiedade e tudo isso está sendo trabalhado. Eu tenho outros alunos que já se encontram mais adaptados, eu tenho alunos que estão completamente crus, que apesar de terem vindo do pré, não sabem nem escrever o seu próprio nome. Então assim, a gente tem que trabalhar materiais diferentes, coisas diferentes dentro de uma mesma sala, porque senão, a gente não consegue acompanhar o mesmo conteúdo, uma mesma coisa com todos.

P – Você tá falando de dificuldade de aprendizado, é isso?

R – Também.

P – Tá, e aí, como que fica...

R – Comportamental, como aprendizagem.

P – Tá. E quando é em relação à aprendizagem, quais são as dificuldades que você enfrenta?

R – Eu tenho alunos que eles não conseguem nem copiar nem o seu próprio nome, nem o cabeçalho, nem outras atividades. Então, com esses alunos, eu procuro trazer atividades de reforço.

P – Quando você diz copiar, você diz copiar da lousa ou de um modelo que esteja na mão dele?

R – Ou... também, eu já fiz várias tentativas, na lousa, o cabeçalho mesmo, eu trabalho com ele na lousa e eles têm um cartão onde tem o cabeçalho, tem o alfabeto, tem as vogais, tem as consoantes e tem uma tabela de números. Então, eu tento de várias formas, justamente, por causa dessa diversidade que nós temos dentro da sala de aula, só que eu tenho alunos que não conseguem nem copiar nem com apoio. Então, para esses alunos, eu tô trabalhando atividades completamente diferenciadas, atividades de reforços. Algumas vezes, eu mando para casa e tento colocá-los, tento fazê-los acompanhar o conteúdo que está sendo trabalhado dentro de sala de aula, em alguns momentos onde eu sei que não tem como ele acompanhar aquela atividade que os demais estão fazendo, eu busco uma atividade diferenciada para ele.

P – Que tipo de atividade você tá falando? Você tá falando de treinar a escrita, de treinar a coordenação motora?

R – Também, conhecimento das vogais, conhecimento das letras, o fato de coordenação motora, mesmo.

P – E por que que você acha que eles não conseguem esse tipo de coisa?

R – De repente, porque eles... pode ser que não frequentavam corretamente o pré e pode ser também, a falta de apoio da família da criança, por que o que eu percebo? No começo do ano, eu tinha exatamente três crianças com extrema dificuldade, que eles não conseguiam copiar, eles não conseguiam identificar vogais, identificar letras e números, nada, nada, nada e eu tenho uma maioria da sala que já consegue perfeitamente codificar o seu nome, consegue perfeitamente identificar as vogais, consegue identificar algumas letras do alfabeto, não todas e conseguem identificar uma sequência de números, de 1 a 20, por exemplo. Só que esses três alunos, o que que eu percebi a diferença? Quando eu mandei no caderno, a primeira atividade de reforço, onde eu mandei o comunicado pra mãe: “Precisamos ajudá-lo, apresenta dificuldade na sala de aula”, dois desses alunos, as mães se propuseram a ajudar e eu percebo a evolução da criança. Eu tenho um aluno, em específico, em que a mãe não ajudou nas atividades, não tive o apoio da mãe no sentido de que essa criança precisa de um reforço a mais do que ele tem dentro da sala de aula e eu percebo que ele continua com as mesmas dificuldades, embora eu esteja trabalhando isso constantemente dentro da sala de aula.

P – E por que que você acha que esses pais não estão ajudando as crianças, não se interessam por isso?

R – Então, é complicado dizer o porquê não está ajudando e se se interessa ou não, porque é uma mãe que vem pegar o filho na sala de aula, eu estou em constante conversa com essa mãe: “Oh, o Rodrigo apresenta dificuldade”, porque é assim também, uma coisa que é complicada é que ele apresenta dificuldade por apresentar dificuldade e não conseguir acompanhar, ele fica disperso, ele

fica disperso, então, ele acaba atrapalhando os outros alunos, ele acaba ficando agitado por não conseguir fazer, por não conseguir acompanhar, ele fica agitado e também acaba atrapalhando a sala de aula.

P – E essas crianças que você diz que dão problemas de comportamento, são as mesmas que têm as dificuldades para...?

R – Não.

P – Não, não são as mesmas?

R – Não. As duas crianças que apresentam problemas com o comportamento são crianças extremamente espertas, conseguem acompanhar as atividades, quando querem, porque elas também têm o momento de dizer: “Ah, hoje, eu não vou fazer”, aí tem todo um convencimento de eu sentar do lado da criança: “Vamos fazer, essa atividade é legal, você vai poder pintar”, você tem todo um convencimento para que elas façam, efetivamente, a atividade. Só que eu percebo que quando eles se propõem a fazer, eles conseguem acompanhar. Então, são crianças extremamente espertas.

P – Em termos de aprendizado, você diria que essas crianças são as que identificam algumas letras do alfabeto?

R – Sim, sim...

P – Eles estão dentro do rendimento da turma?

R – Sim, dentro do rendimento da turma. Não apresentam dificuldade com a aprendizagem em específico.

P – Tá. Você falou de crianças que têm dificuldades por não entender as regras, que ainda não entendem qual é o momento de falar, o momento de se calar, de fazer as atividades. Você tá falando desses outros que são mais graves, que têm problema de comportamento e uma agressividade maior, ao que você atribui essas dificuldades das crianças?

R – As dificuldades de aprendizagem...?

P – De limites, de educação?

R – Então, acredito que seja a fase de adaptação mesmo, a ausência de, de repente, brincadeiras mesmo, que eles estavam acostumados, constantemente, brincar. Acredito que seja a adaptação com conteúdos, porque nós temos conteúdos, precisamos trabalhar esses conteúdos com eles e então, eles se sentem cansados e realmente, eles cansam. Então, embora você busque atividades mais dinâmicas, busque trabalhar mais o concreto com eles, busque sempre trabalhar de uma forma mais dinâmica as atividades propostas, mas eu creio que eles ainda são bem infantilizados, ainda, talvez pela idade também, né, que antigamente, eles entravam no primeiro ano com sete anos, hoje, eles entram com cinco, seis anos. Eu tenho alunos na minha sala que têm cinco anos, se você for parar pra pensar, realmente, é uma criança ainda. Todos, né, são crianças ainda. Então, eles têm essa dificuldade por serem infantilizados, mesmo. Na minha sala mesmo, eles são totalmente agitados, acho que podemos considerar a minha sala a mais agitada da escola, pelo o que a coordenadora passa, porque eles são extremamente agitados. Então, eu tenho um, todo tempo para poder fazer eles se organizarem, se acalmarem pra eu conseguir começar a trabalhar o conteúdo, aí você consegue começar a trabalhar bem um conteúdo até a hora do intervalo, aí eles vão para o intervalo, aí eles voltam e estão totalmente agitados. Aí, você tem todo aquele processo pra tentar acalmar, fazer até alguma atividade: “Vamos respirar, respira pela boquinha, solta, respira pelo nariz, solta”, você faz todo um processo de atividade pra que eles se acalmem, sentem, pra você iniciar um novo conteúdo. Então pra eles... eu acredito que essa diversidade que é trabalhada dentro de um dia, também, que nós

temos a grade, né, então a gente trabalha Português, Matemática, História, então são três conteúdos pra trabalhar com eles dentro de um mesmo dia. Aí, eles se sentem cansados: “Chega pro, hoje, já chega de lição”, então, realmente eles estão naquela fase de se adaptar. Eu percebo que de fevereiro pra cá, eles já melhoraram nesse aspecto, mas ainda tem muito a melhorar, ainda. Muito a ser trabalhado, muito a melhorar.

P – Tá. Você citou no momento anterior que acha que tem a questão das famílias por trás, você citou até famílias desestruturadas. Como que você... quais dificuldades você tem em relação às famílias dessas crianças, como que você lida com elas? Qual é a sua relação com as famílias dessas crianças?

R – Então, na verdade, nós não tivemos ainda a primeira reunião. O contato que eu tenho é sempre com o responsável que vem até a porta da sala de aula pra pegar a criança. A gente percebe coisas que a criança comenta, e de repente, coisas que os próprios pais comentam mesmo, né? Então, o que você percebe? Muitas mães que estão separadas do pai, a criança acaba sendo abalada por esta separação, não entende, não compreende, outras, de repente, a mãe com aquela ansiedade de que a criança aprenda logo a escrever corretamente, não entende a construção do conhecimento daquela criança, entendeu? Tem casos que o pai apaga a atividade da criança, por achar que tá feio, sem compreender que a criança, realmente, está naquela fase que precisa ser incentivada, precisa escrever, né, de repente, a criança escreveu “bola”, escreveu: “c – o – l – a”, o pai: “Mas não é cola, é bola! Sua professora não te falou?”, e ela tá no processo de construir o conhecimento, de construir a escrita, então, de repente, os pais não estão bem informados do que é esse processo, ou não entende bem o que é esse processo. De repente, o pai pega pela ansiedade de querer que o filho aprenda logo a ler, aprenda logo a escrever sem respeitar que cada criança tem o seu tempo pra aprender. Isso é visível dentro da sala de aula, cada um deles tem o seu tempo, mas todos vão aprender. Então, tem que respeitar o limite dessa criança, tem que incentivar. Eu busco sempre dizer pros pais que eu preciso que eles incentivem a criança, que eles me ajudem no sentido de incentivar, mas às vezes, o que me parece é que eles estão mais preocupados com o material que ainda não chegou, com o uniforme que ainda não chegou, é, com coisas assim, e eu acho que eles deveriam se interessar mais em sentar em casa e olhar o caderninho do filho, olhar o que tá sendo trabalhado, incentivar, de repente, questionar, porque eu coloco no caderninho dele: “Não quis terminar”, de repente a criança: “Não, não vou terminar”, eu não tenho como obrigar a criança a terminar. Então, eu simplesmente coloco de uma forma que o pai possa chegar em casa e acompanhar isso, questionar de repente o filho: “Mas por que você não quis terminar, o que aconteceu?”, e trabalhar o conceito dentro da cabecinha deles que eles estão na escola pra aprender, eles precisam aprender, eles precisam aprender a ouvir, eles precisam aprender a respeitar o professor, a respeitar os colegas, eles precisam aprender a cuidar dos seus materiais, eles estão aqui pra aprender, né, e às vezes, eu percebo que falta o apoio das famílias. Teve uma ocasião também que a gente trabalhou no tempo da dengue, né, a gente mandou um questionário pra casa pros pais preencherem e efetivamente, mandarem. Eu percebi que teve criança que preencheu e o pai não acompanhou, o pai foi lá simplesmente e assinou. Então, por exemplo: “Na sua casa, onde que você encontrou o foco da dengue?”, colocou um X em tudo. Será que, efetivamente, em tudo, na casa daquela pessoa tinha o foco da dengue? Se tem, isso é uma coisa preocupante, não é? Porque o assunto “dengue” não é um assunto novo, é um assunto que vem de anos, já. Então, será que o pai se deu ao trabalho de ler o que era a pesquisa, de ajudar o filho a responder a pesquisa antes de assinar?

P – E você acha que sim ou que não?

R – Eu acredito que não.

P – E por que que você acha que os pais...?

R – Não são todos, tá?

P – Sim, mas por que que você acha que... a que fator você atribui, a que fatores você atribui essas dificuldades que você vê em relação à família, de não ajudar numa lição de casa, de não

incentivar, de não determinar um tempo para ficar com o filho para olhar o caderno, ao que que você atribui isso?

R – Olha, pode ser “n” fatores. Pode ser, realmente, por falta de tempo, a gente sabe que hoje em dia, mãe, pai trabalha fora, é sempre uma correria, às vezes, chega em casa, o filho já tá dormindo, ou sai de manhã, o filho ainda tá dormindo e vive naquela correria do dia-a-dia e acaba deixando isso pra um segundo plano e esse segundo plano nunca é efetivado. Ou, às vezes, mesmo, falta de interesse, não sei, é difícil eu te dizer o porquê o pai não acompanha. É difícil você conseguir entender, né? Eu, como mãe, sempre exijo muito isso de mim, acompanho sempre as atividades do meu filho, então... e nunca deixei de trabalhar também, eu trabalho, faço faculdade, já chegou vezes de eu acordar meu filho onze horas da noite pra a gente ver o que tinha de atividade, ele morrendo de sono: “Vai lá lavar o rostinho, toma um leitinho, vamos fazer a atividade”, pelo fato da minha vida ser corrida, também, mas eu nunca deixei de buscar ajudar, buscar acompanhar, porque você percebe a diferença quando os pais acompanham, efetivamente, a vida escolar do filho e quando não acompanha. É visível a diferença dentro da sala de aula e no desenvolvimento do aluno. É visível.

P – Mas você não consegue ainda determinar, nem tem uma ideia do que seja exatamente o que faz os pais não acompanharem?

R – Não sei. É uma das coisas que eu já coloquei na minha ata lá da primeira reunião como prioridade: “Acompanhe as atividades dos seus filhos. Acompanhe, porque é importante, eles se sentem valorizados, se eles fazem uma atividade, levou e o pai viu, o pai né, o pai elogiou...”

P – E pelo relato das crianças, Amanda, o que faz você, pelo que as crianças te contam, por exemplo, uma criança que não tenha feito uma lição ou que tenha trago essa pesquisa e você percebe que foi a própria criança que marcou. O que que você ouve das crianças em relação à família? Esse apoio, essa valorização?

R – Então, eu já tive casos de pedir recorte, né: “Recortem objetos, coisas iniciadas com a vogal ‘A’ e com a ajuda da mamãe e do papai, escrevam o nome de cada uma delas”, de trinta e um alunos, eu tive quinze que trouxeram, os demais não trouxeram e eu percebo que dentro da sala, eles ficam tristes por não ter trago.

P – E o que eles dizem? Porque geralmente, eles dizem alguma coisa, né?

R – Eles falam: “Na minha casa não tinha revista”, eu falo: “Nossa, mas nem um panfleto de mercado?”, porque muitas vezes, na atividade escolar do meu filho, eu uso panfletos de mercado, qualquer coisa que tenha em casa, às vezes realmente, a mãe não tem revista, mas meu Deus, não tem nada? Nada em casa? Nada? Entendeu, eu acho... eu acho estranho a criança falar pra mim que não tinha nada em casa, nada! Não tinha na casa da vó, não tinha na casa do tio, não tinha nada? Nada? Nem... nada! Outra vez, eu pedi uma folha de jornal pra forrar carteira que a gente ia trabalhar com guache, muitos não trouxeram: “Não tem jornal”, eu percebo que os pais, na maioria das vezes, não dá o valor que deveria dar, né, pra apoiar o trabalho para que o trabalho fossem muito melhor do que é, entendeu? Então assim, como professora, como educadora, eu tento ao máximo, trabalhá-los em sala de aula, quando eu preciso encaminhar uma atividade pra casa, às vezes, eu fico até triste, porque eu sei que uma boa porcentagem não vai fazer e eles se sentem tristes. Tem uma atividade da apostila mesmo que é a última que eu estou trabalhando, em que eles têm que trazer fotos deles na fase da vida, né, fotos deles bebezinho, fotos deles maiorzinho e colocar os meses que eles tinham, o aninho, né? E seis trouxeram e os demais não trouxeram. Eu pergunto: “Ah, minha mãe disse que não vai mandar as minhas fotos”, aí eu até falei: “Não, mas a pro vai devolver. Nós vamos montar um albinho para que todos vejam, né, para vocês acompanharem a trajetória de vocês, o que vocês foram aprendendo, como que foi se desenvolvendo, depois a pro vai devolver”, aí eu sei que mais uns quatro trouxeram e os demais, não. Alguns: “Ah, minha mãe não tem”, “Ah, minha mãe disse que não vai trazer”, então é difícil, porque você percebe que as crianças que não trouxeram ficam tristes dentro da sala de aula,

porque vê que os amiguinhos trouxeram, mas aí, as mães, por algum motivo que eu ainda estou buscando entender, não querem participar, não querem mandar, não querem.

P – E você acha que é por quê? Pensando na situação?

R – Ou não dá... como eu te falei, ou não dá a importância que deveria dar nesse processo, que é fundamental, eu acredito que o primeiro ano, ele marca muito pra criança, ou positivamente ou negativamente, porque é o primeiro ano, se você traumatizar uma criança no primeiro ano, isso vai refletir em todas as séries.

P – Traumatizar em que sentido?

R – Eu digo assim, se a criança não tiver um incentivo, é, se a criança achar que aquilo não é legal, que não é bom estar na escola. Você tem que fazer com que elas sintam que é gostoso estar na escola, que o ato de aprender é um ato gostoso, como é gostoso você conhecer coisas novas. Eu acho que isso é como se fosse uma sementinha que você planta ali no primeiro ano, que isso vai refletir na vida escolar dela. Você não pode traumatizar a criança, como por exemplo, quando o pai chega em casa, vai lá e apaga a atividade porque tá feio, porque saiu um pouquinho da linha, você tá traumatizando a criança. Eu acredito dessa maneira. Eu respeito o processo de aprendizagem dessa criança. Eu respeito o tempo que ela tem pra aprender, as limitações que ela tem, né, a gente tem que trabalhar isso constantemente. Então, eu acredito que tem coisas que podem ser extremamente negativas para essas crianças. E eu me preocupo muito com isso relacionado aos pais.

P – E quando você percebe que os pais não ajudaram na lição, não mandaram a foto que você pediu, não estão correspondendo, o que que você faz dentro da sala de aula pra lidar com isso?

R – É como eu te falei, eu fico, às vezes, até chateada, por quê? Os outros alunos trazem, aí fica aquela dinâmica: “Pro, eu trouxe, eu trouxe, eu trouxe”, aí os outros olhando, aí eles ficam chateados. Eles se sentem mal, eles se sentem chateados. Aí, que que o fiz com o caso das fotos? “Pessoal, a pro vai trazer revistas, vocês vão procurar um bebê que tenha características parecidas com as suas pra gente montar o seu álbum”, pra poder trazê-los para dentro da atividade, porque eu não acho justo dentro da sala de aula, eu excluir essa criança da atividade porque o pai não quis participar, porque o pai não quis mandar, entendeu?

P – E algumas dessas crianças que não trouxeram, você não vê o pai na hora da saída ou a mãe, ou uma tia?

R – Eu vejo, eu falo: “Traz a foto, mamãe, a gente tá fazendo uma atividade em sala...” “Ah tá bom”, mas não traz. É difícil! A gente pede, mas é difícil.

P – E elas não te dão nenhuma justificativa?

R – Não.

P – Não?

R – Não. Alguns deles também vão embora de perua, né? Então, não tem como ter esse contato com o pai. Por isso que eu falei, a minha ata da minha primeira reunião, é uma das coisas que eu já anotei, vou frisar bastante isso, participação, é fundamental.

P – E você acha que isso vai fazer diferença?

R – Bom, eu tenho que acreditar que sim, né? Se eu não acreditar que sim, pra que eu vou enfatizar isso, né? Eu preciso acreditar que sim, que vai fazer diferença, eu quero demonstrar pra eles, de alguma forma, como isso é visível dentro da sala de aula. Eu assim, a prova maior que eu tenho

disso é com aluno meu, o Kauã, ele chegou completamente cru, o nome dele é Kauã, ele não conseguia fazer a letrinha K, ele não conseguia fazer o “a”, ele não conseguia. Ele fazia bolinha, fazia rabisco e eu percebi... eu mandando atividade pra ele tanto na sala de aula, como pra ele fazer em casa, a mãe dele trabalhando junto, em casa, ajudando, hoje o Kauã escreve o nome dele perfeitamente, o Kauã reconhece as vogais, assim, o quê? Dois meses e meio que a gente tá trabalhando com o Kauã? O Kauã teve um avanço ótimo! O Kauã, hoje, consegue sentar e acompanhar as atividades na apostila, coisa que o Kauã nos primeiros dias de aula, era uma coisa de outro mundo pro Kauã? Então assim, se tem a colaboração dos pais, e eu quero demonstrar isso na reunião, eu quero até conversar com a mãe do Kauã antes, para ver se ela me autoriza dar o exemplo do filho dela e dela pra que os outros pais possam ver, de repente, se conscientizar de que isso é importante. De repente, é meia hora que o pai vai perder ali, sentar com a criança, mas é meia hora que faz a diferença, meia hora que é importante, na minha opinião.

P – E você lida com alguma outra dificuldade dentro da sala de aula?

R – Então...

P – Não só dentro da sala de aula, mas para você cumprir o seu papel, a sua função na escola como um todo?

R – Na verdade, eu sinto falta de ter aqui, na escola, em específico, eu sinto muita falta de ter um espaço pra trabalhar com essas crianças, é muito complicado você trabalhar com crianças de primeiro ano sem ter um espaço.

P – Que tipo de espaço?

R – Um espaço. Um parque, que fosse uma quadra, um espaço pra você trabalhar atividades diversificadas mesmo com eles, né? Por exemplo, uma grande dificuldade pra mim esta sendo a Educação Física, porque eu preciso dá, eu preciso trabalhar, eu gosto, eu quero, mas eu não tenho espaço para isso.

P – E a quadra?

R – Então, a quadra é do outro lado da rua, então, nós não podemos levar as crianças para a quadra.

P – Não pode?

R – Não. Eu não tenho espaço aqui dentro pra trabalhar isso. O pátio, aqui é dividido, né, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, então eu não tenho um espaço em que eu possa levar eles no pátio, porque é intervalo do Fundamental II. Eu passei por uma situação complicada um pouco tempo atrás, porque eu fiz uma atividade com guache, das mãozinhas, dos dedinhos e eu precisava levá-los pra lavar as mãos, então, eu organizei a fila e fui levar. Quando eu me deparei, aquele monte de criança grande do Fundamental II, falei: “Mas, eu preciso lavar as mãos deles”, então, eu fui, tive todo o trabalho, tive com a fila, organizar. Ai, você percebe que o inspetor olharam assim, né: “O que ela tá fazendo aqui, a essa hora?”. Precisava levar as crianças para lavarem as mãos. Então, eu sinto a necessidade, assim, de ter um espaço, né, eu sinto falta disso.

P – Se tem a quadra lá, por que que você não pode usar?

R – Porque o fato de atravessar a rua, né, com trinta e uma crianças, eu sozinha, acaba sendo complicado, né?

P – E não tem ninguém pra te ajudar com isso...

R – É uma responsabilidade muito grande você atravessar trinta e uma crianças. E desde que eu entrei aqui, nunca ninguém colocou em pauta de que: “Ah, nós podemos marcar um dia da semana e as inspetoras vão ajudar a atravessar as crianças”, nunca teve essa abertura de dizer isso.

P – Não tem ninguém para te apoiar em relação a isso, por exemplo?

R – Que eu saiba, não, que tenha sido comentado, que tenha sido falado, não.

P – Você já questionou a gestão da escola sobre isso?

R – Para falar a verdade, eu nunca questionei, porque em conversa com os outros professores, a Educação Física é dada em sala de aula no primeiro e segundo ano. Então, como eu posso, dentro da minha disponibilidade em sala de aula, eu trabalho o que com eles? Música, comprei bambolê, eu estou trabalhando algumas atividades com bambolê, fizemos um joguinho de boliche com garrafas, estamos trabalhando o joguinho com garrafa, então, assim, dentro das limitações da sala de aula, a gente tenta trabalhar, mas confesso pra você que é bastante dificultoso pelo espaço mesmo, até porque tem muita carteira e como você disponibiliza um espaço dentro de uma sala cheia de carteira? É um tanto quanto complicado.

P – E em relação ao sistema de ensino?

R – Você fala, os conteúdos?

P – Toda organização pedagógica da rede, da escola?

R – Então, nós estamos trabalhando com apostila Gênese, né, os conteúdos em si, eu acho que tá acompanhando bem o que uma primeira série precisa, né, embora, a gente tenha que complementar em muitas coisas, porque de repente, um tema lá, ah, os mamíferos, é uma coisa bem filtradinha, então você sempre tem que estar em busca de mais materiais pra poder complementar aquilo. Então, digamos que o material que eles oferecem é só um apoio mesmo, você tem que estar buscando atividades complementares pra estar trazendo pra a sala de aula.

P – E o propósito desse material qual que é?

R – O propósito?

P – É um livro didático, é uma...

R – Acho que ele é diversificado, né, ele é diversificado?

P – É uma apostila?

R – É uma apostila.

P – Então, mas é um lugar... esse material, ele vem com todo conteúdo deveria estar ali, a proposta dele é essa?

R – Todo conteúdo deveria estar aí, tanto que ele segue o conteúdo proposto, né, no trimestral, só que alguns conteúdos não vieram, por exemplo, alguns conteúdos de História, alguns conteúdos de Ciências, entre outros, não vieram. Vieram no planejamento trimestral, mas não estão contemplados na apostila.

P – Por quê?

R – Então, não sei. Aí, esses conteúdos, a gente está buscando pra poder trabalhar, né, porque são esses conteúdos que vão estar exigidos na prova trimestral, né, na avaliação trimestral que vai vir agora, no mês de abril. Então, a gente precisa trabalhar todo o conteúdo que está proposto dentro do plano de aula trimestral.

P – Mas se eles, se essa apostila vem com o que tem que ser ensinado, por que que eles não colocam?

R – Então, boa pergunta. É uma boa pergunta. Não veio, por exemplo, em História esta lá, história de Barueri, mas não veio a história de Barueri...

P – Veio outro conteúdo no lugar?

R – Não.

P – Não?

R – Parou num conteúdo antes. Aí, a gente pesquisou sobre a história de Barueri, aplicamos as atividades, conversamos, exploramos o assunto, confeccionamos a bandeirinha, tal, pra poder finalizar o conteúdo. Então assim, eu acho que depende muito do professor, mesmo. Olhar o plano trimestral, ver o que está sendo proposto, trabalhar em conjunto com a apostila que são os conteúdos, mas sempre complementar, porque se você for trabalhar só a apostila, acho que vai ficar uma coisa muito vaga. Você tem que usar ela só como apoio, mesmo. Trazer sempre material. E é uma das outras dificuldades, porque todo o material, o gasto com folha, o gasto com a impressão, é tudo do professor.

P – Você tem tido dificuldades para encontrar esses conteúdos em outros lugares?

R – Não, pra encontrar, não, porque hoje a internet é uma mãe, né, você vai lá, você faz uma pesquisa, você consegue elaborar aulas rica com os materiais que você encontra. O problema que eu tenho é justamente com o gasto, tanto com impressora, como com folha sulfite, porque a escola não disponibiliza.

P – Nada?

R – Nós estamos com três meses de aula, foram disponibilizadas trezentas folhas, que eram para as avaliações. Então assim, os demais conteúdos que a gente trabalha, por exemplo, primeiro ano exige muito conteúdo impresso, né, muita coisa impressa, muita atividade “ligue”, atividade “localize as letras”, muitas coisinha assim que você acaba fazendo de uma forma mais lúdica, com desenho, bem diversificado, então você... é opção do professor, né, eu digo assim, eu não posso falar: “Ah, coitada de mim, gastei trezentos reais esse mês”, porque eu me propus a fazer isso. A escola não me obriga a fazer isso, se eu quiser chegar na minha sala de aula e falar: “Eu vou trabalhar só a apostila que é vocês me forneceram”, ninguém vai dizer pra mim: “Não, você precisa trabalhar coisas diversificadas”, mas eu como professora, eu quero trabalhar coisas diversificadas, porque eu vejo que existe a necessidade de trabalhar. Então, é um gasto que eu tenho, mas porque eu quero fazer a aula diferente.

P – E a escola não te oferece esse material de alguma forma?

R – Não, infelizmente, não.

P – Não tem impressão na escola, nada do tipo?

R – Então, o que foi falado é que nós receberíamos uma quantidade de folha sulfite por criança, mas efetivamente, até agora, nós recebemos um total de trezentas folhas.

P – E aí, você acaba comprando esse material?

