



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MOEMA FERREIRA SOARES BRITTO

**A DEMANDA DO *DESEJO* PRESENTIFICADA NA
CONSTITUIÇÃO DO *PROFESSOR-SUJEITO***

SALVADOR

2016

MOEMA FERREIRA SOARES BRITTO

**A DEMANDA DO *DESEJO* PRESENTIFICADA NA
CONSTITUIÇÃO DO *PROFESSOR-SUJEITO***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo

SALVADOR

2016

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Britto, Moema Ferreira Soares.

A demanda do desejo presentificada na constituição do professor-sujeito /
Moema Ferreira Soares Britto. - 2016.
171 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2016. 1.

1. Psicanálise e educação. 2. Professores - Formação. 3. Desejo. 4.
Etnometodologia. I. Macedo, Roberto Sidnei Alves. II. Universidade Federal da
Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.158 – 23. Ed.

MOEMA FERREIRA SOARES BRITTO

**A DEMANDA DO *DESEJO* PRESENTIFICADA NA
CONSTITUIÇÃO DO *PROFESSOR-SUJEITO***

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, composta pela banca examinadora:

Roberto Sidnei Alves Macedo – Orientador _____
Doutor em Ciências da Educação pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, França.
Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação

Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias _____
Doutora em Psicologia da Educação, PUC de São Paulo, São Paulo, Brasil.
Universidade do Estado da Bahia.

Isaura Santana Fontes _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
Universidade do Estado da Bahia.

Sérgio da Costa Borba _____
Doutor em Ciências da Educação, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, França.
Universidade Federal de Alagoas.

Lynn Rosalina Alves _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
Universidade do Estado da Bahia.

Edite Luzia Vasconcelos _____
Doutora em Letras pela Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Departamento de Línguas Vernáculas e Linguística.

Salvador

29 de fevereiro de 2016

Dedico este trabalho a meu pai (in memoriam) e a minha mãe, que dignamente me apresentaram a importância da família e da formação.

AGRADECIMENTOS

Às minhas filhas e a meu filho, Gabriela, Pedro e Juliana, por me ensinarem, cotidianamente, que, no ato de educar, quanto maior é o amor mais difícil é a abdicção do nosso desejo.

A França, pelas experiências vividas e a viver, de forma especial, às vividas em Santander.

A Arthur, por renovar o amor, o desejo e o prazer de aprender e de ensinar.

À família e amigos, pelo amor e pela compreensão do afastamento e silêncio necessários.

À Maria de Lourdes Ornellas, minha mestra em Trabalho Individual Orientado, pelos prazerosos diálogos teórico-metodológicos e pelas valiosas contribuições, em diferentes momentos da escrita desta tese.

À Profa. Isaura Fontes, pelo afeto, olhar atento e contribuições na banca de qualificação.

Ao Prof. Andrés Fernandez, por promover o encontro inesperado e solidário que viabilizou a experiência formativa na Espanha.

Aos meus alunos, pelas oportunidades de aprender a escuta do desejo.

A Omar, pela escuta sensível e amizade.

À Caty, Santi, Fátima e Alicia, por terem tornado o estranho mais familiar.

À Tereza, pelo diálogo metodológico e cumplicidade.

À Cassandra, pela amizade e elaboração cuidadosa do *abstract*.

A Adolfo, pela presteza na elaboração do *resumen*.

AGRADECIMENTOS INSTITUCIONAIS

Ao professor Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo pelo acolhimento do meu desejo de saber sobre o desejo de ser professor e por ter se colocado, pelo reconhecimento de que no saber e no desejo algo nos escapa, como mestre *não todo*, mobilizando em mim novos desejos de saber.

Meu muito obrigado especial aos sujeitos desejantes, alunas e professor do IFBA, que se voluntariaram a participar da pesquisa e revelaram *semi-saberes* preciosos, sem os quais teria sido impossível realizar este trabalho.

Agradeço à CAPES pela bolsa de doutorado *sandwich* que me foi concedida, entre março de 2014 e março de 2015, para realização de estudos e análise do *corpus* empírico da minha pesquisa na Universidad de Cantabria, Santander, Espanha.

Agradeço ao IFBA pela liberação das minhas atividades docentes, pelo período de um ano, afastamento que possibilitou a realização do doutorado *sandwich* na Espanha.

Agradeço à Profa. Teresa Susinos Rada pela aceitação do meu pedido de orientação durante o doutorado *sandwich* e à Universidad de Cantabria pelo gabinete de trabalho cedido, espaço privilegiado para pesquisa bibliográfica e estudo.

“O programa de tornar-se feliz que o princípio de prazer nos impõe não pode ser realizado; contudo, não devemos – na verdade, não podemos – abandonar nossos esforços de aproximá-lo da consecução, de uma maneira ou de outra.” (Freud)

RESUMO

Desejo e inconsciente são presenças irredutíveis em todas as experiências do sujeito. Traduzido pela psicanálise como *falta de*, o desejo atravessa o saber desde a infância; na ausência do desejo não há busca pelo saber. A educação contemporânea, entretanto, racionaliza os processos, ditos, formativos negando o desejo dos que estão em formação. Esta pesquisa, intitulada *A PRESENTIFICAÇÃO DO DESEJO NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-SUJEITO*, foi realizada no contexto de uma instituição cuja primeira missão foi a formação profissional e que, por esta razão, ainda caminha a passos lentos para aceitação de parâmetros mais abertos à experiência do sujeito e ao seu desejo; busquei aqui compreender o direcionamento dado pelo desejo às experiências fundantes do sujeito, do professor e dos etnométodos da formação. Trata-se de um estudo de caso, inspirado nos estudos biográfico-narrativos. O *corpus* de análise compõe-se da transcrição de entrevistas gravadas com um docente e dois discentes do curso de Licenciatura em Geografia do IFBA, selecionados pelo critério único de desejo de participação. O trabalho de interpretação do *corpus* sustenta-se no referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de orientação francesa. Nos discursos elaborados a partir da consigna *desejo/formação de professor* os sujeitos da pesquisa produzem, na tensão entre seu desejo e o desejo do Outro, efeitos de sentido que promovem deslizamentos no significante, ao qual se assujeitam, que vão atuar na constituição do sujeito, do professor-sujeito e dos etnométodos da formação, revelados neste estudo como metonímia da falta e do desejo do sujeito.

Palavras-chave: Educação e Psicanálise. Formação. Desejo. Etnométrodo.

ABSTRACT

Desire and unconscious are relentless presences in every subject's experience. Translated by psychoanalysis as *lack of*, desire permeates knowledge since childhood. In the absence of desire there is no search for knowledge. Contemporary education, however, rationalizes the so-called formative processes, denying the desire of those undergoing it. This research, entitled *PRESENTIFICATION OF DESIRE IN THE CONSTITUTION OF THE PROFESSOR-SUBJET*, was done in the context of an institution which had professional education as its first mission and which, for this reason, still takes slow steps in accepting broader parameters related to individuals experience and their desire. I sought to understand the direction given by desire to the funding experiences of the subject, of the professor and of educational ethno-methods. This is a case study, inspired on narrative-biographic studies. The analysis *corpus* is the transcription of recorded interviews with a professor and two Geography Degree students of IFBA, selected based only on their desire to participate. The interpretation of the *corpus* is sustained on the French theoretical-methodology orientation of Discourse Analysis. In the discourses elaborated from the consigned entry *desire/professor formation*, the research subjects produce, within the tension of their own desire and the Other's desire, meaning effects which promote signifier slides, to which they are subjected, and which will act in the constitution of the subject, of the professor-subject and of educational ethno-methods, revealed in this study as metonymies to the lack and the desire of the subject.

Key words: Education and psychoanalysis. Formation. Desire. Ethno-methods.

RESUMEN

El deseo y el inconsciente son irreductible presencia en todas las experiencias del sujeto. Traducido por el psicoanálisis como falta de, el deseo atraviesa el saber desde la infancia; en la ausencia del deseo no hay búsqueda del saber. La educación contemporánea, sin embargo, racionaliza los procesos, considerados, formativos negando el deseo de los que están en formación. Esta investigación, titulada LA PRESENTIFICACIÓN DEL DESEO EN LA CONSTITUCIÓN DEL MAESTRO-SUJETO, se llevó a cabo en el contexto de una institución cuya misión principal era la formación profesional y que, por esta razón, aún camina a un ritmo lento para la aceptación de parámetros más abiertos a la experiencia del sujeto y su deseo; he buscado aquí entender la dirección del deseo a las experiencias fundantes del sujeto, del maestro y de los etnométodos de la formación. Se trata de un estudio de caso, inspirado en los estudios biográfico-narrativos. El corpus del análisis consiste en la transcripción de entrevistas grabadas con un maestro y dos estudiantes de la Licenciatura en Geografía del IFBA, seleccionados por el único criterio del deseo de participar en el estudio. El trabajo de interpretación del corpus se sustenta en el marco teórico-metodológico del Análisis del Discurso de orientación francesa. En los discursos elaborados a partir de la consigna deseo/formación del maestro, los sujetos de la investigación producen, en la tensión entre su deseo y el deseo del Otro, los efectos de sentido que propician los deslizamientos no significante al que se someten, y que actuarán en la constitución del sujeto, del maestro-sujeto y de etnométodos de la formación y, puesto de manifiesto en este estudio, como metonimia de la falta y del deseo del sujeto.

Palabras clave: Educación y Psicoanálisis. Formación. Deseo. Etnométodos.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	<i>A pesquisadora laçada pelo desejo.....</i>	12
1.2	<i>O desejo enlaçado ao objeto</i>	14
1.3	<i>Sobre o desejo de saber</i>	17
2	SENTIDOS PARA FORMAÇÃO	22
2.1	<i>Formações não unívocas</i>	22
2.2	<i>Uma escuta psicanalítica sobre formação</i>	24
2.3	<i>O desejo de saber e o desejo de ensinar</i>	30
3	OS CAMINHOS DO DESEJO: AS METODOLOGIAS	33
3.1	<i>O enfoque multirreferencial</i>	33
3.2	<i>Os métodos revelados pelo objeto</i>	36
3.3	<i>Desejos que se entrelaçam</i>	38
3.4	<i>Os dispositivos de composição das experiências</i>	41
3.5	<i>O sujeito e o discurso na AD: implicações na construção e análise do corpus</i>	44
4	A INTERPRETAÇÃO E O IRREDUTÍVEL	50
4.1	<i>Psicanálise e Fenomenologia: um par que se olha</i>	50
4.2	<i>Do significante irredutível</i>	53
4.3	<i>O interpretável da formação</i>	56
4.3.1	<i>Sentidos e semi-saberes do sujeito 1 (S1)</i>	58
4.3.2	<i>Sentidos e semi-saberes do sujeito 2 (S2)</i>	68
4.3.3	<i>Sentidos e semi-saberes do sujeito 3 (S3)</i>	78
4.3.4	<i>Deslizamentos em direção ao professor-sujeito</i>	112
5	CONSIDERAÇÕES (IM)POSSÍVEIS: QUE QUERES TU?	113
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICE A - Texto do primeiro <i>e-mail</i> /convite enviado aos discentes	128
	APÊNDICE B - Texto do segundo <i>e-mail</i> /convite enviado aos discentes	129
	APÊNDICE C - Texto <i>e-mail</i> /convite enviado aos docentes	130
	APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido	131
	APÊNDICE E - Roteiro para entrevista focal (docente)	133
	APÊNDICE F - Roteiro para entrevista focal (discente)	134
	APÊNDICE G - Transcrição entrevista Sujeito 1	135

APÊNDICE H - Transcrição entrevista Sujeito 2	140
APÊNDICE I - Transcrição entrevista Sujeito 3	147
APÊNDICE J - Modelo Biograma	171

1 INTRODUÇÃO

1.1 A pesquisadora laçada pelo desejo

Atualmente, não é difícil perceber, através da produção científica das ciências da educação e também do número de participantes nos eventos promovidos pelas mesmas, o interesse por abordagens qualitativas de pesquisa que privilegiam conceitos e teorias construídas a partir da realidade empírica dos processos formativos. Os pesquisadores que utilizam essas abordagens assumem a perspectiva de que não há possibilidade de pensar o humano sem um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos, procurados e os significados construídos, haja vista que são eles que alimentam nosso conhecer e traduzem as mudanças nos campos social e educacional (GATTI; ANDRÉ, 2013). Na mesma direção, Thompson (1995, p. 358) concebe o mundo sócio-histórico não apenas como um *campo-objeto*, que se doa à observação, mas também como *campo-sujeito*, pois parte dele é construída por aqueles que, no decorrer do seu cotidiano, buscam, constantemente, compreender a si mesmos e aos outros, interpretar as ações, falas¹ e acontecimentos ao seu redor. Assim, esses sujeitos, entre eles os pesquisadores, exploram a fronteira complexa entre os dois campos, o mundo social e as descrições do mundo que surgem a partir dele, e buscam produzir sentido para suas experiências vividas.

Foi na expectativa de produzir sentidos e significados para a experiência formativa do curso de Licenciatura em Geografia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) que me lancei na experiência da pesquisa. No segundo semestre de 2009, fui convidada para compor a comissão que assumiria a responsabilidade de planejar, encaminhar e/ou executar as ações necessárias para oferta da primeira turma do curso, no semestre 2011.2. Esse trabalho me proporcionou a vivência de um processo rico em enunciados e enunciações capazes de provocar em mim um efeito de subjetivação, de incertezas que, a partir da assinatura do convênio entre a Faculdade de Educação (FACED) da UFBA e o IFBA, para realização de Pós-Graduação em Educação por seus professores, configurou-se no meu ato² de inscrição e candidatura a uma das vagas do doutorado naquela Instituição.

¹ Embora os significantes *fala*, *discurso* e *narrativa* adquiram diferentes significados, a depender das epistemologias/teorias que os sustentam, considerando que a psicanálise, a análise de discurso e os estudos biográfico-narrativos reconhecem neles, com diferentes pesos, as presenças do inconsciente e da ideologia atuando na construção do sentido, nesta tese eles serão tomados como sinônimos, visando, sobretudo, a estética do texto (excesso de repetições).

² Teixeira (2003, p.84) diz que “no começo está o ato porque está o significante [...]”. O ato como significante que se repete instituindo o sujeito. Para a psicanálise, quando já não é possível dizer com palavras,

Naquele momento, sem me dar conta da relação do ato de inscrição com o dizer existente³ do inconsciente, envolvi todo o tempo de que dispunha na elaboração do projeto de pesquisa que submeteria à seleção do Programa de Pós-Graduação da FAGED. O projeto apresentado em 2012 pouco revelava da minha implicação com a psicanálise e, sobretudo, do desejo de compreender⁴, tanto quanto possível, a trama tecida, com os significantes do desejo, pelos protagonistas da história da formação da Licenciatura em Geografia, impregnada com suas culturas e suas subjetividades.

Foi no decorrer do cumprimento dos créditos iniciais do Programa de Doutorado e da experiência docente nas primeiras turmas dos cursos de Licenciatura em Geografia, Física e Matemática, a partir da escuta atenta dos alunos e colegas de curso, que comecei a delinear um novo objeto de pesquisa, desta vez, mais focado na interpretação dos acontecimentos do meu cotidiano em sala de aula e dos demais espaços dos cursos: a falta de interesse, mais elevada nas turmas de Física e Matemática, pelos temas abordados na disciplina Psicologia da Educação – um dos discentes explicitara que não ensinaria Física para crianças e que não lhe interessava saber sobre desenvolvimento infantil; a não realização, por muitos alunos, das atividades propostas no Moodle⁵, embora soubessem que a realização dessas atividades comporia 70% da média semestral da disciplina; a ameaça declarada publicamente, por um dos alunos de Física, durante uma das aulas de Psicologia da Educação, de desistência do curso caso fosse reprovado na disciplina; a carência de espaços formais de diálogo entre os docentes responsáveis pelas disciplinas do núcleo de formação didático-pedagógica (NDP), voltado para a formação de professores, e os demais núcleos da matriz curricular do curso (da área de geografia). Inquietações e reflexões sobre esses acontecimentos, dentre outros, implicaram-me na construção de um objeto que desse sentido às experiências vivenciadas.

Assim, foi no contexto dos acontecimentos supracitados que formulei as primeiras perguntas em direção ao novo objeto de pesquisa: Onde se encontra o desejo dos discentes dos cursos de licenciatura do IFBA? Em quantos, dentre os discentes matriculados nos cursos, existe o desejo de ser professor? Que trajetórias de vida e formação conduziram os discentes e

trabalhamos na dimensão do real, do impossível de dizer, do que não pode ser simbolizado, ou seja, na dimensão do ato.

³ O dizer para Lacan (2003a) “se emparelha com o dito por lhe ex-sistir”. Sendo o ato um substituto do dito, quando já não é possível dizer com palavras, assim, podemos concluir que também o ato ex-siste ao sujeito (LACAN, 2003a, p. 477).

⁴ Nos diversos registros dos significantes *compreender/compreensão* existentes neste trabalho eles devem ser entendidos como apreensão de um sentido e não no sentido religioso de benevolência.

⁵ A primeira turma de Licenciatura em Física foi ofertada na modalidade semipresencial e utilizamos esse ambiente virtual de aprendizagem para realização de oito atividades da disciplina, algumas individuais e outras em grupo.

docentes dos cursos às salas de licenciatura do IFBA? Quais as razões do distanciamento entre os docentes dos diferentes campos de conhecimento e habilitação? Essas perguntas, possíveis, sem dúvida, em virtude da minha formação em psicologia e da participação nos cursos de teoria e técnica psicanalítica, mas formuladas a partir da minha implicação com a formação de professores e das provocações resultantes das discussões epistemológicas e metodológicas realizadas no doutorado, delinearão o novo objeto.

Concluo hoje que o projeto apresentado à seleção da FAGED foi meu *meio-dito do dizer*, ou seja, um dizer sem liberdade, circunscrito e limitado por outros dizeres. Há momentos, como o de submissão de um projeto à avaliação do *estranho*, em que produzimos discursos convenientes à relação de desigualdade existente entre avaliador e avaliado. Lacan chamou de enunciação ao dizer desejante que se sobrepõe ao enunciado (o dito) e marca o movimento de pulsação, uma fenda que se abre e fecha rapidamente, que dá escuta ao inconsciente, um saber desconhecido pelo sujeito. Diz Lacan (1998b, p. 266): “o inconsciente é um sentido não antecipável, irreduzível e irreconciliável [...] é a parte à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente”. O projeto apresentado na seleção do doutorado foi o enunciado, o dizível naquele momento – para a análise de discurso a intersecção de dois eixos que se cruzam: o do interdiscurso (os ditos e esquecidos, o que está silenciado, mas latente) e o do intradiscurso (o que dizemos em determinados contextos) –, revelação de um *semi-saber* sobre o lugar do discurso universitário que, com seus sentidos e modelos, direciona o que deve ser escrito e produzido visando à aprovação em programas de pós-graduação. No delineamento do novo objeto e reformulação do projeto, o inconsciente me convocou a um posicionamento sobre o que *poderia e desejava* saber, na expectativa de, com os sujeitos da pesquisa, construir sentidos para nossas experiências de formação e instituir novas realidades.

1.2 O desejo enlaçado ao objeto

Como anunciado, minha implicação com as licenciaturas, especialmente em Geografia, em virtude da participação na comissão de implantação do curso, e os desafios encontrados na docência da disciplina *Psicologia da Educação* definiram o *lócus* desta pesquisa. O objeto, entretanto, foi enlaçado pelo desejo que, buscando caminhos para se

revelar, atuou no meu encontro com o Prof. Roberto Sidnei Macedo⁶ e na construção de um projeto de pesquisa mais aberto ao mundo experimental, às vivências subjetivas dos sujeitos da formação e à escuta do desejo. Reformulei, assim, o projeto que propunha como objeto de estudo o papel das disciplinas do núcleo didático-pedagógico – em um contexto de pouco diálogo com os demais núcleos que compunham a matriz curricular do curso – no desafio de construção de uma práxis formativa. Apesar da sua relevância, o objeto delineado e apresentado à seleção do Programa de Pós-Graduação da FAGED não mobilizara suficientemente meu desejo de saber.

Na definição do novo objeto, às inquietações decorrentes da falta de respostas para as perguntas que me fazia cotidianamente, foram somadas as decorrentes da minha participação na comissão de implantação do curso. A leitura-escuta⁷ do projeto pedagógico da Licenciatura em Geografia e as interlocuções ocorridas no processo de sua implantação me instigaram a pensar sobre a heterogeneidade de significados atribuídos ali para significantes importantes da proposta: *formação; ética; professor; autonomia*, apenas para destacar alguns. Na psicanálise, os sentidos dos dizeres e dos textos não preexistem ao significante, pelo contrário, pois o significante sempre se antecipa ao sentido (LACAN, 1998b), a linguagem é constituída, essencialmente, de significantes e não de signos e de significados; diferentemente do significante da linguística, na teoria psicanalítica o significado não possui relação fixa com o significante⁸. Assim, apenas o trabalho de interpretação, que acolhe a opacidade da linguagem, permite acesso ao sentido.

Desta perspectiva, o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia convida e implica todos os envolvidos no processo a interpretar sentidos. A interpretação dos sentidos nas formações realizadas pelo IFBA exige atribuição de significados às antinomias (formação técnica-formação integral, razão-emoção, quantitativo-qualitativo, instituído-instituente, racionalidade-subjetividade etc.) fortemente presentes na nossa discursividade. Essas antinomias, a meu ver, atuam no direcionamento de práticas e ecoam sentidos bastante diferenciados aos processos de formação da Instituição. Como nos diz Morin (2004, p. 40) as antinomias “[...] provocam a disjunção entre as humanidades e as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas”. O autor

⁶ Professor da disciplina *Abordagens e técnicas de pesquisa em educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, líder do FORMACCE, grupo de pesquisa em currículo e formação, que acolheu meu pedido de orientação, demanda do meu novo objeto de pesquisa.