R – Eu compro constantemente, folha de sulfite, cartucho pra impressora, eu compro constantemente. Lápis, porque as crianças perdem o tempo todo, eles não trazem e, então, eu compro uma caixinha de lápis, eu compro uma caixinha de borracha, pra ser disponibilizado para emprestar para aquele aluno que não tem, que não trouxe, que perdeu.

P – Mas as crianças não receberam material escolar?

R – Receberam há um mês, né?

P – E não tem?

R – Agora, tem. Mas eles não tinham...

P – Ah, tá!

R – Então, num primeiro momento, eu comprei.

P – E os pais não compraram esse material para os seus filhos?

R – Alguns mandam, outros, não. Alguns têm a consciência de que começou as aulas, não chegou o material, preciso mandar um caderninho, nem que seja um caderninho que usou no ano passado, não tem problema, preciso mandar um lápis e uma borracha. Outras crianças, sem nada.

P – E isso não é responsabilidade da escola?

R – Não, acredito eu que dos pais, porque eu acho engraçado que não é o fato de não poder financeiramente, a criança vem com uma mochila, uma mochila boa, uma mochila que você olha, você sabe que você olha, você sabe que não custou um valor barato, vem com uma lancheira bonita, mas não traz efetivamente, um lápis, uma borracha. Talvez, esse fato deles jogarem essa responsabilidade toda pra escola, né?

P – Você acha que os pais acabam valorizando muito mais: “Eu compro uma mochila bonita pro meu filho e o material é com a prefeitura.”

R – O material é responsabilidade da prefeitura.

P – Por que você acha que os pais estão reagindo dessa forma?

R – É difícil eu dizer para você o porquê, mas infelizmente, alguns pais, você percebe que é assim. É assim.

P – E a escola não te dá esse material? A criança vem sem, a escola não te dá e você que tem que resolver isso?

R – Não. Tanto que no meu primeiro dia de aula, percebi que boa parte das crianças não trouxeram nada, eu falei: “Meu Deus, o que que eu vou trabalhar até esse material chegar? Eu não sei quando que esse material vai chegar?”, eu fui na loja, comprei uma caixa de lápis, uma caixa de borracha, uma caixa de apontador, folha de sulfite. Aí, eu pedi para as crianças: “Crianças...”, e outra, a gente não pode pedir o material.

P – Por que não?

R – A gente não pode pedir nada. Não sei, é a norma: “Não peçam nada pras crianças”. Então, o que que eu pedi pras crianças? “Tragam, um caderninho, mesmo que for um caderninho usado do ano passado, mas tragam um caderninho, que a gente precisa iniciar as atividades”. Então assim, trouxeram um caderninho, alguns trouxeram aquele que só tem as últimas folhas mesmo, outros pais compraram um caderninho, aí veio cada um de um tamanho, cada um de um jeito, tenho caderno espiral, eu tenho caderno de brochura, eu tenho caderno pequeno, eu tenho agenda, que está sendo usada como caderno. Então assim, mas pelo menos, trouxeram, né, aí eu outro dia, eu falei: “Não, eu não vou dar, o fato de eu dar, pode ser que no outro dia, ele não traga. Então, o que eu vou fazer? Vou emprestar”, aí eu falava: “A pro tá emprestando, no final da aula, vocês vão devolver para a pro” e é assim que eu fui trabalhando até que chegou o material. E eu preciso até verificar como eu vou trabalhar isso, eu tenho alguns pais, na sexta-feira mesmo, tinha crianças que: “Ah, eu não tenho lápis” “Mas cadê o material que vocês ganharam? Vieram quatro ou cinco lápis, né, se eu não me engano, foram quatro ou cinco lápis” “A minha mãe não deixa eu trazer” “Como assim?”, né, falei: “Não deixa você trazer? Como que você vem para a escola sem lápis e sem borracha? O material que você ganhou é para utilizar na escola”, então, com esses pais eu vou ter que conversar, né, porque não tem condições, a criança vim sem lápis, vim sem borracha, é complicado.

P – Quando você diz que é proibido pedir, isso é uma ordem da escola?

R – É, é o que é passado pra gente, né?

P – E qual é o sentido disso? Se eles ganharam o material, você não pode pedir...?

R – Não, não, não pode pedir pra comprar. Pra comprar, por exemplo, no começo do ano, não chegou o material ainda: “Ah, eu quero um caderno assim, assim, assim. Eu quero que tragam folha de sulfite. Ah, eu quero...”, não, não pode. Você pode propor algumas coisas. Teve um episódio comigo que eu fiquei bem assim, né, não sei se pela minha falta de experiência, né, no começo do ano, eu imaginava que a escola fornecia papel higiênico pras crianças, né? Eu imaginava na minha cabeça, né, e nos primeiros dias de aula, tudo normal, quando chegou na terceira semana, uma criança chegou pra mim e falou assim: “Professora, fulana tá no banheiro e ela fez número dois e não tem papel”, aí eu achei que não tem no banheiro por causa de desperdício, mas provavelmente, teria com o inspetor. Falei: “Vai até a inspetora, né, peça pra inspetora arrumar papel”, aí ela foi e voltou: “Pro, a inspetora não tem papel”, a inspetora veio: “Nós não temos papel”, eu falei: “E agora?”, eu fiquei, sabe quando você fica paralisada, eu falei: “Meu Deus, e agora? A criança tá no banheiro, eu não tenho papel também”, eu nem sabia que não tinha papel. Aí, eu fiquei assim, sem saber o que fazer! Sabe quando você fica perdida assim? Aí foi quando eu falei, eu falei: “Não pode pedir, não pode pedir, mas eu vou pedir”, aí eu virei para os pais que vieram até a porta: “Por favor, quem puder, traz um rolinho de papel higiênico, eu vou guardar no meu armário, todos os dia vou pegar um, trazer na gaveta pra eles mesmos utilizarem”, a maioria dos pais trouxeram, que é o que a gente tá utilizando, mas é uma coisa que eu fiquei assim porque...

P – Não tem papel higiênico?

R – Eu não tava esperando que não tivesse. Não tava esperando. Eu fiquei assim...

P – Como você resolveu isso, se não tinha papel em lugar nenhum?

R – Então, eu virei pra inspetora e falei: “E agora?” “Não tenho papel”, aí a sorte é que uma aluna minha estava resfriada e trouxe um pedacinho enrolado na bolsa para limpar... assoar o nariz. Aí, ela: “Pro, eu tenho”, foi a minha salvação. Aí eu falei: “Aí Natalia, você empresta pra ela um pedacinho de papel?”, “Dou”, aí levou e resolveu a situação. Aí, no mesmo dia, falei: “Independente de coordenador, independente de; eu vou pedir pros pais que tragam um rolinho de papel higiênico”. E se eles não trouxer, eu vou no mercado e vou comprar, porque não tem condições de eu ficar com trinta e uma crianças aqui, ela virar pra mim e falar que vai fazer número dois e eu não ter papel, “O que que eu vou fazer?”, aí enfim, eles trouxeram, né? Eles trouxeram e eu vou contornando dessa

maneira, guardo no meu armário, todo início da aula, eu pego um rolinho e levo para a sala de aula. No final da aula, eu guardo o rolinho do papel, mas foi uma coisa que eu fiquei bem assim. Outra coisa que... não sei se pode falar ou...

P – Pode!

R – Outra coisa que eu vejo de dificuldade é, você é muito sozinha dentro da sala de aula. Eu lembro que na minha época de escola, os inspetores andavam, pelo corredor, né, porque se o professor precisa de alguma coisa, se acontece alguma coisa com um aluno dentro da sala de aula... primeiro ano, não tem como eu sair da sala e largar trinta alunos sozinhos, eles aprontam tudo e mais um pouco, eles sobem na carteira, eles machucam uns aos outros, você não pode. Já aconteceu de uma aluninha minha estar passando mal e eu sair na porta e não ter ninguém, olhar no corredor e não ter ninguém, era o início das aulas, os meus alunos todos pequenos, não sabiam ir lá para chamar alguém, entendeu?

P – E onde eles ficam?

R – As inspetoras ficam lá em cima, no pátio. Eu acredito que seria essencial se elas dessem uma volta pelo corredor, porque eu lembro que na minha fase de escola, as inspetoras ficavam próximas da sala de aula. Eu lembro que tinha uma carteira e elas ficavam ali, né, então, qualquer apoio que o professor precisasse, elas estavam ali no corredor.

P – E por que que você acha que não é assim, hoje?

R – Então, eu não sei. Eu não sei, como eu tô te falando, como aqui é o meu primeiro ano que eu estou lecionando, eu não sei qual é a realidade das outras escolas, como é o comportamento dos inspetores nas outras escolas. Eu sei que aqui, eu acho que, eu sinto falta disso, de uma aproximação. Ninguém tá dizendo que é pra ficar na sala pra eu beber uma água ou ficar na sala, pra eu ir ao banheiro, não, é dar uma volta no pátio pra ver se não tem alguma necessidade imediata ali, por exemplo, nesse dia mesmo em que a aluna passou mal, eu tive que ir na sala da frente, da Elóisa, bater: “Elóisa, por favor, você pode pedir para um dos seus alunos chamar a inspetora para mim?”, porque os meus alunos não eram preparados ainda para sair e localizar alguém. O dela como já é segundo aninho, já estavam mais adaptados, aí ela pediu para um aluno dela ir lá chamar o inspetor. Então assim, complicado, né, precisava ter uma aproximação maior, uma vez que você é só um professor dentro de uma sala de aula.

P – E você sente dificuldade também em relação à gestão da escola?

R – Não, eu sinto... eu, assim, na minha prática, eu sinto mais a ausência do inspetor, mesmo. Agora, eu não sei se está sendo falho e precisaria ser do jeito que eu acho que deveria ou se é normal e é uma realidade que eu vou ter que aprender a conviver, entendeu? É como eu te falei, como é o primeiro ano que eu estou lecionando, é a primeira escola, eu não sei se isso tá dentro do que é proposto, é dessa maneira mesmo, ou se tem alguma coisa errada, entendeu? Fico pensando, às vezes, não sei. Mas que eu sinto de não ter essa aproximação, eu sinto. Hoje, pra mim, é mais fácil, porque hoje, os meus alunos já estão um pouco mais acostumados, mais habituados com a escola, então eu tenho alguns que, se eu precisar, vão até lá e chamam, mas no começo foi extremamente mais difícil, porque eu não tinha alguém que fosse chamar.

P – E quando chama, você tem o apoio? Não?

R – Eu tive da vez que eu precisei emergencial, eu tive, mas já aconteceu de colegas não ter...

P – Por que não?

R – Não sei.

P – Se, tem o profissional na escola, né?

R – Tem.

P – E ele não vem?

R – Então, de repente, porque tá no intervalo dos outros, não sei, não sei. Eu sei que a necessidade que eu sinto é de ter essa aproximação mesmo, de repente. Principalmente, por você lidar com crianças de primeiro ano, né, pode acontecer qualquer coisa a qualquer momento e você estar ali sozinha, você está ali sozinha dentro da sala de aula. Isso é uma coisa que eu sinto muita falta, mais até do que o material que eu tenho que gastar do meu bolso, daí eu dou um jeito, né, material que eu tenho que comprar do meu bolso, os meus gastos, eu vou dando um jeito, sempre coloco na minha cabeça que é porque eu quero uma aula diferente, então eu vou buscar isso, mas essa ausência, eu acho que é uma coisa que me incomoda mais. Essa ausência de um apoio dentro da sala, ali, de repente, em volta.

P – E como que você vai lidando com isso, se você chama e pode não vir?

R – Então, é extremamente complicado...

P – No caso daqueles alunos que eles acabam agredindo os outros, o quê que você faz quando você não pode chamar ninguém?

R – Então, eu tenho que chamar alguém. Eu tenho que chamar. Nesses casos, eu peço para um aluno ir lá e chamar: “Vai chamar que o fulano tá machucado”, aí efetivamente, vem. Ai, elas vêm, pegam a criança e retiram da sala.

P – Então, são os alunos que te socorrem, né?

R – Os alunos me socorrem. Agora, eles conseguem, né, mas a dificuldade maior foi nas primeiras semanas que eles não tinham... não tinha como...

P – Eles não conheciam, né, os profissionais?

R – Eles não conheciam o ambiente, até que a gente fez o tour, né, pela escola mostrando as pessoas, mostrando... então hoje, eles já conseguem se localizar melhor. E o socorro é esse. Eu tenho uma aluna, tadinha, que ela é o meu socorro, a Aline, que ela é maiorzinha assim, e ela já vai direitinho onde tem que ir. Então, a Aline é o meu socorro, que ela nunca falte num dia de desespero: “Aline, vai chamar lá”, porque eu não posso, não tenho como sair de dentro da sala de aula. Igual esse meu aluno mesmo, esse que apresenta problema de comportamento, às vezes, ele sai para ir no banheiro e não volta. Eu não tenho como buscá-lo no pátio, não tenho como. Aí, uma vez, a inspetora veio: “Oh, professora, ele tá no pátio há tanto tempo”, falei: “Eu sei. Só que eu não posso sair da sala e ir buscar ele. Não posso”. Então aí, é uma situação complicada, né. Fico sem saber o que fazer em determinados momentos, sem saber o que fazer, ele saiu e não voltou, o que eu vou fazer? O que eu faço, às vezes, é: “Fulano, vai dar uma olhadinha se o Carlos tá lá fora, peça para ele voltar pra sala de aula”, senão, você vai acabar sendo chamada a atenção, né?

P – Você gostaria de falar mais alguma coisa, fazer mais alguma colocação, falar um pouco mais sobre algum assunto que a gente não...?

R – Não, acho que eu já falei demais, né?

P – Não?

R – Não, não.

P – Tá bom, eu agradeço. Muito obrigada.

R – Espero ter te ajudado, ter atendido o que você...

ANEXO B - Entrevista com a professora Bárbara

P – Professora Bárbara, há quanto tempo você atua como docente?

R – São treze anos.

P – Esses treze anos todos como professora de Ensino fundamental I?

R – Todos.

P – Todos.

R – Só mudei de município né, mas sempre fundamental I.

P – Nunca trabalhou na Educação infantil?

R – Não.

P – Não. E a sua formação, qual é?

R – Pedagogia.

P – Você não fez magistério?

R – Não. Fiz técnico né e aí depois optei por fazer, por trabalhar na área da educação, aí fiz Pedagogia.

P – E esse curso técnico em que área foi?

R - Foi na área de Informática.

P – De Informática. Quais dificuldades você encontra na sua atuação profissional?

R – É, bom, são várias né, a gente encontra dificuldades com relação à clientela, com relação à escola, à parte burocrática, mas eu acho que tem coisas assim que impedem o trabalho realmente do professor que é assim, salas muito cheias, por exemplo, né, isso é uma coisa que impossibilita o trabalho do professor, né. Você não tem como dá atenção especial né individualizada pra cada aluno, por exemplo, né, tem muita coisa que você tem que fazer correção na lousa. Você não conhece as dificuldades de fato de cada aluno então eu acho que isso é um fator assim que seria fundamental, assim, diminuição do número de alunos na sala, né? Outro problema: falta de material, né, a gente tem pouco material, a gente não tem uma sala de Informática, a gente não tem é, notebook, muitas vezes pra trabalhar na sala de aula a gente tem que trazer coisas de casa, coisas particulares, a gente tem que investir em muito material, né, gastando do nosso dinheiro pra fazer isso, então, eu acho que isso é outro fator agravante, né. Ahhh, eu acho que são assim as coisas que mais atrapalham o nosso trabalho, eu acho que salas cheias e a falta de material.

P – Você se referiu aqui à clientela, o que especificamente em relação à clientela?

R – Ahhh, assim porque é, depende da clientela você tem que fazer um tipo de trabalho, né, específico, tem lugares que você tem que desenvolver projetos, projetos que visam um assunto específico, então, é eu acho que a clientela é, tem a ver com essa questão do material, por exemplo, você precisa ter suporte para trabalhar com determinada clientela, né, então, eu acho que isso também é um fator problemático na área da educação, né.

P – Tem alguma outra grande dificuldade que você enfrenta?

R – Não, não tenho. Eu acho que esses são... esses dois fatores pra mim são, são os mais agravantes, assim, a parte burocrática eu acho que não tem problema, né, a gente tem que fazer o nosso plano, a gente tem que preencher diário, né, nós temos que fazer, é a gente tem que desenvolver projetos a gente tem que registrar esses projetos, fazer portfólio essa parte eu acho que, é trabalhosa, mas não é o que impede a gente de fazer um bom trabalho, né, mas eu acho que esses dois fatores que eu enumerei pra você são o principais.

P – Como você lida com essas dificuldades?

R – Bom, a questão de salas superlotadas é uma questão muito complicada, porque assim, muitas vezes além da nossa sala cheia, né, em torno de trinta e cinco, quarenta alunos, é falta professor e ainda dividem as salas, né, a gente chega às vezes a ter até mais de quarenta alunos na sala. Então é partindo do ponto do número de alunos que a gente tem, é como a gente pode trabalhar. Ahhh, fazendo um reforço em sala de aula com os alunos que tem maiores dificuldades, né, trazendo atividades diferenciadas, trabalhos em grupo, trabalhos em dupla, né, eu trago notebook meu pra sala de aula, trabalho com os alunos que tem mais dificuldade também. Então é dessa maneira, né. Fazendo reforço dentro da sala de aula, trabalho com atividades diferenciadas, trabalhos em grupo, não tem outra maneira, né.

P – E em relação ao material?

R – O material que eles usam?

P – O material que você diz que falta, como você lida com isso?

R – Então, a questão do notebook, eu trago, né, da minha casa, e às vezes a gente se junta em grupos pra ver um documentário, pra ver um, né... alguma coisa assim, e... tem muitas coisas que eu invisto do meu bolso, né, quando eu quero trabalhar determinado assunto, determinado tema, eu trago os mapas que eu tenho, eu tenho mapas do corpo humano e tal, às vezes a escola não no jeito, não tem no momento, então, são coisas que eu trago, né, coisas particulares, do meu acervo pessoal.

P – A qual ou a quais fatores você atribui as dificuldades que você citou?

R – Então... as salas cheias, né, eu não sei qual seria a solução pra isso, mas as salas lotadas atrapalham o nosso trabalho, eu acho que os colegas são unânimes, né, em dizer que isso é, um, né, tanto que escolas particulares tem quinze alunos por sala, né, então, eu acho que a gente não pode desenvolver um melhor trabalho porque a gente não pode se doar mais pro aluno, né, então, isso pra mim é uma dificuldade e a parte do material escolar, eu acho que falta investimento, né, na área da educação, investimento, investir mais, ver o que as escolas precisam, né, e ver o material que a gente precisa pra facilitar nossa vida, pra melhorar o nosso trabalho, facilitar a aprendizagem do aluno, porque você ficar no seu dia-a-dia aí só com lousa, apostila, livro didático... é complicado e a gente sabe que as coisas caminham, né, as coisas envolvem, a gente precisa muito mais do que isso, né.

P – Como você lida especificamente com as dificuldades de aprendizagem?

R – Então, é... especificamente é como eu falei pra você do reforço dentro da sala com os alunos que não acompanham e atividades diferenciadas sempre com o apoio da família, né, sempre

convocando os pais, chamando os pais, levando até os pais a realidade, né, chamando os pais pra ajudar na lições, nos trabalhos.

P – Você tem apoio dos pais?

R – A maioria sim, maioria sim.

P – Você faz também algum tipo de encaminhamento desses alunos?

R – Então, é assim, é eu faço o encaminhamento, né, só que tem alguns casos que as próprias especialistas da escola nos orientam a falar pro pai procurar os próprios meios dele, deles né. Então, eu tenho um aluno que tá... que tem muitas dificuldades e aí a orienta... a especialista me orientou a fazer um relatório, né, de acordo com a coordenadora e passar pro pai, pro pai procurar o clínico geral ou pediatra, o pediatra e fazer os encaminhamentos necessários mas a gente encaminha sim.

P – Professora, tem mais alguma questão sobre essas perguntas que eu te fiz que você gostaria de colocar?

R – Não.

P – Não? Obrigada.

R – Tá.

ANEXO C - Entrevista com a professora Débora

P – Professora Débora, me conta qual é a sua formação e há quanto tempo você atua como docente?

R – Tá. Bem, a minha formação, eu fiz Magistério, né, foram, quatro anos, estudei CEFAM, no tempo, ainda existia o Magistério, né, depois, eu fiz Pedagogia e agora, eu vou lecionar, fazer duas pós, Psicopedagogia e Alfabetização. E eu leciono há seis anos. Comecei em creche e tem quatro anos que eu vim pro Ensino Fundamental.

P – Tá. É, quais são as dificuldades que você encontra na sua atuação profissional?

R – Olha, tem bastante.

P – Me conta algumas.

R – Não é fácil, né? Eu acho que um dos maiores desafios hoje, né, pra lecionar são os problemas familiares, porque assim, eles abriram as portas, né, pra a inclusão. Então, a escola, ela tem que aceitar, abrir para todos, porque a escola é pública, né, é um direito que as pessoas conquistaram, né, e o que que acontece? É difícil, porque muitas vezes, o professor, ele se vê sozinho, os pais, às vezes, eles fogem das responsabilidades, né? E tudo fica pra escola, a escola é que tem que dar conta de tudo, né? Não é só a aprendizagem, a questão também do lado afetivo, a educação mesmo, as coisas básicas do dia-a-dia, você vê que na família, hoje em dia, as pessoas, elas pensam mais em trabalhar, né, elas têm os filhos, colocam na escola, só que assim, as coisas básicas, você vê que não é passado em casa, né? Além dessa questão dos problemas familiares, também tem a questão da inclusão que eu falei, né? Porque abriram-se as portas, hoje é um direito conquistado, todo mundo tem, só que o professor, muitas vezes, ele... quando ele precisa de uma ajuda, né, tem crianças que tem laudo e tem crianças que não tem laudo. Eu mesma, tenho, esse ano, duas inclusões, né, um tem laudo e o outro não tem, só que o meu aluno, ele tem epilepsia e quando dá o ataque, às vezes, você pede uma ajuda,

um socorro, de imediato, você não tem. E você tem que cuidar daquele aluno e cuidar do restante da sala, são mais trinta alunos além daquele. Então assim, acho que a minha maior dificuldade, hoje, é essa. Eu sei que a família... tem algumas famílias que acompanham, que ajudam, que se preocupam, que vão atrás, só que tem outras não, outras são omissas, né? E a escola, por ela ser uma rede, então assim, você não vê essa rede acontecer. Não tem, às vezes, alguns encaminhamentos que deveriam ter, então, você faz o seu papel, você encaminha, você vai atrás, tem pai que não vem, você manda uma convocação, o pai não aparece. Então, sempre fica pro professor. Você tem que se virar e às vezes, você olha e fala: “Meu Deus, o quê que eu faço?”, então assim, é complicado. Então, pra mim hoje, o mais difícil são algumas famílias, os problemas familiares e essa questão assim, da escola não ter recursos, sabe, suporte pra estar orientando todos esses alunos de inclusões que precisam. Então, a falta desse apoio, dessa rede, porque não tem.

P – Quando você diz que a escola está recebendo funções que seriam da família, que a família tá fugindo das suas responsabilidades, o que você quer dizer, exatamente, com isso?

R – Que nem assim, funções básicas. Eu sei que hoje, assim, a escola, ela tem... é uma outra visão, não é uma visão que nem antes, né, que a escola era só aprendizagem, mesmo, né? Hoje, não, tudo fica pra escola, né, então, todos os problemas sociais, claro que a escola tá inserida na sociedade e a gente tem que trabalhar com essa questão, só que assim, coisas básicas, né, de casa mesmo. Você fala, ensinar as palavras: com licença, por favor, muito obrigado. Essas coisas não vêm mais de casa, tudo tem que ser passado na escola. Então assim, eu vejo que os pais... não são todos, não posso generalizar, mas uma grande parte, né, assim, não faz o papel da família, não tem participação. Muitos pais não participam da educação dos filhos. Eles têm os filhos, mandam pra escola, mas você não vê essa participação, nem na aprendizagem e nem na educação que eu digo, do dia-a-dia mesmo, essas noções que eu estou falando, de você ensinar a criança como sentar, como comer. O pai não tem tempo, ele pensa mais no trabalho do que no filho, então, fica tudo pra escola.

P – E se eles não fazem isso, o que eles fazem e por que que eles não fazem isso?

R – Eu acho que de acordo com o dia-a-dia de hoje, no mundo moderno, contemporâneo, como as pessoas pensam muito em trabalhar, é o consumismo: “Eu tenho que trabalhar porque eu tenho que dar”, então, às vezes, eles pensam muito em dar, tem que dar: “Meu filho tem que ter”, e o básico, não ensina a ser, então o ser fica pra escola, ensinar a ser, a ser alguém, entendeu? Isso você vê que não acontece, é mais o ter. Aí, às vezes, você fala com a criança: “Mas a sua mãe não fala com você, sua mãe não te ajuda, sua mãe não senta com você para ensinar uma lição, pra fazer uma...?” “Não, professora, minha mãe não tem tempo. A pessoa que fica comigo não tem tempo.”, ela trabalha, às vezes, nem vê. Outro dia... posso contar um fato que aconteceu?

P – Pode.

R – Teve uma mãe que chegou na minha porta e tava desesperada, eu falei: “O que que foi, mãe?”, ela falou assim: “Nossa professora, minha filha mente demais”, eu falei: “Por que que a sua filha tá mentindo, o que que aconteceu?”, eu nem conhecia, foi a primeira vez que eu tinha visto a mãe, né, “Porque eu deixei o dinheiro da perua escolar com a minha filha e ela gastou o dinheiro. Agora, eu não sei como que eu vou fazer, porque essa menina mente, ela falou que você tinha feito uma cirurgia...”, que eu acho que ela já vinha faltando uns quatro dias, eu ia até pedir para a escola entrar em contato, aí ela falou assim: “Ela tava faltando, falou pra mim que você tinha feito uma cirurgia e não tinha voltado”, e ela nem se preocupou de ligar, de entrar, sabe, em contato com a escola, deu a responsabilidade do dinheiro, que era uma responsabilidade dela pra criança fazer, entendeu? Eu percebi que a mãe, ela tava mais perdida do que a criança, que ela falou assim: “Eu trabalho, eu não tenho tempo, eu saio nove horas, eu não vejo minha filha, né. E aí, eu deixei o dinheiro lá com ela e ela não tava vindo”, eu falei: “Mas pera aí, eu perguntei pra criança, né, pra aluna e ela falou pra mim que a senhora tinha ido resolver uns problemas que ela tinha ido junto, achei estranho até. Mas agora a senhora veio falar que a senhora não vê a sua filha, que não tem tempo, que vai deixar o dinheiro... pera aí, não é assim que resolve as coisas, ela é uma criança. O adulto é a

senhora”, entendeu? Então assim, muitas coisas que nem eu tô dizendo, que os pais, eles não fazem... a família não faz o papel, são poucas as famílias que hoje, realmente, fazem o papel de família mesmo, entendeu? Então, tudo fica com a escola. A escola fica sobrecarregada de funções. E o professor é o que mais sofre, que é o professor que tá em sala de aula, ele que tem um contato maior com a criança.

P – Quais são as implicações disso pra escola?

R – Olha, pra escola, eu acho que foge um pouco, né? Foge um pouco, não, né, que nem, todo o problema que tem, como a gente já falou, né, trânsito, droga, violência, tudo a escola que tem que estar resolvendo. E agora, eles querem colocar um período integral, já estão pensando nisso, claro que é a educação que transforma, concordo plenamente, só que a escola pública, ela não tem recurso, ela não tem assim, suporte pra tudo isso, entendeu? Por mais que a gente faça a nossa função, faça o nosso papel, a gente convoca, a gente faz os encaminhamentos, como eu disse, mas fica só a escola porque os outros órgãos, as redes que deveriam funcionar, não funcionam. Então assim, acaba não tendo aquela eficiência que deveria ter, entendeu? Então, a escola para mim, de certa forma, ela não tem muita eficácia, fica aqui mesmo, entendeu, o que a gente pode fazer no dia-a-dia, a gente faz, porque quando você procura um apoio, um suporte, você não tem. Então assim, fica a desejar, fica a desejar, a educação fica a desejar, muito.

P – É quando você diz que fica a desejar, você quer dizer que...

R – Pra transformar, na verdade, entendeu, aquela realidade, então às vezes, tem uma realidade, que nem, os encaminhamentos que eu faço...

P – Você está falando de encaminhamento de quê? Pedagógico?

R – Pedagógico, que são tantas questões, e a gente lida com ser humano, são várias questões, né, então, por exemplo, às vezes, você vai lá e faz um encaminhamento, você vê que a criança tem uma necessidade, só que o recurso também para a família buscar, como a rede não funciona, a família, às vezes, ela não tem condições, porque a gente sabe que na sociedade capitalista, o acesso é o recurso. Então, às vezes, você vai lá, faz o seu papel, encaminha e aí, ela não consegue através de uma instituição pública. Aí, ela vai tentar uma particular e não consegue, entendeu? Aí, fica naquilo, aí vai ficando, esperando, vai empurrando, vai deixando, vai ficando e o que deveria ser transformado, acaba ficando na mesma.

P – E em relação aos alunos, quais são as suas dificuldades?

R – Aos alunos? Olha, eu acho que eles são os que dão menos trabalho, né, porque assim, a partir do momento que a gente cria um vínculo com o aluno, a gente consegue muita coisa em sala de aula. A gente consegue muita coisa, mesmo. Só que é assim, aquele trabalho de formiguinha, sabe? Você vai fazendo um pouquinho, vai ajudando... é que nem eu tô falando, é mais o professor mesmo, você com o seu aluno ali no dia-a-dia, o que você pode fazer pra ele, por ele, você vai fazendo, porque fora da escola é muito difícil, então, não consegue sair da escola, o seu trabalho sempre fica ali por causa disso mesmo, porque a família também, às vezes, não acompanha, não ajuda, então é você no dia-a-dia. E a gente sabe que vai dando resultado de pouco em pouco, a gente vê um resultado, a gente vê uma transformação no aluno, entendeu? Só que não depende só da gente, que tem casos que realmente precisa de um especialista, precisa de um acompanhamento, como eu tô dizendo, né? Esse ano, como eu disse já, tô com um aluno que ele tem... dois que têm epilepsia, só que um, ele toma remédio controlado, então ele não tem, ele apresenta uma certa lentidão só para fazer as atividades, tem o outro, que ele tem, os familiares já foram atrás, só que o que acontece? Eles... como os recursos, como eu disse, são poucos recursos, eles não conseguiram nem ter um laudo, eles não tem o laudo, a criança apresenta essa deficiência, só que não tem laudo, não conseguiram um laudo, nada pra criança. É medicada. Teve um outro aluno também, que eu encaminhei pra fono, mas também ver se a família vai atrás também, já conversei com a orientadora, já conversei com a coordenadora da escola,

o que a escola tinha que fazer, a escola já fez, agora, vamos ver se eles vão buscar, que teve essa questão também.

P – E essa parte, gestão, orientação, coordenação? Que dificuldades você tem em relação a isso?

R – Então, também tem um pouco de dificuldade, né, que como eu disse, às vezes, o professor se sente ilhado. Outro dia, teve um aluno que teve uma convulsão mesmo, eu pedi para um aluno chamar alguém, porque você não pode deixar a sala sozinha, acho que foi mais ou menos, uns dez, quinze minutos para aparecer alguém e o meu aluno não tinha condições de ficar sentado, porque ele não conseguia nem segurar o tronco, né, porque ele tava... acho que a própria família tava tirando, por conta, os medicamentos, até eu falei, conversei, falei que não poderia estar fazendo isso e aí, o que que acontece? Dava dando mais forte as convulsões, né? E aí, quando eu pedi para ir alguém na sala, não apareceu ninguém, eu pedi para ligar, aí quando apareceu, eu falei: “Vamos levá-lo lá para frente, porque ele não tem condições de ficar na sala de aula, eu não vou conseguir trabalhar, os outros alunos assustados também”, aí eu trouxe, falei com elas, aí elas ligaram, mas eu tive que vir aqui na frente, tive que falar, pra elas poderem tomar uma providência. Então assim, às vezes, quando você olha pra um lado, pro outro, você não vê ninguém.

P – Ele teve uma crise de convulsão dentro da sala e ninguém foi te socorrer?

R – Isso. Fiquei sozinha, segurando, acho que durante uma meia hora. E ainda ouvi uma coisa bem desagradável que eu prefiro não comentar, uma pessoa chegou na sala de aula, então acho que é complicado, sabe?. Muitas vezes, o professor, ele se sente angustiado, porque ele se vê sozinho, né, você já pensa: “Nossa, como que...”, eu amo o que eu faço, não me vejo fazendo outra coisa, só que quando você sabe que você vai chegar lá, que você vai ter que enfrentar todas essas... você chega, muitas vezes, angustiado, fala: “Meu Deus, o quê que vai acontecer hoje?”, porque você olha prum lado pro outro e, muitas vezes, você não encontra ninguém.

P – E a quais fatores você atribui essa solidão, esse isolamento do professor?

R – A quais fatores? Eu acho que assim, às vezes, tem um pouco de despreparo mesmo, né, que nem a escola, eles colocam, fazem a lei, fazem tudo, só que a escola não passa por transformação nenhuma, né, às vezes, tem um aluno que ele tem uma necessidade, ele é um cadeirante, então, ele precisa ter a acessibilidade, então a escola não passa por transformação, então a escola não muda, o mundo vai se modernizando e a escola vai ficando do mesmo jeito. Não sei em outras escolas, não posso falar de todas, mas algumas, você vê que não tem assim, entendeu, ela não se transforma. Então assim, nem no aspecto físico, e nem no aspecto de transformação, é, das pessoas mesmo, entendeu? O ser humano, entendeu, de formação, tem algumas pessoas que buscam formação, vão atrás, mas outras não, elas acham assim, o professor que tá na sala, o professor que tem que se virar, muitas pessoas pensam assim, entendeu? Então, acho que nessa parte, tanto da escola não se transformar e nem as pessoas quererem essa transformação. Eu acredito nisso.

P – Tá. E além dessas dificuldades, tem alguma outra que você enfrenta no seu dia-a-dia para ensinar?

R – É, a alfabetização não é fácil, esse ano eu tô com o segundo ano, é difícil a alfabetização. Eu gosto muito, nossa, amo, mas é complicado também, difícil alfabetizar, mas acho que as maiores dificuldades são essas mesmo.

P – Quais são as suas dificuldades para alfabetizar?

R – Para alfabetizar, quando um aluno, você vê, realmente que um aluno, ele tem que ter um acompanhamento com fono, né, porque como eu disse, depois que você cria um vínculo com seu aluno, fica muito fácil. O aluno é o que dá menos trabalho pra você, entendeu. Mas quando ele precisa

realmente de um acompanhamento de um especialista e aí, você fica esperando, que nem eu tenho um aluno também esse ano que eu fiz o encaminhamento pra fono, porque ele fez a cirurgia da tireoide e da adenoide e ele tem dificuldade, eu acredito que ele tenha dislalia que ele tem dificuldade de pronunciar as palavras. Então, fica difícil também, porque ele precisa de um especialista pra fazer uns exercícios, porque ele fala poucas palavras. Então assim, ele é muito quieto, ele prefere ouvir do que pronunciar e a gente sabe que a alfabetização, ela tá relacionada, associada ao grafema e ao fonema, o som e a escrita, então assim, como ele não fala, fica assim, aí você vai, tenta ajudar, mas precisa de um acompanhamento de um especialista.

P – E a rede não oferece?

R – Então, agora, parece que vai ter um trabalho, fono também, que nós já estamos fazendo alguns relatórios, vamos fazer os encaminhamentos, tudo certinho, parece que agora sim, parece que a rede agora vai estar ajudando, também. Mas eu ainda não conheço, porque como eu comecei agora, esse ano, aqui, né, não sei como que funciona, mas eu espero que sim, mas tem sim. A rede, ela, parece que tá fornecendo, sim, esse acompanhamento.

P – Tá, e quando você fala de dificuldade pra alfabetizar, me conta um pouco como que você lida com as dificuldades de aprendizagem, como que você lida com esse ensino dos grafemas, dos fonemas com essas crianças?

R – Ah, então, a gente vai tentando vários métodos, então, assim, a primeira coisa é conhecer a criança, a partir daquilo que a criança já sabe, você tem que conhecer o seu aluno, para ver o que ele já conhece e a partir daí... então, eu sempre, o meu ponto de partida é o conhecimento que ele já tem. Então, eu vou tentando estimular, trabalho muito a oralidade, converso muito com eles, né, gosto de trabalhar muito assim, texto de memória, né, e aí, vou tentando vários métodos, vários métodos, mesmo. Não sou aquela professora que dá o caderno, dá uma apostila e larga o aluno não, sempre tento acompanhar, converso muito com eles e vejo um resultado rápido, não vejo demorar, só nesses casos mesmo, que realmente, precisam de um acompanhamento, que às vezes, demoram, mas a gente sabe que eles atinam, porque é um processo, na verdade, a alfabetização, e aí, você vai tentando de várias formas até você chegar naquele ponto que você quer, né? Mas eu trabalho de várias formas com eles, formas diversificadas, né, quando eu vejo que tem dificuldade, eu chamo o pai, tento conversar, peço pra ele ajudar em casa, também, né, passo algumas atividades pra casa, passo na sala de aula. Ele faz a lição da classe, mas ele também faz essa outra atividade pra acompanhar esse processo de desenvolvimento de alfabetização dele.

P – Uma espécie de reforço?

R – É um reforço, como se fosse um reforço, ali no dia-a-dia, né, todos os dias.

P – E o apoio dos pais nesse quesito?

R – Então, como eu já disse, alguns ajudam e outros, a gente sabe que, infelizmente, deixam a desejar nessa parte também, não são todos, alguns participam, tem uns que a gente nem conhece, termina o ano e nem aparece. Outros vêm só para assinar a matrícula, eu não sei se é porque, às vezes, já recebeu tanta reclamação, não sei, então, tem várias questões, né, às vezes, fica com vergonha de aparecer, não sei, a gente não sabe o motivo, né? Mas às vezes, você liga, você pede pra comparecer, você manda convocação, e às vezes, os pais não aparecem, você nem sabe qual que é o verdadeiro motivo, né? Então, você vai fazendo o seu trabalho no dia-a-dia, ali, com amor, e você vai conseguindo.

P – Então, diante dessas dificuldades dos pais de virem, de não ajudarem, você acaba tentando fazer um trabalho dentro da sala de aula...

R – Na sala de aula, é sempre em sala de aula, porque fora é assim, você tem que conversar com o aluno, conquistar o aluno, então aí, às vezes, você conversa com ele, põe na cabecinha dele que é o interesse dele, que é para o bem dele, é a vida dele que tá... então aí, é assim, com esse diálogo no dia-a-dia, você vai acabando, deixando assim... não deixando, mas conscientizando o aluno que ele também é responsável por aquilo, entendeu? Então, que ele tem que ir buscar, ele tem que fazer, mesmo que não tenha ninguém na casa que, às vezes, tem um tempo de ajudar, mas ele tem que fazer, ele tem que tentar, ele tem que se esforçar e aí, você vai conseguindo com ele mesmo, né? Aí, ele vai fazendo, às vezes, ele tenta e não dá certo a primeira vez, aí, ele vai, tenta de novo e ele vai conseguindo, conforme ele vai desenvolvendo, aí ele vai tendo mais autonomia, vai fazendo, em muitos casos, sozinho mesmo. Então é isso o que acontece.

P – Então, você tem alunos que não têm o apoio dos pais e fazem as atividades sozinhos?

R – Tenho. Com certeza, tenho. Tenho, porque eles falam e a gente sabe também, porque a gente pega a atividade e, às vezes, corrige. Você fala: “Nossa, mas ninguém te ajudou, o quê que aconteceu?” “Ah, professora, ninguém teve tempo, eu não vi minha mãe, não vi meu pai, tem mais cinco em casa, tem mais seis”, “Meu caderno sumiu”, né, então, são vários fatores aí. A gente vê, porque a gente conhece ali, no dia-a-dia, né? Então, a gente sabe.

P – Tá, tem alguma outra dificuldade que você gostaria de citar ou você gostaria de falar mais alguma coisa, fazer mais alguma consideração?

R – Não, eu acho que as maiores dificuldade são essas mesmo, sabe, no restante assim, às vezes, a gente sofre no começo, porque a adaptação não é só para eles, para nós também, né, então a gente conhecer a turma, tudo. Mas aí, depois, no dia-a-dia, a gente vai conseguindo levar, mas acho que as maiores dificuldades são essas duas, mesmo que eu disse, porque às vezes, não depende só assim, do diálogo, né, o aluno, ele precisa ter um medicamento, né, tem vários casos. Então assim, não depende de você, só de você, do seu trabalho, você depende de outros profissionais, também. Então, eu acho que as maiores dificuldades são essas que eu falei.

P – Quando você fala que no começo, você sofre um pouco até conhecer o aluno, você tá dizendo o que, exatamente?

R – Porque assim, é difícil até você entender a cabeça, como que funciona a cabeça daquele aluno, como que ele aprende, entendeu? O histórico, a vida dele, entendeu? O lado social mesmo, entendeu. Então, que às vezes, você chega, você quer fazer o teu trabalho, você quer passar aquilo que o sistema coloca para você: você tem que pegar, passar esse conteúdo, assim, você tem que dar conta daquilo, só que o aluno, às vezes, ele não tá preparado, ele não tá preparado ainda, entendeu, ele tá em outro estágio, aí você fica angustiado, aí você fala: “Ai, meu Deus, eu tenho que dar conta de tudo isso”, então, você sofre, você fica angustiado, porque você quer dar conta do recado, porque questão também assim, de realização profissional, você fala assim: “Puxa, será que eu sou capaz, será que eu consigo?”, né, porque você se sente assim, aquela culpa, às vezes, né, se eu não conseguir, se eu fracassar, porque pra mim, eu sempre vejo assim, se o meu aluno não consegue, eu não jogo o fracasso pra ele, eu jogo para mim, sabe, eu sou assim, falo: “Ai por que que ele não conseguiu, ele tem que conseguir!”, então eu vou tentar de várias formas pra que ele consiga, desenvolver, crescer, né? E assim até você conseguir chegar nesse ponto, tem um trabalho por trás disso, então você se sente, você sofre, mesmo, no começo, entendeu? Aí depois, você vai conhecendo ele, vai vendo a forma, ele vai... cria aquele vínculo com você, então, ele chega em você com vontade, aí ele quer... você consegue despertar o interesse dele, aí você vai conseguindo trabalhar, o seu trabalho vai ficando mais fácil. Depois de todo esse sofrimento, né, não é fácil, não.

P – Tá bom, você quer falar mais alguma coisa?

R – Não, assim, apesar de todo o sofrimento, eu acho que é muito gratificante, sabe quando você consegue mudar, mudar assim, o modo de... a perspectiva de vida de uma criança, de um ser.

Quando você chega e vê um aluno que, às vezes, não tem esperança, que nem eu já ouvi falar: “Ai, eu não consigo, eu não sou capaz, professora”, né, porque a vida dele é tão difícil lá fora, que quando ele chega aqui e você mostra pra ele que não, que ele é capaz, que ele se sente amado, ele vê que tem alguém preocupado com ele, entendeu? Então assim, não tem preço, é muito gratificante quando você consegue transformar um pouquinho a vida desse ser, né, você dá esperança para ele de vida, mostra pra ele que lá fora é difícil, mas que ele tem potencial, que ele consegue, é só ele querer. Então, não tem preço, é muito bom. Aí, você esquece todo o sofrimento, você esquece todas as dificuldades, sabe e aí, você vê que... você se sente importante, porque você fez algo por alguém. Então, é muito bom, também, ao mesmo tempo que é sofrido, é muito bom.

P – Tá bom. Obrigada.

ANEXO D - Entrevista com a professora Eloísa

P – Professora Eloísa, me conta um pouco qual é a sua formação.

R – Magistério e Pedagogia.

P – Tá. Você tem alguma outra formação, em nível de pós-graduação?

R – Ainda não.

P – Há quanto tempo você atua como docente?

R – Doze anos.

P – Doze anos e esses 12 anos, você sempre trabalhou com Ensino Fundamental I?

R – Não. No início, foi Educação infantil e depois, Ensino fundamental.

P – Tá. Quais dificuldades você enfrenta na sua atuação profissional?

R – Muitos alunos por sala, falta de apoio dos pais e falta de apoio também, na escola. Acho que tempo pra, pros alunos com mais dificuldades.

P – Tá, sobre o número de alunos, qual é a sua dificuldade, especificamente?

R – É, por exemplo, são trinta e um alunos por sala, vamos dizer, quinze alfabetizados e outros em níveis diferentes. Então, silábicos com valor, silábicos sem valor, pré-silábicos. Isso eu acho que dificulta muito o trabalho, não poder dar atenção que os alunos com mais dificuldades precisam.

P – É você estava dizendo também sobre o tempo para poder se dedicar a esses alunos. Qual é a dificuldade em relação a essas crianças que não estão alfabetizadas ainda?

R – Porque eles precisam de um tempo, tipo, uma atenção individual e na sala, não dá tempo, porque é muito barulho, eles se dispersam, ficam com vergonha. Essa é a minha maior dificuldade.

P – Então, você acha que o número de alunos atrapalha você auxiliar... alfabetizar esses alunos que ainda não estão alfabetizados?

R – Um pouco.

P – Tá. E em relação aos pais, você disse que sente falta de apoio dos pais, em que sentido?

R – Ajuda em casa, é, nas atividades, acompanhamento mesmo, vir à escola, perguntar o que o aluno tá aprendendo, no que que eles podem ajudar, às vezes, não comparecem nas reuniões.

P – Eles não vêm?

R – Bom, esse ano, ainda não teve nenhuma reunião, mas assim, já houve casos assim, de conhecer os pais apenas na última reunião, por exemplo.

P – Você tá dizendo que os pais não se interessam pela vida escolar dos filhos?

R – Alguns não.

P – E como que você lida com isso?

R – Bom, passo pra coordenação, alguns, dependendo do caso, são convocados e na entrevista com os pais, você vê que não tem muito com que fazer, que os pais não vão colaborar mesmo.

P – Por quê?

R – Pelo jeito dos pais, que não tem assim, muito interesse, não tem assim, como que eu posso dizer? Vontade, eu acho, eu acho vontade ou num acha que não tem necessidade, acha que é na escola mesmo que deve ser... o filho deve ser ensinado. Bom, seria na escola, mas eu acho que o apoio dos pais é essencial na vida da criança como um todo.

P – Tá. Você também disse que tem alguma dificuldade em relação à escola. Ao que, exatamente?

R – Um apoio melhor para esses alunos com dificuldades, né. Reforço fora do horário, é, sugestões de atividades.

P – Você tá falando em relação à coordenação pedagógica ou à escola como um todo?

R – Acho que à coordenação pedagógica.

P – Qual é o papel dessa coordenação, então?

R – Ah auxiliar os professores no que eles necessitam, né?

P – Então, ela faz o quê?

R – Ah, ela até ajuda, mas assim, mas sempre falta mais alguma coisa. E também assim, se ela encaminhar para um psicopedagogo, por exemplo, a gente sabe que a demanda é muito grande, porque tem que atender o município inteiro e pode até ser que eu esteja sendo um pouco incoerente de falar que falta apoio da parte da coordenação, não sei bem se seria só isso.

P – Você acha que falta apoio de quem, então?

R – Eu acho que sim, se não for na escola, vai ser aonde? Que infelizmente, a gente sabe que falta muita coisa ainda pra acontecer, pra melhorar.

P – Tá. Você lida com alguma outra dificuldade pra cumprir o seu papel, para cumprir a sua função como professora, que você não tenha citado ainda?

R – Eu acho que sim, preciso buscar mais informações, estudar um pouco mais pra poder melhorar o meu trabalho também, como professora, né?

P – Estudar em que sentido?

R – Ah pesquisar. Pesquisar mais, ler mais livros, acho que buscar mais informações para poder melhorar.

P – E você acha que isso vai fazer diferença?

R – Com certeza!

P – Em que sentido?

R – Pra ajudar o meu aluno, né, a avançar, a lidar com as dificuldades que ele tem.

P – Tá. Você tá falando sobre as dificuldades dos alunos novamente. Me conta um pouco, detalhadamente, como que você lida com essas dificuldades dentro da sala de aula, como que você trabalha essa dificuldade dos alunos, a falta de apoio dos pais e até uma certa falta de apoio da gestão pedagógica da escola?

R – Bom, em sala de aula, tem que cumprir o conteúdo e pego os alunos, individualmente, pra fazer leitura e através também da hipótese da escrita e com atividades individuais.

P – São atividades diferentes?

R – Sim. Atividades, eu vou vendo o nível que eles estão, é, eu vou trabalhando com sílabas móveis... no momento, são com sílabas, alfabeto pra ver o avanço, né?

P – E esse tipo de trabalho, você encara de que forma? Você vê quais resultados acontecerem?

R – Vejo que os alunos vão melhorando, vão avançando, né, identificando as letras, as sílabas.

P – Isso... você acha que isso garante que até o final do ano, eles vão estar alfabetizados?

R – Isso não é uma garantia, né, mas eu espero que a partir disso, eles possam melhorar, mas não vou trabalhar só com esse tipo de atividade, no início, sim, mas depois, vou mudando as estratégias para que eles avancem mais. Mas no momento, esse tipo de atividade.

P – Tá. Você trabalha dentro de um sistema de ensino. Como funciona aqui?

R – Funciona assim, eles, na verdade, querem que a gente trabalhe com o método fônico, só que pra falar a verdade, eu não sei trabalhar com o método fônico. Não sei nem como funciona. Então, a gente vai trabalhando as sílabas, mas não como o modo tradicional, assim, à risca, mas eu acho que mesclando os métodos, um pouco de cada coisa.

P – Então, a prefeitura não te impõe a trabalhar de determinada forma?

R – Não. Nem a escola. Eu acho que fica assim, livre para o professor adaptar de acordo com a sala de aula, com os alunos.

P – Então, qual é a dificuldade de alfabetizar, já que você pode escolher a forma como você trabalha?

R – Eu acho que no momento, pode ser uma coisa particularmente minha, né? De não saber que rumo tomar, seguir. Mas eu acabo trabalhando com as sílabas, mas não pelo método fônico.

P – Você trabalha de uma forma que você traz aquilo que te interessa de cada método, é isso?

R – Mais ou menos isso.

P – Tá. Por que que você faz isso, escolhe várias coisas ao invés de um método só?

R – Porque eu vejo que dá certo, eu trabalho com as sílabas, com as sílabas, mas também com texto, com poesia, parlenda, cantigas, e eu acho que é bem interessante, pelo menos eu vejo que dá resultado.

P – Tá, pelo que você tá me dizendo, você trabalha há um tempo com a alfabetização, é isso?

R – Sim.

P – Tá. E aí, a sua dificuldade maior é sempre esses alunos que não acompanham, que não aprendem. Você tá falando de quantos alunos em média, você disse que tem trinta e um, você tá falando de quantos alunos, em média?

R – Olha, no momento assim, que não sabem nem o alfabeto são dois. E acho que uns sete que ainda estão em níveis diferentes, silábico com valor, silábico sem valor. E pré-silábico são dois.

P – São esses que não sabem o alfabeto?

R – Isso, nem as letras do nome.

P – Então, você tá falando em torno de nove alunos numa sala de trinta e um?

R – Isso.

P – E qual é a expectativa em relação a esses nove?

R – Que eles aprendam, né, que eles possam avançar e aprender.

P – Você me contou um pouco sobre as suas estratégias de enfrentamento para lidar com essas crianças que não aprendem e você disse também que sente um pouco de falta de apoio dos pais. No caso dessas crianças, você acha que realmente são os que não têm apoio dos pais, que eles não se interessam pela vida escolar da criança?

R – Bom, no momento assim, com esses alunos, eu não posso afirmar, como eu já tinha falado, ainda não teve nenhuma reunião, então eu não conheço os pais desses alunos.

P – Você não tem nenhum contato com os pais fora da reunião de pais?

R – Esse ano, não.

P – Você não vê os pais nem na entrada e nem na saída?

R – Dessas crianças, não.

P – Você não os conhece?

R – Não.

P – Quem leva e pega essas crianças?

R – O ônibus ou então, irmão.

P – Tá. E quando você tem uma oportunidade de encontrar os pais na reunião, ou em um outro momento, como que você lida com isso, como que você conversa com os pais?

R – Ah, pergunto como que eles estão em casa, no que eles podem ajudar e eles, né, assim, no momento, alguns se comprometem, mas não vejo resultado nenhum.

P – Por quê? Se eles se comprometem, por que você não vê resultados?

R – Porque palavras, né, o vento leva.

P – Você acha que eles não ajudam a criança em casa?

R – Não ajudam.

P – Essas crianças não fazem a lição de casa, não...?

R – Até fazem, só que a gente vê que falta algo mais.

P – Falta o quê?

R – Falta uma coisa mais... um acompanhamento, como que eu posso dizer, aí de verdade mesmo, de se interessar, dos pais estarem todo dia ali, acompanhando, fazendo uma leitura, vendo o que realmente a criança precisa, mas às vezes, não é nem só a parte cognitiva, mas eu acho que mais a parte afetiva, talvez, que possa estar prejudicando essas crianças.

P – A parte afetiva?

R – É, autoestima, por parte dos pais, elogios, de repente, eu acho que isso também faria a criança melhorar, para ela realmente ver também, que ela é capaz, que ela pode.

P – Você acha que essas crianças não se sentem capazes de aprender?

R – Algumas, eu acho que não.

P – Como você... me fala um pouco melhor sobre isso.

R – Baixa autoestima, a criança não fala, chora, tem medo de falar, às vezes, tem medo de escrever.

P – E você acha que isso tem a ver com os pais?

R – Pode ser. No geral, né, tanto em casa, como na escola.

P – E aí, como você lida com essa dificuldade que você me contou agora, uma criança que não fala, que chora, que não quer ler, que não quer escrever?

R – Tento ter paciência. É, eu vou tipo “Você consegue!”, assim que ela lê alguma coisa, nem que seja uma sílaba, já, oh: “Viu, como você pode, como você consegue? Parabéns! Vamos tentar de novo?”, aí, ela vai, tenta novamente e se eu vejo que não dá mesmo naquele momento, então falo: “Oh, respira um pouco, vai lá, depois a gente continua”. E vou tentando, né?

P – Você vai trabalhando a dificuldade emocional da criança para que ela se sinta melhor, mais capaz e que isso dê resultados na aprendizagem?

R – Vou tentando, né, faço o que eu posso.

P – Tá. Você tem alguma outra dificuldade, alguma outra situação que você acredita que interfere muito no seu trabalho?

R – Sim.

P – O quê?

R – A falta de organização.

P – Organização do quê?

R – Pessoal, que aí, acaba interferindo no meu profissional.

P – Como assim?

R – Deixar muitas coisas pra em cima da hora. Um exemplo, não conseguir corrigir atividades na sala de aula, por conta da bagunça que eles fazem, então é uma coisa que eu ainda não consigo fazer.

P – E aí, você tem que corrigir...

R – Aí, vai acumulando as coisas, né? E isso gera uma bola de neve, quando pensa que não, já tem muitas coisas pra corrigir, atividades pra fazer e isso dificulta muito.

P – Dificulta porque depois...

R – Porque depois, pra poder organizar tudo, demora muito.