⁷ Conceito de Souza (1988) que diz respeito ao trabalho de leitura dirigido pela escuta psicanalítica no qual o leitor, a partir da sua transferência ao texto, busca identificar significantes pronunciados pelo autor do texto.

⁸ Este tema foi desenvolvido no capítulo quatro, com o subtítulo *Do significante irreduzível*.

afirma que ao considerarmos o passado, mesmo o mais recente, facilmente percebemos que os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer e do mundo que habitam, ou seja, não há conhecimento que, em algum grau, não esteja ameaçado pelo erro. Para Morin (2004), embora a racionalidade seja a melhor proteção contra o erro, também traz em seu seio uma possibilidade de erro e de ilusão; quando não permanece aberta ao que contesta, fecha-se em doutrina e se transforma em racionalização. As cegueiras paradigmáticas são os conceitos-mestres que excluem e subordinam os conceitos que lhe são antinômicos, pois levam o indivíduo a conhecer, pensar e agir a partir dos paradigmas inscritos nele.

Foi neste contexto de pertencimento ao IFBA e imbricação em sua complexa teia de significados que, (im)pulsionada por investimentos libidinais amorosos com a psicanálise, nascido durante a minha formação em Psicologia na UFBA e ampliados nos cursos realizados no Círculo de Psicanálise da Bahia, e com a formação de professores elegi um objeto de pesquisa, como afirma Ardoino (1998, p. 48), “enleado de representações, de intenções [**de desejo**] ⁹ e de ações individuais e coletivas, que constituirão a matéria rica e diversificada à qual o pesquisador [...] como ator profano, somente poderá incansavelmente se referir”, *os significantes do desejo, seus sentidos e os efeitos que produzem na constituição de professores-sujeitos e dos etnométodos da formação*.

Meu trabalho está ancorado na noção de que o inconsciente e, mais fortemente, o desejo (FREUD, 1980b; LACAN, 1992b) são estranhos ao discurso da educação, pois não é fácil aceitar a ideia de que possa existir um saber do qual nada se sabe e de que formação, se assumida como experiência irreduzível, envolve muito mais do que cognição. A concepção adequada e necessária, no meu entendimento, de que formação é também lugar de faltas, de *semi-dizeres*, de subjetividades, sentidos e significantes, moveu-me em direção à escuta do desejo e dos *semi-saberes* de discentes e docentes, em contraposição às políticas, sistemas de ensino e salas de aula que, numa reprodução do *discurso do mestre*¹⁰ (LACAN, 1992c), constituem-se em *todo saber*, cuja verdade imperativa nega o saber dos protagonistas do processo e lhes reserva o lugar de quem *nada sabe*. Para Jorge (2002), o discurso universitário laciano (derivação do discurso do mestre) trata de um saber que tem como pretensão objetivar o outro, de forma a produzir um sujeito dissociado de seus significantes primordiais.

Levando em consideração que, do meu ponto de vista, não há formação sem a interpretação dos seus significantes, em outras palavras, sem a compreensão, por aqueles que

⁹ Acréscimo meu.

¹⁰ Voltarei a falar sobre o discurso do mestre e o discurso universitário no capítulo três (item 3.5).

a vivenciam, dos elementos significativos dos seus atos e de seus discursos, é imprescindível criarmos dispositivos, na contracorrente das políticas e dos sistemas de ensino, voltados para os *semi-saberes* dos docentes e discentes, sujeitos de desejo que, a partir da fala e da escuta, tornam-se capazes de analisar e dar sentido, ainda que provisório e incompleto, à sua experiência formativa. Aqueles que atuam em processos de formação têm compromisso com a promoção de um novo discurso, um discurso do *semi-dizer*, que aceita as faltas que o constitui e que, por sua condição faltante, é sensível ao desejo e aos significantes dos que protagonizam a experiência formativa.

1.3 Sobre o desejo de saber

À universalização do Ensino Fundamental no Brasil, no encerramento de século XX, seguiu-se o esforço para universalizar, até 2016, a Educação Infantil e o Ensino Médio, meta 50% atendida, com variações entre as regiões. A demanda atual contabiliza, segundo o Ministério da Educação, escassez de, aproximadamente, 250 mil professores, sobretudo para o ensino das ciências da natureza (ARANHA; SOUZA, 2013). Universalizar a Educação Básica impõe a necessidade de formar professores para realizar essa tarefa, proposta do Plano Nacional de Educação. Contudo, essa expectativa se revela difícil de ser cumprida, por razões como a baixa atratividade da carreira docente, com recrutamento dos estudantes dos cursos de licenciatura justamente entre aqueles de escolarização básica mais precária e que, em grande proporção, optam por esses cursos em virtude da falta de oportunidade de acesso aos cursos mais desejados e, portanto, mais concorridos.

Um importante e preocupante indicador do crescente desinteresse pela carreira é a diminuição no número de candidatos inscritos nos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia. Comparando os dados dos vestibulares de 2009 a 2013, observei uma diminuição de 930 candidatos inscritos (2.336 para 1.406) nesse período, ou seja, queda de 39,81%. Chama a atenção, ainda, uma diminuição de 7,25% no número de vagas ofertadas nas licenciaturas, 786 em 2009 e 729 em 2013, embora o número total de inscritos tenha crescido em 1,6%, 42.602 em 2009 para 43.286 em 2013 (UFBA, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, *on-line*). Esta realidade não está restrita ao estado da Bahia. Apenas para citar um exemplo, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), segundo Aranha e Souza (2013), em 2000, dos 17 cursos mais concorridos, seis formavam professores. Nos vestibulares 2012 e 2013 não houve um único curso de licenciatura entre os 15 mais

concorridos. Para os autores, mantida essa tendência, em três ou cinco anos não haverá candidatos aos cursos de licenciatura nessa universidade.

Numa tentativa de contribuir para a mudança desta preocupante tendência nacional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram constituídos com o compromisso de atuar, quantitativa e qualitativamente, na formação de professores para a Educação Básica. A missão delegada aos Institutos Federais está explicitada no Art. 7º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui os IFs e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A reflexão sobre as condições reunidas pelos IFs para cumprimento dessa missão exige conhecimento da sua história. Os IFs nascem, em sua grande maioria, das Escolas Técnicas Federais. No estado da Bahia, a fusão da Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) com o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), ocorrida em 1993, origina o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) que, em 2008, recebe o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Sem dúvida, as instituições que antecederam o IFBA cumpriram importante papel na história da educação profissional do Brasil, ainda que tenham privilegiado paradigmas educacionais baseados no conhecimento obtido pela observação controlada, no critério de verdade da experimentação, na lógica matemática, enfim, nas correntes filosóficas racionalista e empirista.

Este estudo, sem negar a necessidade de aumento significativo do número de professores em formação e o enorme desafio presente nesta missão, não pretendeu apresentar caminhos para enfrentamento de aspectos quantitativos da formação de professor, mas contribuir para a qualidade das formações oferecidas nos IFs, apontando para a necessidade de realização de pesquisas mais sensíveis à complexidade dos fenômenos da educação e da formação, indexicalizadas aos seus contextos históricos, culturais e afetivos, que proporcionem acesso a novas possibilidades de interpretação e sentido – rompimento com matrizes conceituais construídas por culturas dominantes que além de prescreverem o método definem os problemas merecedores de estudos, silenciando vozes historicamente marginalizadas – e de superação da racionalidade linear, unívoca e científica da pesquisa empírica, ainda dominante entre nós, capacitando-nos para o cumprimento da missão delegada à nossa Instituição.

No IFBA, a ansiedade própria daqueles que lidam no cotidiano com a complexidade dos fenômenos educativos é agravada pela tensão decorrente da sua pluralidade curricular. As ofertas de educação profissional, tecnológica e superior, em diferentes modalidades de ensino

– técnico integrado (formação profissional com ensino médio), técnico integrado na modalidade de jovens e adultos, técnico subsequente (formação profissional posterior ao ensino médio), graduação tecnológica, bacharelado, engenharia, licenciatura – ampliam as diferenças epistemológicas, teóricas, metodológicas entre discentes, docentes, gestores etc., demandando confronto de ideias e de leituras possíveis.

A proposta de formação inicial de professores no IFBA, explicitada no *Catálogo das Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia*¹¹, aponta, dentre outras questões norteadoras para seus cursos: a integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos – que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais do ensino médio, de uma forma geral, e aqueles relacionados às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao ensino médio integrado – e a compreensão do processo de construção do conhecimento, bem como do significado dos conteúdos das suas áreas de conhecimento e de habilitação específica para a sociedade, enquanto atividades humanas, históricas, associadas a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural.

Ouso dizer que, ainda que consideremos apenas as questões supracitadas, os paradigmas dominantes entre professores, coordenadores, técnicos, dirigentes etc., não serão suficientes para satisfazer a tarefa de formar pessoas aptas a atuar, de forma crítica e inovadora, nas atividades inerentes à carreira docente. A ênfase na pluralização das esferas exige o rompimento com paradigmas que se apresentam como diretrizes universalistas e abertura para perspectivas voltadas para uma formação multirreferencial, que acolhe a aprendizagem como dimensão existencial e, portanto, relacional, que não se reduz ao perceptivo ou ao cognitivo, mas se amplia para os afetos, as intenções, os sentimentos e os desejos. Meu desejo de saber vai ao encontro de uma formação docente de perspectiva multirreferencial, na qual coexistam perspectivas psicológicas, psicopedagógicas, sociais, culturais, políticas etc.

Assim, na realização desta pesquisa busquei inspiração nos pesquisadores *bricoleurs* e nas palavras de Ardoino:

O que se quer dizer quando se coloca no plural as ciências do homem, da sociedade, ou as ciências da educação? Seus objetos podem, em consequência, ser heurística e proveitosamente observados, descritos, questionados, representados, a partir de perspectivas múltiplas, heterogêneas

¹¹ Documento, construído com a participação de docentes de vários *campi*, que define as diretrizes e os princípios das licenciaturas da Instituição.

entre elas [...] isto seria elaborar o luto da ambição monista que marca, em geral, a ciência e a filosofia ocidentais. (ARDOINO, 1998, p. 48).

Para Kincheloe e Berry (2007), os *bricoleurs* lutam para documentar lugares de sentido que transcendam as palavras de entrevistadores ou observações de comportamentos específicos e tragam à discussão o que está encoberto, como, por exemplo, os dispositivos ideológicos que apagaram os mundos e as experiências dos que vivem à margem do poder. Ao buscar, com os sujeitos da pesquisa, interpretar as experiências que vivenciamos na Licenciatura em Geografia, parti do entendimento de que necessitamos desvelar subjetividades, implicadas com o social, apagadas do contexto da nossa Instituição. Para a psicanálise, desvelar o encoberto exige escuta do dizer por detrás do dito. Nessa direção, Ornellas (2011) nos sinaliza para a importância do reconhecimento das leituras e escritas circulantes nos diferentes espaços de formação e sugere a aprendizagem de uma escuta próxima à do analista e a articulação de aportes teórico-metodológicos da Educação e da Psicanálise - acrescido: e de quaisquer outros que possam trazer contribuições - para amalgamar a fala e a escuta como elementos constitutivos dos processos formativos.

Assim, compreendendo a formação como fenômeno dinâmico e intersubjetivo, feixe de relações prazerosas e desprazerosas, iniciei o trabalho de campo ancorada em três questões norteadoras:

- a) *Que demanda do desejo se inscreve na decisão de ser professor?*
- b) *Que satisf(ação) busca o sujeito na formação?*
- c) *Quais os sentidos atribuídos pelo sujeito aos seus significantes e que implicações esse universo erótico possui para a constituição do professor-sujeito e dos seus etnométodos?*

Reconhecendo-me como sujeito de falta (Freud), barrado (Lacan), e a ciência como “[...] a eterna contradição dialética do conhecimento limitado que se quer ilimitado [...] desejo infinito do ser finito” (DEMO, 2000, p. 47), trabalhei na construção de diálogos possíveis entre *Educação* e *Psicanálise* sem pretender dissolver a heterogeneidade irreduzível dessas teorias.

Como afirma Macedo (2012, p. 35-36), “[...] o pensar multirreferencial não desconhece o específico e a necessidade de distinguir para compreender, sua crítica caminha no sentido de questionar as perspectivas monológicas como noções insulares”, a heterogeneidade não impossibilita nem invalida que se trabalhe na articulação entre elas.

Uma vez que a fenomenologia, epistemologia cara ao FORMACCE e a todos os formacceanos, inspirou este trabalho, sem deixar de levar em consideração que a psicanálise e a fenomenologia apresentam muitos distanciamentos, partindo do meu entendimento de que as duas epistemologias se aproximam em alguns pontos, sobretudo ao subverter o critério universal e construir o conceito de sujeito fundado na sua subjetivação, no capítulo quatro, realizei um esforço de diálogo entre psicanálise e fenomenologia centrado na questão da interpretação.

2 SENTIDOS PARA FORMAÇÃO

2.1 Formações não unívocas

A formação não pode ser unívoca, mas também não aceita todos os sentidos, em *formação* não cabe tudo. Formar, etimologicamente, é dar forma, porém, sobretudo na antiguidade¹², com um matiz de belo. E o belo tem muitas possibilidades, mas não contempla todas as possibilidades, há (de)formações que excluem o belo, pois a beleza é algo que só existe na diferença. Se não há diferença, não há beleza, apenas o igual. Não há o belo nos modelos de formação racionalizados que negam a diferença, a subjetividade e o desejo dos que se formam, que alienam o outro ao desejo de uma minoria dominante, que cerceiam o processo singular e humano de constituir-se sujeito e impossibilitam a construção de sentidos e conhecimentos articulados com seus grupos de pertencimento.

Se compreendida como um processo de atribuição de sentidos por aqueles que estão envolvidos no processo, a formação não pode prescindir do diálogo, da escuta e, portanto, de uma perspectiva relacional. Formação como fenômeno intersubjetivo não pode excluir o afetivo, a arte, a criação, ao contrário, deve ser lugar de inovação e da sua preparação como possibilidade reveladora, lugar que a acolhe, nutre, mas que não a deifica. Macedo (2010) nos alerta que as instituições tratam a necessidade de inovação e de mudança no currículo desconectadas das questões inerentes ao complexo mundo da formação, ou seja, a partir de uma ordem exterior ao processo vinculada apenas à mecânica e à arquitetura curricular.

De maneira ampliada, refletir sobre processos formativos é refletir sobre tudo que nos afeta e nos faz ser quem somos. A formação é fenômeno irreduzível a qualquer modelo, pois é do âmbito da experiência singular, que *passa*, toca e encarna, de forma diferenciada, os sujeitos que a compartilham, e não do âmbito da mercadoria, que pode ser consumida e que se torna independente de quem a vivencia (LARROSA, 2002). Para este autor, a formação como algo que *me passa* tem como princípios a exterioridade e a flexibilidade, pois supõe um acontecimento exterior a mim, que não sou eu, que *me* passa, num movimento de ida e volta.

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. (LARROSA, 2011, p. 5-6).

¹² Ver no sítio <http://www.dechile.net/>.

Vou ao encontro do acontecimento, que permanece sendo exterior a mim, e, afetado, por ele, me formo e me transformo. A experiência é essencialmente relacional, algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passa, tanto eu como o outro sofremos alguns efeitos, para a psicanálise, efeitos de sentido, trans(formando) o que eu sou, o que eu penso, o que eu sinto, o que eu sei, o que eu quero etc. Não se trata de acumulação de acontecimentos vividos, nem do número de anos de existência, mas uma passagem, uma travessia de um lugar a outro, que supõe deslocamento e deslizamento.

Se não há lugar para o unívoco na formação como proposta, há menos ainda para a formação como experiência vivida, pois ela põe em jogo todas as dimensões do viver, pessoal, relacional, compreensiva, ou não, cognitiva, ou não, consciente, inconsciente, ou seja, da existência humana. A existência é fundante para a teoria da *formatividade* de Honoré. Na sua obra *Teoria da Formatividade* (1980), o autor identifica dois tipos de problemas no desenvolvimento da formação: os que dizem respeito à maneira como se entende formação e aqueles que dizem respeito a aspectos práticos. Do ponto de vista da concepção, em geral, a formação é compreendida como uma atividade organizada institucionalmente, sendo poucas vezes situada como uma característica da interioridade do sujeito que aprende, ou seja, como atividade que assume a existência como seu elemento fundante. Quanto aos problemas que se referem à prática, Honoré vai nos dizer que ainda não existe um método que vincule as dimensões do viver: o pessoal, o social, o institucional, o trabalho, a cultura, e a formação busca atender a cada uma dessas dimensões isoladamente.

Assim, o autor vai apontar a necessidade de uma revisão epistemológica sobre a formação e sugerir que o processo de conhecimento sobre formação parta da experiência e da interexperiência, segundo Honoré “Uma elaboração teórica não pode ser alimentada senão na interexperiência, a prática é o ponto de partida na experiência e o conceito é um resultado” (HONORÉ, 1980, p. 35, trad. minha). A interexperiência é a elucidação das experiências, o confronto ideológico com o outro. O autor define formação como a busca do indivíduo por ele mesmo, de suas próprias formas, é a busca que se realiza nos grupos, na coletividade, a partir das noções de autogestão e auto-organização (HONORÉ, 1980, p. 104).

Sua proposta de *formatividade* se sustenta numa dimensão ampla e integral exercida em todos os níveis da vida e do pensamento daqueles que participam da experiência ativamente, o que implica não separar formador-formando, passado-devir, causalidade-finalidade, é formação tudo o que se realiza para se desenvolver a diferenciação em todos os planos da existência. Compreender a formação é compreender a interação nos processos

formativos, que tem como função revelar e potencializar as condições de realização do humano. Isto é, formação como função humana da evolução, como capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos cotidianos. Veja nas palavras do autor: “La formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (HONORÉ, 1980, p. 20). Logo, a formação não é algo que se adquire, ou uma possessão de alguns, ou, ainda, algo que se consegue apenas nas instituições, é uma espécie de função própria do ser humano, que se cultiva e pode se desenvolver independentemente da idade. Trata-se de uma função evolutiva que se realiza segundo certo processo e desencadeia a experiência constitutiva do ser.

Bernard Honoré entende a formatividade como o fato de o ser-Homem existir em permanente formação e formidade, neologismo criado por ele, como a estrutura ontológica do Homem, quer dizer, relativa ao ser-Homem e às suas propriedades fundamentais, ou seja, a um ser que é essencialmente formável enquanto existente e que não pode existir de outra maneira.

No diálogo da concepção de formação em Honoré com o olhar da psicanálise sobre formação, podemos dizer que o constituir-se professor-sujeito e o constituir-se aluno-sujeito deve ser substituído por nós-somos/constituímos-nos-Professor-Sujeito e nós-somos/constituímos-nos-Aluno-Sujeito, mais adequado ao sentido do devir do sujeito, à ideia do sujeito como realidade eminente, ideia desenvolvida no decorrer deste capítulo, desde uma perspectiva psicanalítica.

2.2 Uma escuta psicanalítica sobre formação

No campo da formação inicial e permanente de professores, muitas pesquisas têm sido realizadas por aqueles que tomam como utopia inspiradora do seu trabalho cotidiano – não mais a utopia iluminista de felicidade para todos –, como objeto causa de desejo, a melhoria da educação. Ainda que esse desejo seja comum entre nós, professores, coordenadores, alunos das licenciaturas, sua realização exige, minimamente, consciência da sua complexidade, significante ao qual voltarei no capítulo três. Neste momento, gostaria de retomar o que anunciei anteriormente: pensar a melhoria na educação a partir da melhoria da formação de professores nos provoca a pensar os sentidos que atribuímos ao significante que lhe é fundante – *formação*. Toda formação envolve dimensões conscientes e inconscientes do comportamento humano. Creio que poucas pessoas negariam esta assertiva, entretanto, muita

reserva é de se esperar diante da afirmativa de que, do ponto de vista da psicanálise, sem escuta do desejo não há experiência formativa que possa ser nomeada crítica. É esta a ideia que proponho discutir neste texto.

A educação sempre se mostrou como causa de inquietação em Freud, ora sendo reconhecida como desencadeadora de sofrimento psíquico e da neurose, por seu posicionamento quanto à sexualidade, ora como profissão impossível, ao lado da psicanálise. É da impossibilidade do ato educativo que partiremos, pois se entendemos que o ato de educar é impossível, conseqüentemente, também o é o de formar e o de formar professores. Sobre esta impossibilidade, em 1979, Millot publicou um livro, traduzido no Brasil, anos depois, com o título *Freud antipedagogo*; as ideias deste livro deram origem ao livro *Freud e a educação: o mestre do impossível* (KUPFER, 1989). À época a autora defendia:

A Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a Antropologia, ou a Filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente a aventura freudiana. (KUPFER, 1989, p. 97).

Impunha nesta fala limites à utilização dos saberes da psicanálise no campo da educação, mantendo-se, assim, sintonizada com o pensar de Freud, explicitado no texto *Mal-estar na civilização* (FREUD, 1980j) quanto à impossibilidade de existência de uma educação integradora da psicanálise e da pedagogia, haja vista que a civilização funda-se na interdição (recalque) dos piores desejos humanos, objeto perdido para sempre e que resulta no mal-estar que acompanhará o sujeito durante toda a vida. A interdição que deu origem à clivagem do psiquismo humano não será suspensa, mas mantida pela educação.

A impossibilidade de integração entre psicanálise e pedagogia, e de uma educação de cunho humanista com a psicanálise, entretanto, não resultou na ausência de demanda de pedagogos à psicanálise e de experiências que têm apontado um querer para além de uma “luz” intelectual da psicanálise sobre a educação. Este quadro levou Kupfer, dez anos depois da escrita do livro acima referenciado, a escrever um novo artigo, intitulado *Freud e a educação, dez anos depois*, em que defende uma Educação psicanaliticamente orientada. Veja nas palavras da autora:

Do ponto de vista teórico-epistemológico, sabemos que a Pedagogia e a Psicanálise são duas disciplinas que se opõem em estrutura. São e foram vãs as tentativas de criar pedagogias psicanalíticas. Nesta mesma esteira, as propostas de mesclar o “emocional” com o “cognitivo” passam a quilômetros de distância de uma Psicanálise do sujeito radicalmente dividido, que não pode assimilar nada parecido com a proposta de uma inteligência emocional integradora e apaziguadora. Hoje já é banal entre os psicanalistas o ataque a esta estranha divisão entre o emocional e o cognitivo, fruto de influências que vão de um estoicismo mal digerido – é preciso arrancar as emoções pela raiz, pois são o mal de que se alimentam as doenças – a uma integração *freudo-piagetiana impossível por desejar reunir duas epistemologias desiguais*¹³. Daí que falar em integrar harmonicamente o que foi dividido de modo arbitrário e não científico resulta ainda mais descabido! A História da Psicanálise está carregada de tentativas de promover encontros entre Psicanálise e Educação, mas tais propostas falharam. Todas falham, e este é um fato de estrutura que Millot se dedicou a demonstrar. Com ela, podemos concordar no que diz respeito à impossibilidade de integração entre Pedagogia e Psicanálise, do mesmo modo como não se pode integrar uma Educação de cunho humanista – e essa – era a que Freud conheceu – com a Psicanálise. É possível, porém, levantar algumas objeções à tese geral segundo a qual não pode existir, de modo algum, uma Educação psicanaliticamente orientada. Em primeiro lugar, o livro de Millot veio obedecer a palavras-de-ordem¹⁴ que imperavam, na época, no interior do Campo Freudiano na França. Cumpria velar pela ortodoxia da letra freudiana e em especial pela ortodoxia lacaniana. Debates com a Filosofia, a Antropologia, a Literatura, vá lá. Mas nada de associações espúrias, de mesclas desvirtuadoras, já que se tratava de demarcar com clareza a Geografia do campo lacaniano, demarcação essa que se fazia em oposição ao campo kleiniano e à ego psychology. (KUPFER, 1999, p. 16-17).

É de uma posição similar à de Kupfer que coloco a formação de professores orientada psicanaliticamente como causa do meu desejo. Neste desejar me coloco no lugar de quem, sabendo as limitações de seu saber e de sua impotência diante da grandiosidade da tarefa, demanda o diálogo com os saberes de outros professores-sujeitos, na expectativa de que possamos juntos, apesar das palavras de Freud, tornar possível a melhoria na formação de professores e na educação.

Qual é, então, o olhar da psicanálise sobre formação? A psicanálise não se coloca como teoria das certezas, ao contrário, mas creio poder afirmar que pensar sobre esta questão é partir da certeza de que nenhum conhecimento, habilidade e atitude¹⁵, ainda que a profissão exija os(as) melhores ao nosso alcance, pode garantir um ensino qualificado e exitoso. Do ponto de vista da psicanálise, esta tarefa exige que façamos a travessia do discurso do mestre,

¹³ Este tema está desenvolvido em *Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão* (KUPFER, 1997).

¹⁴ Mantive a grafia encontrada no texto de Kupfer (nota minha).

¹⁵ O conceito de competência da Lei de Diretrizes e Bases para Educação conceitua competência como a capacidade de mobilizar os três elementos para atuar e solucionar as dificuldades vivenciadas na prática.

todo saber, para um discurso que, aproximando-se do discurso do analista, utilize a escuta em sala de aula e contribua para que os alunos produzam significantes que tenham efeito de sentido na sua constituição como professor-sujeito. Há trabalhos (HANFF; PETRI, 1998; SEYNHAEVE, 1994 *apud* KUPFER, 1999) que discutem a sugestão de que um educador possa ser um mestre *não todo*, matizado, em certa medida, pela posição do analista.

Nesta direção, Ornellas (2013) nos sinaliza que diferentes áreas do conhecimento já se apropriam de construtos da psicanálise, cuja cientificidade foi negada, num passado recente, mas que, atualmente, inspira um estilo de fala, de escrita e de prática reinventada no encontro da Psicanálise com a Educação para o devir de um sujeito:

[...] o saber não sabido expressa-se nas diversas áreas do conhecimento e parece sustentar que a verdade é algo que tem proximidade com a *alethéia* emoldurada, com o *agálma*. O estilo é um tesouro que brilha como o agálma. É esse objeto galante que faz o sujeito se aproximar de um outro na prosa e no verso do estilo de cada sujeito. Obturar a falta do Outro pelo gancho do estilo significa para o professor e o psicanalista reinventar uma educação fundada nos alicerces para o devir do sujeito falante e, ao mesmo tempo, faltante. (ORNELLAS, 2013, p. 19).

Fala e falta são, para aqueles que trabalham nesta perspectiva, constitutivas para o sujeito. É pela fala que o saber do inconsciente escapa ao sujeito, revelando sua realidade, e pela falta que o indivíduo se constitui em sujeito de desejo. O saber sobre o funcionamento psíquico do sujeito, que inclui as fontes dos seus investimentos libidinais, pode ampliar as possibilidades de mediação do professor, ajudando os alunos a encontrar sentidos para sua experiência de formação e mobilizar seu desejo de busca por novos conhecimentos, reencontrando o prazer de aprender. Vale ressaltar que o inconsciente escapa a qualquer tentativa de domínio, o que impossibilita a determinação de um método a ser empregado para atingir um objetivo x, processo utilizado pela educação. Para a Psicanálise, mesmo os enunciados de um sujeito como espaço de um conhecimento verdadeiro é algo ilusório, pois a verdade é apenas meio dizer. Vejamos a impossibilidade de domínio da realidade docente pelo uso de métodos nas palavras de Pereira:

Um professor vive sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro, das invariantes diagnósticas, das irrupções da violência, da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. (PEREIRA, 2013, p. 35).

Diante deste quadro, cabe ao professor, na dinâmica que ora é saber e ora falta, a quem Ornellas (2013, p. 26) denomina de professor *vaga-lume*, na escuta e pela fala, agir nas condições de incerteza cotidianas, onde há o *medo* e o *escuro*, e fazer advir o *claro*. Para a autora, ao reconhecer que no campo do saber, assim como no campo do desejo, algo foge ao nosso controle, pois a subjetividade humana opera na incompletude e na incerteza, temos possibilidade de enfrentar o mal-estar com menor insatisfação e encontrar alternativas criativas na prática educativa.

Voltemos à assertiva norteadora das considerações feitas até aqui: sem a escuta do desejo não há experiência que possa ser nomeada, do ponto de vista da psicanálise, como formação crítica. Iniciar esta reflexão exige que eu situe de onde estou partindo. Partirei da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, embora não tenha domínio sobre a densa e relevante produção científica dessa Escola. Minha intenção não é estabelecer um diálogo entre as teorias, desejo apenas partir do seu conceito de pedagogia crítica – que tem como pressuposto epistêmico o princípio da intersubjetividade, ou seja, a realidade social é considerada simbólica, construída intersubjetivamente – para o exercício de reflexão sobre o que seria uma formação crítica para a psicanálise. Assim, não entrarei nos pormenores das funções críticas atribuídas às instituições escolares ou nos princípios gerais de uma didática crítico-construtiva, creio que uma breve apresentação do que é formação crítica servirá aos meus propósitos neste texto. Em Habermas, formar criticamente é desenvolver uma série de capacidades de natureza comunicativa, argumentativa, reflexiva, interativa e de equilíbrio emocional que permitam aos estudantes identificar situações de violência simbólica, abusos de poder e domínio, para que, posteriormente, eles adotem ações comprometidas frente a estas situações de injustiça (GIMENO, 1999, p. 15, trad. minha).

Antes de argumentar a favor da assertiva que norteia este texto, é necessário trazer para essa discussão o conceito de sujeito em psicanálise, que implica o nosso próprio desconhecimento daquilo que nos faz ser o que somos, o inconsciente. Não nascemos sujeitos, nossa constituição como sujeitos exige revelação do inconsciente, que não consiste em tornar o inconsciente consciente, algo da ordem do impossível, mas de fazer aparecer os significantes que produzem como efeito o sujeito. Nascemos (a)sujeitados ao desejo do Outro, o significante primordial advindo do grande Outro, ao qual estamos alienados; sair do lugar de objeto de desejo do Outro (inicialmente, a mãe) é condição para desejar, traduzido aqui como falta (desejo de), e para nos constituirmos sujeitos, abordarei este tema no capítulo quatro, razão pela qual não o aprofundarei aqui. Voltemos ao conceito de formação crítica, ser crítico

é, em primeiro lugar, ser capaz de identificar as situações de violência simbólica, abusos de poder e domínio, ou seja, os assujeitamentos ideológicos¹⁶ em que o pré-construído é assimilado por nós não como desejo do Outro, mas como nosso próprio desejo. Do ponto de vista da psicanálise, o desvelamento das ideologias às quais somos assujeitados só é possível na condição de sujeito, constituir-se sujeito é processo que se inicia nas relações familiares e com o qual toda escola, especialmente as que se nomeiam críticas, deve estar implicada. Como então fazer advir o sujeito?

Segundo a psicanálise, ensinar e aprender são atos de desejo, na palavra de Ornellas (2013, p. 30): “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”¹⁷. Entretanto, o professor-sujeito, que sustenta a docência no desejo, precisa renunciar ao desejo (KUPFER, 1989) para que o aluno possa sair do lugar de objeto de desejo do Outro, desta vez, o professor, reconhecer o seu desejo e se constituir em aluno-sujeito. É necessário, portanto, que o professor cesse sua demanda em relação ao aluno (“saiba mais”, “faça assim”) e abra-se à escuta do que o aluno deseja, colocando-se como um referente Outro que suporta o desejo do aluno. Kupfer (2013) nos adverte que se a emergência do sujeito não depende de programas ou de técnicas de ensino (o desejo inconsciente não se deixa controlar), essa emergência poderá se obstaculizar se o aluno não puder encontrar discursos oportunistas de brechas em que o aluno-sujeito possa vir a se manifestar. Para a autora, “os discursos ideológicos, os interesses de natureza sociopolítica postos em circulação no mundo contemporâneo em que domina a Ciência Positiva poderão ser os principais obstáculos à emergência do sujeito, justamente porque têm [...] horror à lacuna” (KUPFER, 2013, p. 12). Creio que posso afirmar, desde o meu *semi-saber* sobre o conhecimento construído pelos autores da Escola de Frankfurt, que este também é o entendimento das Teorias Críticas.

Avancemos um pouco mais, da perspectiva da psicanálise, para formar criticamente, a escola precisa ser espaço de circulação de outros discursos, pois na versão moderna do discurso do mestre, o discurso universitário, comandado pelo saber estabelecido e pelo ato educativo como imposição do saber do professor sobre o não saber do aluno, este último é alienado ao grande Outro, o professor. Ornellas nos diz:

¹⁶ Veremos mais tarde que para a AD nos constituímos na relação entre inconsciente e ideologia.

¹⁷ Os três registros psíquicos constituem um novo nome atribuído por Lacan para o inconsciente freudiano (JORGE, 2005).

Observa-se no Discurso Universitário que no ato de educar, há um que sabe (o professor) e outro que não sabe (o aluno). É um discurso transmissor da bibliografia, do conteúdo, do método, etc. Torna-se escravo da escrita do Outro para dar sentido a sua escrita. Este discurso funciona como porta-voz de saberes e conhecimentos [...] No discurso universitário goza-se com a alienação. (ORNELLAS, 2011, p. 28).

A psicanálise nos provoca a perceber o ato educativo como relações intersubjetivas que sustentam o individual e o social, o consciente e o inconsciente, o afeto e a razão, o saber e a falta, a possibilidade e a impossibilidade. Somos convidados por ela a ressignificar o ato educativo como *saber todo*, pois não há crítica possível na alienação do outro. O desenvolvimento da capacidade de identificar as situações de violência simbólica, abusos de poder e domínio, assujeitamentos ideológicos que colocam o indivíduo no lugar de objeto, deve ser precedido ou, pelo menos, paralelo à constituição de alunos-sujeitos (de desejo), constituição que se dará somente na falta e na escuta do desejo.

Ao trazer aqui um olhar possível da psicanálise sobre a escuta do desejo como condição para realização de uma formação crítica não tive a pretensão de preencher lacunas supostamente existentes na pedagogia crítica; como nos alerta Voltolini (2013) a psicanálise jamais deve se deixar seduzir pela tentação de operar como o conhecimento, que não lida bem com as lacunas, insuportáveis ao Ego, meu desejo foi o de possibilitar abertura ao diálogo.

2.3 O desejo de saber e o desejo de ensinar

Para Freud, a sublimação é um dos quatro destinos possíveis para a pulsão sexual; em 1905, no texto *Três ensaios da sexualidade* (FREUD, 1980k), ele conceitua o termo como um tipo de atividade resultante da substituição dos objetivos imediatos dessa pulsão por outros mais valorizados socialmente, sem nenhuma relação aparente com a sexualidade. Depois deste momento, o conceito de sublimação reaparecerá em sua obra sempre que Freud se referir à produção intelectual, artística, literária. No texto *Leonardo Da Vinci: lembranças da sua infância*, de 1910, Freud (1980h) assumirá a hipótese, e argumentará a seu favor, de que a produção extraordinária de Da Vinci, em diversos campos do conhecimento, é um caso especial de sublimação em que a repressão sexual, embora existente, não consegue relegar para o inconsciente nenhum componente pulsional do desejo sexual. Em vez disso, a libido escapa ao destino do recalque e é sublimada, desde o começo, em curiosidade, em pesquisa. Freud vai declarar que a origem do desejo de saber pode ser encontrada na curiosidade infantil sobre o sexual:

A curiosidade das crianças pequenas se manifesta no prazer incansável que sentem em fazer perguntas; isso deixa o adulto perplexo até vir a compreender que todas essas perguntas não passam de meros circunlóquios que nunca cessam, pois a criança os está usando¹⁸ em substituição àquela única pergunta que nunca faz. [...] As investigações visam a saber de onde vêm os bebês, exatamente como se a criança estivesse procurando modos e meios de evitar tão indesejável acontecimento¹⁹. (FREUD, 1980h, p. 72-73).

A sublimação realizada por Leonardo Da Vinci não é o único destino possível quando o período de pesquisa sexual infantil chega ao final, após um período de forte repressão sexual. Para Freud há duas outras possibilidades: a pesquisa participar do destino da sexualidade e a curiosidade permanecer inibida, podendo limitar a criatividade intelectual, o que seria um fator efetivo para uma enfermidade neurótica, ou o desenvolvimento intelectual ser suficientemente forte para resistir à repressão sexual que o domina, o que pode fazer emergir uma preocupação pesquisadora compulsiva, sob uma forma distorcida e não livre.

Portanto, o saber está atravessado pelo desejo desde a infância. Não há relação com o saber no sujeito não desejante. E de qual desejo se trata, para a psicanálise? Do desejo, diz Lacan, “[...] de saber que valor ela própria tem, essa pessoa que está falando” (LACAN, 1992b, p. 35). A demanda de amor, de reconhecimento, pedido implícito de que o outro me reconheça em minha própria existência²⁰, presente na relação entre mãe e bebê, nos aponta caminhos para pensar o trabalho do professor. A psicanálise reconhece que a demanda de reconhecimento é dirigida tanto do aluno para o professor quanto do professor para o aluno. Porém, as relações orientadas por demanda de amor são marcadas pela ilusão, a dimensão mentirosa da relação amorosa em que o outro promete um preenchimento impossível. Ilusão que desconhece a angústia que a falta produz (KUPFER, 2009).

É pela demanda de reconhecimento que, no contexto das instituições de ensino, os alunos se dirigem ao professor e tomam-no como *mestre*, supondo nele a existência de um saber que possa dar fim à angústia da falta, nas palavras de Lacan: “[...] o estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de aprender” (LACAN, 1985, p. 130). Assim, o Outro é condição necessária ao saber, na escola é o professor que ocupa o lugar desse Outro, o lugar do que sabe. Para sustentar o desejo de saber do aluno, entretanto, o professor deve se colocar no lugar de alguém que tem apenas um *semi-saber*, pois o *saber todo e a priori* do professor, sem a escuta

¹⁸ Creio haver aqui um erro de tradução, a tradução correta seria as crianças *as* estão usando. Usando essas perguntas que fazem em substituição àquela que realmente gostariam de fazer (nota minha).

¹⁹ O acontecimento indesejável ao qual Freud se refere é o nascimento de um irmão ou de uma irmã.

²⁰ Voltarei a este tema no quarto capítulo.

do desejo do sujeito que demanda conhecimento, faz do professor um transmissor de saberes a consumir, tamponando a falta que sustenta o desejo de saber. Kupfer nos convida ao lugar daquele que dá entrada à escuta do aluno:

Em nossas histórias de vida, houve um momento em que tivemos que nos perceber faltosos, e faltosos de forma estrutural: uma falta impossível de ser preenchida. Esta falta, porém marca a constituição do psiquismo, da subjetividade. A orientação da produção de todo nosso trabalho, a direção para tudo o que for feito na vida, será uma tentativa de se haver com esta marca, esta falta. E só há desejo porque existe falta. (KUPFER, 2009, p. 21).

Assim, a escuta da fala do aluno é o recurso que possibilitará sua apropriação do conhecimento, escuta que não deve privar o aluno da possibilidade de errar, de tropeçar, de pensar sobre suas conclusões e dúvidas, de desconstruir e reconstruir.

É também o desejo de saber sobre si e de preencher sua falta que leva o professor ao desejo de ensinar, seus objetos do conhecimento são construídos na tentativa de negar a sua falta e de ser reconhecido por seus alunos. Vejamos um exemplo dado por Kupfer onde, por uma feliz coincidência, a autora fala sobre um professor de Geografia:

Um professor falando de Geografia, conectado com seus alunos, preocupado em ser aceito ou com raiva por não sê-lo, põe em jogo a sua demanda de amor e reconhecimento. Ao falar sobre Geografia, pode haver um momento em que ele, sem saber – porque estes processos são inconscientes – começa a desdobrar o especial modo como ele se relaciona com aquele saber. É como se ele dissesse, em um subtexto, o seguinte: “Vejam como eu tomo este objeto: tomo-o como algo capaz de completar minha falta”. (KUPFER, 2009, p. 23).

Para a autora, esse dizer não dito pelo professor possibilitará ao aluno, testemunha do seu desejo, na relação triangular com o conhecimento (que adquire aqui a função paterna), tomar o conhecimento do mesmo modo e aprender. A identificação do aluno com o professor não impede que o aluno trabalhe o conhecimento de modo criativo e singular, pois o fará a partir de uma posição desejante.

3 OS CAMINHOS DO DESEJO: AS METODOLOGIAS

3.1 O enfoque multirreferencial

Início este capítulo expondo a proposta de análise multirreferencial de Ardoino (2012), que a define como uma leitura plural do objeto que queremos apreender, em função de sistemas de referências supostamente distintos, não redutíveis uns aos outros. Para o autor, só se pode empreender, seriamente, a análise de fenômenos complexos a partir do reconhecimento da sua complexidade e, portanto, de uma nova compreensão do *status* de sua opacidade, que não a destina, pelo esforço do conhecimento, a uma transparência ainda em devir. Em outras palavras, a multirreferencialidade introduz uma epistemologia que questiona a ideia comumente aceita de que o processo científico consiste na passagem do complexo para o simples, representação tradicional cuja análise se define pela capacidade de decomposição, de divisão, de redução em elementos mais simples e que desconsidera a opacidade fundamental e irreduzível do fenômeno em análise. Para Ardoino, a opacidade dos fenômenos complexos e do humano demanda uma análise multirreferencial, que se interessa pela compreensão, pelo acompanhamento dos fenômenos vivos e dinâmicos, e desenvolve um processo de familiarização dos pesquisadores com as particularidades indexicais e simbólicas, numa relação implicada com o outro.

[...] o que é especificamente humano é sempre, também, naturalmente opaco e requer tanto, senão mais, de uma hermenêutica quanto de um procedimento explicativo, é insistir sobre o caráter ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, implicado e sobretudo polêmico do universo ao qual ele pertence. (ARDOINO, 2012, p. 89-90).

Esta análise não pode prescindir de escutas e olhares que levam em conta dimensões *histórico-temporais* consideradas insignificantes em outros campos científicos que, numa tradição *lógico-experimental*, ignoram, ocultam ou diluem, diz Morin (2010, p. 15) tudo o que é subjetivo, afetivo, livre, criador.

Assim, foi em direção à perspectiva de complementariedade referenciada na fenomenologia, na psicanálise, na etnopesquisa, nos estudos biográfico-narrativos e na análise de discurso francesa (AD), que me (im)pulsionei na tecitura²¹ de uma bricolagem, ameaçadora, confesso, para um pesquisador ainda em formação. Kincheloe e Berry (2007)

²¹ Opto pela escrita do termo com “c”, pois entendo a metodologia como esforço em tecer o caminho por diferentes orientações de pesquisa e dimensões teóricas.

situam a bricolagem como uma tarefa ignorada por modos de pesquisa monológicos e objetivistas, como esforço no domínio da complexidade e de transcendência do reducionismo, e os *bricoleurs* como aqueles que “[...] buscam cultivar formas mais elevadas de criatividade do pesquisador que os leva a produzir, como os poetas, conceitos e ideias sobre o mundo social que não existiam anteriormente” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 34-35).

Minhas primeiras leituras sobre fenomenologia, realizadas durante a construção do projeto de pesquisa para seleção do mestrado na UNEB, adquiriram novos sentidos durante a experiência valorada da disciplina *Abordagens e técnicas de pesquisa em educação*, do PPGE/FACED/UFBA. Pude compreender ali a importância da fenomenologia como pressuposto filosófico da etnopesquisa, teoria que nasce da tradição etnográfica, mas dela se diferencia quando exercita a interpretação dos diversos “textos” da realidade, produzindo conhecimento indexicalizado (MACEDO, 2006), pois a ação humana está referenciada no seu contexto histórico-social.