P – Se você não corrigi a lição dos seus alunos, como é que você vai avaliando eles dentro da sala de aula? Como é que você vai acompanhando o desempenho deles no dia-a-dia?

R – Na sala de aula, às vezes, eles até trazem o caderno, eu vejo, mas não corrijo, esse que é o meu defeito.

P – Mas você consegue ver se tá certo ou se tá errado?

R – Sim.

P – E aí, se tiver errado, você faz o quê?

R – Às vezes, eu falo pra fazer de novo, pra eles lerem e prestar atenção, eles vão lá e arrumam.

P – Então, na verdade, você tem uma intervenção dentro da sala de aula, o que você tá dizendo é de registrar se está certo ou se tá errado?

R – Isso!

P – Tá. E por quê que você acha que tá faltando essa organização? O quê que falta para você conseguir se organizar?

R – É acho que falta... ah, eu acho que falta... pode ser força de vontade, é tempo, preguiça, não sei.

P – Você se acha preguiçosa?

R – Não.

P – Então, por quê você tá dizendo que tem preguiça?

R – Não, preguiça, às vezes, né, mas não vou dizer que eu sou uma pessoa... igual vou deixando, como que eu posso falar? Eu vou procrastinando, né, fico empurrando com a barriga, não faço o que é preciso... as coisas... é não dou prioridade para o que é importante, mas sabendo disso, eu sei no que eu tô errando, só que eu tô tentando melhorar, porque isso tá me prejudicando muito.

P – Você prepara a sua aula?

R – Sim. Esse ano, sim. Não que antes não preparava, eu sabia tudo o que eu tinha que fazer, mas não registrava. Tipo, deixava acumular.

P – Tá. Então, você tá dizendo que você preparava aula, mas não de forma sistemática, não de forma escrita?

R – Isso.

P – E isso atrapalha, dificulta, ajuda o seu trabalho?

R – Não, atrapalha e muito, né, dificulta, porque você precisa ter um registro.

P – Pra quem?

R – Pra coordenação.

P – Pra você, não?

R – Pra mim... também, né?

P – Faz diferença pra você?

R – Com certeza, porque isso sim, eu vou me tornar uma pessoa organizada e também, através disso, eu vou olhando, né, os pontos positivos e negativos, só que eu tô mudando, eu tô tentando melhorar, porque isso também vai aumentar a minha autoestima como professora.

P – Você acha que tá interferindo?

R – Sim.

P – Me explica melhor. Antes, você chegava na sala de aula e você tinha preparado o que você ia dar ou não?

R – Às vezes, sim, às vezes, não.

P – Tá, quando você tinha preparado, você sabia que atividades você ia dar, mas você achava que mesmo assim, isso interferia no rendimento dos alunos, na sua organização de sala de aula?

R – Não muito.

P – Tá, então, qual é a diferença de hoje, que você prepara?

R – Ah, porque tem uma cobrança, né, eu preciso entregar. É uma coisa que você precisa tá ali o registro, né, como que você vai provar que você fez o que não fez?

P – O quê que você entrega, exatamente?

R – Eu entrego o registro das atividades.

P – Que vão ser dadas?

R – Isso.

P – Tá. E hoje, tendo esse registro na mão do quê você vai dar, você prepara isso antes ou depois de ter dado a aula?

R – Antes.

P – Isso faz diferença pra você na sala de aula?

R – Faz. Acho que faz, sim.

P – Em que sentido?

R – No sentido que eu sei que eu tenho que cumprir aquilo que eu coloquei, não que, às vezes, eu não coloque coisas a mais, e também, não que... às vezes, eu também não consigo cumprir tudo que tá ali no papel.

P – Por que não consegue?

R – Por causa do tempo.

P – Não dá tempo de dar?

R – Às vezes, coloco muitos conteúdos e a sala não acompanha.

P – Se você sabe que a sala não acompanha, por que que você põe?

R – Bom, como é uma sala nova, às vezes, eu coloco achando que vai dar, só que no momento, eu vejo que não é possível, então aí, esse que é o ponto chave, né, de você ver o que deu certo naquela semana e o que você pode melhorar. Então, vai adaptando e colocando os conteúdos de acordo com os avanços dos alunos.

P – Tá. E aí, quando não dá tempo, que atitude você toma?

R – Eu refaço e coloco os conteúdos para a próxima semana.

P – Para a próxima semana. Você quer fazer mais alguma colocação, falar mais alguma coisa sobre o que a gente conversou?

R – No momento, não.

P – Tá bom, obrigada.

ANEXO E - Entrevista com a professora Fernanda

P – Professora Fernanda, qual é o tempo que você atua como docente?

R – Há treze anos.

P – Treze anos. Esses treze anos foram todos como professora de Ensino fundamental I?

R – Não, inicialmente comecei em escolinha particular, que era pré, e há doze, dez anos eu estou atuando com o Fundamental I.

P – Na Prefeitura de X?

R – Na prefeitura de X.

P – E a sua formação?

R – Eu fiz magistério, depois fiz eu Matemática, sou formada em Matemática e só, tenho alguns cursos de extensão.

P – É quais são as dificuldades que você encontra na sua atuação profissional?

R – Olha, vai desde o comportamento na sala de aula até a burocracia, a papelada na, que o município exige, que a rede exige. Então, começa assim, na sala de aula, a gente tem problemas de déficits de aprendizagem, alunos com muita dificuldade de aprendizagem que chega no 5º ano até sem saber ler e escrever; têm problemas de comportamento, que são crianças totalmente sem limites; apoio e participação dos pais muito pouco, né os pais, a gente percebe que as crianças que a gente mais precisa, que precisaria de um acompanhamento maior dos pais, são as que menos têm. Desde quando você chama numa, convoca o pai ou a mãe para vir aqui conversar, você percebe que não tem mesmo participação, não tem interesse, quando vem, muitas vezes, é sempre com aquela desculpa, ah eu não sei mais o que fazer com o meu filho, você percebe que a criança não tem limite nenhum, não respeita pai e mãe, na escola menos ainda. É, as dificuldades de aprendizagem são grandes, por mais que você se esforce, dando um reforço, dando uma atividade diferenciada, aquele aluno que carrega aquilo já há quatro, cinco anos dificilmente ele consegue sanar num período de um ano e o burocrático, infelizmente, o município de X, ele exige muito, é muito papel pra ser preenchido e eu acho que pouca preocupação com o resultado de fato, né, agora tá mudando a gestão possa ser que isso mude, mas a mudança é um pouco lenta, né. Então, a gente tá acostumada com aquela questão de ter que dá conta do papel, de preencher a papelada, de dá conta de fazer todos os projetos que eles enviam e muitas vezes não dá conta de trabalhar com o currículo ali diário da sala que deveria seguir.

P – Além dessas, tem alguma outra dificuldade que você encontra?

R – Não.

P – Não. Como você lida com essas dificuldades, em relação ao comportamento dos alunos e a burocracia?

R – A burocracia a gente tem que preencher, querendo ou não se acostuma, né, dez anos no município você acaba se adaptando, atraso, às vezes, justifico com a coordenadora, é, mas a gente acaba dando conta. O comportamento é muito a questão da conversa, converso muito, estou sempre chamando a atenção dos meus alunos, estou sempre ali na conversa, quando necessário a gente chama pai e mãe pra, né, quando é preciso, quando o caso é mais extremo, a gente convoca pai e mãe pra intermediar, pra tentar resolver e na medida do possível dá pra levar o ano.

P – É, a quais fatores você atribui essas dificuldades, ao que se deve o comportamento, a falta de comportamento e essa burocracia?

R – Eu acho que hoje em dia não tem mais os alunos, com relação ao comportamento, não tem mais uma referência. É, primeiro que as famílias são diferentes, né, da família de antigamente, pai e mãe hoje eu acho que tem muita dificuldade de educar, não sabem falar “não!” quando precisa, não sabem dar umas palmadinhas quando necessário, embora a gente sabe que não pode, mas eu acho que ainda é viável e não sabem tirar algumas coisas, as crianças hoje elas tem acesso a tudo, né, e por mais que não vão bem na escola, por mais que apresentam, é, comportamentos indevidos, eles não são, é, como que falo, como que eu dizer, eles não tem uma punição, ah, hoje você vai ficar sem isso por conta desse seu comportamento, não tem, os pais não conseguem falar “não!” pros filhos e aí isso reflete na escola, fora que o mundo eu acho tá muito agressivo, né, o que eles veem na TV, o tipo de desenho que eles assistem, acho que tudo isso também influencia no comportamento deles.

P – Tá e essa burocracia que você se refere, a que você atribui isso, pra que serve essa burocracia?

R – O papel, o planejar é importante, o papel, o burocrático é importante só que eu acho que aqui, as pessoas, às vezes, se preocupa demais com mínimos detalhes e o essencial fica de lado, né, uma questão, porque, por exemplo, aqui nós seguimos, nós temos uma folha, né, onde todos preenchem, o planejamento que tem que ser idêntico pra todos, é, eu acho que o professor deveria ser um pouco mais livre pra planejar sua aula como bem entende e não seguir um roteiro.

P – Idêntico pra todos como?

R – Porque tem um roteiro, você tem que seguir aquele roteirinho.

P – Mas é idêntico pra toda a escola ou pra todas as turmas?

R – Pra toda a rede.

P – Pra toda a rede, tá. Mas em relação à situação didática, você não tem nenhuma liberdade?

R – Sim tenho, na sala de aula a gente faz, o problema é que você tem que dar conta de entregar, né, aquela papelada toda e é onde a gente acaba se perdendo um pouco.

P – Tá e você acha que essa burocracia serve pra quê, essa papelada serve pra quê?

R – Pra encher armário.

P – Encher armário. Como você lida especificamente com as dificuldades de aprendizagem dentro da sala de aula?

R – É reforço, constante.

P – Que tipo de reforço, você pode me explicar um pouquinho?

R – Atividades diferenciadas, né. Eu tenho, esse ano, por exemplo, eu tô com uma criança que eu considero que ela deve ter algum problema, algum distúrbio de aprendizagem, porque ela conseguiu chegar no 5º ano sem saber ler e escrever, o próprio nome dela ela tem dificuldade pra escrever, é, já foi encaminhada, já foi encaminhada pra psicóloga e ninguém descobre nada, já conversei com o, com a mãe, a mãe também falou que ela também teve uma infância muito difícil, que ela também tem muita dificuldade pra aprender e eu acredito que isso também pode ser um pouco hereditário, não sei, quem sou eu pra tá falando, mas, é, o que eu trago pra ela, eu trago atividade de alfabetização, pego livro de 1º e 2º ano, até o alfabeto móvel eu utilizo com ela.

P – Então ela não faz as atividades que você prepara para o resto da turma?

R – Não, e ela não consegue assimilar nem as atividades de alfabetização.

P – E dentro da rede, como que é essa aluna, é, tem algum tipo de encaminhamento com essa aluna?

R – Então, ela foi encaminhada, mas o retorno é lento, né.

P – Ela foi encaminhada este ano apenas?

R – Eu acho que no ano anterior também, eu não tenho certeza.

P – Mas até agora você não teve nenhuma posição?

R – Não.

P – Fernanda, tem mais alguma questão que você gostaria de colocar sobre essas perguntas que eu te fiz?

R – Não.

P – Não?

R – Tá bom.

ANEXO F - Entrevista com a professora Marta

P – Professora Marta, me conta qual é a sua formação e há quanto tempo você atua como docente?

R – Olha, eu me formei em Pedagogia, eu não fiz Magistério. Trabalhei a minha vida inteira em creche, desde menina, desde jovem, eu sempre trabalhei em creche e eu sou da época em que, quando a gente começava em creche, você não precisava ter nenhum curso, não precisava de nada, simplesmente se você fosse uma pessoa que soubesse cuidar de criança, você começava a trabalhar e ali, você ficava. E eu comecei nessa época, eu trabalhava em creches e eu não tinha nenhuma formação, estudei em escola normal a vida inteira, escola pública e aí, quando chegou ser obrigatório a gente ter um nível superior, aí que eu fui estudar e fui me formar, né? Eu me formei em Pedagogia em 2007. Até então, eu trabalhava em creches. Depois de 2007, eu me formei e aí que eu comecei a dar aula e aí, prestei concurso, vários concursos, ao longo assim, de 2007, passei em X e comecei a trabalhar aqui.

P – Tá. Então, há quanto tempo você trabalhou na creche? Desde quanto tempo?

R – Ah, eu comecei com 20 anos, eu tinha acho que 19, 20 anos, eu comecei. Fiquei 15 anos só trabalhando em creche.

P – Tá. E no Ensino Fundamental I, faz quantos anos?

R – Foram sete anos, mais ou menos, juntando, que eu sou de Y, né? Juntando Y com X, mais ou menos uns sete anos.

P – Quais são as dificuldades que você encontra na sua atuação profissional?

R – Várias, né, muitas dificuldades, assim, mas eu acho que a dificuldade maior que a gente encontra é a falta de... assim, de auxílio da parte dos gestores de uma escola. Eu vejo isso, porque você encontra um aluno que tem algum tipo de dificuldade dentro da sala de aula e você vai procurar informações assim, por exemplo, com a coordenação, com uma orientação, com uma direção e você percebe que essas pessoas, elas não te amparam ou então elas fingem, né, mais ou menos assim, que vão resolver, que vão te ajudar e ali, acaba que ficando assim, aquele assunto acaba caindo no esquecimento e você insiste com aquele aluno, você acaba se tornando uma pessoa meio chata, você começa a insistir muito, você acha que o aluno tem alguma coisa, tá passando por algum problema, você acaba se tornando uma pessoa meio desagradável, né, pras pessoas, pros gestores de uma escola. Eu vejo isso. Não que eu tenha trabalhado muito em escola, mas assim, as escolas que eu passei, eu percebo isso, você é importante, é legal quando você não enche a paciência de ninguém, né, aí você é uma pessoa legal.

P – Quando você fala em amparo, falta de amparo, o que você acha que eles poderiam fazer para te ajudar?

R – Olha, eu acho assim que a escola também, ela tá meio perdida, né, pessoal meio que não sabe o que fazer. A gente tem muitos problemas de comportamento, hoje, problemas de aprendizagem, tudo é problema de aprendizagem, problema de aprendizagem, aquela agonia, sabe? Esse ano mesmo, eu estou trabalhando com o segundo ano, logo que eu cheguei, que eu fui... nem conhecia os meus alunos, já veio uma ficha com meus alunos: esse tem problema disso, esse tem problema daquilo, esse tem problema disso, esse é assim, esse é assado, esse é, sabe? Então, elas já trazem para você toda aquela problemática que a sala tem, você nem conhece o aluno, você nem sabe... não sabe nem que cara que esse aluno tem, você imagina quando começam a falar: “Ah, o aluno é hiperativo, tem déficit disso, daquilo...”, você começa a imaginar uma coisinha que você vai encarar pela frente, né, que vai te dar um certo trabalho. Depois, quando eu cheguei na sala que eu fui conhecer esses alunos, eu acabei... eu até fiquei perguntando pra coordenadora: “O quê que esse aluno tem? Por quê? Mas o quê que acontece com ele?”, até hoje, eu não tive resposta, até hoje eu tô marcando reunião com ela para saber dos alunos que ela me colocou que eram problemáticos e até hoje, ela não me chamou. Então, você percebe isso, você tem um problema ali, esse aluno é isso, isso... mas o quê que eu vou fazer? Como é que eu trato esse aluno? Como é que eu vou lidar com ele? Eu queria saber assim, quando eu digo “amparo”, assim, que eles deem uma ajuda para a gente, que eles sentem com a gente, que eles conversem sobre aquele aluno. Se a gente tem algum problema na sala, que eles tentem resolver, que eles encaminhem esse aluno pra algum lugar. Sei lá, eu acho que tem alguma solução, não é possível!

P – E isso não é feito?

R – Olha, raramente, só se você fica insistindo demais. E aí, se você insiste demais, você começa a se tornar a chatinha, que não sabe dar conta daquela sala, meio incompetente, meio rotuladinha e aí fica ali. E aí, a gente acaba vendo que o que você acha que é muito importante pra você, pras pessoas, não são, aí você acaba que meio que deixando aquilo, você acaba vivendo com aquelas crianças e vai levando. O ano passado, eu tive um aluno muito problema, muito, muito. Ele era muito problemático. Ele vinha de um problema sério de família, desestrutura total, ele era todo desestruturado, todo. E eu levei esse menino, empurrei ele com a barriga o ano todo. Tudo bem, que teve a parte da família que também não... assim, não encaminhou, não foi buscar assim, uma ajuda maior pra essa criança, né, tanto é que ele continua, ele tá acabando com a professora, a professora está sendo destruída, sabe, tá minando ela assim, a gente tá no começo do ano, mas ele já tá minando a força dela e ele... eu acho que pela experiência que eu tenho com ele, eu acho que ele vai conseguir, porque tá ali, firme e forte pra derrubar ela. Mas aí, você fica com aquele aluno na sala e você fala: “Meu Deus, o que que eu vou fazer?” E aí, você se sente até frustrada, porque sabe o que que eu tive que fazer? No começo, eu queria muito ajudar ele, mas eu percebi que eu tava colocando uma carga muito grande minha nele e querendo muita coisa dele e eu via que aquilo ali tava me desgastando e eu não tava conseguindo e aí, meio que eu tive que deixar ele de lado, pra poder socorrer o resto da sala e para poder assim, ajudar o resto da sala, né? E meio que eu deixei ele pra lá. E aí, ele foi. E esse ano

vai acontecer a mesma coisa. Então, quer dizer, vai acabar que ele vai sair da escola, vai ser mais um por aí, pronto e acabou.

P – Qual é a dificuldade dessa criança?

R – Ele tem um problema muito sério de... familiar, assim, de vó, mãe, mãe que abandona, essas coisas de abandono. Uma criança assim, muito abandonada, né, muito abandonada pela família, ele tem uma avó que cuida, mas, assim, eu acho que dentro dele, ele se sente muito abandonado por aquela mãe e por aquele pai. Então, ele tem um problema dele dentro dele, né? E a escola, para ele, é simplesmente, uma coisa que não tem nada a ver. Eu vejo que o abandono que ele tem dentro dele é tão maior, que o que a gente quer dar para ele é muito pouco, né?

P – Então, ele não tem dificuldade de aprendizagem?

R – Ele não quer aprender. Eu vejo que... fiquei com ele um ano, eu via que aquilo não era importante pra ele, ele queria era bater um papo, falar da família, entendeu? Acho que ele tava precisando de uma pessoa para ouvir, meio que um psicólogo ali pra conversar com ele, entendeu? Mas a parte que eu podia dar para ele, assim, de estudo, aquilo não era, não é até hoje, não é aquilo que ele quer aprender. Então, às vezes, você fica meio amarrada, eu sinto... não sei, a gente tem muita dificuldade, a gente quer ajudar muito, às vezes, eu acho que a gente quer abraçar tudo pra a gente também, e a gente não dá conta daquilo e eu acho que aí que começa o nosso grande sofrimento, as nossas tristezas, as nossas doenças, porque a gente quer, quer demais não consegue dar conta, né?

P – Tá, e já que esse papel, que você diz que a coordenação não consegue cumprir, o que que a coordenação acaba fazendo, então?

R – Nada. Acaba que... é meio que, por exemplo, eu vou lá conversar com a coordenadora sobre um aluno, a gente bate meio que um papo de amiga, a gente vai ver o que vai acontecer, mas você vê que não sai daquilo, aquilo não tem um caminho, você não vê uma solução pra aquele problema, com aquela criança que você quer ajudar. Aquela criança, ela volta pra sala e ela continua do mesmo jeito, entendeu? Fica sempre aquela coisa de: “Ah, vamos ver o que dá pra fazer. Ou, ah isso aí não tem jeito”, você entendeu? É meio assim, e eu não sinto só isso aqui, eu já via de outras escolas também que eu vi esse problema de “Essa mãe é uma chata, a mãe dele é uma folgada, teve quinhentos filhos, não serve pra nada, não cuida direito”, então fica sempre aquela... eu acho assim, a família joga um pouco da culpa na gente e a gente joga uma certa culpa na família também, e a gente fica empurrando, quem tem mais culpa, quem tem mais culpa? E aquela pessoa que tá ali no meio, que tá tentando ali, meio que: “Ah, meu Deus, socorro, eu tô precisando de uma ajuda aqui”, a gente não ajuda porque a escola põe a culpa na família e a família joga a culpa pra gente e a gente fica tentando se safar daquela responsabilidade, né? Eu percebo que meio que fica assim, um tentando se safar da responsabilidade daquela criança. E ali, a gente vai empurrando ela, porque a família não... não sei se não consegue, se também não tem um norte, se não quer, sabe, resolver a questão do filho, a gente fica meio que: “Seu filho fez isso, seu filho aquilo”, chama a mãe, e a mãe: “Tá tudo bem”, aí fica naquele jogo de empurra. Mas eu percebo que nada é resolvido, o mais importante que tá ali, que é aquela criatura, que tá ali, dentro da sala, que tá precisando de ajuda, fica ali, fica ali. Não sei porque, não consigo entender, não sei te dizer assim, o que que seria, o que que teria que ser feito, entendeu, com a família, com a escola, não sei.

P – Marta, você tá falando em outra dificuldade que os professores têm em relação às famílias das crianças. Me fala mais um pouco sobre isso, qual que é a dificuldade que você mais encontra em relação a família das crianças?

R – Eu vejo assim, como eu trabalhei em creche, trabalhei muito lá, acho que em creche, você tem um contato mais próximo com a família, muito maior. Eu acho que a família, quando a criança é pequena e você trabalha em creche, acho que a família tem uma proximidade maior. Eu trabalhei muitos anos, eu sentia isso. E eu acho também que a gente dá essa proximidade, a gente se permite

chegar próximo da família. Então, quando a gente se permite, ela vem. E eu acho que a escola, ela não dá essa permissão. Eu acho assim, a família não passa da soleira da porta, porque “Vocês chegam até aqui, daqui não vem não, porque aqui é o nosso mundo, então vocês não se aproximem muito daqui”, então a gente conversa, mas é aquela conversa, aquele tratamento meio assim, sabe: “Eu tô aqui, você tá mais lá embaixo e a gente vai tentar resolver o seu problema, não enche muito a minha paciência, não, porque é você para lá e eu para cá”, eu vejo isso, e é uma coisa que eu via que na creche é meio que diferente. Eu não sei se é porque as crianças são menores, eu não sei se é porque a gente tá mais assim, mais no nível da família, até por não ser assim, na visão dos pais um professor que tem que ensinar a ler, escrever, essas coisas todas, entendeu? O que eu percebo é que quando os pais se aproximam da gente dentro da escola, eles meio que vêm meio que resabiados, meio... se você não der uma abertura assim, se você dá, eles vêm, se você não der, eles meio que... então quer dizer, eu acho assim, enquanto a gente tiver essa ideia de que a família passa até... chega até essa parte, chega até a porta, não pode passar pro outro lado, porque senão, vai se misturar com a gente vai virar um mistura que não vai... entendeu, a gente meio que não resolve as questões da escola. As questões dos filhos, das crianças que estão com problema de aprendizagem, ou com problema familiar, ou com qualquer outro tipo de problema dentro da sala, né, porque a gente fica meio... eu sinto isso, porque eu vim de um lugar que a gente tinha mais intimidade com a família e quando a gente tem mais intimidade, intimidade mesmo, de: “Oi, como vai, tudo bem?”, e faz uma brincadeira, a gente aproxima e a gente tem mais intimidade até pra falar com os pais, sinceramente, entendeu? E não ficar naquela postura de: “Seu filho dá trabalho, seu filho é insuportável, seu filho não quer aprender...”, e o pai fingindo que tá ouvindo.

P – Isso faz diferença pra você?

R – Pra mim, faz! Pra mim, faz muita diferença, sim, porque eu cresci assim, eu vim de um ambiente que era importante. Então, quando eu converso com uma mãe, que eu faço: “Oi, mãe, como é que tá?”, “Oh professora”, eu acho assim, que a intimidade, ela se torna grande e quando você tem essa intimidade, você tem até a intimidade de falar: “Mãe, o que tá acontecendo com a sua vida?” ou: “Mãe, o que tá acontecendo com essa criatura?”, e ela tem uma intimidade maior de chegar e falar: “Olha professora, minha vida tá assim” ou: “Não tá dando, eu tô revoltada hoje” ou “Briguei com o pai dele”, entendeu? Porque você dá um... você tem, você se permite, você se permite deixar ser essa postura de professor e virar um ser humano mais simples, como os pais são, principalmente de um bairro, quando a gente lida com pessoas muito simples. E eu vejo muito isso. E aí, quando os pais chegam na direção, na coordenação... eu percebo que as pessoas... aí, é: “Você pequeno lá embaixo, e a pessoa grande lá em cima, cima”, e aí, eu vejo que não resolve nada, porque a mãe, ela fica com raiva, né? O seu filho pode ser a coisa que for, mas é seu filho. Então quer dizer: “Seu filho, isso, isso, isso”, aí amanhã você vem de novo: “Seu filho isso, isso”, depois você vem de novo: “Seu filho isso, isso, isso” “Olha, não vai dar, eu vou expulsar o seu filho, porque ele não senta, ele não roda, ele não copia a lição”, então quer dizer, você não sente ali que tem uma... Eu vejo isso, eu sempre vi isso. Porque eu acho que essa intimidade, ela não existe. Assim, essa parceria, essa coisa até intima mesmo de família, ela não tem aqui na escola. Ela já começa errada lá da secretaria.

P – E como você lida, você, especificamente, lida com isso? Essas dificuldades que você tem com a gestão e com a família? Como que você tenta resolver isso?

R – Eu procuro separar a gestão assim, eu procuro fazer essa coisa de não chegar muito além, né? Eu não vou muito ali, porque... eu, pela pouca experiência que eu tenho, eu acho que se eu for muito além, eu vou... então, eu procuro fazer o quê? Lidar com a mãe, com o filho, eu com eles ali, entendeu? Agora mesmo, eu tenho uma criança que é inclusão, que ela... não sei o que ela tem, não sei que tipo de deficiência que... eu sei que ele tem uma dificuldade, que ele tem uma deficiência mental, porque a gente acaba, né, trabalhando muitos e você percebe isso, mas eu não sei que tipo que é, que grau que é, de onde que vem, eu não sei de nada, porque ninguém passa nada. Mas aquela criança tá ali e eu tenho que trabalhar com ela, não sabendo o que ela tem, não sabendo de onde que ela vem, com pai ou mãe, eu tenho que trabalhar, ela tá ali. Então, eu vou lá e faço o que eu acho, no meu tempo de experiência de vida, que eu tenho que trabalhar com aquela criança. E aí é interessante

que esses dias, a mãe dele... e a mãe dele, ela tem vários filhos com problemas, porque os pais, eles são primos de primeiro grau, então tem aquela coisa de nascer os filhos com vários tipos de problema, né? Então, eu já peguei um irmão que é mais velho, que deu muito trabalho de aprendizagem e agora, eu tô com o pequenininho, que ele tem uma deficiência intelectual. E aí, eu tô lidando com aquela criatura e a minha experiência de creche que é meio contato, né, pego, sento, ainda mais uma criança que tem algumas limitações, né, e a mãe dele veio esses dias e falou assim: “Professora, aí professora...”, me trouxe um perfume, me pegou pelo meio do caminho e me deu um perfume, aí eu falei: “Mãe, mas pra que isso?” “Porque eu queria agradecer a senhora, porque a senhora tá cuidando muito bem do meu filho”, aí eu falei assim para ela: “Mas você não tem que me agradecer”, ainda falei assim para ela: “A minha obrigação é cuidar do seu filho, porque eu tô cuidando mesmo”, eu não tenho instrução, eu não sei lidar como... eu não sei o que que aquela criança tem, qual que é a dificuldade que ela tem, qual que é o nível de capacidade de inteligência, de aprendizagem que ela tem, eu tô pegando ela ali, tô dando isso aqui, isso aqui eu sei que ele não faz, aquilo ali..., então, eu meio que cuido dele, mas pra aquela mãe que tá lá fora, o cuidado que eu tô dando para o filho dela tá maravilhoso!