O etnopesquisador, inspirado pela fenomenologia, esforça-se no sentido de suspender conceitos prévios (*epoché*) e de manter uma escuta aberta ao diálogo com os sujeitos da pesquisa e à interpretação do fenômeno estudado. Os fenomenologistas tentam penetrar o mundo conceitual dos seus sujeitos com o objetivo de compreender como e qual significado constroem para acontecimentos do seu cotidiano (GERTZ, 1989). Penso que o exercício da *epoché fenomenológica* pode receber ajuda da regra básica à escuta praticada pelo psicanalista, recomendada por Freud: manter a atenção flutuante. Considero-a também fundamental à escuta do pesquisador, para não privilegiar este ou aquele discurso. Na psicanálise freudiana, somente com a *atenção flutuante* é possível descobrir conexões inconscientes no discurso do escutado (LAPLANCHE; PONTALIS, 1985).

A *epoché* fenomenológica não rejeita a verdade atribuída aos sentidos e às imagens, apenas suspende sua realidade ingênua. Não se trata de negar conhecimentos teóricos do pesquisador, mas do entendimento de que a chegada e permanência no campo exigem abertura para modificá-los, em movimentos constantes de aproximação e distanci(ação) essenciais à análise da sua produção. Trata-se da instalação de uma atitude de permanente questionamento, de escuta e diálogo com os sujeitos da pesquisa e interpretação de sentidos. Para a psicanálise, escuta transborda a audição, envolve cheiro, toque, sabor. Em Lacan (1992a, p. 209), interpretar consiste na descoberta dos sentidos não evidentes, pois o significante, que implica o sujeito do inconsciente, é *aquilo que em si não significa nada*. Se o significante em si não significa nada, pois ele não está preso a um significado, a interpretação

do significativo só é possível na dinâmica de combinações e substituições do discurso, ou seja, nas metáforas e metonímias que aparecem e geram os significados, voltarei a este ponto no quarto capítulo.

Na análise que desenvolve sobre o fenômeno da interpretação, Gadamer ressalta que “[...] uma vez tendo liberado a ciência das inibições ontológicas do conceito de subjetividade, buscamos compreender como a hermenêutica pôde fazer jus à historicidade da compreensão [...] a tarefa hermenêutica se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa em questão” (GADAMER, 2008, p. 354), ou seja, aquele que deseja compreender, interpretar, deve estar disposto a deixar que o fenômeno lhe diga algo. Para o autor, a abertura para a opinião do outro (autor do texto, da fala etc.) implica sempre colocar essa opinião em relação com o conjunto das opiniões próprias, o que não pressupõe, portanto, neutralidade ou anulamento do sujeito que compreende, mas presença e aproximação ao objeto de estudo.

Ao encontro do compromisso com a compreensão do fenômeno no diálogo sensível com os envolvidos na investigação, Macedo (2011) nos diz que pesquisa exige implicação. A sua concepção de uma etnopesquisa implicada é de comprometimento do pesquisador com os sujeitos em seus sofrimentos e dificuldades [desprazeres], mas também suas alegrias [prazeres] e capacidade para criar soluções para seus problemas. Não acolhe, portanto, a ideia de aplicação de um método, que, sendo o prolongamento da capacidade do pesquisador de intervir na realidade e instituir realidades sociais pela pesquisa, possui sempre um cunho político.

Aproximando-se de Macedo, as autoras Susinos e Parrilla (2008, p. 35) defendem a pesquisa inclusiva (*investigación inclusiva*) – comprometida com a mudança social, com a melhoria das condições de vida de todas as pessoas ou grupos para os quais a participação e o sentido de pertencimento, nas distintas instituições sociais, encontram-se limitados ou suspensos – como alternativa radical à pesquisa positivista clássica, às tradições acadêmicas que têm determinado como se constrói o saber e como se parcela o conhecimento, produzindo visões parciais e segmentadas do social. Tradições que deixam muito pouco espaço para práticas alternativas de construção de subjetividades que resistam e permitam mudanças na posição de exclusão para aqueles cujas condições biográficas tornam a exclusão previsível.

Inspirada pela riqueza da multirreferencialidade e sua negação do caráter normativo dos métodos, privilegiei o interesse em pontos de vista subjetivos para escolha dos métodos da pesquisa. A complexidade do objeto que acolhi exigiu uma metodologia híbrida; os métodos e dispositivos utilizados na pesquisa de campo não objetivaram a coleta de dados,

pois não se tratava de coletar o que estava à mão, mas de *com*(por) com os sujeitos da pesquisa, narrativas e experiências que nos permitissem dar significados e sentidos à experiência formativa compartilhada. O compromisso com o rigor da pesquisa me exigiu esforço para não cair na tentação de pasteurizar contradições e ambivalências que emergiram no processo, e de encontrar, no empírico, justificativas para teorias cultuadas. Persegui um *rigor* que acolhesse formas racionais e também libidinais de interpretação das nossas práticas cotidianas, dos processos interacionais que organizam a vida no IFBA. Perceber que a ordem social se produz nas práticas cotidianas, que recebem identificação e significação pela linguagem, possibilidade de mediação simbólica entre o homem e o mundo, significa compreender a partir da confrontação das interpretações do pesquisador e dos protagonistas do estudo (MACEDO, 2006), nesta pesquisa, o docente e os discentes da licenciatura que explicitaram o desejo de participar.

3.2 *Os métodos revelados pelo objeto*

A escolha e construção dos métodos e dispositivos utilizados foram sendo definidos ao longo da pesquisa de campo. Ao iniciar, tinha clareza apenas da importância de privilegiar métodos capazes de engendrar subjetividades, mesmo em situações conflitantes, com os sujeitos da pesquisa, assumidos aqui como subjetividades únicas, sujeitos que se movimentam e enfrentam os embates diários da sua ação pedagógica. A pesquisa se revelou qualitativa, a partir da construção do objeto, e caracterizou-se como um estudo de caso – por suas potencialidades ao encontro da interpretação densa, da atribuição de sentidos aos significantes do desejo, à compreensão da constituição do professor-sujeito e da construção dos etnométodos²² da formação – inspirado no enfoque biográfico-narrativo.

O estudo das narrativas, intensificado nos últimos anos, tem origem, segundo Jovchelovitch e Bauer (2011), na *Poética*, de Aristóteles, e se relaciona com a crescente consciência do papel que o contar histórias possui na construção dos fenômenos sociais. Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa. Barthes (1993, citado por Jovchelovitch e Bauer, 2011) destaca que a narrativa se apresenta no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na

²² Nas palavras de Coulon: “[...] Essa metodologia profana – constituída pelo conjunto daquilo que chamaremos de *etnométodos* –, que os membros de uma sociedade ou de um grupo social utilizam de forma banal, mas engenhosa para viver juntos, constitui o *corpus* da pesquisa etnometodológica” (COULON, 1998, p. 149-150, grifos meus).

comédia, na mímica, na pintura, nos vitrais de janela, no cinema etc. Além da diversidade de formas, a narrativa, com diferentes significantes e significados, marca presença na vida humana em diferentes idades, sociedades e lugares. As histórias de vida foram redescobertas pela Escola de Chicago, no início dos anos 1970, e tiveram importância considerável para a sociologia; esse movimento celebrou o retorno do sujeito na redescoberta do seu vivido, que é, simultaneamente, o relato do que foi vivenciado pelo sujeito e o relato da vida em sociedade. O sujeito passa a ter competência etnometodológica, sua palavra passa a valer, corrigindo a diferença entre a sociologia espontânea e a sociologia culta (HOULE, 2012). Hoje, a narrativa é lugar de encontro entre diversas ciências sociais.

No âmbito da educação, as histórias de vida encurtam a distância entre a pesquisa e os problemas dos docentes, discentes e escolas, pois os significados atribuídos pelos sujeitos implicados se convertem no foco central da pesquisa. O fenômeno da educação passa a ser visto como texto, cujo valor e sentido são dados pela interpretação dos sujeitos que o relatam. Para Bolívar e Domingo (2006), a narrativa biográfica permite captar a riqueza dos significados dos assuntos humanos: o desejo, os sentimentos, as crenças, os valores que compartilhamos e negociamos na comunidade de aprendizagem onde nos construímos como sujeitos. É uma possibilidade metodológica e prática de formação sensível ao professor, e ao professor em formação, como pessoa, em lugar de executor de programas prescritos externamente. Ao optar pela escuta do relato biográfico dos docentes e discentes acreditei no seu potencial para aproximação da dimensão subjetiva, complexa da experiência, nem sempre revelada nas explicações racionalizadas dos fatos e acontecimentos vividos.

Embora reconhecesse importantes contribuições dos estudos biográfico-narrativos – a valorização do papel do docente e do discente como responsáveis pelo desenvolvimento de currículos; a percepção dos efeitos formativos da narrativa sobre o próprio narrador, ao refletir e recuperar sua história de vida; a opção política de dar-lhes a voz etc. –, estivesse de acordo com sua crença de que os sujeitos são capazes de interpretar seus próprios atos e o seu contexto, e houvesse projetado este estudo como um exercício de bricolagem dos fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos que o embasam, na análise das narrativas que compuseram o *corpus* da pesquisa, em virtude do peso que o conceito psicanalítico de *desejo* tem para o objeto aqui estudado, apoiei-me na teoria da análise de discurso (AD) francesa, como é apresentada por Pêcheux (2012) e Orlandi (2013), privilegiando, quando considerei necessário, os fundamentos da psicanálise.

Para a psicanálise, é através das implicações do sujeito no seu próprio discurso que ele se torna capaz de subjetivar sua posição de sujeição ao desejo do Outro, assumindo, assim, esse desejo como seu. Apropriando-se do conceito de significante lacaniano, Pêcheux concebe a língua não apenas como estrutura, mas como um acontecimento do significante em um sujeito afetado pela história, uma história que tem seu real tocado pelo simbólico (ORLANDI, 2013). Dizer, contar, narrar, em suas diversas formas de expressão, são ações singulares em que o sujeito revela muito de si e de sua cultura. Lacan considerava que o acesso ao desejo do sujeito somente é possível através da cadeia significante do discurso, na experiência analítica.

Ousando discordar de Lacan, assumi a hipótese de que a bricolagem entre os estudos biográfico-narrativos e a análise de discurso se apresentava como possibilidade de *algum acesso* ao desejo fora da experiência analítica. Assim, na análise das falas, busquei acessar o desejo dos sujeitos da pesquisa a partir da interpretação dos seus representantes, os significantes ali presentes, e compreender o seu papel no curso do desenvolvimento da formação para a constituição do professor-sujeito e construção dos etnométodos na Licenciatura em Geografia.

3.3 Desejos que se entrelaçam

Em outubro de 2013, mais precisamente no dia 30 de outubro, surgiu a (in)esperada oportunidade de realizar um estágio de doutorado *sandwich*. A partir do convite encaminhado pela Profa. Bonilla, coordenadora do PPGE/FACED, fui ao encontro do Prof. Andrés Fernandez, da Universidad de Cantabria, Espanha, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, para participar de uma aula aberta sobre *Psicologia do Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação*, umas das áreas de meu interesse e de ensino no IFBA. Aqui, mais uma vez, o desejo encontrava caminhos na tentativa de satisfação. Após a aula, abordei o professor e explicitiei meu interesse em viver a experiência do doutorado *sandwich* numa universidade que viesse a contribuir para o aprofundamento dos meus estudos no âmbito dos fundamentos e dispositivos de análise do *corpus empírico* da minha pesquisa de doutorado, onde a análise do discurso aparecia em destaque. Contando com as fundamentais competências solidárias²³ dos professores Andrés Fernandez, na indicação e mediação do contato com a Profa. Teresa Susinos, Roberto Sidnei Macedo e Maria Helena Bonilla, no dia

²³ Atributo utilizado por meu orientador em *e-mail* de agradecimento à Profa. Bonilla por seu importante apoio à minha candidatura ao PDSE, do qual me aproprio, sem pedir permissão ao autor, para agradecer a todos que contribuíram para o êxito desse processo.

12.11.13 recebi um cordial *e-mail* de aceitação do meu pedido de coorientação, durante minha estada na Espanha, e, no dia 29.11.13, a carta formal de aceite e aprovação do meu plano de estudos no exterior pela Profa. Susinos. Em janeiro, mais precisamente no dia 22.01.14, a CAPES me informava que minha bolsa havia sido concedida.

O planejamento das etapas de estudo durante o doutorado *sandwich* e a decisão de avançar na definição do *corpus* empírico da pesquisa e na sua análise, reforçou a necessidade de cumprimento do planejamento que previa o início do trabalho de campo para janeiro de 2014. O primeiro convite realizado aos discentes e docentes da Licenciatura em Geografia, para presença nas sessões de apresentação do projeto de pesquisa e tomada de decisão quanto à participação, foi enviado por *e-mail* (APÊNDICE A), no dia 17 de janeiro de 2014, e oferecia três diferentes datas e cinco diferentes horários (dia 17.01, às 16h00; dia 20.01, às 15h00 e às 20h20 e dia 22.01, às 16h00 e 18h30) para escolha dos interessados, potenciais sujeitos da pesquisa. Em resposta a esse convite compareceram dois discentes, ambos matriculados e frequentadores assíduos da disciplina *Psicologia da Educação*, ministrada por mim no semestre em que o convite foi feito. Haveria aqui a presença de uma relação transferencial nascida na sala de aula?

Ponderando que no mês de janeiro, em Salvador, o desejo dos alunos poderia estar em outros lugares, que, em virtude da greve de 2013, os discentes estavam com várias atividades de avaliação e também que nosso câmpus caminhava para o final de um semestre letivo atípico (2013.2), enviei novo convite aos discentes (APÊNDICE B), no dia 29.01.14, com esclarecimentos adicionais. Mais três datas e três horários (dia 29.01, às 18h40; dia 30.01, às 18h40 e dia 03.01, às 17h00) foram agendados para escolha daqueles que tivessem interesse em conhecer a pesquisa e decidir sobre sua participação. No texto do segundo *convite-e-mail*, informei que, apesar da impossibilidade de definir o número de horas e encontros com cada sujeito, em virtude da natureza da pesquisa, estimava a realização de dois ou três encontros com, aproximadamente, uma hora e meia de duração, distribuídos entre os meses de fevereiro e março de 2014. Nas datas mencionadas, nenhum discente compareceu à apresentação da pesquisa. Entretanto, nos dias seguintes, mais uma discente, também matriculada na disciplina *Psicologia da Educação*, procurou-me, ao final da aula, para falar do seu interesse em participar da pesquisa²⁴ e passou a integrar o grupo de sujeitos.

O convite aos docentes foi realizado, inicialmente, numa reunião do colegiado do curso realizada em 2013. No entanto, como a longa pauta da reunião impossibilitou uma

²⁴ Informou que trabalhava durante o dia e que não tinha tempo naquele momento, mas que já havia pedido demissão do emprego, para maior dedicação ao curso, e queria saber se eu poderia aguardá-la.

apresentação detalhada do projeto de pesquisa e o esclarecimento de algumas questões lançadas pelos professores presentes²⁵, comprometi-me em agendar datas para novas apresentações e informá-los. Assim, no dia 22.01.14 foi enviado o convite, por *e-mail* (APÊNDICE C), aos 21 docentes do curso, incluídos neste número os professores que compunham o colegiado do curso, presentes na reunião mencionada. A mensagem enviada continha o título do projeto de pesquisa, seu objetivo geral e oferecia três datas e horários para escolha dos docentes: segunda-feira, dia 27.03.14, às 17h00, terça-feira, dia 28.03.14, às 17h00 e quarta-feira, dia 29.03.14, às 17h00. Estas datas e horários foram definidos após informação da coordenação do curso de que nas segundas, terças e quartas-feiras havia maior concentração de professores da licenciatura no câmpus e levou em consideração o fato de que a licenciatura é um curso noturno, com início das aulas às 18h40. No mesmo *e-mail*, foi informado que, não sendo possível o comparecimento nos horários sugeridos, uma nova data poderia ser agendada nos turnos matutino, vespertino ou noturno, conforme disponibilidade dos docentes interessados em assistir à apresentação do projeto. Não houve resposta ao *e-mail* acima mencionado e nenhum professor compareceu nas datas agendadas.

Na semana seguinte, um dos docentes do curso, ao encontrar-me na sala da Coordenação de Ciências Humanas e Sociais, à qual ambos estávamos vinculados – esta Coordenação deu origem, posteriormente, no novo regimento do IFBA, a quatro departamentos: Geografia; história; filosofia; sociologia, psicologia e pedagogia – comunicou-me que, embora não tivesse respondido ao *e-mail*, tinha interesse em participar da pesquisa. Algum tempo depois do início do trabalho de campo, outra professora do curso, da Coordenação de Geologia, ao passar por mim em um dos corredores do *campus*, informou ter lido o *e-mail* e se colocou à minha disposição, mas não tive tempo para contatá-la, em virtude da ida para a Espanha.

Confesso que o pequeno, mas significativo, número de discentes e docentes interessados em ouvir a apresentação do projeto de pesquisa, causou-me frustração. Minha expectativa era de que compareceriam mais pessoas do que a realização do estudo demandava e já começara a pensar em outro critério, além do critério de explicitação do desejo, para escolha dos sujeitos. Apenas na qualificação da pesquisa, provocada pela Profa. Isaura Fontes, que compôs a banca, refleti que o objeto anunciado no *convite-e-mail* requeria uma demanda capaz de enfrentar o desafio da resistência do mergulho profundo em si, de trazer à memória

²⁵ Docente1: O que é etnométodo? Docente 2: O projeto já foi submetido à avaliação do comitê de ética do IFBA? Docente 3: A justificativa para não participação é obrigatória?

experiências enodadas de prazer e dor, sendo, portanto, compreensível o pequeno número de alunos e professores presentes.

Nos encontros realizados para apresentação do meu projeto de pesquisa, o docente e os três discentes presentes reafirmaram seu interesse em colaborar com o estudo e assinaram o *termo de consentimento livre e esclarecido* (APÊNDICE D), além de terem escrito, a partir de minha solicitação, algumas linhas sobre seu desejo de ser sujeito do estudo. No mês de fevereiro e março de 2014, realizei as entrevistas planejadas e viajei para o estágio *sandwich*. Descreverei, a seguir, o processo de composição das técnicas e dispositivos utilizados na escuta das experiências vividas.

3.4 Os dispositivos de composição das experiências

A metodologia qualitativa se revelou no objeto. Trabalhar com a categoria teórica *desejo* exigiu a escolha de técnicas e métodos que *dessem a fala* aos sujeitos e acolhessem a complexidade do objeto do estudo. Assim, os dispositivos de composição das experiências²⁶ utilizados nesta pesquisa tiveram como propósito proporcionar diferentes formas e momentos de escuta dos sujeitos dando-lhes oportunidades de narrar suas subjetividades: seu desejo, os prazeres e desprazeres das suas histórias de vida, seus significantes, implicações com a formação, os sentidos atribuídos por eles aos acontecimentos vividos e ao mundo. O planejamento feito para entrada no campo se manteve aberto a possibilidades outras que privilegiassem a escuta e que contribuíssem para a compreensão das intersubjetividades atuantes na constituição de professores-sujeito e nos etnométodos que constroem na formação, ou seja, o modo como os discentes e docentes do curso compreendem e fazem o cotidiano do processo educativo, instituindo realidades através de seus etnométodos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MACEDO, 2006).

Assim, foi acreditando no sentido da fala dos sujeitos e, por vezes, na falta de sentido (*nonsense*), que privilegiei o uso de técnicas biográfico-narrativas. Para a primeira etapa da pesquisa de campo foram planejados dois tipos de entrevista qualitativa:

- a) *Entrevista biográfica* – estratégia que permite ao entrevistado rememorar e refletir sobre sua trajetória de vida; trata-se de uma entrevista ampla na qual o entrevistado é incentivado a rememorar e narrar diferentes aspectos da sua biografia (pessoal, escolar, familiar, amorosa etc.) a partir de núcleos temáticos (trajetória escolar,

²⁶ A opção por não utilizar aqui a denominação *instrumentos de coleta de dados* já foi justificada anteriormente.

relações sociais, acesso a emprego, vida familiar atual, vida familiar futura etc.) propostos pelo pesquisador (SUSINOS; PARRILLA, 2008).

- b) *Entrevista focal* – é uma continuação da entrevista biográfica na qual são abordados aspectos e episódios identificados, após análise aprofundada da entrevista biográfica, como merecedores de maior atenção (FLICK, 2009).

Inicialmente, foi agendado um encontro individual com cada sujeito, em dia e horário convenientes para o entrevistador e o entrevistado, com duração máxima de duas horas, para a realização da entrevista biográfica. Os sujeitos da pesquisa foram estimulados a contar a história da sua vida tomando como tópico central da narrativa a trajetória percorrida até a decisão de fazer o concurso para professor no IFBA (docente) ou de inscrever-se no vestibular do IFBA para Licenciatura em Geografia (discente). Informei aos entrevistados que, conforme esclarecimento feito anteriormente, presente no Termo de Consentimento, a entrevista seria gravada e que deveriam trazer no relato os elementos considerados significativos para as decisões tomadas na sua trajetória de vida e formação. Informei, ainda, que minhas intervenções seriam mínimas, pareceu-me apropriado não estabelecer limites, neste primeiro momento, e privilegiar as associações livres e a cronologia escolhida pelos sujeitos, apesar de estar consciente de que esta decisão me traria maiores dificuldades na definição do *corpus* de análise da pesquisa. O planejamento de um segundo momento de escuta, a entrevista focal, deu-me tranquilidade quanto a esta decisão, pois seria possível retomar e esclarecer pontos importantes para o objeto em estudo. Avalio hoje que a narrativa espontânea da primeira entrevista me deu mais elementos para percepção da heterogeneidade constitutiva do discurso e da ilusão discursiva do sujeito afetado pelos esquecimentos. Pêcheux (2009) denomina de *esquecimento n.1* quando nos colocamos como origem do que dizemos, apagando, inconscientemente, qualquer elemento que remeta nosso discurso ao exterior, ao que já foi dito muitas vezes, a discursos sedimentados e institucionalizados, ou seja, retomamos sentidos preexistentes; e de *esquecimento n.2*, o esquecimento parcial, semiconsciente em que o sujeito retoma o seu discurso para explicar o que diz, reformulando-o de forma mais adequada, revelando que o modo de dizer não é indiferente aos sentidos.

A realização da entrevista focal, também individual, ocorreu aproximadamente 15 dias após a entrevista biográfica. Elaborei dois roteiros, um para o docente (APÊNDICE E) e outro para os discentes (APÊNDICE F), a partir da escuta das entrevistas já realizadas. Nesse

momento, a intenção de *não direcionamento* da entrevista foi mantida através de questões não estruturadas e semiestruturadas (FLICK, 2009) centralizadas no problema de pesquisa.

No início da pesquisa de campo, em virtude da minha ida para a Espanha, estava previsto o uso do Facebook para realização, a distância, de mais uma técnica para composição das narrativas. Entretanto, diante da dificuldade que encontrei nas primeiras tentativas de contato através *de e-mail*, busquei uma alternativa que exigisse menor tempo de acesso à internet, sem perder de vista o objeto do estudo e as narrativas que já compunham o material de análise. Assim, em julho de 2014, após a escuta, transcrição e leitura das entrevistas realizadas e da análise do livro *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*, enviei um *e-mail* para os sujeitos da pesquisa²⁷ sugerindo que, a partir das orientações anexadas à mensagem, construíssem um *biograma*, técnica em que se solicita a representação gráfica do perfil profissional e biográfico, colocando em destaque os tempos e espaços que configuraram sua identidade profissional e sua trajetória de vida. Nesta técnica, recorre-se aos eventos que estão na origem das principais decisões adotadas e as mudanças na trajetória de vida (APÊNDICE J). Nenhum dos sujeitos concluiu o biograma dentro do prazo sugerido (um mês depois do envio das orientações); considerando que a técnica envolve esforço de memória, reflexão e investimento libidinal, decidi respeitar os tempos e espaços individuais e aguardei o envio espontâneo. Os biogramas foram enviados entre novembro de 2014 e março de 2015. No recebimento do último biograma, senti-me gratificada pela escolha dessa técnica, pois o sujeito 3 da pesquisa enviou a seguinte mensagem no corpo do *e-mail*: “Segue o Biograma. Talvez ajude na sua pesquisa pois para mim estimulou a produzir outro texto. Sds”. O mesmo sujeito acrescentou, abaixo do quadro que compunha seu biograma, uma foto da época em que foi estudante de um curso técnico do IFBA e a seguinte nota: “Aproveito para te informar que a partir desta atividade de escrita resolvi escrever um artigo a partir desta foto e de outra de época relacionando-a com a educação. Que tal você contribuir com o texto quem sabe publicamos juntos? Que acha da ideia?” As mensagens corroboravam a validade desta técnica como recurso reflexivo e de produção de sentido. Algum tempo depois da gratificação, vivi o luto decorrente de minha implicação amorosa com os sujeitos da pesquisa. O convite para produção conjunta de um artigo, logo aceito por mim, ficou em aberto em virtude do falecimento deste colega/professor-sujeito. Não imaginara que ao aceitar a proposta de viver a pesquisa como experiência (CONTRERAS; PÉREZ, 2010) deixando-me tocar, abrindo-me ao sentir e às surpresas que poderia encontrar no processo de investigação,

²⁷ Todos foram avisados, antecipadamente, durante os encontros presenciais realizados no Brasil, da possibilidade de utilização de novas técnicas para complementação do *corpus* empírico em análise.

viveria o luto da perda de um outro que se tornara muito próximo. No jogo entre o desejo de conhecer e a dificuldade para fazê-lo, segui ainda mais comprometida, por me sentir a guardiã temporária das suas experiências, seus dizeres, seu *semi-saber*, e responsável por interpretar, na ausência da condição de diálogo, os sentidos do seu ser e estar no mundo, prematuramente interrompido.

Dos quatro sujeitos que iniciaram a pesquisa, um não respondeu ao *e-mail* enviado com orientações sobre o biograma e, posteriormente, às tentativas de contato para saber se havia tido dificuldades na sua construção. Também não houve resposta ao *e-mail* em que reafirmei seu direito de desistência quanto à participação na pesquisa, presente no Termo de Compromisso assinado, solicitando apenas que me comunicasse sobre sua decisão. O mesmo sujeito não comparecera ao encontro presencial para realização da entrevista focalizada, agendada para realização quando eu ainda estava no Brasil. Como para a psicanálise e a AD há sempre um “projeto”, um futuro silencioso do sujeito, pleno de sentidos (ORLANDI, 2007), o relato resultante da sua entrevista biográfica foi excluído da análise e prossegui com três participantes.

3.5 O sujeito e o discurso na AD: implicações na construção e análise do corpus

Conforme informado, para analisar as narrativas construídas na pesquisa utilizei o dispositivo teórico e metodológico da análise do discurso (AD), na perspectiva francesa, como apresentada por Pêcheux (2012) e Orlandi (2011, 2013), campo interdisciplinar constituído no entremeio do materialismo histórico, da psicanálise e da linguística. Diferentemente da hermenêutica, a AD não busca um sentido verdadeiro, uma teoria da verdade. A interpretação é realizada a partir da natureza do material da análise, da questão formulada pelo analista, do seu objetivo e do dispositivo analítico que constrói embasado no dispositivo teórico da AD. Conseqüentemente, um mesmo material pode levar a diferentes interpretações, a depender do recorte e dos conceitos mobilizados por quem realiza a análise (ORLANDI, 2013).

Partindo da dicotomia estabelecida por Saussure entre língua, compreendida como o conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, e fala, o uso que cada indivíduo faz da língua, Pêcheux (2009) buscou mostrar que a língua não daria conta da problemática do discurso, pois a relação entre linguagem, pensamento e mundo não é direta. Para a AD, a linguagem, como modo de ação social, envolve não só mecanismos linguísticos, mas

confronto ideológico. Nela, a língua deixa de ser compreendida como tendo apenas a função de comunicar, pois é utilizada para exprimir sentido, “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar” (ORLANDI, 2013, p. 21). O funcionamento do discurso supõe a linguagem como algo que põe em relação sujeito e sentidos afetados pela língua e pela história, num processo de subjetivação do sujeito e de construção da realidade. Língua aqui, à diferença do conceito linguístico, é compreendida como sistema aberto, sujeito a equívocos, base material sobre a qual se desenvolve o discurso, que, por sua vez, não é visto como um ato livre, sem condicionantes linguísticos. O discurso é compreendido como efeito de sentido produzido na interlocução, pelo funcionamento da ideologia e do inconsciente simultaneamente, e como processo constitutivo para o sujeito, pois a constituição do sentido se junta à constituição do sujeito.

[...] o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como *ideologia* e *inconsciente* é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências* “*subjetivas*”, devendo entender este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito”. (PÊUCHEUX, 2009, p. 139).

O sujeito é resultante de um processo constituído por uma rede de significantes, significantes no sentido atribuído por Lacan, ou seja, o que representa o sujeito para outro sujeito. Segundo Pêcheux, essa rede de significantes se constitui na relação entre inconsciente e ideologia, e cada indivíduo é uma formação ideológica, no singular, uma “pluralidade diferenciada da instância ideológica sob a forma de uma combinação de elementos” (PÊUCHEUX, 2009, p. 135).

Foi sob a influência de conceitos e ideias de Althusser e Foucault que Pêcheux elaborou seus conceitos de formação ideológica e formação discursiva, respectivamente.

Chamaremos, então, de *formação discursiva*, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊUCHEUX, 2009, p. 147).

Sobre o problema da natureza da correspondência entre formação ideológica e formação discursiva, Pêcheux admite não ter ainda uma solução, mas revela que elas são intrincadas e que o princípio desta intrincação se encontra na interpelação, na ressignificação dos sujeitos a partir das interdições sofridas na relação com outros significantes.

Em Lacan (1992c), há quatro possibilidades de laço social, que emergem da relação entre significantes: o discurso da histérica, do mestre, do analista e o universitário. Cada discurso é uma articulação entre o sujeito barrado (\$), o significante mestre (S_1), o saber (S_2) e o pequeno a (a), o mais-de gozar, e suas estruturas são modos de lidar com o impossível inerente a toda tentativa do simbólico de controlar o real. O registro do simbólico é o lugar do código fundamental da linguagem, a lei sem a qual não haveria cultura, prescreve o sujeito; é o grande Outro em Lacan, a direção do discurso mais além daquele a quem se dirige. O real é o impossível, aquilo que não pode ser simbolizado e que permanece incessível ao sujeito, o que não pode ser eliminado em toda articulação do significante, aquilo que só pode ser aproximado, nunca capturado (LACAN, 1975).

O discurso do mestre e o universitário foram mencionados nessa tese anteriormente, me debruçarei um pouco mais sobre eles, mas não abordarei os demais por não ser relevante ao objeto de estudo desta pesquisa. No discurso do mestre, representado pela fórmula $\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$ o significante mestre (S_1) ocupa o lugar do poder. É o discurso cujo agente, fazendo semblante de mestre, de senhor (S_1), encarna a lei e demanda ao outro, colocado na posição de escravo, um saber-fazer (S_2). Lacan (1992c, p. 34) nos diz que “historicamente o senhor frustrou o escravo de seu saber, para fazer deste um saber de senhor”. O conhecimento produzido nesse discurso está reduzido a um saber teórico. O saber-fazer do outro, colocado na posição de escravo, é tomado pelo mestre para transformá-lo em um saber de mestre.

No discurso universitário, continuidade do discurso do mestre, comandado pelo saber estabelecido, seu agente impõe aos alunos reproduzirem um conhecimento erudito, reprodução esta que ratifica a lei do mestre. O saber aqui é da ordem de um grande Outro e o “sujeito” é alienado (o outro como objeto). Assim, no contexto das instituições de ensino, o discurso universitário obstaculiza a emergência do sujeito, tema abordado no capítulo dois, pois os professores colocam-se na posição de quem tudo sabe sobre o conhecimento erudito, único saber autorizado e validado nessas instituições.

Orlandi (2011, p. 84) distingue três tipos de discurso: autoritário, polissêmico e o lúdico. No *discurso autoritário* (a autora situa o discurso pedagógico, muito próximo ao discurso do mestre de Lacan, nesta categoria) se observa a polarização da paráfrase, formulações diferentes para o mesmo sentido, no *lúdico* a polarização da polissemia, multiplicidade de sentidos, e no *polêmico*, o jogo entre o mesmo e o diferente. Para a autora, a formação discursiva se caracteriza pela maneira como o texto se relaciona a uma formação ideológica e a importância de identificarmos a formação discursiva do texto está no fato de

que o sentido do texto se define por essa relação, o que pode e deve ser dito é influenciado por esta relação. A depender da inserção em uma formação ideológica ou outra se observam diferentes sentidos para um mesmo significante ou para uma frase.

O primeiro procedimento para estruturação dos arquivos que submeteria à análise (*corpus*) foi a transcrição das entrevistas. Na sua realização persegui um registro literal e detalhado dos discursos, preservando todas as características possíveis, inclusive a entonação da voz e os silêncios que entrecortaram as falas. Após a conclusão da transcrição, li e reli o material até me sentir familiarizada com ele para início da construção do *corpus*. Durante essas leituras, mantive minha *atenção flutuando* entre minhas questões e objeto de pesquisa e o discurso dos sujeitos (o *dito*, o *como foi dito* e *em que circunstâncias*), sem perder de vista as relações entre os ditos e outros discursos, produzidos em outras condições e afetados por diferentes memórias discursivas. Seguindo a recomendação de Pêcheux (2012, p. 165), trabalhei na constituição de um *corpus* “[...] diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações”, cuja primeira etapa do tratamento consistiu na segmentação das narrativas em sequências discursivas autônomas. A contradição a que se refere Pêcheux pode ser vista nas sequências discursivas (SD) abaixo, retiradas do discurso de um dos sujeitos deste estudo, quando na entrevista falava da sua experiência formativa como aluno e como professor:

- SD1 *[...] eu era um menino normal, passava nas minhas disciplinas todas, não ficava em recuperação.*
- SD2 *[...] meus alunos costumam fazer, quando a gente combina, trabalhos densos, projetos, entendeu, não quero resumo do texto, tá, resumo, sem diminuir em nada, é uma atividade importante, eu quero que você coloque o seu ponto de vista sobre as coisas, não me venha com esse trabalho aqui como... se uma folha de papel resolvesse sua aprovação na minha disciplina. Se é uma questão de aprovação, você está aprovado, mas a gente combinou que o trabalho é um pré-projeto em educação ambiental.*

No funcionamento do intradiscurso, isto é, o que o sujeito disse antes e o que disse depois, é possível perceber que na SD1 o sentido de ser normal vincula-se ao fato de passar

nas disciplinas, não ficar em recuperação (obter aprovação = ser normal). Remissão a uma formação discursiva na qual a normalidade é atribuída àqueles que são aprovados sem recuperação, e que, portanto, marginaliza os que não aprendem segundo as normatizações do ensino, negando, assim, outros sentidos do não aprender. Nas palavras de Pfeiffer:

[...] com a instauração do direito de todo cidadão à escola, o conhecimento legitimado pela tradição científico-filosófica deixa de ser legitimamente de alguns para ser oficialmente de todos. Não aprende quem não consegue, não tem capacidade, já que todos têm acesso a este conhecimento e a responsabilidade é individual. (PFEIFFER, 2000, p. 169).

Na SD2, o sujeito revela outra formação discursiva, nela a palavra *aprovação* possui outro sentido, o sentido aqui é o de irrelevância, de menor importância. Obter aprovação é menos importante do que se colocar como sujeito no processo de aprendizagem e exprimir opinião sobre as coisas. O *ponto de vista* do aluno, presença da sua subjetividade, ganha relevância no processo de aprendizagem e avaliação. Para a AD, a metáfora é constitutiva do processo de produção de sentido e de constituição do sujeito. Nas sequências discursivas acima, o ponto de partida e o ponto de chegada são totalmente diferentes. Através do deslizamento de sentidos, efeito metafórico, é possível perceber aquilo que Orlandi nos aponta:

No processo de produção de sentidos há sempre um “outro” possível que o constitui. [...] Dizemos as mesmas palavras mas elas podem significar diferente. As palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. (ORLANDI, 2013, p. 79-80).

O sujeito e o sentido se constituem mutuamente, pela inscrição no jogo das distintas regiões do dizível para eles.

Assim, como foi possível perceber na análise dos sentidos atribuídos ao significante *aprovação*, a interpretação dos significantes exige que as diversas sequências sejam colocadas em relação, e em referência a outros discursos que constituem o seu contexto. A AD compreende o discurso como prática simbólica e considera que o indivíduo produz vários discursos: “Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso” (ORLANDI, 2013, p. 72). A interpretação deve atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Para a autora, o analista de discurso,

diferentemente do hermenêuta, “[...] trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos e suas condições” (ORLANDI, 2013, p. 61). Na interpretação das diferentes formações discursivas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, apoiei-me nas bases fundadoras da AD, necessárias para a compreensão das formas através das quais a ideologia e o inconsciente se fazem presentes no discurso, e nas seguintes premissas: a) “a língua tem sua própria ordem”; b) “a história tem seu real afetado pelo simbólico” e c) “o sujeito da linguagem é descentrado, pois [...] funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2013, p. 19-20).

4 A INTERPRETAÇÃO E O IRREDUTÍVEL

4.1 Psicanálise e Fenomenologia: um par que se olha

Minhas primeiras leituras sobre Fenomenologia me levaram a vislumbrar – ao encontro do meu desejo, não suficientemente compreendido pela estudante de psicologia da década de 80 – diálogos possíveis com a psicanálise. Ao propor a realidade como resultante da interpretação do pesquisador e negar a existência de um mundo real exterior ao homem, a fenomenologia de Husserl rompe, irremediavelmente, com o paradigma das ciências que dividem a realidade nos domínios subjetivo e objetivo, e repousa sobre a subjetividade de um sujeito singular e detentor de uma verdade. Aproxima-se aqui da psicanálise, que denuncia no discurso do mestre e, como continuidade, no discurso universitário, a presença de um conhecimento erudito ao qual o aluno, colocado na posição de objeto, deve se assujeitar (LACAN, 1992c), questão já tratada nesta tese. Um discurso no qual os paradigmas positivistas da ciência se impõem a todo conhecimento que almeja, como afirma Ornellas (2011), receber a “etiqueta universitária” de credibilidade e autorização, expondo a universidade ao risco de cair na máxima da ciência pela ciência, do saber pelo saber.

Abro aqui um parêntese para voltar a uma importante discussão realizada por Voltolini (2013) que apenas anunciei no capítulo dois. Segundo este autor, a principal sedução exercida pelo discurso pedagógico sobre a psicanálise a convida a preencher, em síntese com as ciências da educação, numa perspectiva de saber universalizante, as faltas do saber pedagógico. Para o autor, colocar-se no lugar de produtor desse saber universal e de tipo explicativo sobre um objeto, levaria a psicanálise a situar-se fora de sua política e a se identificar com aquilo que denuncia no discurso universitário. Esta é, a meu ver, também uma importante discussão para a fenomenologia, pois ao pensar o humano e a ciência em sua condição faltante, contrária ao absolutismo de qualquer perspectiva, não pode se deixar seduzir pelas demandas das ciências que negam a realidade como o compreendido, o interpretado e o comunicado.

Assumir a realidade como o interpretado pelo pesquisador, conseqüentemente, provisória, não significa aceitar as afirmações preconcebidas em face das realidades a serem estudadas (MACEDO, 2002). Considerar que toda realidade é também uma teia de relações

intersubjetivas – enlaçadas nos elos do nó borromeu lacaniano²⁸, ou seja, no real, (R), no simbólico (S) e no imaginário (I) – exige conceber a compreensão como um ato de rigor, um rigor de outra ordem, *um rigor outro*²⁹, para Macedo, Galeffi e Pimentel, inspirados pela fenomenologia, um rigor que se realiza na “[...] dialogia crítica que estabelecemos com a teoria, com a empiria, implicando aí as nossas interpretações e dos atores sociais” (MACEDO, 2009, p. 93). Rigor que pontua, portanto, a interpretação como algo do âmbito da experiência do sujeito, acessível ao pesquisador através de dispositivos de pesquisa capazes de trabalhar com o desejo, as escolhas e as intencionalidades do sujeito, caminho rigoroso que pode levar à aproximação do outro e dos seus sentidos. Trata-se do conceito fenomenológico de copercepção, que só se realiza na coparticipação dos sujeitos implicados no fenômeno estudado, a partir das suas comunicações e de suas interpretações.

Outro ponto de aproximação entre a psicanálise e a fenomenologia, mais especificamente, à proposta de uma hermenêutica fenomenológica de Heidegger, é o importante trabalho de interpretação realizado por aqueles que as tomam como referência para sua prática. Para Freud, a interpretação é a evidenciação do sentido latente de um material (discurso, atos falhos, sintomas, chistes, sonhos) e tem em vista o desejo que se formula em qualquer produção do inconsciente. Para Lacan, a ciência dos sonhos é o mesmo que a letra do discurso:

[...] o sonho tem a estrutura de uma frase, ou melhor, atendo-nos à sua letra, de um rebus, isto é, de uma escrita da qual o sonho da criança representaria a ideografia primordial, e que reproduz no adulto o emprego fonético e simbólico, simultaneamente, dos elementos significantes que tanto encontramos nos hieróglifos do antigo Egito quando nos caracteres cujo uso a China conserva. (LACAN, 1998b, p. 238).

Esse inconsciente, que em Freud se apresenta não apenas nos sonhos e na neurose, mas em todas as ações do homem, em Lacan está localizado na linguagem. Se em Freud o inconsciente, para burlar a censura e poder se manifestar, precisa do deslocamento e da

²⁸ O nó borromeano não é uma invenção original de Jacques Lacan. O próprio Lacan menciona, em seu Seminário 20, que o havia notado no brasão da dinastia da família Borromeo. O uso que se faz da tríade para representar uma unidade data de tempos muito antigos. Lacan usou-o para ilustrar a unidade do sujeito, o cristianismo como símbolo da Santíssima Trindade. O rompimento de um dos elos do nó é suficiente para desfazer os demais.

²⁹ A citação a seguir é de Macedo, mas me refiro aos três autores, Macedo, Galeffi e Pimentel, porque este foi o título principal atribuído à obra que publicaram em 2009.

condensação³⁰, em Lacan, é através da metáfora e da metonímia que ele mostra seus efeitos. Lacan não possui um conceito único de interpretação, mas ele aponta três ocasiões, na prática analítica, nas quais a interpretação deve ser feita: quando ocorrem, na fala do paciente, erros de gramática, erros de lógica (a lógica da simples compreensão do discurso, da não contradição, não a lógica aristotélica) e homofonias (palavras com sons semelhantes que têm sentidos diferentes). A interpretação deve ser realizada entre o dito e o dizer do paciente e apontar aquilo que está escondido atrás do dito (que é o manifesto, o enunciado). Para Lacan (2003a), há uma defasagem entre o que se escuta e o que se diz, a não ser que nós entendamos sobre o que se diz quer dizer. Há duas dimensões do dito: o que alcança o ouvido e o que nele é compreendido. O dizer (o latente, a enunciação) não se revela sem o trabalho de interpretação. Ao encontro da psicanálise, Heidegger pensa o homem não como o ente que tem linguagem, no sentido de ser ele possuidor da capacidade de falar, mas numa concepção ontológica que pensa o homem como sendo por meio da linguagem, concepção que permite entender a linguagem não apenas como veículo de transmissão de informações, mas como o modo no qual se manifesta o próprio existir humano. Na psicanálise, é nas palavras enunciadas pelo sujeito que o inconsciente pode ser escutado. É na linguagem que o inconsciente se encontra profundamente enraizado.