P – E o que você faz com ele?

R – A gente brinca, eu dou massinha, eu dou joguinho, a gente bate um papo, sabe, assim, ele tá vivendo aquele mundo daquela sala: vai no banheiro, pega na mãozinha, vira, roda, dança... eu percebo que a parte da aprendizagem dele, ele não tem essa capacidade de compreensão, ele não tem, você percebe na hora que você tá trabalhando. Então, eu procuro dar assim, o que eu acho que vai dar certo para ele, mas você percebe o quê? Que aquela criança, eu tô cuidando dela, as crianças estão cuidando dela e ela tá feliz ali e a mãe ficou contente com aquilo, porque ela queria que alguém olhasse pro filho dela e no tempo que ele tivesse aqui, que ele fosse cuidado. O cuidar dela que eu vejo é que a gente está dando atenção para a criança. Então quer dizer, qual que é mais importante pra mãe? Ele aprender a ler e escrever ou ele ter uma atenção assim, mais próxima? Eu percebi que ela quer que ele tenha uma atenção, que a gente dê atenção para ele, só isso. Ela não pediu: “Professora, mas ele não vai ler, não vai escrever?”, não, ela quer que a gente cuide, pegue nele, toque nele, beije ele, é isso que eu percebi.

P – E você disse que não tem um esclarecimento sobre esse aluno. Ele é uma criança diagnosticada como inclusão ou ele é uma criança que vocês acham que ele é uma inclusão?

R – Não. Elas disseram pra mim que ele é uma inclusão, não sei se ele tem laudo, se ele não tem laudo...

P – Isso faria diferença?

R – Pra mim, não. Nenhuma, porque eu acho assim, lógico, tô falando até bobagem, faria uma diferença sim, porque se eu soubesse assim, pelo o que que aquela criança passou, para conversar com a mãe: “Mãe, o que aconteceu? Aconteceu alguma coisa na gravidez, pá, pá, pá?”, e até pra ficar mais próxima dessa mãe.

P – E você não sabe nada disso?

R – Não, só se eu pegar ela na porta ali e conversar com ela. Perguntar: “Mãe, o que aconteceu com ele?”, entendeu, mas assim, ninguém faz essa ponte entre a gente, ninguém faz, entendeu? “Olha, esse é assim, esse aqui briga, morde, bate nos outros” e “Mas ele tem alguma coisa, tá com algum problema?” “Depois, eu falo...”, depois, depois, depois... e aí, os problemas vêm, a vida corre e a gente vai lidando com aquele aluno e acaba tratando o aluno do jeito que a gente acha que deve tratar, e aí a gente vive naquele mundo da sala e o ano passa e fica tudo certo, entendeu? E cada professora que ele pegar, depende da sorte dele, umas vão lidar melhor, outras vão lidar pior, outras vão... entendeu? E assim vai... e assim é todo ano, porque todo ano, a gente vai sempre ter um aluno que ele vai precisar de um cuidado maior, de uma visão maior, de uma atenção maior. E eu acho assim, se a

gente tivesse um respaldo deles, um amparo... esse é o amparo que eu falo, não pra ai, acho também que esse negócio de ficar encaminhando, encaminhando, às vezes, não é nem questão de tudo isso, às vezes, é questão de sentar com a família, de conversar, de querer saber o que aconteceu, da onde que veio, o que que foi, bater um papo, não, quando a gente chama é apontando o dedo na cara e falando: “Olha, ele mordeu, ele derrubou a carteira, chutou a professora, ele isso”, aí, você vai percebendo que o pai vai ficando bem pequenininho e a gente vai ficando... maior ainda do que eles enxergam a gente, né, que eles olham pra gente assim e a gente olha assim, e fica assim. Eu já tive vários, né? E assim vai.

P – E além dessas dificuldades, tem alguma outra que você enfrenta e que acaba atrapalhando o seu trabalho, acaba trazendo novas demandas pra você?

R – Olha, eu acho que essas dificuldades, elas acabam assim, meio que deixando a gente um pouco... porque além da gente ter essas questões, que nem eu tenho esse menino de inclusão, então eu tive que ficar um tempo tentando assim, bolar uma forma, porque eu também tenho que manter essa criança ali, infelizmente, naquele quadradinho ali, porque eu preciso dar aula, né, porque também não pode subir no lustre, porque senão tira a atenção da sala inteira e não dá. Então, você vai ser feliz aqui, mas nesse cantinho aqui, porque não vai dar pra você passar muito daqui, não, porque senão, a sala não tem como. Então, a gente fica ali. Então, todas essas questões assim, elas vão meio que deixando a gente um pouco cansada, porque, além disso, a gente tem o restante, que tem o conteúdo que tem isso, que tem que bolar isso, bolar aula, e vim para a escola de manhã e ficar até às seis horas da tarde, que eu acho isso extremamente cansativo e uma coisa assim que... eu acho que não deveria ter essa coisa de inventar uns horários para a gente nada a ver, porque a gente tá aqui, mas acho que se a gente tivesse na casa da gente, bolando aula, né, pensando o que que a gente ia fazer, cuidando da vida da gente, acho que a gente teria muito mais tempo para os nossos alunos e para a gente também, porque a gente acaba ficando muito sobrecarregada com o trabalho e com a sala e com os alunos que têm alguns problemas diferenciados, que a gente acaba ficando meio esgotada. A gente vai se esgotando e chega uma hora que você vai... e aí a gente tem aquela mania de querer sempre dar o melhor, sempre fazer tudo e mais e mais e acha que não tá bom e mais e mais e acha que não tá bom e a gente vai ficando desgastada e muito cansada.

P – Você tá falando sobre as horas que você cumpre na escola ou sobre a papelada que você tem que fazer?

R – As horas, principalmente, na alfabetização. Também. As horas, principalmente, alfabetização aqui, você fica muitas horas dentro da escola, muito tempo aqui na escola, sabe? Eu acho que são horas assim, que acabam se perdendo, porque o que a gente faz sentado ali, recorte, atividade, essas coisas, você não precisa ficar horas e horas dentro de uma escola pra você poder fazer isso. E a papelada também é muito grande, você acaba tendo que montar isso, fazer essa papelada, tudo em cima da hora, correndo, você tem que dar conta e meio que os alunos vão ficando assim, meio de canto, né? Esperando: “Espera aí, que agora eu tenho que trabalhar isso com vocês, espera, espera que agora... eu tava dando aquela aula, esquece aquilo ali, que agora eu tenho que dar isso porque fulana tá esperando”, entendeu? “Ontem eu prometi para vocês que eu ia fazer isso, esquece minha promessa, que hoje, a gente vai ter que trabalhar isso porque a fulana lá tem que levar para a Secretaria e tem que ser pra hoje”, então, eles acabam ficando em segundo plano. Eles que teriam que ficar em primeiro, eles acabam ficando em segundo. A família que devia estar aqui pra ajudar a gente, elas acabam ficando do portão pra fora da escola. Então, a escola fica pra cá, a família pra lá, as crianças ficam em segundo plano, acho que por isso que as coisas ficam meio que não funcionam, né?

P – E o que seria as crianças em primeiro plano?

R – Ah, eu acho, sei lá, a gente ter um tempo mais produtivo pra eles. A gente tem que dar tanta coisa aqui, que não dá nem para você pensar... esses dias, a coordenadora falou: “Olha, vocês têm que brincar com eles, levar eles para dar uma volta”, dar uma volta onde? Às vezes, eu saio com eles para ler um livro ali, eu fico: “Posso sentar aqui?” “Ah, vai lavar” “Posso sentar aqui?” “Ah, mais

aqui vai atrapalhar os professores que estão dando aula lá”, entendeu? A gente que devia ser primeiro, aquelas crianças... pô, não é tudo pra eles? “Ai tem que brincar com eles, tem que ler pra eles, eles têm que se sentirem felizes, tem que fazer, dar uma aula diferenciada”, não é essas conversas toda? Aí, você fala: “Então, vou fazer isso, né, vou fazer?”, aí quando você quer fazer aquilo: “Não!”, “Não!”, “Não pode!”, “Não pode!”, tem que pedir, você fala: “Mas não é para eles que a gente tem que fazer as coisas? A gente não tem que fazer uma aula mais alegre? A gente não tem que... não pode nada”, então, é conversa, porque aí, a gente acaba voltando pra sala, enchendo a lousa de conteúdo e eles continuam ali naquele quadradinho da carteira, sentadinhos, até a inclusão, porque ele é obrigado a ficar com eles. Quando que eu pego meu aluno que é de inclusão e vou dá uma voltinha? Quando que alguém me permite isso? Se eu falar assim: “Oh gente, tem alguém pra ficar aqui um pouquinho, com os alunos aqui, que eu vou pegar o meu aluno que é de inclusão e dar uma voltinha com ele ali” “Ah, agora, não vai dar”, então quer dizer, as pessoas, cada um no seu mundo, cada um na sua função e as crianças, que eu acho que é a parte importante da escola, eles não são assim, importantes da boca pra fora da gente, porque eles não são a parte importante, eles têm que ficar ali, esperando e sempre fazendo o que a gente quer que eles façam, o que a escola quer que eles façam: senta na carteira e fica quieto aí, cala a sua boca, eu vou encher a lousa e pronto e acabou. Porque eu vejo isso, às vezes, eu falo pra eles: “Oh, eu vou pegar um livro e a gente vai lá fora sentar que eu vou contar a história”, eu já fiz isso três vezes, a gente fica rodando na escola, pedindo: “Onde que eu posso sentar?”, se eu sentar perto da cozinha, um me olha torto: “Você tá atrapalhando, vou jogar água aí, minha filha, você é doida?, aí eu desço um pouquinho: “Eu estou dando aula, você é doida? Vai fazer barulho, vai me atrapalhar”, aí eu subo mais um pouquinho: “Aqui, mas você vai ficar aqui? Aqui, ninguém passa se você sentar aqui”, aí eu falo: “E aí, cadê, não é pra fazer isso, pra brincar com eles, pra fazer uma coisa diferente?”, “Mas quando isso? Quando?” Eu não vejo, eu não vejo, então a gente acaba ficando sempre no nosso mundo, em sala de aula, por isso que a gente se estressa também, porque eles ficam estressados de ver todo dia aquele mundo, aquela vida, aquela coisa de ficar ali e a gente também fica estressado, porque eles ficam falando que você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, você vai lá no CAP faz aqueles cursos que você tem que rodar de sala em sala, contar história, be, be, be, be... aí, você chega aqui e fala: “É mesmo, vou fazer, né?”, quando? Não tem. Aí, a gente acaba sempre rodando e caindo no...

P – E por que não dá? Por que não pode?

R – Porque as pessoas... cada um tem o seu... ninguém quer ceder pra você, ninguém quer te ajudar, preciso pegar um rádio, ninguém quer te ajudar. Você tem que fazer isso com seus alunos, “Ah, mas você pode vim aqui me ajudar? Ou você pode ficar aqui um pouquinho pra me ajudar? Ou você pode vim aqui comigo, pra eu juntar a sala, organizar e ajudar a olhar?” “Ah, eu não posso” “Então, eu posso sentar aqui?” “Aí, você não pode” “Então, posso subir lá para cima? “Você não pode” “Então, eu posso ligar a televisão hoje?” “Ah, hoje, não dá”, então, você começa ser cortada daquilo, então você acaba que se chateando, se irritando e acaba voltando pro seu mundinho que é a sala de aula, então, você tá sempre ali, sempre ali. A gente lê muito, as pessoas falam muito, as teorias são lindas que são importantes também, né, muito importantes, mas assim, você fica só ali, que nem com a família. “A família tem que vim pra escola, a gente tem que abrir a escola pra família, pe, pe, pe...”, mas olha, só fica nisso também, faz uma festa, abre a escola, a família vem, depois a gente empurra eles para fora, fecha o portão e vão embora. Não é assim? Eu vejo assim. E aí, eu acho que por isso, as coisas não funcionam. Porque você não vai fazer, só você não dar conta de tudo isso. A gente precisa da ajuda de outras pessoas, a gente precisa que outras pessoas também se comprometam em fazer aquilo que a gente acha que vai dar certo, entendeu? Se ninguém se compromete, se ninguém quer sair do seu lugar pra ajudar...

P – Quais seriam essas pessoas, por exemplo?

R – A escola, tanto do pessoal que... do inspetor de alunos, todo mundo, até da pessoa da secretaria, porque eu vejo assim, a escola, a gente fala: “A escola é do aluno”, se não tiver aluno, a gente não vai... A escola é do aluno, a escola é do aluno, é do aluno, mas não vejo desse lado... a gente fala que é, mas não é deles, a gente não faz nada pra eles. Se eu falar pra você que aqui tem... o

que que a gente faz aqui, dentro dessa escola, que trabalho que beneficia o aluno? Que faz com que o aluno queira vir pra escola? Que faz com que o aluno queira estudar? Só se a gente fizer uma graça lá dentro da sala, né? “Oh, mãe, hoje eu quero ir pra escola, porque a minha professora falou que vai dar alguma coisa hoje”, mas assim, a gente não faz nada.

P – E você acha que devia fazer isso?

R – Com certeza. Principalmente com os pais, eu acho que se a gente trouxesse esses pais pra cá, a gente perderia menos alunos, a gente teria menos problemas, nossa, eu sinto isso. Eu acredito muito nisso. Se a gente fizesse essa ponte, eu vejo assim. Eu acho que muita coisa mudaria dentro da escola, muito. Ia mudar assim, eu acredito, porque nada mais importante pra uma criança, né, prum filho, do que a sua família. “Ai, mais a mãe, esse aí não gosta nem da mãe”, conversa! Eu acho assim, que se a família tivesse próxima em tudo, até pra ajudar a gente. Não tem escolas por aí, que os pais vão pintar a escola, faz isso, faz aquilo? Dá errado? Não dá! Então, quer dizer, por quê? Porque é proximidade. A gente só vai dar valor aquilo, quando a gente cuidar. Então quer dizer, se os pais não podem chegar aqui, não podem ter um papo, uma conversa legal com a professora, conversa ou que não pode achar que a professora é sua amiga, que graça tem? Por que que o filho vai respeitar um ambiente ou vai gostar de um ambiente em que a mãe dele não é bem tratada, que a mãe dele não pode chegar, que o pai dele não pode vim? Por que que ele vai gostar desse ambiente?

P – Você estava falando sobre as teorias que elas são importantes e que as teorias acabam não acontecendo e está dizendo isso em relação à família mais uma vez, que a escola acaba não trazendo a família pra dentro da escola, que isso não consegue. Qual é a relação que você faz entre essas teorias e esse afastamento da escola em relação à família?

R – Ah, eu digo assim, eu digo que as teorias são importantes porque eu acho... a gente só consegue transmitir alguma coisa para o aluno ou passar alguma coisa da parte, até de vivência, não é só de conteúdo, não, porque a gente teve um... a gente estudou pra isso, a gente... eu, como vim de creche, pra mim, isso foi muito importante, porque eu não sabia nada, eu só tinha prática, a minha vivência de cuidar, eu não tinha uma teoria, eu não conhecia nenhuma, eu não conhecia nada, entendeu? Eu passei a pensar e a entender e a compreender certas questões da vivência das pessoas, porque que acontece aquilo, porque que a criança cresce, porque que a criança desenvolve, porque isso... porque eu fui estudar, porque eu aprendi a teoria, então eu juntei a minha prática com a teoria que eu aprendi e ali, eu encaixei. Se eu tivesse só a prática ou somente a teoria, eu acho que alguma coisa tava me faltando. Então, pra mim, eu vejo pra mim, foi muito importante, porque eu não tinha. Eu sabia aquilo ali que eu aprendi, que a minha vivência me fez aprender, entendeu? Mas só aquilo pra mim, só a prática pra mim, ela não me fazia compreender aquela pessoa, aquela criança mais a fundo. Eu aprendi a compreender isso pela teoria, pelo estudo que eu tive, pelo o que eu aprendi. Então, quando eu falo que os dois têm que estar juntos e que eles se encaixam, eu acho que... tem gente que fala: “A teoria é, teoria e só bla, bla, bla”, pra mim não é, pra mim elas andam assim... a gente tem que saber fazer o encaixe das duas. Quando a gente não consegue encaixar as duas, alguma coisa fica faltando. Eu não posso ter só a prática dentro da minha sala de aula, eu não posso ter só a prática, posso ir muito bem ali, organizar a minha sala, manter eles em ordem, conseguir a disciplina, que eles se comportem, eu posso conseguir com a prática, mas e a minha teoria, se eu não tenho? Como é que eu vou dar uma aula? Como é que eu vou olhar para aquela criança e falar assim: “Olha, essa criança está...”, por exemplo, agora na alfabetização: “Ah, ele tá na fase tal, tal, tal”.

P – O que você pode me dizer sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Como que você lida com as dificuldades de aprendizagem especificamente?

R – Hum, complicado, né? As dificuldades são muitas. Eu comento com as meninas, né, a gente vai assim, trabalhando com eles, percebendo as dificuldades deles e tentando... eu nem sei te dizer a palavra certa, mas a gente vai tentando se adequar aos alunos. Eu não tenho assim, dizer para você: “Olha, eu trabalho dessa forma. Eu tenho essa técnica, ou eu trabalho com esse teórico aqui porque ele diz que tem que ser assim”, a gente vai experimentando, a gente vai experimentando, não

sei se é bom, se é ruim, se é... mas eu vou experimentando. “Olha eu vou, com esse, eu vou fazer desse jeito”, ah, não deu certo, volto, tento de outra forma e assim, eu vou experimentando para ver se eu consigo chegar, eu consigo com que aquele aluno alcance o meu propósito, agora, né, na alfabetização, que ele leia, que ele escreva, com tudo o que vem em cima da gente, né, porque, como eu comento com a Sandra, o ler e o escrever também fica em segundo plano, né, porque é tanta coisa que a gente tem que dar, que a alfabetizar a criança fica quase impossível, né? Fica quase impossível, mas eu vou experimentando, né? Essa é a minha... é o que eu acho que eu faço. Vou tentando.

P – Quando você diz quanta coisa que tem que dar, você tá falando do quê?

R – Porque assim, as pessoas falam muito na alfabetização aqui, mas eu acho que a gente tem que alfabetizar a criança, mas aí vem projeto não sei do que, e você tá tentando alfabetizar a criança, daqui a pouco vem: “Agora você tem que dar isso”, é o que eu falei para você, aí você direciona tudo que você tava dando, esquece, corta o pensamento daquela criança, a ideia dela, você tá quase chegando lá, de repente, faz: pá... agora chega, agora eu não vou mais dar isso pra você. Agora, vocês prestem atenção que agora tem que ser isso. Por exemplo, esses dias, chegou a dengue, pô, você está na sala, você tá trabalhando com a criança, você tá com a ideia assim, esquece, agora, você tem que dar a dengue, porque tal dia eu tenho que entregar isso, não quero saber. Então quer dizer, é muita coisa assim, que eles derrubam em cima da gente pra sei lá, pra mostrar não sei para quem, porque pra gente... o menino tá querendo ler e escrever, que ele quer saber de dengue agora, né, dengue eu dou numa aula de Ciências lá qualquer que eu for dar, eu falo da dengue para eles, não é a coisa mais importante do mundo pra ele, entendeu? Mas assim, as prioridades, é por isso que eu falo pra você, as prioridades são outras, o mundo lá fora quer ver essa prioridade, né, é dengue, é projeto disso, vamos plantar uma árvore, vamos salvar o planeta, essas coisas e aí, o que eu quero fazer com o aluno lá, eu quero que você leia, que eu quero que você escreva, que isso pra você é importante, agora espera, agora eu não vou dar isso não, porque agora, eu não posso dar isso, agora eu tenho que trabalhar isso, porque as pessoas lá querem que eu trabalhe isso.

P – E como você lida, essas dificuldades de...

R – Eu acho isso insuportável, né? Mas a gente tem que fazer, infelizmente, eu tenho que dar um projeto pra pessoa que tá lá esperando. Mas eu acho isso frustrante. Se tá ali quase... uma ideia, um pensamento, querendo fazer aquilo com aquela criança, aí vem alguém e fala: “Espera, agora não pode”, é que nem sair pra fora para contar uma história. “Agora a gente vai lá pra fora”, faz aquele castelo, né? Ai que delírio... quando você chega lá fora: “Não, não, não!”, aí você vai se frustrando, se frustrando, pega todo mundo, vira pra eles e fala: “Vamos voltar pra sala”, entendeu? É frustrante, porque você acha que isso é importante pra aquelas pessoas e as pessoas que estão aí fora acham que não, eles esperam, agora o importante é isso, você tem que fazer. E eu não acho nada disso importante. Tem a sua importância, né, mas não é “aí”... e tem que ser tudo para já, pra ontem, pra agora, tudo assim. E aí, a gente vai meio que... sala de aula é... a aula mesmo em si é isso aqui que você tá, o resto é tudo que vem lá de fora e jogam em cima da gente, deles, né? Que eles estão ali, não estão nem entendendo o que a gente tá dando, a gente tá empurrando lá para eles, porque a gente tem que dar. Então, é meio assim, eu acho que a escola é meio... É um ambiente assim, que... eu vejo muito isso, que a gente fala que a escola é isso, que a escola é pra criança, que a escola bla, bla, bla... mas eu acho que é tudo conversa furada. A gente fica meio escravo do que as pessoas querem que você faça, entendeu? Aqui é X, a Secretaria manda e a gente fica meio escravo daquilo, né, é projeto, é isso, é aquilo, é curso, não sei o que, então você fica meio escravo daquilo. E as crianças, depois você vai lá, depois você dá a sua aula, não que eles não cobrem, né, depois eles vão cobrar de você, mas aquela parte que a gente acha que é importante, fica em segundo plano, deixa lá, depois você dá. Então, fica meio... eu acho assim, uma coisa meio... você fala uma coisa, mas você faz outra, né? E a importância que a gente fala que a gente dá, a gente não dá, fica meio estranho. Eu não vejo essa importância toda, não. A criança chegando lá na secretaria: “Espera...”, eu acho horrível isso, sabe? “Senta!” “Espera!”, ou então, o pai entra: “O que que você quer?”, entendeu, acho assim, que coisa meio que... “Eu tô aqui, você vem encher a minha paciência”, ou então vem pedir alguma coisa: “Já

vem, vem pedir, não tenho, não dá, agora espera”, então é tudo: “Espera, espera, espera...”, essas coisas são irritantes.

P – Você queria fazer mais alguma consideração sobre o que a gente conversou? Falar mais alguma coisa?

R – Não, não, acho que tá bom, eu já falei demais.

P – Tá bom, obrigada.

ANEXO G - Entrevista com a professora Melissa

P – Professora Melissa, me conta qual é a sua formação?

R – Sou formada em Pedagogia e agora, eu tô finalizando o curso de pós-graduação em Psicopedagogia.

P – Você não cursou o Magistério?

R – Não.

P – Não. Há quanto tempo você atua como docente?

R – Mais ou menos, quatro anos. Tá indo pra quatro anos.

P – Tá indo pra quatro anos, tá. Me conta quais são as dificuldades que você enfrenta no dia-a-dia.

R – Então, dificuldades mais é... assim, minha maior dificuldade, na verdade, é mais sala de aula, assim, alunos, pais e um pouco o material didático também, disponibilizado pela... não pela instituição, mas pela rede, na verdade, né? Que é assim, eu acho que o material não é o mais adequado... assim, não é que não é o mais adequado, é deficiente. Então, nisso eu sou obrigada a buscar muita coisa fora, só que fora a questão de... como posso... é que eu tenho que dar um determinado conteúdo num determinado espaço de tempo e eu sei que as crianças não vão absorver, e não é isso que eu estou buscando, quero que eles aprendam e eu sei que seguindo essa linha da rede, eu não consigo atingir, realmente, os objetivos, que seriam eles aprenderem direitinho, como eu trabalho com a parte de alfabetização, então, a questão da leitura e escrita. Eu vejo que o tempo que nós temos para que esse aprendizado realmente ocorra é muito... como eu posso dizer? Não dá certo, não dá certo. Eles não aprendem, realmente. Então, uma das minhas dificuldades é com isso, é com o material disponibilizado, o tempo que eles determinam pra gente trabalhar esse material, melhor dizendo, e aí também, entra a questão do próprio envolvimento dos pais, que a gente vê que muitos não se empenham, não colaboram, né, pra que a criança realmente aprenda, meio que jogam a criança aqui dentro e tipo assim: “Se vira”, né? E aí, é a lição de casa que não ajuda a fazer, é atividade que a gente pede ou recado que a gente manda, que fica por isso mesmo. A criança também não demonstra muito interesse, acho que até por conta de falta de incentivo dos familiares. A gente até tenta, eu tento, assim, trabalhar o máximo possível com o lúdico, por exemplo, só que tem coisa que não dá e aí, dependendo, se... eu acho que se eu tivesse um apoio maior dos pais, até em questão... só em questão de conversar, não é nem pôr de castigo, dar bronca, nada disso, que eu acho que isso não vai... por conta de lição, não vai resolver, mas os meus problemas são esses, então, é falta de apoio dos pais, não de todos, tem uns que são excelentes, mas falta de apoio dos pais, incentivo, incentivar as crianças nas atividades, né, no desenvolvimento das atividades e essa questão do material, realmente, que eu acho muito... um pouco deficiente e do tempo que eles dão pra gente trabalhar esse material com a criança.

P – Tá. Vamos conversar um pouco sobre o material. O material, você está dizendo é em relação ao quê? É um livro, é uma apostila?

R – Isso, a apostila que... a apostila, né?

P – Sim.

R – É uma apostila de apoio. Até aí, não tem problema nenhum, né, é uma apostila que... apesar dessa deficiência, como eu disse também, a gente pegando material fora, até dá para trabalhar legal, só que, por exemplo, aí entra a questão das provas. Aí agora, daqui... tem as provas trimestrais, quer dizer, a criança... eu tenho três meses para dar o conteúdo daquela apostila, dar um jeito de enfiar na cabeça da criança, o conteúdo daquela apostila, porque ele tem uma prova pra fazer, só que pelo o que a gente mesmo vê, do que é passado ali, não tem condições da criança aprender tudo aquilo em três meses, pelo menos as crianças que estão ainda em alfabetização. Os maiores... eu já trabalhei essa apostila no ano passado com o terceiro ano, é um pouco mais... é complicado, mas é um pouco mais fácil, porque eles já conseguem ler alguma coisinha, apesar que no ano passado, eu tinha algumas crianças com dificuldade, mas eles já conseguiam ler, já conseguiam compreender melhor o que tava lá. Lá, agora que eu tô com o primeiro ano, é muito mais complicado, porque as crianças vêm sabendo, por exemplo, vai, as vogais, só que elas sabem as vogais só de repetir, não é que elas reconheçam mesmo as letras e agora, eu já... pelo conteúdo que por exemplo, que eu teria que aplicar essa semana, por exemplo, a criança já tem que estar sabendo ler, pelo menos, algumas sílabas, ler mesmo, palavras, tipo macaco, sapo e os coitadinhos ainda, malemá sabem o a, e, i, o, u. Agora, que eles estão gravando mesmo o desenhinho do “a”, aquele desenho, vamos dizer assim – entre aspas – que eu coloco na lousa, o “a”, que aquilo é o a vogal que eles aprenderam lá no prezinho, né, então, é muito complicado. A questão do material, o problema maior é... não é nem... é material e mais essa cobrança por conta dessas provas trimestrais. É um conteúdo muito grande, aliás, não é nem que o conteúdo é grande, é que o que é cobrado não está de acordo com o que realmente eles estão aprendendo ou que eles conseguem aprender nesse período.

P – E por que que você acha que existe essa demanda, uma cobrança em relação a algo que essas crianças de primeiro ano, por exemplo, que é a sua turma, não dá conta?

R – Como assim?

P – Por que que você acha que eles colocam essa demanda, essa cobrança se no dia-a-dia, as crianças não dão conta?

R – Então, é que o problema é a rede, pelo o que a gente percebe, não é só aqui, já vi até em outras... em outros lugares que eu já trabalhei, em outros municípios, acaba sendo muito conteudista, sabe, tem que mostrar que tem o conteúdo, que a criança está aprendendo e tem muitos pais que cobram isso também, a questão do conteúdo. E aí, o que acontece? Só que nisso, perde a qualidade, porque não adianta eu querer... a gente está em quê? Em março, que a criança já saiba ler em um mês e meio de aula, né? Não tem como. Não dá. É aí que tá. E aí, a cobrança vem por conta dessa prova trimestral, agora no início de abril, a gente vai ter que aplicar, né? Então, aí já nos foi passado. Então, essa apostila que vocês têm aí é para trabalhar todo o conteúdo durante esses três meses, porque é isso que vai cair na prova.

P – A prova não é elaborada por você?

R – Não, vem da Secretaria de Educação. Aí é que tá. As mensais, realmente, somos nós que elaboramos, então, a gente faz de acordo com o que a gente passa também, logicamente, mas assim, por enquanto, a gente vai trabalhar até mais sondagem, para ver o que a criança conhece, até por isso que a gente já viu que, por exemplo, minhas crianças sabem contar de um até cem, bonitinho, sabem contar oral. Se eu mostro já... até para colocar no cabeçalho a data, se eu escrevo lá, dia vinte e três, eles não sabem que aquilo lá é o vinte e três. Então agora que eu tô trabalhando isso, né, os

numerosinhos com eles. Tem criança minha que não conhece do um ao dez na parte da escrita. Sabe contar, mas não sabe... se eu escrever lá o número 9, fica meio que me olhando com cara de tipo assim: “O quê que é isso?”. Tem, logicamente, aquelas crianças que tem um pouco mais dificuldade, aí junta com aquelas que são muito espertas, assim, pegam tudo muito rápido e aí, querendo ou não, você tem que saber, meio que dosar para também acelerar um pouquinho aquele que tá meio lentinho, só que é meio complicado, né, e ao mesmo tempo, frear um pouquinho aquele que é muito acelerado para tentar dar um equilíbrio, só que aí, junta um monte de coisa, gera outros conflitos porque também, poxa, eu vou ter uma criança que tá deslanchando, eu vou ter que segurar ela por conta de uma que não tá conseguindo acompanhar? E ao mesmo tempo, coitado daquele que não tá conseguindo acompanhar, porque eu preciso passar o conteúdo e eu preciso que ele aprenda, e aí? O que eu faço?

P – O quê que você faz, Melissa?

R – Que que eu faço? É meio que “se vira nos trinta” na hora, na aula. É como eu disse, tipo, querendo ou não, por exemplo, vai... é que depende muito da aula, às vezes, eu, calho até de tentar trabalhar um que saiba... esse mais aceleradinho, vamos dizer assim, eu até coloco pra me ajudar para aqueles que estão um pouquinho... que são um pouquinho mais lentos, né? Uma, que aquele que tá aceleradinho percebi que eles se sentem até... eles ficam contentes em ver que estão ajudando o amiguinho, né, é logico, aí tem que também trabalhar a questão que tem uns que fazem a lição para o amiguinho, né, então tem que dar um brequezinho, mas assim, eu tento dar uma segurada na aula, mas não muito, pra aquele que tá meio lento conseguir acompanhar e aí, eu coloco esse acelerado para me ajudar pra também não ficar sem, tipo assim, sem ter o que fazer na sala de aula, ou dou alguma outra atividade, mas é bem complicado. E depende muito da aula, aí, na verdade, é meio que acaba, às vezes, funcionando como um jogo de teste, eu tento isso, não dá certo, eu tento... de alguma maneira, eu tento dar umas reformuladas meio que na hora, mesmo assim, sabe? Acaba funcionando meio no improviso, na verdade.

P – Me conta um exemplo, você me contou um já, o de pedir para um colega ajudar, me conta uma outra situação.

R – Então, deixa eu ver. É, na verdade, na maior parte das vezes, eu acabo usando isso mesmo, de pedir para um ou senão, quando eu vejo que realmente... tem disciplina que não tem jeito, metade da sala trava completamente e o restante deslancha. Aí, nesses casos, e dependendo se não tem condições de ficar fazendo essas duplinhas, vamos dizer assim, aí é questão de tipo ocupar aqueles que estão um pouquinho mais avançados com alguma coisa, então, eu acabo levando livros para dentro da sala, né, deixo lá, um cantinho de leitura, uma caixa cheia de livros, gibizinhos, para aqueles que... e eu vou até falando: “Quem vai terminando a atividade, se quiser, pode ir lá no fundo, pega um livrinho que depois, a gente vai fazer um desenho, vamos conversar sobre a leitura que foi feita”, coisa e tal... e aí, eu vejo também que ao mesmo, aqueles que são um pouquinho mais devagar, que tem aqueles que são um pouquinho mais devagar porque têm um pouquinho de dificuldade e tem os que são devagar porque são... não vou dizer preguiçosos, mas são mais lentos... é um pouquinho de preguicinha também, pra falar a verdade. Aí, eu vejo que, por exemplo, esses que são de preguicinha, eles até aceleram, porque eles querem ler o livrinho também, né, então... mas é como eu falei, é meio que você tem que ter um plano B, C, D, tudo na manga, meio que... pra conseguir aplicar, mas é muito complicado. E aí, é como eu falei também, outra coisa que aí, eu tento fazer ao máximo possível, é trazer o lúdico pra dentro da sala, né, então, o lúdico, ou pelo menos, materiais que saem um pouco do papel, do caderno, da apostila. Então mesmo, por exemplo, que eu tenha um conteúdo... vou dar um exemplo de uma aula que a gente vai fazer amanhã, tá? Eu e a professora, a outra professora, a gente planejou. É, por exemplo, Geografia, tem uma aula lá que é sobre os diferentes tipos de moradia. A gente já deu uma breve explicação a respeito, viu até que eles se prenderam mais ou menos, mas ainda tá meio... ficaram meio... uma interrogação, mesmo os espertinhos ficaram com essa interrogação. Então, o que que eu fiz? Eu montei uma maquetezinha com várias casinhas, então tipo, casinha de palafita, casinha de palha, casinha de... uma que eu fiz lá, de gesso, mas é pra meio que, copiando alvenaria, coisa e tal e a intensão da gente é justamente, por exemplo, amanhã, nós duas

temos aula de Geografia, só que em horários diferentes, nós vamos levar essas casas pra dentro da sala meio que para ilustrar, principalmente porque eles são meio visuais, né, nessa idade. Então, para mostrar e eu sei que esse tipo de atividade prende mais, então de repente, isso de prender mais também acho que eles gravam melhor, sei lá. Mas é como eu falei, é meio que plano A, B, C, D até o Z.

P – Tá. Você disse que também enfrenta uma certa dificuldade em relação aos pais, por falta de apoio.

R – Sim.

P – Como que você lida com isso?

R – Então, essa parte é um pouco mais complicada, porque o quê que acontece? No meu caso, especificamente, nem todos os pais vêm buscar as crianças, é, na escola. Aqueles que vêm... porque o grande problema... como que a gente percebe, na verdade, isso? Uma, questão de lição de casa, mesmo. Do jeito que a gente manda o recado que é pra fazer lição de casa, a lição vem. Você pergunta pro pai, pra criança, né: “E aí, ninguém te ajudou, né? Por que que você não fez a lição?” “Ah, fui pro shopping, fui pra Igreja, fui para não sei aonde” “Mas você não falou pra mamãe, pro pai, que tinha liçãozinha de casa?” “Ah, não sei fazer” “Por que que não pede ajuda?” “Ah, ninguém me ajuda”. E eu vejo que às vezes, eu mando até bilhetezinho simples, né, tipo, por exemplo, às vezes, a criança falta e eu dei alguma atividadezinha impressa, eu colo no caderninho e peço, né: “Mamãe, favor auxiliar com a atividade do dia da ausência, coisa e tal”, do jeito que vai, volta. Então, o que acontece? Quando são os pais que vêm buscar ou tem alguém, né, que venha buscar, uma pessoa responsável que venha buscar na hora da saída, eu até já aviso: “Olha, tem liçãozinha de casa, por favor, ajuda”, a gente tenta dar uma conversada: “Ajuda, é importante, eles estão em fase de alfabetização, coisa e tal”. Tem pais que são maravilhosos, que assim, a lição vem bonitinha, as crianças mesmo mostram atividades que a mãe, acho que imprimiu, ou xerocou, ou alguma coisa assim, ou livrinho daqueles de alfabetização, essas coisas, que traz: “Olha, a minha mãe comprou, a minha mãe me ajudou”, não sei o que... às vezes, no próprio caderno deles, os pais acabam colocando algumas atividades que eu sei que não fui eu que apliquei, tipo, para escrever o nome, aí a criança repetiu... então, esses a gente ainda vê que... mas assim, agora o maior problema são aqueles que não são os pais que vêm buscar, a maior parte é de perua ou é próprio... outros coleguinhas aqui que são maiores que vão levar pra casa, a gente não tem como mandar recado, sabe? Fica mais complicado. E aí, nós estamos, na verdade, aguardando a reunião de pais, que esse ano, nós ainda não tivemos para daí sim, tentar e ainda assim, rezar pra esses pais virem, para tentar dar uma conversada geral, de alguma maneira, tentar conscientizar, porque na verdade aqui também a gente não pode ficar... já deu pra perceber que mandar bilhete também não adianta muito, porque a maioria não vê. Então, eu tô, realmente, aguardando essa reunião de pais pra ver se, aos poucos, a gente começa conversar e tentar, de alguma maneira, conscientizar. Se bem que é complicado, até por experiência em outros lugares, eu sei que é bem complicado, porque não é uma coisa daqui, desse município, é geral. Eu trabalhei em outros dois e é...

P – E ao que você atribui isso, essa falta de participação dos pais na vida escolar das crianças. Você tá me citando outros lugares até, você tá até dizendo que consegue até fazer uma certa previsão de que não consegue muito resultado, porque as coisas se repetem. Ao que você atribui essa falta de responsabilização dos pais?

R – Olha, uma... não sei, pelo o que eu vejo de alguns pais, é que varia bastante. Tem alguns que realmente, parece que eu acho que também não tiveram esse apoio em casa e acaba meio que refletindo, meio que repete o que aconteceu em casa, até pelos bilhetes que, às vezes, eles mandam, meu Deus, pra traduzir o que tá escrito é complicado, então, não sei se é questão da escolaridade dos próprios pais, a falta de incentivo, que talvez eles também, pela qual eles também devem ter passado no período escolar deles, e tem alguns pais que infelizmente veem a escola, assim como a creche, principalmente... o grande problema pelo o que eu também vejo é mais principalmente o primeiro ano, eles ainda enxergam muito o primeiro ano como sendo o prezinho e pra eles, o prezinho é uma continuação da creche e no final das contas, é tudo um depósito de crianças, tipo assim, é um lugar em

que eu vou levar o meu filho pra ele brincar, pra ele estudar também, realmente, pra se alimentar e pra que tenha alguém que tome conta dele para mim por um período. Só que é aquele negócio, eles acham, pelo o que eu percebo, até na fala de alguns pais, eles acreditam que realmente a responsabilidade da educação na escola... como que eu posso dizer, não da escola, mas dessa educação mais formal, vamos dizer assim, que é responsabilidade só da escola, só do professor, jogam pra cima do professor, é como se isentassem totalmente do lado deles pra jogar pro professor, né, não tem essa participação efetiva deles, são poucos, tem alguns que participam muito bem, mas a grande maioria...

P – E aí, quando eles não participam, o que você faz?

R – Então, aí vem essa questão, de alguma maneira, tentar conversar com eles, pra tentar meio que conscientizar, só que o difícil é quando eles aparecem, se aparecem e se prestam atenção no que eu tô falando, que também já aconteceu de eu falar e parece que eu tô falando com a parede, a parede acho que me ouve melhor que os pais, que alguns pais. Então, é bem complicado. No que eu posso, quando eu tenho algum tipo de contato com eles, eu até tento dar uma conversada, mas ainda assim, eu vejo que fica meio que uma coisa muito vaga, sabe? Não sei, de alguma maneira, talvez, a gente teria que tentar trabalhar os pais. Eu vejo que o problema maior até essa questão, até das dificuldades mesmo das crianças, nem sempre é uma dificuldade por ter algum problema, por algum distúrbio, nada disso, é mais questão de falta de incentivo mesmo, falta de interesse, mas acho que isso parte também um pouquinho de casa, dos pais também não...

P – É muito curioso isso, você dizer que a escola funciona como um depósito de criança.

R – É, eles veem muito... principalmente... é que assim, isso a gente vê mais em creche, que eu trabalhei muito tempo em creche também, assim, três anos, não é muito tempo, mas trabalhei três anos em creche e em creche, isso é batata, porque até pra você ter uma ideia, eu trabalhei como coordenadora numa creche e a gente solicitava, às vezes, contribuição dos pais com o material escolar, alguma coisa, a gente comprava uma parte, que era conveniada, nós comprávamos o que dava, só que assim, às vezes, a gente pedia colaboração dos pais com um pacote de sulfite, uma caixinha de tinta guache, coisa e tal e várias mães já chegaram a me questionar perguntando: “Mas para que isso?”, e mãe que já estava com a criança há dois, três anos na creche. Ainda falava: “Mãe, você vem nas reuniões”, e eram mães que vinham na reunião, isso que eu achei mais espantoso, né, uma mãe, especificamente, falei: “Mãe, você vem em todas as reuniões, você recebe todas as atividades que a criança faz aqui, a gente faz várias atividades para o desenvolvimento da parte motora, coisa e tal, falei: “Você pergunta para que isso?”, ela: “Ah, mas aqui é só para brincar. Desse jeito, vocês ficam prendendo o coitadinho, meu filhinho aí na mesa. Ele vem aqui para brincar”, então, e era uma mãe já que não trabalhava, por exemplo, né? Teve outros pais que ficaram bravos também, que também não agiam muito diferente. Então, por aí, você vê que meio que vê que é um lugar que elas têm reservado para deixar os filhos, pra se elas precisarem, sair para trabalhar, ou simplesmente, para fazer serviço de casa. Eu tinha mãe lá, nessa creche, por exemplo, que ela mesma falava que ela ficava desesperada quando chegava sábado e domingo, que ela não sabia o que fazer com os filhos, só que ela trabalhava só em casa, né, ela era dona de casa. Ela falava: “Eu preciso da creche”, e ficava louca da vida quando não tinha aula. Depois quando eu cheguei a ir pra EMEI e também não fugia muito, também eles não tinham esse apoio. Eles achavam que... quando eles viam as atividades das crianças, se estava meio rabiscado, era um simples rabisco aquilo lá, tipo de amassar e jogar no lixo. E pelas atitudes de alguns pais que eu vejo agora no primeiro ano, é a mesma coisa, não foge também muito não, tem alguns pais que realmente falam: “Não, mas pra que fazer tanta atividade? Já tem... pra que, né?”, ele já tá no primeiro aninho, tudo bem, é o antigo prezinho? É, mas a gente tem que estar trabalhando algumas coisas. Eu cheguei a dar aula para o terceiro ano, o terceiro ano, pelo o que eu vi, os pais são um pouco mais conscientes. Existe também essa questão da ausência, pelo o que eu percebi, mas talvez, por ser terceiro ano, né, já são maiores, coisa e tal, os pais encaram um pouquinho, levam um pouco mais a sério. Agora, primeiro ano, pessoal ainda acha que é prezinho, que... e de qualquer maneira, eles veem... não veem creche, pré-escola e primeiro ano como escola, parte da educação, eles veem ainda como se fosse algo assistencialista, um depósito... por isso que eu falo de depósito de criança, porque

é lugar só pra deixar a sua criança lá, bonitinha, você sabe que tem alguém cuidando para você e a hora que de a hora, você vai lá e pega.

P – Tá, você disse também que tem algumas dificuldades em sala de aula em relação aos alunos. Quais são?

R – Não, aí é mais questão de comportamento, também, porque aí... aí, eu acho também que reflete por conta do ECA.

P – O quê que tem o ECA?

R – Não, aí é mais no sentido, porque, por exemplo, como que eu posso dizer? Não é nem com relação a nós, o ECA, até meio que os pais, que eu vejo que tem muito... pensar como te dizer... dificuldade no sentido assim, é questão de comportamento, o grande problema é questão de comportamento da criança em sala e aí, o que acontece? A escola, por exemplo, hoje em dia, não pode mais fazer nada, tipo assim, não pode... até mandar bilhete, não pode, então, já complica. Bilhete pros pais, não digo nem bilhete falando: “Nossa, seu filho fez isso, isso, isso...”, não, eu queria mais um apoio assim, no sentido de poder mandar um bilhete falando: “Mãe, conversa com o fulano, aconteceu tal coisa, por favor, conversa”, não é pra espancar logicamente e fora que os pais também meio que ficam nessa de tipo: “Ah, mas coitadinho, ele é novinho. Ele é tão pequenininho. Ah, mas isso passa, num sei o quê”, sabe, tudo muito mole, mole, mole e a criança percebe, é como eu falei, não tô pedindo pra bater, mas pelo menos para chamar e conversar sério, mas tem pais que... e ainda se você vai tentar repreender de alguma maneira e a criança conta do jeito dela, Nossa Senhora, vira um belzebu! Eu tive casos de criança até nessa sala mesmo de primeiro ano, um agrediu o outro, de pegar, apontar o lápis, deixar a ponta bem fininha e ir para cima do outro e eu não posso falar nada. Assim, eu repreendo na hora, logicamente, não vou deixar um matar o outro ali dentro, deixar cego, o que quer que seja, mas ainda assim, eu tenho que tomar todo um cuidado, porque se eu encostar na criança e ele falar alguma coisa, a culpa ainda vem pra cima de mim. Entendeu? Então, eu acho que é essa dificuldade com relação às crianças, a questão de comportamento, as crianças, infelizmente, estão sendo muito mal educadas em casa. A gente tenta de alguma maneira conduzir a situação aqui na escola, só que também tem que ter todo um cuidado, porque dependendo da maneira como você fala o que... da maneira como você age, como você fala, ainda assim, eles conseguem fazer aquilo lá virar contra você. Então, é isso que eu digo que é mais complicado na questão de comportamento. Tem crianças que são exemplares, como eu volto a dizer, que aí, os pais educam direitinho em casa, tem a questão do respeito mesmo, né, com os colegas, com os mais velhos. Essa última semana, eu acho que já teve... foram três dias seguidos que eu ainda conversei com eles a questão de regrinhas de convivência, não tava nem na apostila, nem nada, isso daí é porque eu vi que tava tendo muita essa questão da agressividade entre um e o outro, de brincadeira, né, não dá nem falar que é agressividade, de brincadeira mesmo, de pegar e fazer guerrinha com lápis, assim, aí, ainda por cima, aponta o lápis, pra ajudar mais ainda. Então, tipo assim, três dias seguidos eu conversando com regrinhas de boa convivência, questão de educação, respeito com o coleguinha, respeito com o professor, respeito com pai e mãe, com os mais velhos, enfim, né, e assim, eles parece que... eles concordam com tudo, tudo lindo, maravilhoso, dá cinco minutos, já estão lá se atacando, já estão lá jogando bolinha... quer dizer...

P – E ao que você atribui essa dificuldade dos pais de educar, então, você disse que as crianças estão chegando mal educadas. Ao que você atribui essa dificuldade dos pais de educar?

R – Eu não sei o que está acontecendo com os pais de hoje em dia. É a questão do “não”, eles não sabem dizer “não!”. Isso que é o... eu não sei se de repente... aí, eu sinceramente, não sei te dizer, se de repente, ou apanharam muito quando eram crianças e aí, não querem que aconteça a mesma coisa com os filhos, mas é como eu falei, não é questão de bater, é questão de falar que não é não, né? Ou... eu não sei, eu sei que pelo o que eu vejo, no geral, os pais têm muita dificuldade de impor limite e aí, como eles não têm limite em casa, na escola, menos ainda, né? Então, é muito complicado. O problema maior deles é limite. Eles não têm limite.

P – Você citou o ECA, que que o ECA tem a ver?

R – Não, ECA no sentido tipo assim, porque tem aquela questão... é porque tem pai que já falou para mim, né: “É, mas no ECA tá aqui, por exemplo, não pode gritar mais, não pode mais...”, como é que é? Chamar a atenção muito agressivamente. Os próprios pais. Então, eles meio que... os próprios pais usam meio que algumas coisas que assim, convertem algumas leis do ECA a favor deles, meio que para justificar, às vezes, essa falta de imposição de limite deles, né, então tipo assim: “Ah, porque o ECA não deixa bater, porque o ECA não deixa gritar, porque o ECA não deixa chamar a atenção, porque no ECA, as crianças... está escrito lá que criança e adolescente podem fazer tudo, têm mais direitos do que deveres...”, não sei o quê, então, os próprios pais ficam jogando na cara da gente o tal do ECA. Então, o ECA, em alguma coisinha lá... ou eles ouviram, eles sabem que existe, né, bem ou mal, eles sabem que existe. Mas é mais nesse sentido.

P – Como você intervém nisso?

R – Como assim?

P – Nesses casos em que essas atitudes acontecem em sala de aula e você percebe que não tem um respaldo da família?

R – Então, é muito complicado. Aí, é aquela questão de tipo, separar e tentar conversar, porque tem essa questão, por exemplo, também que não pode ficar mandando bilhete. Dependendo da maneira como você coloca também na agenda pode calhar do pai tentar, de alguma maneira, processar ainda a professora e a escola, tem tudo isso, é muito complicado. E aí, é questão de sentar e conversar mesmo, não tem muito o que fazer, infelizmente, não tem muito o que fazer.

P – É proibido mandar bilhete pela rede?

R – Hum, hum. A gente não pode e o que eu faço, às vezes, quando eu vejo que o caso é muito extremo, é pedir um socorro para a Orientação, para ver se tem alguém que pelo menos... porque assim, às vezes, também, com o convívio diário, eles meio que veem a gente como pai e mãe e se eles não respeitam o pai e a mãe em casa, eles acabam, também, não respeitando muito a gente, na escola. Aí, o que acontece? Às vezes, eu peço socorro para alguém da Orientação, porque sendo gente de fora – entre aspas –, vamos dizer assim, que não tem um contato direto, eu vejo que eles acabam tendo um respeito um pouquinho maior.

P – E qual que é o papel dessa Orientação?

R – Na verdade, o certo mesmo seria o orientador chamar a criança ou os pais, depende do ocorrido, para estar conversando mesmo, para ver o que vai acontecer, orientar os pais e a criança. Infelizmente, nem sempre a gente também tem o apoio dessa Orientação, pra ser sincera, tá. Aí, fica só na nossa conversa mesmo em sala de aula, é meio que se vira nos 30 também nessa parte.

P – E por que não tem esse apoio, se ela deveria cumprir essa função, por que não tem?

R – O que eu percebo, às vezes, não tem esse apoio no sentido se... como é que eu posso dizer? Até tem, se eu vir direto, por exemplo... vou citar um exemplo, tá? Aconteceu um episódio na minha sala e eu pedi pra uma das crianças chamar a inspetora e eu pedi pra a inspetora, então, conversei com a inspetora, porque não tinha como largar as crianças na sala, as outras 29 lá fazendo zona. Ai, eu pedi para... conversei com a inspetora e pedi para ela estar, se possível, chamando a Orientadora para estar conversando com aquela criança ou pelo menos, encaminhando a criança para a Orientação e eu não tive um apoio nesse momento. Ela falou: “A Orientadora já conhece a criança, então depois, você vai lá e conversa com ela”, meio que me largou assim, falando sozinha. Confesso que eu fiquei bem nervosa, bem irritada, porque assim, é complicado também, ou eu largava a sala toda naquela hora, pegava a criança, levava até Orientação pra ela estar conversando ou senão,

realmente, acaba ficando pra depois, e nesse pra depois, de repente, eu não encontro a orientadora, não sei o que... então assim, mas eu sei que, por exemplo, se... eu já vi outros casos de outras salas mesmo, de acontecer alguma coisa e a professora conseguir falar direto, na hora, com a orientadora e ela intervir de alguma maneira, entendeu? O problema é mais esse meio de campo, que às vezes, a gente não tem, né, fica meio complicado, o contato com a Orientação. Talvez assim, digo, naquele momento, por exemplo, eu poderia muito bem procurar ela depois, tanto é que eu a procurei depois e conversei, mas assim, uma coisa que eu acho que, de repente, seria interessante ela chamar a criança naquele momento que ocorreu o fato e conversar, aquele apoio eu não tive. Então, é mais nesse sentido e ainda tenho que dar graças a Deus que o negócio não foi... assim, foi justamente essa de, com o lápis e uma tesoura, ainda por cima. Então, assim, não aconteceu nada de grave, mas e se acontece? Aí, de repente, corre o risco da inspetora falar assim: “Aconteceu”, e aí, como é que eu fico? A responsabilidade é minha, eu que tô com as crianças na sala.

P – Tá. Você já me citou algumas dificuldades, eu queria saber se você tem alguma outra dificuldade, enfrenta alguma outra dificuldade na sua atuação?

R – Não. Não, assim, tipo de... assim, de dificuldade mesmo, é mais nessa questão, a falta um pouco de apoio de algumas pessoas, não vou dizer que é de todos, de algumas pessoas, dos pais, tanto na questão de envolvimento deles na parte de educação da criança mesmo, parte comportamental, educação, respeito, essas coisas e também, falta de envolvimento deles de... de comprometimento deles na vida escolar, mesmo, na verdade, no geral da criança.

P – E o quê que você tem a me dizer sobre a gestão pedagógica, a organização do sistema de ensino?

R – Você fala assim, daqui da escola, especificamente ou da rede no geral?

P – Dessa escola, da rede...