A interpretação na psicanálise, embora possua pontos de afastamento, dialoga, na minha visão, com a compreensão na fenomenologia hermenêutica de Heidegger (2006). Ao empreender seu estudo sobre a presença cotidiana do ser humano no mundo, esse autor introduz na sua análise uma hermenêutica do Dasein (existência, ser-aí). Para Heidegger só atingimos as coisas mesmas a partir de um enraizamento de nossas considerações no contexto originário em que elas se apresentam. O filósofo realiza, na hermenêutica, uma relação com as dimensões ontológicas da compreensão e, conseqüentemente, com a sua fenomenologia. Para Heidegger, portanto, o tipo de saber que se pode ter do ser-aí não pode ser resultado da aplicação de uma técnica, aqui entendida como teoria aplicada, que distancia o pesquisador do contato com o cotidiano e com a experiência do existir humano.

Embora Freud tenha proposto uma técnica para o trabalho do analista, sugeria que a psicanálise é uma arte, e é arte o que não é técnica, é arte o que supera a técnica. O analista deve ter um saber sobre os seus procedimentos, mas precisa adequá-los à particularidade de cada caso. Por isso, Lacan dirá que a psicanálise é uma retórica, ou seja, uma combinatória de

³⁰ No deslocamento, a energia (*quantum* de afeto) desliga-se de sua representação e desliza por caminhos associativos. Na condensação, uma representação única representa várias cadeias associativas, essa representação é, então, investida das energias que, ligadas a essas diferentes cadeias, adicionam-se nela.

formas de se usar a linguagem. Lacan afirmou que cada analista teria que reinventar a psicanálise e dar conta da própria descoberta (JORGE, 2006). Ambas as epistemologias, a Psicanálise e a Fenomenologia, tomam como objeto, pela interpretação e compreensão, a existência humana e apresentam propostas para superação do modelo iluminista de racionalidade. Nessas propostas, as próprias questões recortadas surgem em um processo de sentidos e significações do sujeito/ser-no-mundo.

4.2 Do significante irreduzível

O desejo se encontra no centro da teoria e da prática psicanalítica. O papel do desejo na concepção freudiana nada tem a ver com a função biológica. Ele não é um instinto que visa um objetivo e se satisfaz, não se trata de uma necessidade. A estrutura do desejo implica, essencialmente, a inacessibilidade do objeto e é exatamente isso que o torna indestrutível e também evanescente. Para Freud (1980b), o desejo tem como base a primeira *experiência de satisfação* (em Lacan, *gozo especial*), sempre de ordem singular, onde se dá o diferencial prazer-desprazer, ou seja, a associação de uma imagem mnêmica ao traço de memória da excitação produzida por uma necessidade, por exemplo, de alimento, que gera o aumento da tensão interna e, conseqüentemente, desprazer, mas que, atendida, produz uma experiência de satisfação. Assim, no momento em que a necessidade se apresenta novamente, essa imagem mnemônica de satisfação é reinvestida pela energia pulsional, numa tentativa de afastar o estímulo causador da insatisfação e de experimentar a situação de satisfação inicial.

[...] imagem mnemônica permanece associada, daí por diante, ao traço de memória da excitação produzida pela necessidade. Em resultado do elo que é assim estabelecido, na vez seguinte em que essa necessidade desperta, surgirá imediatamente um impulso psíquico que procurará recatexizar a imagem mnemônica da percepção e reevocar a própria percepção, isto é, estabelecer a situação da satisfação original. Um impulso desta espécie é o que chamamos de desejo. (FREUD, 1980b, p. 602-603).

Portanto, o desejo freudiano se realiza (mas não se satisfaz) na reprodução, inconsciente e alucinatória, das percepções transformadas em traços mnêmicos da satisfação, o desejo é a nostalgia do objeto perdido para sempre, um retorno a algo cuja presença é marcada pela falta. Lacan denominou de traço unário a marca da experiência de satisfação perdida. Os traços unários, essências do significante, retornam nas formações do inconsciente e no discurso do sujeito.

Considerando a visão de desejo de Freud insuficiente, Lacan partiu da ideia de desejo em Hegel – para quem o desejo humano busca o reconhecimento, ou seja, é o desejo de fazer com que o Desejo do outro reconheça o meu valor³¹ – e do desejo inconsciente (freudiano) para introduzir, entre 1953 e 1957, outro termo ao qual deu o nome de demanda. Esta é endereçada ao Outro e, aparentemente, incide sobre um objeto. Mas esse objeto não é essencial, pois a demanda é demanda de amor (ROUDINESCO; PLON, 1998). Na terminologia lacaniana, a necessidade se satisfaz com um objeto real (o alimento), ao passo que o desejo nasce da distância entre a demanda e a necessidade. O conceito de demanda lacaniano é explicado por Alain Miller:

Na espécie humana, o filhote não pode satisfazer sozinho suas necessidades mais elementares, ele deve passar por um Outro, com letra maiúscula, capaz de satisfazê-las e, para tanto, deve falar sua linguagem, endereçar-lhe uma demanda. Tudo decorre disso. Esse apelo faz do Outro um objeto de amor. Simultaneamente, a transposição da necessidade em demanda produz uma decalagem: é aqui que se aloja o desejo. Ele corre sob tudo o que você diz, inclusive nos seus sonhos, sem poder ser dito às claras. (MILLER, 2013, p. 2).

Para Lacan (1979), na primeira fase de constituição do desejo, que é a fase do imaginário – o lugar das ilusões do eu, da alienação, da fusão com o corpo da mãe –, o desejo ainda não se reconhece como desejo. É no outro que esse reconhecimento vai se dar, numa relação dual especular que o aliena nesse Outro. Em outras palavras, num primeiro momento, a criança mantém com a mãe uma relação de indistinção, reforçada pelos cuidados que recebe e pela satisfação de suas necessidades. Essa relação, quase fusional, permite à criança supor ser o objeto de desejo da mãe. É na posição de objeto que ela se coloca como suposto completar ao que falta à mãe. Na tentativa de se constituir como falo³², objeto de desejo da mãe, (*a*)*sujeita* seu desejo ao dela, “[...] *Che vuoi?* O que queres tu?” (LACAN, 1979, p. 25). A questão posta ao Outro, sobre o que ele quer, marca o primeiro encontro do sujeito com o desejo, o desejo como sendo de início o desejo do Outro.

O desejo alienado poderá ser mediado pela linguagem, a partir da emergência do simbólico, como no exemplo do *fort-da*, jogo observado por Freud (1980c) no qual uma

³¹ No encontro de dois desejos, um terá que ser destruído, pois reconhecer o Desejo do outro é tornar seu o valor que o Desejo do outro representa. Assim, só posso afirmar meu desejo na medida em que nego o Desejo do outro.

³² Designa o órgão sexual masculino no sentido simbólico. Lacan o definiu como o próprio significante do desejo o evocando, antes de mais nada, como *o falo imaginário*, depois como *o falo da mãe*, antes de passar a ideia de *falo simbólico* (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 221).

criança³³ amada pelos pais, que não os perturbava à noite e nunca chorava quando a mãe se ausentava, adquirira o hábito de brincar com um carretel de madeira atado a um barbante; ela lançava e tornava a apanhar o carretel, gritando *oooó*, quando ele desaparecia e *da* quando reaparecia, expressando, desta forma, o sofrimento que lhe causava a perda do objeto e o prazer que tinha em fazê-lo reaparecer. A criança passa da mãe para o carretel, e em seguida para a oposição dos fonemas O (ir) e A (ali). O *fort-da* corresponde, para a psicanálise, ao momento de entrada no simbólico. Em Lacan, o simbólico foi definido como o lugar do significante e da função paterna. O significante é a própria essência da função simbólica, é aquilo que representa o sujeito, submetido ao processo de clivagem, resultado do recalque freudiano, para outro significante.

O conceito de significante lacaniano é uma subversão do conceito apresentado por Saussure, para quem o signo é uma unidade composta por duas partes, significante e significado, unidas arbitrariamente, ou seja, sem que exista uma relação necessária entre um significado e um significante, e que resultam na significação $\frac{\text{significado}}{\text{significante}}$. Em Lacan (1998a), o significante assumirá a autonomia sobre o significado $\frac{\text{significante}}{\text{significado}} = \frac{S}{s}$ e a barra que separa um do outro indicará duas ordens distintas, interpondo-se entre ambas uma barreira resistente à significação. Para Lacan, a linguagem é constituída essencialmente de significantes; a cadeia de significantes, pois nenhum significante pode ser pensado fora de sua relação com os demais, é a produtora do significado. Na sua teoria do significante *ponto de basta* é o nome atribuído ao momento no qual, na cadeia, um significante rompe a barreira de resistência e se ata ao significado para produzir uma significação. Essa é a única operação que detém o deslizamento do significado sobre o significante, fazendo com que os dois planos se unam pontualmente. O inconsciente é um “jogo de significantes” (LACAN, 1998a, p. 125) no qual os significantes se combinam e substituem, num movimento de representação do sujeito. Este entrecruzamento de significantes, a partir dos traços impressos no psiquismo, produz o efeito de significação, revelando a posição subjetiva do sujeito.

Na apresentação do *Seminário 6: o desejo e sua interpretação*, de Lacan, Miller (2014) vai dizer que o desejo lacaniano é essencialmente metonímico, o desejo é o que está entre um significante e outro, o reenvio indefinido de um termo a outro, operando-se na linguagem. As operações de metáfora e metonímia evidenciam a capacidade do significante de evanescer-se e significar outra coisa além do que se diz. Assim, diferentemente da

³³ Neto de Freud, que se encontrava num primeiro nível de linguagem (a observação foi realizada quando ele tinha 18 meses).

hermenêutica dos linguistas, que busca o sentido, a interpretação na psicanálise, ressalta Lacan, retomando Freud, traz em si *o nonsense*, o sem sentido, o equívoco próprio ao sujeito “que se diga fica esquecido por trás do que se diz em o que se ouve” (LACAN, 2003a, p. 448); o “que se diga”, não importando se é verdadeiro ou falso, possui uma causa que vem do real (o que não pode ser simbolizado), do inconsciente.

4.3 *O interpretável da formação*

Como vimos acima, a interpretação traz o sem sentido e exige uma leitura por seu valor de significante, razão pela qual, para a psicanálise, interpretar não é um ato cognitivo que explica e esclarece um objeto de conhecimento, mas um ato implicado na busca de sentidos não evidentes; ela tem como objetivo fazer aparecer um significante não manifesto, latente, no discurso do sujeito. Por esta razão, deve ir além do dito, ou seja, o dizer. No Seminário 11, Lacan (1988, p. 243) ressalta que na interpretação “o essencial é que ele veja, para além dessa significação, a qual significante – não-senso, irreduzível, traumático – ele está, como sujeito, assujeitado”. A prática analítica se orienta pela relação entre o sujeito e o significante. É pela relação entre os significantes que se produz o sujeito, ou seja, ele se constitui pelo efeito do significante e não da realidade. A teoria da análise de discurso permite desvelar, na lógica institucional, o modo como a teia de significantes de cada sujeito, interpelado por determinadas formações ideológicas e ordens discursivas, põe o sujeito em funcionamento e as consequências dessa dinâmica para ele, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada.

Na prática cotidiana das instituições formadoras, é comum presenciarmos o funcionamento dos discursos do mestre e autoritário (entre eles, o pedagógico), definidos, respectivamente, por Lacan e Orlandi, e já mencionados neste trabalho, ordenando àqueles em processo de formação que cumpram a lei que perpassa essa relação. Colocado na posição de objeto, o sujeito, sob pena de exclusão, deve se assujeitar (LACAN, 1992c) a um conhecimento erudito existente. Conforme já explicitiei, considero que tal afirmação também é verdadeira no tocante aos cursos de formação de professor, nos quais ainda é possível observar o domínio de paradigmas positivistas da ciência impondo-se aos demais conhecimentos e negando as formas subjetivas de viver as experiências de aprendizagem.

Nesta pesquisa, a análise dos discursos dos sujeitos, a partir da interpretação da cadeia de significantes que os constituem, visou à construção de um saber possível, considerando

que o saber é sempre parcial, sobre o sujeito, sobre seu desejo de ser professor e sobre o lugar que ele ocupa no processo de formação da Licenciatura em Geografia, ou seja, que acontecimentos na trajetória formativa dos sujeitos participantes enlaçaram o desejo (ou o *não desejo*) de ser professor, e se esses acontecimentos têm permitido que eles deslizem os significantes da sua história, produzindo novos significantes e saberes sobre si e sobre sua formação (efeitos de sujeito).

Considerando que é nas palavras ditas (intercaladas de silêncios) onde aparecem os significantes que representam o sujeito e que o dito deve ser interpretado como o próprio sujeito, a análise dos discursos nesta pesquisa não teve como objetivo estabelecer comparações entre as falas dos sujeitos. Entendendo que não podemos comparar subjetividades, realizei a análise de cada discurso separadamente. Ressalto, ainda, que os segmentos de discurso que compuseram o *corpus* empírico da pesquisa não são partes selecionadas a partir de categorias de análise. Inspirada nas palavras de Contreras e Pérez, citadas a seguir, busquei não reduzir os discursos em partes a serem reconectadas.

Lo que la experiencia tiene que decirnos no es un conjunto de elementos que tratamos y reagrupamos, dando lugar a otra cosa. Si lo que hace la experiencia es darnos que pensar, lo que buscamos no es analizar la experiencia, sino tratar de conectarnos con lo que nos da que pensar, intentar ahondar en lo que tiene para pensar. (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 79).

Assim, as SD são unidades de sentido, verdades dos sujeitos, e, por isso, aparecem no texto em função dos sentidos construídos no discurso e não da cronologia da história de vida dos sujeitos ou da sua narrativa. Os recortes do texto completo da transcrição das entrevistas foram realizados em virtude da pertinência com o objeto de estudo da pesquisa e pelas oportunidades que me deram de pensar sentidos para os significantes *formação*, *professor*, *desejo* e os fios que os unem. Utilizei nos segmentos de discurso *fonte itálica* para chamar atenção para alguns significantes. O recurso *negrito* foi usado para marcar um tom mais forte da fala durante o relato, as *reticências* (era tipo...; então...) para marcar a incompletude da fala do sujeito ou uma pequena pausa, os *colchetes* para acréscimos feitos por mim (riso, silêncio, emoção etc.) e na supressão de parte da fala [...]. Essas supressões só foram realizadas nos pontos em que o sujeito trazia elementos menos próximos ao objeto da pesquisa, ou, ainda, quando a análise identificou nelas experiências e significantes que mereciam ser destacados. Nesses casos as partes suprimidas foram apresentadas em outras sequências discursivas.

4.3.1 Sentidos e semi-saberes do sujeito 1 (S1)

Aproximadamente 27 anos, filha única do primeiro casamento de sua mãe. Com dois anos de idade, passou a residir, juntamente com a irmã do segundo casamento da mãe, com os avós e dois tios. Aluna do segundo semestre do curso.

Antes de iniciar a interpretação das SD que compuseram o *corpus de análise* do discurso do sujeito 1, penso não ser demais lembrar aos leitores deste trabalho que a consigna utilizada nas entrevistas biográficas foi algo próximo a (respeitei também neste momento a regra fundamental da psicanálise, fala livre, e apenas apresentei, atravessada por meu desejo de saber, a questão inicial da entrevista): conte, da forma mais livre possível, sua história de vida buscando trazer na sua narrativa os elementos que você considera terem sido significativos para a escolha de ser professor/prestar vestibular para a Licenciatura em Geografia (docente/aluno). Esclareço que as sequências discursivas (SD) que compuseram o *corpus* foram retiradas das entrevistas biográficas e que, durante a análise, recorri à escuta das entrevistas focais (essas não foram transcritas) e a outras leituras do biograma (previamente analisado), apenas quando necessitei esclarecer dúvidas ou buscar novos elementos da história de vida para a análise. O código S1SD1 significa *sujeito 1, sequência discursiva 1*, onde o “S” identifica o sujeito do discurso, neste caso o sujeito 1, e “SD” a sequência discursiva. Seguindo a mesma lógica, S3SD2 significa *sujeito 3, sequência discursiva 2*, onde “S3” identifica o sujeito 3 e “SD2”, a sequência discursiva 2. Os códigos de identificação foram utilizados em toda a análise visando identificar o sujeito da fala e facilitar a associação entre a análise e a sequência discursiva referenciada. Informo, ainda, que a transcrição integral das entrevistas biográficas se encontra nos Apêndices G, H e I.

S1SD1 Então, eu tive uma infância assim **beeem, beeem**, *eu considero que até que limitada*. Assim, para uma questão educacional, *para a questão da construção do conhecimento*. Fui criada pelos meus avós, devido à separação da minha mãe com o meu pai, na época em que eu tinha 2 anos. *Então, meus avós são pessoas do interior, então, é aquela coisa bem meio que arcaica, meio retraída, não sei como dizer*. Então... era mesmo de ficar em casa, nada de rua, sabe, e *só estudando mesmo, mas sem dar ênfase ao estudo*. Era tipo... *por necessidade, por ser necessário, a educação era uma coisa necessária, mas não uma*

coisa definitiva, nada que fosse obrigatório, vamos dizer assim.
Então nesse processo... foi assim a minha infância.

S1SD2 Logo em seguida veio o ensino fundamental, que aí já ficou mais distante de casa, né, já tinha que pegar uma condução pra ir, e... *e as cobranças de sempre, sempre voltada para a família.* Eu tinha que dar atenção a **eles**. [...] *Mas assim... eu sempre tive minhas particularidades. Eu nunca precisei de reforço para estudar. Eu estudei sozinha, sabe?* Eu sempre fiz os meus exercícios. Minha avó só ia a escola renovar a matrícula. **Toda** a questão do colégio eu fazia só.

Para a psicanálise, a *construção do conhecimento* exige que tomemos um objeto como investimento, o que remete, inevitavelmente, à dimensão do desejo. O conhecimento exige bagagem cognitiva, histórica e desejante. Como veremos em outras sequências discursivas, o sujeito 1 anuncia na SD1 a interdição, pela família, da sua pulsão de saber. A pulsão, carga energética que se encontra no cerne da atividade humana, foi situada por Freud (1980k) no limite do psíquico e do somático. A interdição da pulsão a levará ao abandono do desejo que transversalizara sua busca pelo saber durante o ensino fundamental – “Eu nunca precisei de reforço para estudar. Eu estudei sozinha, sabe?” – e à perda do interesse pela escola, no ensino médio (SD3).

Vimos, antes, que o desejo tem um caráter fortemente imaginário, está ligado aos significantes oriundos das primeiras experiências do sujeito; e que desejo e saber estão enlaçados, a origem do desejo de saber está na curiosidade infantil sobre o sexual, sobre questões que permeiam o imaginário infantil (De onde vim? Como nasci? etc.). No dito “era tipo... por necessidade, por ser necessário, a educação era uma coisa necessária, mas não uma coisa definitiva”, os significantes *necessidade, necessário, necessária* dizem algo sobre um saber *não sabido* por esse sujeito: seu desejo de saber é algo da ordem da demanda e não de uma necessidade. Reitera seu dizer em “mas não uma coisa definitiva”, a *coisa definitiva* é a demanda do desejo, que não cessa de se inscrever, de se reenviar, indefinidamente, de um termo a outro. Diferentemente, para sua família “arcaica” a educação é algo da ordem da necessidade, de algo comparado à fome, que pode ser satisfeita tanto por pão e água como por uma moqueca de camarão.

S1SD3 Perdi o primeiro ano, uma vez, perdi o segundo ano, de novo, e nesse período, assim, eu poderia me formar **com 15 anos**, eu já estava formada, mas, porque na alfabetização... eu não fiz, eu não fiz... como eu sabia fazer todos os exercícios a professora me pulou para a segunda série [...]. E aí veio esse... o mundo se abriu no ensino médio. Eu comecei a faltar, a perder de ano e tal [...] e... e **parei** de estudar, no segundo ano. Mas sempre com esse obje... tipo, todo papo lá em casa era... voltado para os meus estudos, mas era bem superficial. Eu tinha aquilo em mim, mas eu não tinha o reforço, sabe? Tipo: “Não, quando... (nome da entrevistada suprimido). estiver na universidade a gente vai bancar os estudos dela, somos de baixa renda, mas... assim, a gente vai trabalhar pra ajudar”, mas, assim, ficava tudo no ar. *Nada definido e a, a, as relações com os amiguinhos vieram... tomaram conta disso, passou por cima*, de todo esse discurso que eu ouvi em casa que nunca ninguém sentou e falou: “vamos hoje decidir aqui”, não. Era sempre aquela coisa no ar.

Na SD3, podemos perceber que o desejo de saber não foi suficiente para sustentar, durante o ensino médio, o investimento na construção do conhecimento. As relações com amiguinhos (mencionou em outro trecho da sua narrativa que este foi também o momento do primeiro namoro) *tomaram conta disso, passou por cima* do seu desejo de saber. Já mencionei anteriormente a importância da presença de alguém que deseja o desejo do outro para o processo de constituição do sujeito e para seu processo de aprendizagem. A ausência, na sua família e na escola, de um Outro que desejasse seu desejo de aprender, revela-se entre diferentes significantes: “eu tinha aquilo em mim, mas eu não tinha o reforço, sabe?”; “... eu lia muito, eu gostava de... mas **ninguém** nunca me assistiu em relação a isso, nem uma referência com... de um determinado professor”; “... é desde lá mesmo, desde essa falta, desde esse período que eu não tive esse reforço, vamos dizer assim”; “eu penso que qualquer ação, atitude de alguém, ou no núcleo familiar ou na escola, poderia ter mudado isso”.