R – Da rede não foge muito, como eu disse, das demais, eu acho que é uma questão de educação pública, pelo menos, não sei se posso dizer no Brasil, mas pelo menos, nos três municípios que eu trabalhei não foge muito, então, acho que deve ser no Brasil, ou sei lá, no estado pelo menos. Então, é meio complicado. A gestão, se for com relação à rede, a única crítica que eu faço, realmente, é nesse sentido de querer mostrar, principalmente, aqui, especificamente eu vejo, tem muita necessidade de querer mostrar que é bom, que tem uma educação de qualidade, não sei o que, e na verdade, quando a gente... e é o que passa pra as pessoas de fora. Eu, quando era de fora, via da maneira como eles passavam, achava que “Nossa Senhora, lá é o top”, e a gente vê que não é bem assim, até porque há muitas diferenças de escolas pra escolas, né? E eu não digo diferenças de escolas para escolas por conta da direção realmente da escola, mas até a questão de... como eu posso dizer? Não sei se por conta de... é como se a própria rede fizesse diferença entre algumas escolas. Eu trabalhei numa escola que também é do mesmo município, só que em outro local, que era tipo, não vou dizer top, mas era assim, questão de recursos, mesmos, materiais, né, de infraestrutura mesmo, era muito bem respaldada e aqui, eu já vejo que é como se ficasse meio que em segundo plano, mas aí, com relação, são as diferenças que eu falo de localidade, até porque era uma coisa que a gente... engraçado, mas o pessoal fala pela localização, questão bairro, por aqui ser muito periferia, um bairro muito mais pobre, então o próprio pessoal é meio que assim: “Deixa que esse pessoal se contenta com pouco”, pelo menos, é a impressão que passa pra gente e eu quando falo “a gente”, eu já conversei com outros professores que têm a mesma visão, né? No outro bairro, era um bairro novo que eu trabalhava, era um bairro recém-inaugurado, vamos dizer assim, então as casas eram novas, os predinhos lá novos, a escola era... tava, quando a gente começou a dar aula lá, estavam terminando ainda de comprar os materiais, mas tudo muito novo, tudo muito bonito e era vereador, e era toda hora tinha um político lá dentro se enfiando, material que chegava tudo bonitinho. Era elogiadíssimo, tudo lindo, maravilhoso, fora o pessoal que veio... o próprio pessoal da equipe gestora, eles... eram um pessoal que tinha vindo já de um outro top, de uma outra escola que é top, top, top mesmo! Top dos tops, né? Aqui do município. E aqui, eu já vejo que não, tipo, parece mais ou menos aquilo que eu

te falei de... são pobres, então, deixa que eles se contentam com pouco, mas calma que “Chega lá” e esse chega lá nunca que chega, então, eu acho até meio... acaba sendo meio largadinho, né, sendo que pelo menos, ao meu ver, o ideal seria agir por igual em todas as escolas da rede, né? Da equipe gestora aqui, especificamente, eu acho que, pelo menos, por enquanto, não tem o que reclamar da gestão. Toda vez que a gente procurou para alguma orientação, mesmo que de repente, era uma coisa que na hora eles não sabiam, procuravam, depois, de alguma maneira, se informar, né, para passar essa informação pra gente. Lógico, tem seus pontos falhos, eu vejo que o pessoal aqui, talvez, por já ter um tempo mais de casa, já tá um pouco... eu acho que já conhece um pouquinho mais os macetes, o que realmente precisa fazer ou não e tem algumas coisas que são até... já deu uma acomodadinha, não que seja uma acomodada que atrapalhe, nada disso, é questão de realmente, como eu falei, já conhece os macetes, sabe o que realmente é cobrado e o quê que dá para dar uma segurada, coisa que não acontecia na outra, como era uma equipe nova, então, é aquele negócio, preciso mostrar serviço, então tudo muito certinho, tudo muito organizado, tudo muito coretinho, sabe, tudo muito quadradinho, perfeito, mas eu acredito que seja até por essa questão de... era um pessoal novo lá, uma diretora recém subida de cargo, né, a coordenadora também tinha acabado de sair de sala de aula, então, era um pessoal que de alguma maneira tinha que mostrar serviço para mostrar mesmo, que a escola tava legal, coisa e tal. Aqui, como o pessoal já tem um certo tempo, então já sabe, já conhece mais o que realmente é cobrado e é realmente cobrado, ou que aquilo é cobrado, mas dá para deixar um pouquinho, então, existe um comodismo, já, vamos dizer assim. Nada que atrapalhe o nosso trabalho, né, mas já tem essa... já tá mais, não vou dizer acomodado que também... é que acomodado dá impressão que tá meio que ao Deus dará, né? Mas não é isso que eu quis dizer.

P – Tá. E você enfrenta alguma outra dificuldade, lida com alguma outra grande dificuldade?

R – Não, por enquanto, não.

P – E as dificuldades de aprendizagem?

R – Das crianças, né? Meio, assim, eu ainda dei sorte que a minha sala não é tão complicada assim, já vi umas aí, que Nossa Senhora! Eu tenho que dar graças a Deus que eu não peguei umas turmas de alguns professores. Tenho dificuldades? Tenho! Eu tenho crianças que como eu falei, são um pouco mais lentinhas pra aprender, mas assim, nada que a gente, por exemplo, possa caracterizar um distúrbio ou coisa do tipo, né? Eu ainda vejo que a dificuldade maior ainda está na questão da falta de incentivo, pelo menos, pelo o que eu tenho percebido até o momento. Por exemplo, eu tenho três crianças especificamente, que elas não sabem realmente, sequer escrever o nome, aliás, entraram... quando a gente iniciou, elas não sabiam escrever o nome, nada, nada, nada, mas nada, nada de nada, enquanto os demais, pelo menos, isso, já sabiam. Mas eu percebi que conforme eu tô trabalhando com essas crianças, pelo menos, esse um mês, um mês e pouquinho, isso elas já estão conseguindo, ainda não escrevem perfeito, comem umas letrinhas, mas já dá para, por exemplo, entender que a fulana é a fulana, a cicrana é a cicrana direitinho nos trabalhinhos, né? Outra coisa que eu percebi também, é que no começo, como estava ainda meio que conhecendo eles, estava na época de sondagem, coisa e tal, então, acabava deixando alguns meio... eu tento deixar eles mais à vontade, essas coisas. Eu via que, por exemplo, essas três, principalmente, ficavam meio que avoados, só queriam desenhar, porque vieram também do pré, né, então, o negocio delas é pegar o sulfite... o sulfite, não, o caderninho, se você for ver, quase todas as folhas já estão desenhadas, o caderno de classe, desenhar elas desenharam muito bem, né, pintam direitinho, então, coordenação têm, mas assim, e agora, eu vi que principalmente nessas três últimas semanas, eu comecei a..., por exemplo, coloquei elas mais próximas de mim, fiz esse negocinho de, eu vi com qual elas tinham mais afinidade, coloquei pra meio... né, dos coleguinhas, coloquei meio que para me ajudar e eu fico meio que incentivando, né, por exemplo, vamos supor, eu tô ensinando as vogais, explicando as vogais: “Ah, essa aqui é ‘a’, ‘a’ de Angélica”, que é uma das meninas, por exemplo, “A de Angélica”, aí, já vejo que ela fica toda contentinha, ela vai lá e tenta. Então, por isso que eu falo, dá impressão que é falta incentivo, né, de alguém pra dar um apoio, porque eu vejo que quando eu começo a citar elas no meio das atividades ou envolver mais elas nas atividades, elas ficam mais empolgadinhas, elas desenvolvem melhor, né? Então assim, mas de assim, dificuldade, dificuldade, por enquanto, eu, graças a Deus, eu não tive nada

assim que eu tenha que me descabelar. Só essas três que estão um pouquinho atrás, mas eu acredito que fazendo um trabalho legal, elas conseguem alcançar os demais, no ritmo delas, mas conseguem.

P – Tá, você gostaria de fazer mais alguma colocação?

R – Por enquanto, não.

P – Obrigada.

ANEXO H - Entrevista com a professora Raquel

P – Professora Raquel, há quanto tempo você atua como docente?

R – Há 20 anos, trabalhando tanto em escola pública, como em particular também.

P – Conta pra mim o seu percurso, onde você começou, em que nível de ensino?

R – Comecei como estagiária no Z, substituindo professores, aí depois, fui trabalhar em escola particular, trabalhei muito tempo, aí depois, prestei um concurso pro Z, saí de uma particular, entrei no Z, só que não me identifiquei, acabei saindo, entrando em W e fiquei W com particular... não, W e X. Prefeitura e Prefeitura.

P – Tá e você atuou na Educação Infantil também?

R – Atuei dois anos na Educação Infantil, com alfabetização, seis anos na época, né?

P – Era o antigo pré?

R – O antigo pré.

P – Tá. E conta pra mim o seu percurso de formação.

R – Fiz o Magistério, depois eu comecei a atuar na área, ainda só com o Magistério, depois de uns três anos atuando, aí que eu fui fazer Pedagogia. Depois com a necessidade de estar recebendo vários alunos de inclusão e foram jogando na sala de aula sem dar preparo nenhum pra nós, aí eu fui fazer pós-graduação em Educação Especial pra tentar entender o movimento que tava acontecendo. Não é, ainda não foi naquele sentido de “Ah, vou me especializar”, pra tentar entender o que tava acontecendo, pra eu ver o quê que eu podia fazer. Então... e assim, sempre cursos, muitos cursos, todo ano faço em média dois, três cursos e só.

P – Que tipo de cursos são esses?

R – São cursos pra área da alfabetização, quando não pra alfabetização é para área de Arte, é Psicomotricidade, é mais voltado para o lado mesmo do nível I, das crianças pequenas, né, de até 9 anos. Então, sempre voltado pra essa área.

P – Tá. E qual é o intuito de fazer esses cursos?

R – É sempre pra gente acabar se especializando, acabar conhecendo um pouco mais, estar se atualizando, saber quais são os novos pensadores que estão sendo lançados aí, o que eles pensam sobre a educação, porque a educação é sempre um movimento, né, nunca para. Se a gente parar no tempo, né, os alunos levam a gente embora, em vez da gente levá-los, é eles que nos levam, né, então acabo

indo atrás pra poder realmente saber o que tá acontecendo de novo, pra sempre dar uma remexida na minha vida mesmo, enquanto profissional e na dos meus alunos.

P – Então, esses cursos, você os busca. Não é o lugar onde você trabalha que oferece?

R – Alguns são onde eu trabalho que oferece, mas a grande maioria, eu que corro atrás pra estar fazendo. Tudo pago, particular, na grande maioria, são poucos os que... mesmo porque quando as instituições onde eu trabalho oferecem, geralmente não dá, porque como eu acumulo cargo, então sempre eles põem em horário oposto ao meu trabalho, o meu horário oposto ao trabalho, eu tô em outra escola. Então, geralmente eu busco algum que seja ou de final de semana, ou nas férias, ou à noite. Então, geralmente é particular mesmo.

P – Quais dificuldades você encontra na sua atuação profissional?

R – Bom, justamente essa questão dos alunos, né, essa mudança que está tendo toda aí, então, assim a estruturação familiar está sendo complicada, então esse aluno já vem pra escola aonde o professor não tem que ser só o professor, ele tem que ser pai, ele tem que ser mãe, ele tem que ser vó, ele tem que ser psicólogo, ele tem que ser médico. Então assim, então cada dia tá mais difícil, né, então a gente tá tendo que se virar nos trinta, tem que pegar, tem além de você ensinar, você tem que educar também. Então isso tá sendo bem complicado, porque por mais que a gente tente correr atrás, ter uma formação, né, é complicado porque cada criança é uma criança, cada criança tem uma família, cada criança tem uma educação, então aí fica difícil de você querer também, porque querendo ou não, eu tenho o meu jeito, eu tenho as minhas, é... os meus princípios, naquilo que eu acredito, né, então o meu trabalho tá voltado em cima disso, naquilo que eu acredito e, às vezes, o que eu acredito não é o que a família do aluno acredita. Então assim, os meus valores são passados pra eles e, às vezes, entra em conflito com o que a criança realmente tem em casa, né, porque hoje em dia o que eu percebo é isso, estão faltando os valores, ou seja, ou muitas vezes, os valores estão sendo invertidos, né, a criança que manda no pai, não é mais o pai que manda na criança. Então, ela chega na sala de aula, ela quer mandar no professor, quer mandar nos coleguinhas e isso complica bastante a questão do relacionamento interpessoal, né.

P – E quando você fala em ter que educar além de ensinar, você está se referindo ao que exatamente?

R – Educar no sentido de valores mesmo, do ensinar ali: “Oh, você tem que não falar palavrão”, a forma como você tem que sentar, a forma como você tem que se portar num lugar, vou acompanhá-los na hora do café, tem que ensiná-los como que se pega no copo, como que tem que se jogar o lixo no lixo, né, então são coisas assim básicas que elas já deveriam trazer de casa, mas que não trazem, né, então tudo tá assim meio perdido e aí, a gente tem que ficar o tempo todo trabalhando essa questão que lógico, é pertinente a educação sim, mas não teria que estar trabalhando... na verdade, nós teríamos que estar reforçando apenas, a gente deveria estar reforçando essas condutas, esses ensinamentos e tudo mais, só que na verdade, nós não estamos reforçando, nós estamos ensinando. Ensinando a criança como fazer isso e na verdade, isso complica, né? Então, bate de frente, às vezes, porque uma criança... aquelas que têm educação, que têm uma família por detrás, entra em conflito com aquelas que não têm, né. Eu, enquanto professora também, tenho que ficar intermediando nesses conflitos, então aí fica... né, vai criando situações que, às vezes, são temas geradores pra gente estar discutindo em sala de aula, mas, às vezes, dependendo do nível que isso acontece, traz grandes problemas em sala de aula, porque acaba tendo ofensas, acaba tendo agressões e tudo isso, lógico e evidente que vai repercutindo com os outros pais que estão por detrás dos seus filhos, né? Então isso complica bastante.

P – E ao que você atribui o fato que você está tendo que educar os seus alunos?

R – Olha, eu acho que é a nova geração que está vindo aí. Esses pais imaturos, muitos pais novos, jovens tendo filhos sem um pinga de responsabilidade, sem ter programado tudo isso. Então, os

filhos estão vindo e eles estão assim, levando, né, o que vai acontecendo, eles vão vivendo um dia por vez. Então, não tem esse programa. Então, o que acontece? Muitas vezes, eles têm que sair pra trabalhar e a criança vai ficar onde der pra ficar, se tiver uma pessoa que cuide, responsável, ótimo; se não tiver, a rua que vai cuidar; se não tiver, a escola que vai cuidar. Então, hoje em dia, a maioria que eu percebo assim de muitos alunos meus, além de estarem comigo aqui, eles fazem parte de outros projetos no período em que eles não estão na sala de aula, porque eles não têm com quem ficar, né, então assim, eu vejo que falta a família estar ali por detrás deles pra estruturá-los. Então, quem passa a educação pra eles nunca é pai e mãe, sempre é um terceiro. É como se hoje a educação estivesse... a educação dos filhos estivesse sendo terceirizada, sempre outro está cuidando do filho, que não o pai ou a mãe, que seria o principal, porque aí não se compara o amor, o carinho, né, que o pai e a mãe passam que não é igual uma professora, porque por mais que a gente goste, né, nós temos o nosso lado profissional, né, nós não somos pais deles, então o amor que nós temos por ele é totalmente diferente do amor que um pai e uma mãe vai passar pra ele. Então, terceirizando isso, nós vamos ter crianças cada vez mais frias, né, que não vão saber exatamente o quê que é um amor, o que é um toque de amor, um abraço apertado, um aconchego, então eles vão se revoltando, né, é uma geração que tá vindo aí dessa forma. Eu acho que seja isso o grande problema da educação hoje em dia.

P – Você citou as dificuldades que você tem em relação aos alunos e em relação às famílias dos alunos, e eu queria saber se você enfrenta outras dificuldades.

R – Então, essas são as piores, mas o que eu enfrento também é a questão da estrutura mesmo da educação pública, né? É supercomplicado o sentido de que a cada quatro anos, nós mudamos de governo. Mudando-se de governo, muda-se totalmente a estrutura, né, que tem a educação. Então assim, não tem uma sequência, às vezes, está sendo desenvolvido um bom trabalho, né, você acaba se adequando aquilo ali, acaba já, quando você começa engatilhar mesmo em cima de todas aquelas propostas que você começa já a ter conhecimento mais profundo, muda de governo, muda-se todo o plano, você tem que mudar toda a sua forma de trabalhar, porque tem coisas que eles põem, tem coisas que eles tiram, eles modificam tudo e eu acho que isso aí atrapalha bastante o trabalho do professor, porque ele tem que se reestruturar tudo de novo, né, tem que... às vezes, assim, nem sempre essa forma de ensino que eles querem que tenha é o mais adequado de acordo com o que eu acredito, mas enfim, como nós estamos dentro de uma proposta, seja na escola particular ou na pública, sempre tem alguns pensadores maiores do que nós que estão lá e querem que aquilo aconteça. Então, você vai ter que fazer, independente do que você realmente acredita que seja. Existem algumas prefeituras, alguns lugares que dão mais flexibilidade pra você tentar adequar o que você acredita com o que eles impõem praticamente pra você trabalhar, agora, há outros lugares que são mais fechados, aí fica mais complicado ainda de você trabalhar como você realmente acredita. Então, acho que isso é um grande empecilho.

P – Você está se referindo a teoria pedagógica adotada, ao modo de organizar o sistema de ensino?

R – É, a teoria também, mas eu acho que não seria só isso, seria a forma de organizar o ensino, né, que eles vivem mudando a estrutura, mudando o nome, mudando a questão do material mesmo, que se trabalha com o aluno, o quê que é exigido do aluno, né, então, eu vejo assim, em vinte anos de carreira, eu vejo assim que o plano piloto não mudou, né, os alunos têm que aprender as mesmas coisas em todas aquelas mesmas séries, desde vinte anos atrás até agora, só que assim, eles vão acrescentando tanto outras coisas no meio disso, que o que acontece? As crianças acabam não dando conta, professores acabam não dando conta de passar tudo o que eles querem, então assim, eles não priorizam exatamente o que precisa em cada série, em cada ano pra ser trabalhado. Eles querem tudo num único ano, né, então assim, trabalhar as habilidades é uma coisa, mas trabalhar os conteúdos pra trabalhar essas habilidades, a forma como eles querem, é bem complicado, porque é muita coisa pra uma criança, porque hoje em dia, a gente não tem só isso pra ensinar. Antigamente, a escola era uma escola conteudista, porque a educação ficava a cargo dos pais, hoje em dia, tudo vem pra educação, todo o projeto que a sociedade acha que tá tendo problema, vem pra educação. Então, a educação, eu acho que ela tá ficando muito sobrecarregada, né, porque deu problema na área da saúde, pra onde que

eles vão? Pra educação, joga os projetos pra educação pra trabalhar, né, gravidez na adolescência, pra trabalhar a questão da visão, pra trabalhar a questão da audição, se deu problema na parte de agressividade, de vandalismo e tudo mais, então vamos com projetos pra dentro da escola pra trabalhar. A gente sabe que a escola é o foco onde a criança tá ali, você consegue trabalhar, só que assim, tem vindo tantas coisas, que o foco principal da escola tá se perdendo, então, nós estamos trabalhando todas essas questões aí que estão acontecendo aí fora e assim, e as crianças estão acabando se perdendo e o professor também, porque quando o professor começa a trabalhar uma atividade, um projeto, alguma coisa própria dele, vem tantos outros projetos por fora, que o professor acaba deixando aquilo que ele acredita porque ele tem que trabalhar aquilo que colocam pra ele. Então, acho que isso também é um dos empecilhos que têm atrapalhado bastante.

P – E em relação à gestão de cada escola que você trabalha, o que você pode me dizer?

R – A gestão no caso da escola, não da rede?

P – Da escola. Isso.

R – Então, é complicado. Aqui em W onde eu trabalho é difícil assim ter um diálogo, né, a gente tem mais um monólogo, fica difícil de nós colocarmos as nossas ideias, porque quando elas são propostas, na verdade, a gestão já vem com a dela fechada, por mais que ela fale: “Não, vou ver, vou pensar”, mas nós sabemos que é o que ela quer e ponto final. Então aqui nessa escola onde eu estou sempre foi assim. Nunca mudou, é o que eles querem, essa é uma minoria que acaba sendo beneficiada, né, e a maioria que acaba sendo prejudicada. Então assim, até hoje eu nunca fui beneficiada em nada, pelo contrário e é isso que tem, às vezes, também me desestimulado em muitas coisas. Na outra rede de ensino que eu trabalho, a direção de lá é tranquila, não tem assim grandes problemas, ela não se envolve muito na parte pedagógica, né, porque tem outras pessoas responsáveis por isso, ela trabalha mais na parte burocrática, nessa parte ela é muito boa. Então assim, lá é... na verdade... o que é ruim lá é que é assim, pelo fato da direção não ser concursada, então ela faz o que mandam, então assim, ela sempre coloca que entre colocar o dela na reta e colocar o nosso, ela vai pôr o nosso. Então assim, eu sei que eu nunca vou ser defendida por ela, né, se o dela tiver em questão, ela sempre vai puxar pro lado dela, então assim, eu sinto que eu não tenho uma aliada ao meu lado, né, então se acontecer qualquer coisa que venha a me prejudicar, eu sei que eu vou ter que buscar recursos próprios, porque a direção não vai estar do meu lado.

P – E a coordenação pedagógica?

R – Então, a coordenação que eu tenho esse ano, ela é uma coordenação um pouco mais ponderada. Ela até pensa, né, mas por ser também cargo comissionado lá na outra rede, lá em X, então tudo fica... por mais que a pessoa queira nos ajudar, ela tem o cargo dela de confiança, então ela também vai acabar sobressaindo, ajudando o outro lado que é quem colocou ela lá, né. Então o nosso lado também acaba assim, superficialmente tendo ajuda, mas não diretamente assim também, se tiver que bater de frente com alguém superior, eu não vou ter esse apoio também não. Aqui em W, as coisas caminham de forma um pouco diferente. A questão da coordenação, eu vejo assim que não dão conta de tudo que nós precisamos, não tem um acompanhamento, né, é muito difícil de eu sentar e conversar e a coordenadora saber do que se trata, porque ela não consegue dar conta de acompanhar, porque ela tem que dar conta de tudo, né, da parte de comportamento, a parte de aprendizagem, a parte com o professor, então é difícil, eu me sinto assim, desamparada.

P – E como você lida com essas dificuldades que você citou?

R – Então, a gente acaba muitas vezes... porque, por essas questões, ou pedindo ajuda para os próprios colegas, que estão mais próximos de nós, então a gente acaba formando vínculos e eles acabam... um acaba ajudando o outro naquilo que necessita e muitas vezes, a gente se fecha em sala de aula e se vira sozinho, né, porque não tenho aonde recorrer, então, toda vez que a gente tenta propor alguma coisa diferente, nós somos esbarrados, às vezes, a nossa proposta não vem de acordo com o

que a escola acredita, então a gente fica nessa, ou se fecha, ou dependendo do local onde você está, os próprios professores um ajuda o outro.

P – E o que é se virar sozinho?

R – Se virar sozinho é você pegar... ter que fazer... por exemplo, na sala, eu tenho cinco inclusões, uma só é diagnosticada, quatro não. Eu tenho alunos ali que se matam, se deixam, eles se batem. Então, eu tenho que buscar recursos, eu tenho que ir atrás, eu tenho que procurar que forma que eu vou fazer pra conseguir dar aula, pra atender a sala inteira, trabalhar diferenciado com o meu aluno de inclusão, trabalhar com as outras quatro inclusões que não são diagnosticadas de forma diferenciada, tem que tentar ver o que eu posso fazer com esses alunos que são agressivos, que são hiperativos... então assim, eu tenho que me virar e a gente acaba perdendo o fôlego muitas vezes, porque não tem quem nos ajude. No muito, quem me ajuda um pouco mais aqui na escola, seria o inspetor, quando eu vejo assim que eu já tô no limite, ele que pega e tira o aluno da sala de aula pra eu poder respirar um pouco, só, nada mais do que isso.

P – Tá. E como você lida com as dificuldades de aprendizagem, especificamente, você acabou de dizer um pouco, mas me fala um pouco mais sobre isso.

R – Então, com relação à dificuldade de aprendizagem é assim, isso é uma coisa que me fascina. Então, desde sempre, eu sempre gostei de trabalhar com alunos que tenham dificuldades mesmo de aprendizagem. Então assim, eu sempre tento buscar, trabalhar de forma a conseguir resgatar esse aluno, entender o porquê que ele não tá aprendendo, qual a dificuldade dele, trabalhar com materiais diferenciados, trabalhar com atividades diferenciadas, né, tento também propor não só pra ele, mas pro grupo inteiro pra ajudar, trabalhar um ajudando o outro, então assim, vou buscando formas, recursos, por isso dos cursos, né, quando eu percebo que eu tô com dificuldade em alguma área, é mais específica e eu não tenho mais... não consigo mais pensar o que fazer, aí geralmente eu tento ver se eu consigo achar algum curso que é daquela área pra sei lá, abrir novos horizontes, até mesmo pra eu trocar com outras pessoas que estão participando do curso para ter novas ideias, novas estratégias, pra poder conseguir atingir esses alunos. É, uma das formas que eu consegui encontrar.

P – E os resultados tendem a ser o quê?

R – Tende ser bons, assim, a grande maioria, eu consigo dar uma boa melhorada, não cem por cento, né, eu acho que cem por cento só Deus, e aí, professor ainda não é Deus, né, apesar de todos acharem que a gente faz milagre, mas nós não fazemos. Então assim, uma boa parcela daqueles que a gente vê que é uma dificuldade de aprendizagem, não um problema de aprendizagem, aí a gente consegue ver que o aluno começa a fluir, começa a melhorar. Agora, quando a gente percebe que a coisa não está fluindo com tudo que é feito, então aí a gente começa a questionar pra ver se não é algum problema mesmo de aprendizagem que esse aluno tem, que aí foge da minha alçada, né? Aí, a gente já encaminha pra psicopedagoga, pra psicóloga, pra alguma outra área da saúde, pra investigar se tem algum problema além da dificuldade.

P – Tá. E você gostaria de fazer mais alguma colocação sobre os temas que a gente conversou?

R – Não, acho que ser professora, hoje em dia, né, no século XXI, está sendo bem complicado, porque está sendo assim, um conflito mesmo, um conflito de ideias, um conflito de gerações, porque nós vivemos no mundo onde a era da tecnologia está dominando tudo, né, e tá sendo difícil pro professor por quê? Porque a nossa sala de aula não tem tecnologia nela, ela ainda tá muito pautada em giz e lousa e carteira, né, nós não temos esses recursos todos que a gente vê pela mídia. Então, isso tem dificultado bastante o nosso trabalho. Toda vez que a gente quer dar uma aula diferenciada, a gente tem que pôr a escola inteira em movimento pra adequar o espaço, pra pegar o material, né, então precisa ter toda uma programação pra aquela aula, né, muito bem programado com... tendo que movimentar várias pessoas para que isso aconteça, né, pra poder dar uma aula diferente. Então quer

dizer, se isso estivesse já inserido dentro da sala de aula, eu acho que o professor e as crianças estariam muito mais interessadas, né, no aprender, estaria mais dentro da realidade dela, porque a maioria já nasce com o computador dentro do seu quarto, né, então ele já tem contato com isso o tempo todo e quando chega na escola, eles têm contato com o computador uma vez por semana na aula de informática. Então, isso daí é uma das coisas que eu acho que tem esbarrado no nosso trabalho, mas que isso não depende de nós professores, né, vem toda questão também da estrutura, de como a educação está sendo planejada, né? Então teria que mudar toda essa estrutura vindo de cima pra atingir aqui embaixo. E a gente conseguir atingir os nossos alunos, porque hoje em dia um dos grandes problemas é esse, os alunos não estão sendo atingidos naquilo que é interessante pra eles, então tudo é melhor pra eles do que a escola, né, o videogame é melhor, a televisão é melhor, estar com os amigos é melhor do que estar na escola. Então, acho que falta essa adequação de quem faz a educação, não só os professores, ter essa ideia, ter essa visão, pra mudar, pra gente trazer cada vez mais os nossos alunos e fazer deles seres pensantes, questionadores que entendam tudo isso.

P – Quando você fala em conflito de gerações, você cita aí a distância entre a tecnologia que os alunos têm contato, a distância entre a tecnologia que vocês tiveram contato... é você pode me falar um pouco mais sobre isso?