Na adolescência, momento em que a força avassaladora da pulsão encontra novos objetos de investimento, o seu desejo de saber sucumbiu frente a outros interesses. A escola pouco ofereceu a esse sujeito, nada foi feito para sustentar seu desejo, nenhum espaço de

escuta, de reflexão sobre suas faltas, suas dúvidas, planos, medo e desejo lhe foi oferecido. *Nem uma referência* de educação, pensada como lugar de encontro, de convivência, de diálogo no qual o reconhecimento do outro lhe permite reconhecer-se e encontrar seu sentido de ser e estar no mundo (CONTRERAS; PÉREZ, 2010) foi-lhe proporcionada durante o ensino fundamental. A referência que “poderia ter mudado isso” lhe foi negada. Anos mais tarde, a maternidade e o *encontro* com professores que ela adorava, no cursinho pré-vestibular, acordam o seu desejo de saber e de ensinar; o “gigante precisava ser acordado” (SD4).

Seu discurso desnaturaliza a falta de oportunidades, há na sua fala uma crítica à família e aos professores que não lhe serviram de referência. Negando-se, entretanto, ao uso da “máscara do sofrimento passivo”, que a levaria a atribuir ao outro a culpa do martírio, constrói sua “utopia ativa” (LINHARES, 2011, p. 361): voltar a estudar para ensinar e mudar a sua própria realidade, da sua família, da sua filha e da sua comunidade (“tentar **mudar** a realidade de algumas pessoas da minha comunidade”; “quero tentar mudar a realidade de minha filha, de minha família, a minha e a das pessoas que estiverem ao meu redor”). Revela aqui seu compromisso com a construção de uma escola sensível às necessidades e desejo de seus alunos, capaz de desnaturalizar caminhos, criar oportunidades e instituir novas realidades. É nossa responsabilidade, de todos os que trabalham na formação das licenciaturas do IFBA, prepará-la para formular novas críticas e questões sobre a educação brasileira, sobre as formações realizadas nas escolas públicas, para resistir à lógica da exclusão, para romper com paradigmas, para reconhecer alunos como portadores de cultura e saberes, enfim, como propõe Linhares (2011, p. 36), para “recolocar a escola como lugar de saber e sabor”.

S1SD4 E aí veio Flor [nome fictício da filha] e aí eu comecei a amadurecer a ideia de que era necessário estudar, que agora tinha Flor, eu não podia voltar atrás, e aí Flor com [...] Flor com três anos, quatro, eu voltei a estudar novamente [...] e aí eu voltei a estudar com o objetivo de... eu sempre tive interesse de ensinar, assim até para tentar **mudar** a realidade de algumas pessoas da minha comunidade, porque eu **não tive isso, nem em sala de aula. Eu era muito ...**, eu lia muito, eu gostava de... mas **ninguém** nunca me assistiu em relação a isso, nem uma referência com... de um determinado professor, só depois de

*Flor, mas antes assim, parece que não, não poderia ter... [não completa] é, é... [gagueja] seria possível Flor não existir. Sabe, mas ela veio, ótimo, mas eu penso que qualquer ação, atitude de alguém, ou no núcleo familiar ou na escola, poderia ter mudado isso, mas enfim, veio Flor, eu voltei a estudar e aí eu fui refazer o segundo ano. E aí refiz, sempre voltada para a instituição pública, para ensinar e na área de humanas. Eu sempre gostei, sempre me identifiquei. E aí veio... terceiro ano e eu fiz, também trabalhando e cuidando de Flor, eu fiz também trabalhando e cuidando de Flor. No terceiro ano eu fiz o Enem, peguei a certificação e aí não precisei continuar por causa das notas. Aí no ano seguinte eu fiz um cursinho pré-vestibular e no primeiro ano, que eu nunca tinha prestado... [pausa] o concurso pra nenhum vestibular, principalmente no Instituto Federal. No primeiro ano eu fiz aqui e optei pelo curso de Geografia porque no cursinho foi acordado em mim esse interesse que já existia de ensinar, mas aí como veio tudo isso, e passou por cima, e esse gigante precisava ser acordado, né? E aí vieram os professores que eu adorava, e tal, no cursinho pré-vestibular, e eu fiz, passei, não imaginei que eu fosse passar, fiz uma prova tranquila, mas... também fiz, prestei vestibular para a Universidade Federal e coloquei a opção em serviço social. Passei também, fiz as duas fases, primeira fase e segunda, passei, e fiquei num dilema. Assim, nossa, serviço social pela instituição que é UFBA, né? Será? Mas **não**. Eu vou ensinar... Geografia. **É o IFBA também**, então, no mesmo ano passei nos... pela primeira vez que tinha prestado vestibular, passei nos dois. Passei nas duas provas, mas aí optei em ficar aqui e tô feliz e quero tentar mudar a realidade de minha filha, de minha família, a minha e a das pessoas que estiverem ao meu redor [...]. Tô pretendendo, a partir de agora, ficar aqui e buscar esse lugar ao sol, aqui na Instituição... [silêncio].*

Silencia após utilizar a riqueza da linguagem metafórica, buscar esse *lugar ao sol*. Importa para a sua sequência textual elementos de uma sequência pertencente a outra formação discursiva – para Pechêux (2012) é através desse mecanismo que as referências discursivas são construídas e deslocadas historicamente – revelando, através da metáfora *lugar ao sol*, significantes que a representam, estudar para ser reconhecida, para vencer na vida, para ocupar um outro lugar, para estar numa posição melhor do que aquela em que se encontra, para se constituir professora-sujeito, aposta na educação como instrumento de ascensão social.

S1SD5 *Ensinar para mim é... é o meu objetivo maior, agora, neste momento. É meu foco, é o centro das atenções, estou abdicando agora de uma atividade extra, extraeducacional, que eu trabalho numa área de restaurante [...] e aí eu estou abrindo mão deste trabalho pra focar aqui.*

Pesq.: Você falou que sempre teve interesse pela área de humanas. Você consegue identificar em que momento se decidiu pela Geografia? O que contribuiu para essa decisão? Que fatos contribuíram para a escolha da Licenciatura em Geografia? Foi pela Geografia, foi pela Instituição...?

S1SD6 *Eu, eu imagino que essa sementinha, posso dizer assim, já estava em mim lá desde a infância, sabe, pró? Eu sempre namorei com os professores. Assim, eu queria dar aula, eu sempre brinquei de escola, eu sempre tive montanhas de livros em casa. Eu estou tentando descartar um monte de livros que eu não consigo [sorri]. Então, não agora, não aqui, na Instituição. A Instituição só veio somar, mas assim, é desde lá mesmo, desde essa falta, desde esse período que eu não tive esse reforço, vamos dizer assim, que já está em mim, eu sempre quis ensinar, eu sempre quis organizar alguma coisa, eu sempre quis é... [...] Eu sempre, desde novinha, eu sempre, assim, quis ensinar, quis, mas eu ficava sempre observando, mas algumas coisas que eu*

não concordava eu... mas por quê? Mas meu Deus, por quê? Vou pesquisar. Isso aqui não está interessante, por quê? Parece que desde lá, e a identificação pela área de humana, pelo social, eu gosto muito dessa parte, de se colocar no lugar do outro, e assistir os outros, e estar observando, e aqui só veio agregar, né, somar, a esse interesse [silêncio].

Aqui o sujeito 1 menciona uma *sementinha*, um potencial para vir a ser professora de Geografia, que traz desde a infância, o enamoramento pelos professores, o seu afeto e apego aos livros, o brincar de ensinar. Sua fala remete a algo da ordem da pulsão e do desejo. O gosto pelos livros e pela leitura, possibilidade de articulação de aspectos cognitivos, psíquicos e afetivos da sua vida para compreensão do mundo ao seu redor, e a transferência amorosa com os professores, alternativas ao desamparo humano e à busca da experiência de satisfação (o que foi perdido), alertam-nos para o papel da sexualidade e do inconsciente nas relações pedagógicas. Para Macedo e Azevedo (2013), a ruptura proporcionada por Freud teve o efeito de desconstrução de um *Zeitgeist*³⁴ no seio do edifício científico,

Ao evidenciar o papel da sexualidade e do inconsciente nas ações humanas, no âmbito de uma sociedade marcada pelo puritanismo e pelo reducionismo racionalista, ele efetivou uma revolução pelas via dos afetos. Assim como abalou, de vez, a reificação da razão desconectada de outros fenômenos fundamentais da vida humana: o desejo, o não-sabido. (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 142).

Para os autores, esta ruptura promovida pela psicanálise é essencial a todos os que desejam vislumbrar o “Ser criança enquanto complexidade afetiva em ato” (MACEDO; AZEVEDO, 2013, p. 143). Criticam, assim, toda pedagogia que é prescritiva, que faz opção pelo racionalismo, pelo previsível, pelo mensurável, por resultados concretos em tempos determinados, e que nega a significação subjetiva singular e diversa da experiência educativa. O significante *educativo* é aqui compreendido como aquilo que proporciona oportunidades de atribuição de sentidos ao vivido, por aqueles que participam da experiência.

Ainda nesta SD, ela revela *identificação pela área de humana, pelo social*, o gosto por *se colocar no lugar do outro e assistir os outros, mudar a vida dos outros*, esse gosto me remete à reflexão feita por Pérez (2010), a partir das respostas frequentes dadas por suas alunas e alunos, nas classes de educação especial, ao serem indagados sobre o porquê de

³⁴ Espírito dos tempos.

terem decidido dedicar-se à educação especial e às objeções que ela fazia às respostas que se referiam ao desejo de ajudar aos demais. Considero importante compartilhar aqui algumas conclusões de Pérez, com a qual estou de acordo, sobre suas objeções iniciais ao desejo desses alunos. Não há nada de negativo no desejo do professor de ajudar seus alunos. Esta ajuda, entretanto, não pode partir do pressuposto de que sabemos o que o outro necessita, ou da certeza de que ele necessita. É preciso abrir-se à escuta desse outro para que ele nos revele suas necessidades, mas isso ainda não é o bastante, porque nossos alunos são sujeitos de desejo, e não possuem apenas necessidades. É preciso que a educação dê um passo à frente, abra-se à escuta do desejo.

Pesq.: Você falou de professores do cursinho que você adorava. O que você percebeu neles que fez despertar em você esse sentimento?

S1SD7 Parece que coisas que eu não conseguia observar, talvez por não ter tido a capacidade no período da infância, eu tenho poucas lembranças. Eu lembro da escola física, lembro de alguns diretores, eu lembro que a gente sempre tinha embate com alguns diretores, tipo “papel de ofício, como é que não tem, a gente estuda num colégio público, tem que ter”, é, então, *como referência mesmo, eu não lembro, eu tenho pouquíssimas lembranças de referencial professor na minha vida, nesse período [...] outras pessoas me despertaram mais do que determinados professores.* E aí, com a vinda de Flor que eu comecei observar, parece que amadureceu alguma coisa em mim, que eu não precisava mais de ninguém para falar nada. Eu tinha que ver aquilo por mim mesma, por conta própria. Então, só no cursinho que eu consegui identificar isso em alguns professores. *Esse amor pela profissão, o prazer em dar aula, a gente é assim, é muito fácil dar aula em cursinho, parece que é, porque todo mundo tá ali com fome, a gente quer comer as provas. Então é fácil, né. Eu não consigo identificar nas outras séries, isso nos professores. Esse prazer de dar aula, essa energia, essa aula inédita, essa ênfase no aluno, no estudante,*

neste momento em que a gente está em busca de algo. Mas naquele período ninguém me chamou a atenção [silêncio].

Na SD7, embora não haja atribuição explícita de culpa aos professores pela ausência de lembranças positivas nas experiências do ensino fundamental, a fala deste sujeito denega a eles o direito de presença na sua trajetória escolar. As lembranças existentes são da escola física, há aqui um apagamento do professor que o situa no lugar do sem vez e sem voz, sem ressonância, daquele que não pode ser tomado como referência e que, por não ter sido capaz de observar e escutar, foi incapaz de aguçar o desejo de saber. Na análise do intradiscorso, entretanto, observamos que o professor suscita nela sentimentos de encanto e desencanto (“eu sempre namorei com os professores” x “como referência mesmo, eu não lembro, eu tenho pouquíssimas lembranças de referencial professor na minha vida, neste período”), ambivalência que reedita, na transferência, afetos inconscientes vivenciados em suas relações familiares.

Para a psicanálise, a relação pedagógica atualiza a relação originária entre aquele que tem o saber, o pai, e o outro que deseja saber, a criança. O professor capaz de suscitar um investimento libidinal amoroso pode, acatando o afeto respeitoso do aluno e trazendo o conhecimento que legitima sua autoridade, utilizar a transferência a favor dos objetivos pedagógicos (ORNELLAS, 2005). A partir da escuta do aluno, sem censurá-lo, a transferência auxilia a aprendizagem, pois o aluno elabora suas dúvidas e certezas sobre conteúdos aprendidos. Numa família e numa sala de aula onde se observa e escuta a criança, há lugar para desejo e falta, e para que a criança possa se inscrever na própria história e se reconhecer como sujeito. No cursinho pré-vestibular, ela encontrou professores que acataram seu afeto e o corresponderam na forma de amor pela docência e pelos alunos (“Esse prazer de dar aula, essa energia, essa aula inédita, essa ênfase no aluno”) e que, assim, acordaram sua *fome* de saber, de *comer as provas* e seu desejo de ensinar.

S1SD8 Assim, *aqui na Instituição eu estou bem, bem satisfeita*, até então, *com a assistência, com o acolhimento, a recepção*, a gente tem uns embates, e tal, numa observação ampla, mas assim, particularmente, eu no começo, eu tive um... algumas limitações. Para mim me adaptar à academia, que é o meu primeiro curso superior, é o meu primeiro contato com a

academia, sabe, [...], e agora eu estou me sentindo super bem, super à vontade, e pretendo, assim, *até o semestre passado, eu ainda estava “será que presto vestibular para algum outro curso, ou não?”*, sabe, *“é isso mesmo que eu quero?”*, era, *é assim, eu queria algo mais*. E agora, nesse semestre, *eu já encontrei. Assim, não tenho mais dúvidas, é isso que eu quero, estou extremamente satisfeita com meus colegas, com os meus professores, com o curso, com a grade do curso, com as coisas que eu estou aprendendo, é mais do que imaginei. A gente pensa Geografia naquela relação homem natureza, é uma profissão extremamente estratégica, voltada para pesquisa, caso queira, no entanto, **também**, pra docência, muito mais porque você consegue relacionar tudo isso em sala de aula e fazer com que os alunos venham perceber isso no dia a dia e assim eu estou extremamente satisfeita, feliz assim, e pretendo continuar, é, é, e o objetivo maior é ser docente, né?, que é, neste momento, é o ideal [sorri].*

Na SD8, seu discurso oscila entre a dúvida e a certeza, entre a falta e a completude *“até o semestre passado, eu ainda estava, será que presto vestibular para algum outro curso, ou não, sabe? É isso mesmo que eu quero?”* *“eu queria algo mais*. No início da sua fala ela se coloca no lugar do sujeito da falta, e de quem desconhece o próprio desejo (o desconhecimento é constituinte do sujeito da psicanálise), mas, logo em seguida, parece ter sido seduzida pelo discurso pedagógico de completude: *“E agora, nesse semestre, eu já encontrei. Assim, não tenho mais dúvidas, é isso que eu quero, estou extremamente satisfeita com meus colegas, com os meus professores, com o curso, com a grade do curso, com as coisas que eu estou aprendendo, é mais do que imaginei”*. No seu movimento de constituição como sujeito e de reconhecimento do seu desejo, o desejo de produzir saber e conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo para ter *um lugar ao sol*, a formação poderá ou não fazer a diferença. O entendimento dos atores envolvidos na formação de que nos atos de ensinar e aprender há algo que envolve mais do que o cognitivo, que se doa à escuta e à observação quando queremos saber sobre as coisas (nossas faltas, nossos desconhecimentos, as faltas da

Instituição, as dificuldades dos nossos alunos, os sentidos do seu silêncio, da sua indisciplina, seu desejo, seus prazeres e desprazeres), aponta-nos caminhos.

4.3.2 Sentidos e semi-saberes do sujeito 2 (S2)

49 anos. Família constituída de pai, mãe e cinco filhos. O pai cursou apenas o primário e a mãe é analfabeta. Aluna do segundo semestre do curso.

S2SD1 *Eu venho de família pobre onde nunca foi priorizada a educação. Meu pai tinha sempre... assim ... no pensamento dele achava que, que as mulheres, as meninas, não deveriam estudar, isso era só para os homens.* Eu venho de uma família de três irmãos, eu e mais uma menina, e assim, é... eu tive muita dificuldade até concluir meu, o que chamo o meu primeiro grau, né, ensino fundamental I.

No diálogo com o discurso deste sujeito e também com o do sujeito 1, percebi-me indagando: Por que seus pais foram surdos ao desejo de saber das filhas? Como as entrevistadas da pesquisa, muitas mulheres, ainda hoje, têm seu desejo e direitos negados, o direito à educação é um deles. Em um mundo construído sob a autoridade masculina as mulheres necessitaram lutar pelo voto e permanecem lutando pela educação, condições de acesso à esfera pública e à igualdade de direitos entre homens e mulheres. Assim, a escola é para muitas delas um lugar vinculado à autonomia em diferentes esferas da sua vida, como veremos na S2SD7.

Refletindo ainda sobre a não escuta do desejo das filhas, da perspectiva desses pais, ambos pobres, remeti-me à relação entre os conhecimentos presentes nos nossos currículos e seus saberes e às perguntas formuladas por Guerra:

Em que medida o conhecimento científico tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida das classes populares? O conhecimento científico veiculado na escola tem possibilitado a interação do estudante com sua cultura? Na prática dos professores da escola comunitária³⁵, e, sobretudo, das demais³⁶, a ciência se interconecta com outros saberes? (GUERRA, 2012, p. 37).

³⁵ Guerra investigou a temática *ciências e educação popular*.

³⁶ Os acréscimos em itálica são meus.

Do meu ponto de vista, todas as respostas possíveis a estas questões apontariam para o quão distante do desejo desses pais, e de muitos outros, ainda que isso seja para eles um saber *não sabido*, a escola e a ciência se encontram. Para Guerra,

Educar com ciência deve significar, acima de tudo, uma atitude social e política de democratizar um conhecimento impregnado de pressupostos estranhos à grande parte da população, bem como estabelecer diálogos com outros saberes, de relevância similar, a fim de propiciar uma compreensão, mesmo que provisória, das questões do homem e do seu universo. (GUERRA, 2012, p. 39).

Penso que nossas escolas, e incluo aqui o IFBA, na maioria das vezes, têm se colocado no lugar do estranho, do que não pode ser compreendido e compreender, pois desconhecem os desejos e as necessidades de seus alunos e da sua comunidade. Na definição *do que* e *do como* deve ser ensinado em nossas escolas e em nossas universidades não escutamos os estudantes, e muito menos suas famílias e comunidades.

S2SD2 [...] *tive professores que se utilizavam de uma metodologia muito... muito... arcaica mesmo e de punições, eu sofri muita punição nessa época, porque assim, até por meu temperamento, eu sempre fui tímida, então isso dificultava bastante, que a cada momento... que o professor tinha uma ação assim... até um pouco grotesca, eu reagia, eu me, me trancava, então isso dificultava meu, meu aprendizado, né?* E por sua vez, quando chegava em casa, assim... a cobrança [sorri] era pior ainda, porque eu tinha que fazer dever, tinha que ajudar as coisas em casa, e... a cobrança era pior, e naquela época a banca a qual eu participava era assim, era a extensão mesmo da escola. *Geralmente vinham... eram pessoas que já vinham das escolas, que ensinavam, né, e que tinham esse mesmo método, né, de punição, e, mas por incrível que pareça eu tive sorte de, de, no finalzinho da minha quinta série, que é o primeiro ano, primeiro grau, eu tive a sorte de ter uma pessoa que me ensinou assim com método totalmente diferente que hoje é, tem, como é que eu..., com jogos, com a compreensão, sabe, ela **ouvia**, né, facilitou bastante, aí eu fui quebrando toda essa, toda essas*

barreiras que eu fui encontrando neste percurso, eu fui quebrando, quebrando, quebrando, até que eu consegui me libertar, mas foi muito difícil, inclusive teve colegas minhas que na época, não... não, até hoje, não concluíram o primeiro grau, justamente por isso. Eu acredito que tenha sido muito em função dessas punições que a gente sofria, da falta de compreensão, assim, depois que foi quebrado isso, eu consegui me libertar, né, aí no ingresso no segundo grau, é..., foi difícil, mas não tanto quanto no primeiro [sorri].

- S2SD3 Então assim, como já tava na, já tinham ingressado, meus filhos já estavam no segundo grau, a menina principalmente, a menina estava no segundo grau, *eu decidi que eu deveria cuidar de mim, que eu deveria, sabe, resgatar tudo que eu não tive, tudo que eu sonhava em ter, sabe, e eu achava, eu sempre tive a convicção de que a educação... é a base de tudo, é o que pode mudar uma pessoa, pode mudar o mundo, é a educação. Eu sempre tive essa convicção, mas só que eu fui protelando por diversos motivos e, mas chegou, eu acho que tudo tem o seu tempo, e chegou o tempo.*

Chama minha atenção nas SD2 e SD3 a capacidade de resistência deste sujeito. Imersa nas questões de sobrevivência de sua família e do despreparo de seus professores, que constroem um “estilo de ensinar” cuja marca é a punição, ela, diferentemente de muitas colegas que abandonaram os estudos (SD2) antes de concluir o primeiro grau, permanece desejando e acreditando no potencial da educação para mudar as pessoas e o mundo, para constituir sujeitos capazes de instituir realidades, conforme seus desejos (SD3).