R – Então, é essa questão mesmo. Eu fui uma pessoa que não fui criada na era da tecnologia. Eu tiro assim por base, da minha pessoa, e tenho uma filha de 18 anos, ela, praticamente, né, quando ela tinha acho que dois... um aninho e pouco, ela já tinha um computador, porque a informática começou a entrar na minha vida por obrigação, porque até então, pra mim, era uma coisa totalmente assim, eu já fui pra área de Humanas, porque essa parte de lógica, de máquinas não condizia com a minha... com o que eu acreditava, com o que eu gostava, então eu já tentei fugir dessa área, justamente porque eu não queria ter acesso a isso, eu não queria trabalhar com máquinas, né? Então, o que que eu percebo? Que hoje, com a minha filha sendo uma... nascendo com computadores e ela mexendo e hoje em dia, domina toda essa tecnologia e ela mesmo foi me ensinando muitas coisas que eu não sabia, então eu fui pegando gosto pela... por esse instrumento, né, então hoje em dia, eu vejo ele como um recurso muito bom pra minha profissão, ele me facilita muito, né, e ele, através dessa questão da informática, ela me traz muitos recursos que me ajuda em sala de aula, né, então acho assim, hoje em dia, ele é um aliado, mas durante muito tempo, ele foi um adversário, né, fui muito resistente, me negava a fazer, a ter contato com ele, quando eu comecei a manusear um computador foi porque me impuseram isso, eu tinha que fazer provas digitadas, então eu só digitava, nada mais além disso, né, e com a minha filha, eu digo assim, ela foi minha professora e tem sido nessa área digital e hoje, eu percebo assim, que tem me ajudado bastante, facilitado bastante e tudo o que eu preciso, sabe, eu vou atrás, até mesmo cursos, eu vejo na internet, já fiz cursos online, então assim, é um instrumento que tem me ajudado, facilitado bem mais, né, e mas assim, a grande maioria da minha geração, ainda tem essa resistência. Então acho assim que os professores também têm essa resistência, eles ainda não conseguiram enxergar o quão é bom a era digital na nossa vida, né? E eu também vejo assim, que às vezes, essa era digital também é ruim pra sociedade, né, porque os nossos alunos com isso, com esse acesso tudo muito rápido, tudo muito rápido, eles querem tudo rápido, eles querem tudo pra ontem, então eles acabam também tendo essa questão, então, a educação acaba sendo um problema, copiar da lousa, se ele digita lá uma palavra, né, digita lá uma sílaba, o próprio computador, ou celular hoje, já digita a palavra inteira, porque ele já subentende qual palavra você quer escrever, então quer dizer, pra que que eles vão ficar pensando como escrever, se é com s, se é com z, se ele aperta uma tecla no computador ou no celular e já sai a palavra inteira escrita sem ele ter que processar tudo isso na mente, quem processou foi o computador, né, então assim, tem toda essa questão, que pra nós é difícil de assimilar e conseguir digerir tudo isso e por outro lado, pros alunos que estão acostumados com isso é normal pra eles e a gente quer resgatar uma coisa que eles, de repente, não querem aprender, né, eu acho que isso é um grande problema que está acontecendo.

P – Obrigada Raquel pela sua colaboração.

ANEXO I - Entrevista com a professora Sandra

P – Professora Sandra, me conta qual é o tempo que você atua como docente e a sua formação?

R – A minha formação é terceiro grau na área de Humanas, Letras e faz vinte e três anos que eu atuo na sala de aula.

P – Você tem formação em Pedagogia, Magistério?

R – Só Magistério, Pedagogia, não.

P – Tá. Quais as dificuldades você encontra na sua atuação profissional?

R – Dificuldades, as salas são muito numerosas e, além disso, dificuldades com disciplina de alunos, elas são na parte da educação da família, que eles já deveriam vir de casa educados e vem todos para as professoras moldá-los. Desde, é, como se come, como usa o banheiro, tudo. E isso acaba com o professor, além da sala numerosa, você não tem um amparo da família.

P – Me fala mais sobre isso, assim, o que você quer dizer que o professor precisa moldar os alunos?

R – Precisa educá-los de todas as formas, porque a maioria vem sem limite nenhum, a família não... chega na sala de aula, chega para o professor e fala: “Eu não sei o que fazer, eu não tenho mais o que fazer, eu coloco aqui a senhora que vê o que faz”, então isso torna assim, a aula muito desgastante, porque aquele aluno sabe que ele pode ficar desse jeito, que não vai ter nada contra ele, nem ninguém vai conseguir pôr limites nesse aluno, que a escola não pode fazer nada, se manda para a coordenação, ele volta todo pomposo, achando que ele pode fazer de novo. Então, nada, praticamente nada funciona nessa parte. Então, se torna uma aula muito desgastante, muito mesmo.

P – Mas quando você diz “educar”, você diz que tem que ensinar ir ao banheiro, o quê que você quer dizer em relação a isso?

R – Ensinar ir ao banheiro, até mesmo, se limpar, que tem alunos que voltam, não se limpam direito, é, voltam com mau cheiro. É na hora de comer, alguns jogam comida no chão, jogam frutas um no outro e isso deveria vir de casa, mas veja bem, não são todos, é uma parte. Tem alunos também que devemos ressaltar que são extremamente educados. E também tem pais que vêm na escola reclamar desses alunos que não têm educação, querem separar o filho dessa classe e assim por diante.

P – Tá. E quando você diz em relação ao número de alunos na sala, qual é a sua dificuldade em relação a isso?

R – O número de alunos, a classe é muito numerosa e principalmente na alfabetização, tem alunos em vários níveis da escrita. Além da sala ser muito numerosa, você acaba trabalhando com níveis diferentes, isso aí é extremamente desgastante, leva o professor até a tomar remédios. Isso é comprovado e fato. Se fizerem um levantamento, isso é fato. Então, a alfabetização deveria ter no máximo, vinte alunos ou vinte e cinco.

P – E você tá falando em relação a quantos alunos por sala, mais ou menos, que número?

R – Trinta e três, trinta e cinco, né, atualmente, estamos com trinta e cinco, sala com trinta e quatro, sala com trinta e três, só que aí, inclui, é, alunos de inclusão, alunos de inclusão com laudo e sem laudo, alunos com problemas extremos de limites, alunos bem educados, então tá uma miscigenação. Na minha opinião, eu até comentei isso ontem aqui, deveria ser feito para amenizar

isso, uma avaliação de fases da escrita e dividir os alunos por sala, né, de fases da escrita. Ficaria melhor para o professor trabalhar, pelo menos, não seria mais desgastante, na minha opinião.

P – Você tá querendo dizer que um aluno com mais facilidade em relação à escrita estaria com alunos do mesmo nível e os com mais dificuldades, também?

R – No mesmo nível, porque aí, o professor conseguiria preparar atividade pra aquela sala homogênea, não ficar separando atividades todos os dias, que isso é muito desgastante. Enquanto você dá aula para uma turma avançada, eles precisam se libertar e andar com a matéria e voar, eles têm condições de voar, escrever textos e você fica presa aquele aluno que ainda está analfabeto nas sílabas, e você acaba se perdendo, porque aqueles alunos que terminam logo, eles querem você. Aqueles que estão lá no início da escrita, eles querem você. Então, você acaba ficando até doente. Isso é fato.

P – Sandra, você disse também que manda os alunos para a coordenação e que isso não resolve, que piora, a que você atribui isso?

R – O fato das leis. Eu creio que são as leis, né, porque a coordenação, ela toma as providências cabíveis, só que as leis impedem a gente de tudo, não pode fazer isso, não tô dizendo de bater, ninguém bate em aluno, mas tomar umas providências mais rígidas, você cobrar mais da família e não funciona aqui, a maioria das vezes, a família, ela chega aqui e fala assim: “Eu não quero saber. Eu abro as minhas mãos, vocês fazem o que quiserem”, então assim, fica bem difícil, o aluno volta mais fortalecido ainda na balança.

P – E o que você pode fazer, se a família diz: “Faça o que quiser”, o quê que você pode fazer?

R – Eu não posso fazer praticamente nada. Eu imponho os limites na sala, só que você não pode retirar, por exemplo, o recreio de um aluno que vem reclamar. Você dá comida para ele, mas se você fala pra ele: “Você não fez, você bagunçou, você vai ficar sentado”, tem mãe e pai que vem questionar. Mas o aluno pode derrubar sala, quebrar cortina, fazer o que quiser. Então, fica muito complicado. Tem alunos aqui na escola que até batem em professor.

P – Quais são as medidas tomadas nesse caso?

R – As medidas tomadas, nenhuma, porque esse aluno é do primeiro ano e a mãe ainda reclama. Tem outra criança do primeiro ano também, que a mãe questiona muito, a menina faz o que quer, sobe em cima da carteira, bebe a água do professor e a mãe ainda escreve todos os dias que ela quer um relatório e que ela quer o material, que a professora tem que dar conta e todos os dias é maçante pra essa professora.

P – Sandra, você disse que os pais dizem que não conseguem fazer nada com as crianças, que não conseguem dar o limite. Ao que você atribui isso?

R – Ah, eu atribuo isso a... creio eu, que aos dias de hoje. todo mundo trabalha. Volta ara a cidade dormitório, que é onde a gente só dormem, mas eles esquecem dos filhos, algumas famílias mais específicas ainda que têm bastante filhos na casa, eles esquecem, eles esperam tudo do professor ou da escola, eles esperam o material, eles esperam a educação, eles esperam que aqui a gente consiga impor limite, e é isso a vida deles. Eles abrem mão e a gente educa. Agora, o porquê de tudo isso eu não sei te dizer certamente, eu creio que é por causa da vida agitada de hoje, porque antigamente não era assim. Então, escola sempre foi escola do mesmo jeito e, antigamente, as crianças levavam a sério. Hoje, não levam a sério. É a minoria que vem para escola para estudar, a maioria vem pra bagunçar.

P – Como é... em relação à coordenação pedagógica, a gestão da escola, quais são as suas dificuldades?

R – Bom, eu não tenho dificuldades com a coordenação e com a gestão, mas no caso de, o que me passam, é que as leis que são impostas pelo promotor, né, elas limitam muito a coordenação e a direção. Que todas as leis protegem a criança e o adolescente e o professor não tem lei pra ele, ele fica totalmente desprovido de tudo, pode fazer o que quiser com ele, então isso angustia muito os professores, a família não colabora e eu repito os professores estão ficando doentes, estão ficando escassos, isso é fato, que a prefeitura não conseguia professor para substituir e eu não sei, realmente, daqui uns anos, o quê que vai virar a instituição escola, não sei.

P – E em relação ao sistema de ensino, o que você pode me dizer?

R – Eu gosto do sistema de ensino. Ele não impõe muita coisa aqui pra gente, a gente trabalha um pouco livre, só que tem uma cobrança burocrática, que eu acho que é desnecessária. Muitas coisas são desnecessárias e uma coisa atropela a outra, é muita cobrança, inventam muitos projetos e você não consegue trabalhar um inteiro pra depois, pegar outro. É muita coisa, uma em cima da outra, muita cobrança.

P – Essa cobrança é por quê?

R – Essa cobrança, na verdade, é porque eles querem que a educação do município seja melhor, que seja destaque e que consiga atingir, cada escola consiga superar a sua própria nota, só que isso torna os professores mais acelerados, mais ansiosos e se torna mais complicado, bem cansativo. Acho, ao meu ver, que não precisaria de tantas coisas assim, tantos projetos ao mesmo tempo e tantas cobranças.

P – E o aprendizado, como fica nisso?

R – Pelo o que escuto falar, o aprendizado aqui na rede, é um pouquinho mais elevado do que os outros municípios. Acho que devido a tanta cobrança, alfabetização, tudo, então tem um pouco de diferença, sim. Mas no caso da alfabetização, é mais específico, mais nítido isso, essa diferença entre um município e outro. No Fundamental II, eu já não posso dizer tanto assim, porque eu vejo os professores reclamando bastante, então eu não sei.

P – Você acha que esses projetos, essas ideias que a prefeitura traz para vocês trabalharem garantem um maior aprendizado para os alunos?

R – Alguns, sim; outros, não. Eu acho que é mais quantitativo, alguns, você tem, você consegue concluir, consegue trabalhar detalhado e talvez, para você, aquele seja mais importante no momento, para a sua sala. Outros, você é obrigado a trabalhar e não é tão importante para a sua sala, naquele momento. Então, não são todos que eu acho que são proveitosos.

P – Quais são as temáticas desses projetos? Quais são os objetivos desses projetos?

R – Os objetivos dos projetos, geralmente, eles mudam de um ano pro outro. Na verdade, esse ano, o projeto da escola, ele vai focar no que vai acontecer no ano, que é a Copa, então, nós vamos trabalhar a Copa, vários países. Eu vou trabalhar, só que eu preferia não trabalhar esse projeto, porque a alfabetização requer muito tempo de leitura e escrita, então assim, vou trabalhar outros países com eles, vou incluir a leitura e a escrita, mas sinceramente, eu não queria. É, outros projetos já focam outras coisas, entre saúde, já teve o ano passado, boas maneiras, literatura, foi interessante, eu não digo que não foi. Mas eu acho que deveria ser livre pra cada professor montar o seu projeto, trabalhar melhor sobre o que ele quisesse, sobre o que ele achar importante para a sua sala.

P – E não é assim?

R – Tem essa abertura, só que como tem esses outros projetos que já vêm da rede, então, o que que acontece? Se você for fazer o seu projeto, e pegar afinco mesmo, trabalhar detalhadamente, você

não vai conseguir dominar todos, da rede, mais o seu, acaba virando uma bola de neve, aí você já não sabe se dá o reforço, se você trabalha os que já estão alfabéticos, se você trabalha o seu projeto, se você trabalha o projeto anual e eu acho que é muita coisa. Esse ano, nós vamos, da alfabetização, trabalhar um projeto de leitura, mesmo com os outros projetos. Mas está bem desgastante na parte, como eu disse pra você, de níveis de escrita, porque isso é cobrado de você no final do ano, ou até antes, como que está o nível da escrita, como que esse aluno está desenvolvendo, porque, na verdade, ele precisa ler e escrever e dominar, no mínimo, duas operações. E isso, até o final do ano, tem criança que vai te sugar pra conseguir isso, porque ela tem problemas fora daqui, ela tem um monte de coisa que você ainda tem que detectar, e não é laudado, então isso precisa ser muito bem trabalhado. Se você ficar focando em várias coisas que vierem, esse lado dela vai ficar defasado, ela precisa de muitas sílabas móveis, ela precisa muito de atividades de completar e enquanto isso, você tem que dar conta dos outros níveis da sala e dos que estão alfabéticos. E isso torna muito desgastante, muitos projetos ao mesmo tempo e muitas fases da escrita ao mesmo tempo e você vai ser cobrado por isso, pode ter certeza.

P – Você estava falando sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Quais são as dificuldades de aprendizagem que você lida?

R – Eu tenho, nesses anos todos, eu não sei por que, tem alunos que têm muita dificuldade em memorização, é, não, parece que eles não compreendem os sons e os fonemas. Eu tenho uma aluna, esse ano, que ela é totalmente apática, vou encaminhá-la, e a maioria que esta no pré-silábico, você tem que trabalhar muito para ele chegar ao silábico com valor. Já tem alunos que conseguem dar um salto, pular até uma fase, mas é raro. E eu creio, não sei o que acontece, se não tem estímulo em casa, se não tem um acompanhamento familiar, lição de casa, não adianta você ficar cobrando que é o mínimo que faz, não sei se a família não dá o valor devido à educação, coloca na escola por vir e esses alunos, eles têm extrema dificuldade em leitura e escrita. Então, você precisa de muito trabalho com esses alunos, e você é cobrada no final do ano, como eles também.

P – Qual é a sua forma de trabalhar com esses alunos? Como você lida com esses alunos?

R – Então, esses alunos, na verdade, eu fico procurando atividades diversificadas pra cada nível de cada um, isso eu faço em casa, até uma hora da manhã. Então, esse tempo da escola que são sete horas a mais que nós fazemos, eu fico muito mais tempo em casa pesquisando o nível que cada um tá e trazendo atividades pra cada um e trazendo também, as atividades para os alfabéticos. E é bem desgastante, mesmo.

P – Então, você trabalha a partir das dificuldades de cada aluno? Você tá dizendo que traz atividades para cada dificuldade dos seus alunos?

R – É diferenciada, são diferenciadas as atividades.

P – E os resultados, Sandra, quais têm sido?

R – Os resultados, eles, até o ano passado, foram bons, só que eu fiquei até doente por conta disso e eu também trabalhei a “Caminho Suave”, a cartilha bem antiga. Esse ano, eu não peguei ainda a “Caminho Suave”, eu tô buscando outros métodos para ver se eu chego no mesmo resultado, mas métodos parecidos. Os resultados, eu não posso dizer que sejam ruins, foram bons, mas o meu desgaste, eu tô tomando muitos remédios e eu sei que é por conta disso, também.

P – Você acha que é o método que faz diferença na alfabetização?

R – Eu creio que... olha, eu acho que o método mais rápido que eu testei até hoje e deu certo foi o tradicional, da... sendo que já me disseram que a “Caminho Suave” não é tradicional, eu chamo de tradicional, mas disseram que não é. Então, ela foi o mais rápido e eu passei pra algumas amigas que me disseram que foi rapidinho também. Então, eu creio que o tradicional ainda funciona, mesmo

muita gente sendo contra, é o mais rápido de todos, porque em uma sala com trinta e cinco alunos, é, vários níveis de escrita, se você começar a trabalhar só construtivismo, você não vai chegar em um ano a um objetivo comum, não chega. Então, o quê que eu faço? Eu trabalho com os alfabéticos com atividades até do construtivismo, eu mesclo muito, mas com esses de reforço, eu sou muito tradicional com eles, bastante.

P – E você sente oposição em relação ao método que você escolhe, você é obrigada a escolher determinado método?

R – Não. Aqui, onde eu trabalho, pelo menos, nessa escola, não tem nenhuma oposição. Eu penso assim, o que vale é você buscar meios, se você está buscando meios, é porque você está ativa, está querendo ajudar. Agora, quando você abre mão do aluno e deixa ele lá, porque não tem mais o que fazer, aí eu acho errado, né? Como eu estou buscando meios, tradicional ou não, se vierem me questionar, eu vou falar exatamente isso, eu estou tentando do meu jeito, eu não posso fazer mais do que isso.

P – Você também comentou sobre alunos que também têm dificuldades e não são laudados. Você poderia falar um pouco mais sobre isso?

R – Esses alunos, eles dão muito problemas e as famílias, elas não se preocupam em trazer nenhum tipo de laudo, quando são cobradas, não trazem e aí, fica por isso mesmo, o aluno fica aí, não aprende, não aprende. Parece que esse ano, tem um projeto e ontem, nós, é, mandamos o nome de todos porque agora eles vão ter que ter um laudo, vai vir uma pessoa aqui analisar isso. Então, eu espero que funcione, porque na verdade, tem salas que têm uma inclusão laudada e várias que não tem laudo, é bem complicado. No tocante à inclusão, eu concordo com a inclusão, só que tem tipos de inclusão que não deveriam estar na escola normal, não é uma discriminação, é que eu acho que é uma judiação para a criança e o professor, tanto o professor como ela sofrem muito. Então, deveria ser selecionado o tipo de inclusão que poderia, né, ser incluída dentro de uma sala de uma escola pública normal. Tem inclusão que precisa realmente de um atendimento especial, deveria continuar em escola especial, essa é a minha opinião.

P – Escola especial por quê? Por qual razão?

R – Pelo atendimento que eles teriam lá, com outros tipos de profissionais, porque o professor aqui da sala de aula da escola pública, ele não tem formação para lidar com certos tipos de deficiências mentais e imagine só, uma sala de alfabetização do jeito que eu tô te falando, com um aluno de inclusão, por exemplo, agressivo, ou um autista que não para, é, como que vai ficar esse professor? Os alunos vão aprender? Não vão. Eu já vi casos, aqui na rede, de alunos que jogavam a carteira pra cima, que babava o dia inteiro, que ficava no meio da perna da professora a aula inteira, senão, ele derrubava tudo. Então, é muito complicado isso, muito complicado, mesmo.

P – Você tá dizendo que a inclusão não funciona?

R – A inclusão, ela funciona, mas eu acho que é igual eu tô te falando, pra alguns alunos, pra alguns tipos de deficiência, não funciona e o professor acaba ficando mais doente e a criança acaba sofrendo mais e os outros alunos acabam, também, perdendo com isso.

P – Pra que tipo funciona, por exemplo, a inclusão?

R – Pra um aluno, por exemplo, cadeirante, que não tem nenhum tipo de deficiência mental, né, eu acho que esse aluno pode frequentar, normalmente. É um aluno com hidrocefalia, esse tipo de deficiência, perna, braço, funciona normal. Agora, os alunos que são agressivos, que tomam remédios controlados, que têm doenças mentais, esses são... é muito difícil lidar com eles, é muito difícil, mesmo, porque dominar uma sala, dar aula, ministrar aula de uma maneira que todos consigam compreender o conteúdo já é difícil, se você tem uma criança dessa dentro da sala, você fica

totalmente perdida e as crianças acabam não conseguindo absorver o conteúdo, agita muito a sala, então, é complicado. Essa criança sofre também, ela deveria ter um cuidado especial, só pra ela, com brinquedos diferenciados, coisas que nós, professores da escola pública, não conseguimos fazer esse trabalho nessa totalidade.

P – Você gostaria de citar mais alguma dificuldade que você enfrenta que a gente não tenha conversado até agora?

R – Eu enfrento a dificuldade de falta de material dos alunos, né, eles receberam o kit faz uns quatro, cinco dias, e eu já tenho vários alunos que não têm nada. E assim, dá vontade de eu chorar mesmo, é verdade que eu tenho vontade de chorar, porque não tem apontador, não tem borracha, não tem lápis e eu canso de comprar material e levo pra eles. Isso é muito complicado. Isso faz parte da família acompanhar, eu não tenho obrigação de dar material pra aluno. Então, essa parte, eu sempre tenho dificuldade, todos os anos.

P – E a família não acompanha?

R – A família desses específicos, não.

P – Nenhuma medida é tomada?

R – Então, hoje, eu vou começar a chamar as mães, né, e vou conversar. Se não der certo, o aluno vai ficar assistindo aula me olhando, vai ser um ouvinte, porque eu não tenho dinheiro pra ficar dando, comprando material todos os dias, um lápis para cada um, borracha para cada um não. Só que eu quero ressaltar que isso são cinco ou seis, não são todos.

P – E quando você chama os pais, independente do motivo, você consegue o apoio dos pais? O quê que você sente em relação aos pais?

R – Tem pais que apoiam bastante, né, agora, tem uns que não entendem, acham que o professor tem que dar conta de tudo, que tem que dar conta do material, que tem que arrumar a mochila, que tem que educar os filhos, que eles colocam ele na escola pra isso, que o professor é o responsável por isso e falam mesmo, sem assim, pudor.

P – O quê?

R – Que nós somos responsáveis por eles, como se nós tivéssemos colocados os no mundo, os colocado no mundo e não é bem assim. Outra coisa também é quando o professor precisa de um amparo na lição de casa. Isso aí, a maioria vem com a lição suja, a maioria, não, perdoe-me. Esses, são sempre os mesmos, que não têm material, que não têm livro, a maioria faz a lição, mas aquela porcentagem vem com a lição rasgada, suja. É apostila, eu tenho aluno que pegou a apostila na semana passada, a apostila já foi pro lixo toda molhada, não tem apostila mais para esse aluno. Então, é bem complicado, muito complicado trabalhar com clientela assim. Além da sala ser totalmente heterogênea nas fases da escrita, ainda tem problema de material, tem problema de família que não acompanha e vários problemas assim, que eu acho que não são laudados, que eu mandei o nome ontem para fazer uma avaliação.

P – E o laudo resolveria?

R – Eu acho que o laudo, em si, não resolveria, mas eu saberia que aquela criança, eu teria que buscar outros meios de trabalhar, a partir do que ia investigar o que ela tinha para ver o que que eu poderia fazer, porque eu certamente, eu não sei o quê que ela tem e como que eu faço. Então, eu preciso de uma ajuda de um profissional. Por isso, mandei o nome de três alunos ontem.

P – Que tipo de profissional, Sandra, que você acha que precisa de apoio?

R – Eu preciso do apoio de um psicólogo, de um psicopedagogo, mas o psicopedagogo, eu acho que ele deveria ficar, pelo menos, um dia na sala com cada professor, pra analisar de longe aquela criança e também, talvez, de um psiquiatra.

P – Um psiquiatra pra quê?

R – Para acompanhar, às vezes, a criança que é muito agitada, ela vai precisar de um remédio, um remedinho que consiga acalmá-la para ela prestar atenção na aula e é bem complicado, porque quando se fala em psiquiatra, a família assusta, a sociedade assusta, e ninguém quer levar em, na verdade, em nenhum médico. Outro problema que tem muito na sala de aula é o problema de visão. Muitas vezes, os pais esperam a escola fazer o teste de visão, e não levam o aluno no oftalmo.

P – Você tá citando, novamente, uma certa negligência, é, em relação à função da família. E você acha que é a função da família, então, que interfere no rendimento dos alunos?

R – Muito, muito, muito! A família é... não é a maioria da minha sala, mas essa porcentagem interfere muito e parece que são crianças assim, largadas, algumas. É, não sei se ficam na rua, não sei como que é, mas, e outras mães que chegam aqui, até chorando, porque saem cinco horas de casa e chegam nove, dez horas e não sabem o que fazer, chegam em mim e falam: “Eu não sei o que fazer”, então, é bem complicado, porque se ela não sabe o que fazer com um filho, o que que eu vou fazer com trinta e cinco na sala, naqueles momentos em que eu estou com eles e eles precisam todos de mim? Então, eu acho isso assim, é muito pesado nas costas do professor, é uma carga, uma responsabilidade muito grande e que é cobrado do professor e sempre é culpa do professor.

P – Cobrado, culpa em que sentido?

R – Ah, se você... “Por que que você não conseguiu alfabetizar esse aluno? O que que aconteceu? O que você fez para isso?”, então, eu me sinto assim, oprimida, porque poxa, não foi só eu, então... né, só que ainda bem que aqui aonde eu estou, há um bom relacionamento com coordenação, ela entende tudo. Só que mesmo assim, eu digo em nome de todas as escolas que eu escuto, oprimem muito o professor e acaba caindo toda a culpa, a maioria no professor e isso não é verdade, isso daí, há uma grande porcentagem, a família que não colaborou.

P – Então, o não aprendizado, ele é contabilizado apenas por uma não intervenção, por uma não... por um não papel do professor? É isso?

R – Na maioria dos casos, sim. Infelizmente, sim.

P – E como você enfrenta essa dificuldade?

R – Ah, na verdade, eu tento fazer o que eu posso, né, e me sinto culpada por algumas coisas que eu não consegui atingir e também, na hora de promover um aluno, eu tenho muita dificuldade em alguns alunos, se eu devo promovê-lo ou não, por essa fase de alfabetização, que termina no terceiro ano e o terceiro ano não condiz com uma continuidade de alfabetização, aí você... “Não, mas esse aluno, você pode mandar, porque o ano que vem, ele vai continuar alfabetização”, aí você manda o aluno lá pro terceiro ano e o professor reclama muito do aluno, então, isso torna também... eu sinto muita dificuldade no final do ano em fazer essas promoções, muita, mesmo.

P – Você diz que sente culpa em relação ao que você não conseguiu fazer. Do que que você tá falando?

R – Eu sinto culpa assim, é, se aquele aluno não conseguiu atingir os objetivos, às vezes, eu fico me perguntando se eu deveria ter mudado com ele. Só que você trabalhando com uma sala do jeito que eu te falei, heterogênea, às vezes, um ou outro, acaba despercebido que você deveria mudar o

método com aquele aluno, porque você já tá trabalhando várias fases em atividades diferentes e você não consegue atingir todos. E às vezes, o professor acaba pensando: “Puxa, será que aquele lá, se eu não tivesse feito assim, não teria melhorado mais?” e também: “Por que que eu promovi aquele e aquele, agora, não tá acompanhando o terceiro? Poxa vida, o que que fiz com ele? Não devia ter promovido”, isso já aconteceu comigo.

P – E é possível ter essas respostas?

R – Eu não consegui ter essas respostas ainda. Mas, é, a criança que eu promovi, foi pro terceiro ano, ela já lia, mas não escrevia bem, só que ela reprovou no terceiro ano e as mães, elas não querem que reprovem, elas querem que passe o aluno, porque elas se sentem, parece que envergonhadas e não deveria ser assim. Eu acho que o aluno sofre mais se você passá-lo sem saber.

P – Sandra, você gostaria de falar mais alguma coisa, fazer mais alguma consideração?

R – Não. Só isso, mesmo.

P – Bom, obrigada.