Afirma na SD2 ter tido sorte “por incrível que pareça eu tive sorte” de encontrar alguém que foi capaz de compreender, de *ouvir*, de reconhecer a importância da dimensão afetiva para o processo de ensino-aprendizagem e de usar o prazer proporcionado pela ludicidade a seu favor. Ludicidade que vem sendo apagada, cada vez mais cedo, da escola. A escola, como instituição moderna que é, vem contribuindo para fazer desaparecer as infâncias. Nas salas de aula do ensino fundamental encontramos cada vez menos presente um fazer que

parta das ontologias infantis, e que não imponha às crianças renúncias, por exemplo, ao desejo de brincar, conversar, cantar, de forma mais livre. Sobre esta questão Macedo, a partir da escuta dos relatos das experiências de aprendizagem e queixas de Emille, à época com seis anos, cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental, fala-nos de uma tradição que, não raramente, promove uma

Homogeneização, ludicidade amputada, deveres como atividade fundamental, competições de leitura, feiras de conhecimento já fazem parte do mundo escolar de *Emille*, que vive o orgulho de estar na sala do “primeiro ano” e, ao mesmo tempo, o luto de ter deixado para trás a ludicidade que orientava intensamente toda a formação na escola, bem como a interação polimórfica que expressa como criança, agora mais limitada a espaços, tempos e formas muito comuns na tradição da organização do Ensino Fundamental. (MACEDO, 2013b, p. 49).

Ainda na SD2, utiliza as palavras “*eu fui quebrando, quebrando, quebrando, até que eu consegui me libertar*” e “*depois que foi quebrado isso, eu consegui me libertar*”, no lugar de outras palavras, para falar do seu processo de superação das dificuldades de aprendizagem decorrentes das punições e do uso de metodologias de ensino inadequadas, e, assim, produz seus sentidos. Denuncia o abandono sofrido (foram entregues ao próprio azar) pelos colegas que, por não terem tido a sua sorte, renunciaram ao desejo de saber e abandonaram a escola antes de concluir o Ensino Fundamental. O uso dos significantes *quebrar correntes* (“quebrando isso”) e *liberdade* povoam o imaginário, o que neles sobrevive, daqueles que tiveram e permanecem simbolicamente tendo sua condição humana negada pela escravidão. Este sujeito informa, em outro momento do seu discurso, que mora no bairro Uruguai, cuja predominância é de negros, e que participou ali, juntamente com outras mães, de um projeto social que promovia a realização “de cursos que conscientizassem os negros do, sobre o seu valor, a gente estimulava através dos cursos a valorização do negro na sociedade”. Os sentidos construídos no seu discurso revelam as ressonâncias dessa e de outras experiências de vida. Experiências que não seriam necessárias se a história, pela violência física e simbólica, não tivesse, intencionalmente, tentado apagar da consciência dos negros e de tantos outros, o seu valor.

A interpelação feita por este sujeito me leva a pensar sobre a necessidade de incorporarmos ao cotidiano dos cursos de formação de professores do IFBA a problematização dos sentidos que têm sido dados à questão da diferença, dentro da escola e nas políticas educacionais brasileiras. Percebo que mesmo na realização da Semana das

Relações Étnico-Raciais (evento anual do IFBA) a participação dos professores e estudantes das licenciaturas tem sido inexpressiva.

S2SD4 [...] *eu me senti mais prejudicada de todos, porque... assim, eu era a mais velha das meninas, então a cobrança da família vinha muito em cima de mim, né, então, tanto eu tomava conta dos meus irmãos, como tinha que estudar, tomar conta da casa, a gente não tinha..., meu pai era comerciante, então a gente vendia coisas na rua, então tinha que estar ali junto com a minha mãe... aí o que... foi mais impactado em mim, por assim, os de menos idade, meus irmãos, já passou, já chegou numa fase assim de maior compreensão de meu pai, meu pai já foi mais tolerante, né, já permitiu que eles estudassem.*

Linhares (2011) nos chama atenção para o fato de que sujeições à esfera individual como as que aparecem na SD acima (“tinha que estudar, tomar conta da casa”, “meu pai era comerciante, então a gente vendia coisas na rua”) impedem que sejam discutidas as perversões sociais latentes nas queixas, que sinalizam para a exclusão de classe presente na vida de muitas crianças desde o nascimento. No caso deste sujeito, podemos apontar a inexistência de vínculo formal de trabalho dos pais impondo a ela vender coisas na rua e a realizar as tarefas da casa, atividades impróprias para crianças, roubando-lhe um tempo valioso de estudo e de viver a infância. Para a autora, a naturalização dessas faltas parece desviar a atenção dos mecanismos atuantes na exclusão e nas dificuldades escolares. Embora estes problemas não possam ser resolvidos somente pela escola, não podem ser resolvidos sem ela, cabe a todos que trabalham com formação discutir e encontrar alternativas para que a escola não participe da produção da exclusão social e que, ao contrário, contribua para minimizar essa problemática.

Observamos, ainda, nesta SD que ela volta a chamar atenção para a questão do preconceito de gênero existente na sua família: “era a mais velha das meninas, então a cobrança da família vinha muito em cima de mim”. A cobrança maior da família recaía sobre ela, que não era a mais velha dos filhos, apenas a mais velha das meninas. Como seres de linguagem, simbólicos, interpretamos e produzimos sentido, mesmo no que não tem sentido. Os sentidos que as pessoas atribuem às suas experiências, no seu processo de interpretação do

mundo, são elementos essenciais e constitutivos àquilo que é a experiência, à maneira como os fatos nos tocam e nos constituem. É possível perceber que este sujeito recusa o papel psicosssexual que a família lhe destina, o de ser dona de casa, cuidar das tarefas domésticas e dos filhos: “*Meu pai tinha sempre... assim... no pensamento dele achava que, que as mulheres, as meninas, não deveriam estudar, isso era só para os homens*”, “*eu era a mais velha das meninas, então a cobrança da família vinha muito em cima de mim, né, então tanto eu tomava conta dos meus irmãos, como tinha que estudar, tomar conta da casa*”. O *ter que estudar*, não sendo o desejo do pai, para quem as mulheres não deveriam estudar, parece ser uma demanda do seu próprio desejo, que a levará a resistir a todas as dificuldades (SD5 e SD6), a não se deixar *abater* (SD7).

S2SD5 [...] ou pagava é... o transporte dela, ou... [não completa a ideia] eu ia pra Liberdade, porque eu saía, o curso que eu tomava era na Liberdade, aí eu tinha que optar, então, como tinha essa possibilidade, eu moro no Uruguai, no Uruguai antigamente funcionava o plano [...] e aí, eu saía do Uruguai pra Liberdade, todos os dias, justamente porque *eu só tinha condição de dar esse dinheiro para minha filha pegar o transporte dela. Eu tive que optar: ou era eu ou era ela* [...] *eu ia a pé, eu ia a pé e voltava a pé*. Assim, tem histórias [risos] engraçadíssimas porque a dificuldade do Uruguai, que é plano, para a Liberdade, *quando chovia, quando não tinha o transporte, o bondezinho que a gente subia, a gente subia na chuva aqueles morros perigosíssimos*, mas, *mesmo assim, eu não deixei*, eu frequentei praticamente o ano todo do cursinho, *determinada a fazer o vestibular, eu queria passar e consegui*. Tanto passei aqui como passei na UNEB, *pra mim foi assim, foi rompendo mesmo, foi conquista e pra mim foi muito gratificante*.

S2SD6 [...] *eu não quero que os meus filhos passem por tudo que eu já passei*, pelas dificuldades que já passei, então, é .. trabalhava em 2 empregos para ter um..., botar meus filhos numa *escola de*

qualidade, né, já que a gente sabe que na escola pública tem essa carência.

S2SD7 *Então... assim, eu fui o diferencial dessa turma mesmo, sabe? Quer dizer, eu e alguns, **contados**, fomos o diferencial porque a gente não se deixou abater, neste momento, como elas... assim, são mulheres é... totalmente dependentes de homens, sabe, não têm uma escolaridade, não têm o poder de questionar nem de decidir, então, **pra mim**, isso foi importante, só a questão de você poder escolher o que é que você quer, eu acho muito importante e eu criei muito meus filhos nesse pensamento, você dá, você ensina e você tem o poder de escolher, você quer o quê?*

A pulsão de saber investida, durante muitos anos, no fazer – trabalhar para prover as condições, junto com o marido, para dar uma *escola de qualidade* aos filhos –, é reinvestida no desejo, que ficara em suspenso, direcionando-a a buscar na formação superior possibilidades de escolha, como um pressuposto de liberdade, de construção de uma nova existência, uma existência onde seja possível questionar, decidir, escolher o que quer fazer e ser, de constituir-se como sujeito e ser um *diferencial* na história de submissão (escravidão simbólica) do desejo das mulheres ao desejo do Outro (SD7). Creio ser oportuno ressaltar que seu desejo de liberdade viverá a tensão, inicialmente como estudante e mais tarde como docente, entre dois desejos, o do professor, que quer preencher o aluno com o seu saber, que supõe lhe faltar, e o do aluno que, no instituir-se sujeito, resiste. Vejamos esta questão nas palavras de Voltolini,

Por mais apaixonados que estejam os pedagogos pela ideia de liberdade, de não coação, e que por isso sejam levados a imaginar um encontro harmonioso entre o educador e educando, a tensão entre o que quer dirigir e o que resiste a ser dirigido é a marca distintiva do educar. O pedagogo não pode resolver este mal-estar. (VOLTOLINI, 2013, p. 58).

S2SD8 *Decidi fazer depois de muitos anos que tinha terminado o segundo grau, é... decidi fazer um cursinho pré-vestibular. Na verdade é assim: a escolha do curso de Geografia não foi nesse*

momento, a escolha do curso de Geografia foi durante um curso, na verdade eu estava indecisa, que curso eu queria fazer, e a escolha do curso de Geografia foi assim, contatos com professores da área de Geografia e a, é... fui conhecendo esse universo, né, achei Geografia assim, muito dinâmica, um dos cursos mais dinâmicos, *na verdade eu estava querendo fazer história*, mas eu fui me convencendo que *Geografia tinha tudo a ver comigo, sabe, de conhecer esse universo, aí eu decidi fazer Geografia* [...] Eu sinto assim que tenho muita dificuldade, não que eu não queira aprender não. Eu pego um texto e leio, mas é... não fazia parte do meu universo, sabe? *Aí é assim, é... eu tô, eu tô, passando noites a fio, de madrugada, tentando ler, eu leio releio, leio releio, tentando entender, tô com os meus colegas juntos, quando tenho oportunidade, “... [nome do sujeito 2 suprimido] vamos estudar juntos?”* Eu tô lá junto, eu tento participar o máximo possível das aulas, *eu sei que tenho dificuldade, mas eu acho que o conhecimento não é só isso, o conhecimento é você querer enfrentar e romper barreiras, é estar disposto a aprender, e eu estou disposta a aprender, eu já decidi, que é assim, no percurso dessa, quando eu estava fazendo cursinho.*

Na SD8, afirma que *estava querendo fazer história*, mas foi se convencendo que *Geografia tinha tudo a ver* com ela, pela possibilidade de *conhecer esse universo* decide fazer Geografia, ou seja, identifica na Geografia melhores oportunidades de conhecer, de entender o seu ser e estar no mundo, de *fazer a sua história*. Nos sentidos que constrói para seus significantes revela sua compreensão sobre formação como algo para além da construção do conhecimento, algo da natureza da experiência, sua linguagem inventa formas de dizer sobre sua verdade: “eu tô, eu tô, passando noites a fio, de madrugada, tentando ler, eu leio releio, leio releio, tentando entender” e “eu sei que tenho dificuldade, mas eu acho que o conhecimento não é só isso, o conhecimento é você querer enfrentar e romper barreiras, é estar disposto a aprender”. Traz nestas falas dois significantes essenciais para constituição do sujeito e para sua formação: o desejo e a falta. É exatamente pela condição de falta que

podemos desejar. Formar não é informar, exige tempo para olhar, experimentar, cobiçar, relacionar. Numa tentativa de tamponar as faltas das escolas, dos professores, da formação, nossos currículos atuais assujeitam os alunos ao excesso de conteúdos, que, pela impossibilidade de serem apreendidos, no sentido da aprendizagem significativa, são consumidos e, logo em seguida, descartados. O gozo do consumo, neste caso, suspende o desejo de aprender.

Pesq.: Você consegue identificar em que momento se deu conta da escolha de fazer o vestibular para licenciatura?

S2SD9 *Não, esse momento eu estava assim, é... digamos assim, guardado, eu tinha muita necessidade de fazer, mas quando eu tive que optar entre pagar o colégio de meus filhos e fazer uma faculdade que eu poderia optar em fazer uma particular, eu digo não, eu acho que eu tenho capacidade, eu vou estudar, eu vou ingressar numa instituição federal de qualidade que eu acho que é, é, quando a gente faz avaliação de outras instituições, pra mim seria fácil, então quando eu fiz o vestibular tanto daqui quanto da UNEB, eu vi que eu sou capaz sim, mesmo com as minhas dificuldades, eu sou capaz sim, e a minha escolha Geografia, é justamente por isso. O professor foi colocando assim pra gente, o professor de Geografia, na época do cursinho, foi colocando todo esse universo, que era Geografia, sabe, aí eu me encontrei, eu digo, nossa! Eu me encontrei, é essa mesmo [sorri]. É essa mesmo, eu não tenho outra escolha.*

No equívoco da linguagem revela sua verdade, “esse momento *eu estava assim, é... digamos assim, guardado*”. Não fora ela que se guardara. Pela vivência de cada uma das suas experiências de conflito e falta, desde o primeiro corte, a primeira experiência de castração, falta simbólica, condição de acesso ao desejo, até as experiências mais recentes, no cursinho, foi se constituindo para ocupar um lugar de sujeito e, assim, poder vir a desejar. Guardara o desejo, o desejo que agora, pela ação da educação, volta-se para uma demanda social. Para

Jerusalinsky (1994, p. 06) “[...] educar é a função de transmitir a demanda social além do desejo”. A educação é, portanto, uma operação de recalque. Assim, foi pelas experiências de recalque que a educação operou, que o seu desejo de ser professora se revelou. O encontro com o seu desejo a faz sorrir: “... aí eu me encontrei, eu digo, nossa! Eu me encontrei, é essa mesmo” [sorri].

Pesq.: Você se referiu a uma professora que, ainda na quinta série, te ajudou. O que gostaria de acrescentar sobre essa professora?

S2SD10 Era a professora da banca, na verdade, não era da escola, era da banca, mas ela já foi professora de escola. Mas ela adotava um método **totalmente** diferente, tanto eu, como meus colegas que participavam, sentia, assim, que... não tinha nada a ver, não tinha nada a ver, essa... esse método que o professor aplicava e o como ela aplicava, de uma forma..., por exemplo, ela... principalmente em matemática e... não recordo outra matéria que tinha, mas que a gente tinha grande dificuldade de estar assimilando, mas quando chegava ela, ela parece que desvendava tudo, “olha é assim, sim, sim”, e conversas e conversas, *e tinha pra cada aluno ela tinha um olhar diferente, sabe? Ela tratava cada um, porque cada aluno tinha seu grau de dificuldade, ela sabia como lidar com isso.* Então é assim: pra aquele tempo, hoje comparado com aquele tempo, eu acho que ela..., não sei se ela consciente ou inconsciente, mas ela adotou um método totalmente proveitoso, porque se todos os professores agissem daquela forma, como eu aprendi no colégio convencional, eu acho que eu não teria futuro, a maioria desistiu. A maioria realmente desistiu.

O encontro com uma professora que escutou, reconheceu a singularidade de cada criança e jovem, e entre a autoridade e o afeto encontrou um jeito novo de educar, permitiu a ela *ter um futuro*. Para Ornellas,

Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo de educação, terá de apontar para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa de escutar, que supõe uma reconstrução a ser feita pelo professor junto aos alunos. Escutar é dar sentido ao mundo que cerca o aluno [...]. A escuta da fala do outro é, na verdade, um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas falas que nos constituíram e nos constituem. Escutar e falar faz parte do processo educativo, porém este binômio na escola parece ter pesos diferentes entre os atores. (ORNELLAS, 2011, p. 17).

É interessante perceber que embora o sujeito utilize a palavra *método*, ela o adjectiva com o termo *diferente* e, para dar força ao adjetivo, acrescenta o advérbio *totalmente*. Nada na sua fala pode servir de referência a um método aplicado, pelo menos no sentido que as ciências positivistas lhe atribuem. Sua fala vai ao encontro do *não método* (*não controle, não repetição*), da sensibilidade e da criação, *olhar diferente, tratamento pessoalizado, conversas*. Seus sentidos são provocações que nos sinalizam outros sentidos para formação. Formação como experiências lúdicas, prazerosas que proporcionam a todos os estudantes, sejam eles de escolas públicas ou privadas, e a todos os professores, encontros *proveitosos* cotidianos, que não sejam fruto do acaso, da sorte ou do azar, nos quais as subjetividades, onde circulam os desejos, sejam preservadas e, numa renúncia ao poder e controle sobre os alunos, as preocupações excessivas com conteúdo e métodos de ensino inquestionáveis sejam abandonadas.

4.3.3 Sentidos e semi-saberes do sujeito 3 (S3)

Nascido em 1958. Terceiro filho numa família constituída por pai (alemão), mãe (brasileira), três filhos e uma filha. Docente.

S3SD1 [...] meu pai alemão, *minha mãe misturada*, brasileira, mas com sangue europeu, acreditava muito na escola...

No contexto brasileiro, e, mais ainda, nordestino, *ter sangue europeu* tem o sentido de ser de uma origem privilegiada, pois aos europeus se atribui nobreza, educação refinada, cultura, melhor qualidade de vida etc. Como vimos, para Pêcheux (2009, p. 82), “[...] todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”, pois embora a língua seja relativamente autônoma em relação à luta de classes, contrariamente, as classes não são “indiferentes” à língua. Elas a utilizam intencionalmente, sobretudo no campo da sua luta política. Vimos também que, para a psicanálise, “o dito não vai sem o dizer” (LACAN,

2003a, p. 451). O dizer está sempre implicado no dito, mas “o dizer fica esquecido por trás do dito” (LACAN, 2003a, p. 449). Há uma distinção entre o dito (o enunciado) e o dizer (a enunciação). Perceber a presença do não dito aqui exige pensar sobre os sentidos de colonização e seus efeitos em nós. Para Orlandi (1990 *apud* ORLANDI, 2013, p. 38), os “[...] sentidos se constituíram ao longo de uma história a que já não temos acesso e “falam” em nós. Isto é memória, o *interdiscurso*”. Embora tenha utilizado a palavra *misturada*, ao referir-se à origem da mãe, o sujeito nega esta condição quando diz, *mas com sangue europeu*. Nega a mestiçagem da mãe, pois o mestiço é alguém que possui sangue das raças que compõem a “mistura” e não apenas de uma delas. Que sentido o sujeito traz ao dizer *sangue europeu*, *acreditava muito na escola*? Qual o sentido trazido aqui pelo sujeito? Europeus acreditam na escola e brasileiros não acreditam? De que escola ele fala?

S3SD2 [...] *e aí tinha uma coisa interessante, que todo final de ano as professoras passavam dever de casa, né, pra gente fazer durante as férias, e quando retornava das férias a gente já começava a semana com uma redação livre, ou o que foi suas férias ou entregando os deveres de casa, aquelas coisas todas. Então, a gente tinha férias, mas tinha sempre uma coisa para fazer em casa, com o acompanhamento dos pais e dos irmãos mais velhos, que já estavam nas séries mais avançadas, né? Então eu acho que este modelo de escola terminou com que a gente tivesse um bom aprendizado e galgasse o outro nível sem dificuldade...*

S3SD3 [...] eu era um menino ainda e tinha que cumprir todo uma... [pausa] um ritual agora militarizado que era da própria disciplina escolar e da Instituição de um modo geral, aí sim, a escola me marcou muito, o Colégio Militar me marcou muito.

Na SD2, o sujeito atribui o bom aprendizado, a ausência de dificuldade no ano escolar seguinte à realização de deveres de casa durante as férias. Estabelece, portanto, uma relação de causa e efeito entre fazer deveres durante as férias e ter bom desempenho durante o ano letivo seguinte. Com a pequena diferença de idade existente entre nós, creio que posso afirmar

que no contexto da sua infância, há, aproximadamente, 40 anos, férias se caracterizavam por descanso, brincadeiras, ausência de rotinas e de compromissos com a escola. Dever de casa durante as férias é a expressão de um ritual disciplinar que, como pode ser observado nas SD3 e SD4, ele rejeita. Há no seu discurso um movimento contraditório do sujeito e dos sentidos que atribui aos significantes. Esta contradição se faz no entremeio entre a ilusão de um sentido só, efeito da relação com o interdiscurso, e o equívoco de todos os sentidos, efeito da relação com o inconsciente. Orlandi (2011, p. 26) nos diz: “O sujeito que produz a linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando, na realidade, retoma um sentido preexistente”. Para a autora, esta ilusão de ser a origem do que diz não se sustenta, uma vez que todo discurso faz parte de um complexo conjunto de atitudes e representações, ou seja, formações ideológicas que influenciam fortemente o que pode ser dito, a partir de uma posição em uma dada conjuntura. O pré-construído é assimilado pelo enunciador no seu processo de *assujeitamento ideológico* (BRANDÃO, 2004, p. 49). Temos aqui um exemplo do esquecimento n.1, descrito por Pêcheux (2009), um esquecimento da instância do inconsciente que resulta do modo como somos afetados pela ideologia, neste caso, a ideologia dos pais e a escolar, que, por sua vez, foram afetados por sua experiência de relação simbólica com o mundo.

S3DS4 [...] e tanto é que eu não fico até o final da formação do Colégio Militar, não concluo o ensino médio no Colégio Militar, eu faço apenas o ginásio *e me rebelo contra a escola e saio da escola, a contragosto de meus pais e meus irmãos porque todos nós estudamos no Colégio Militar, mas eu vou romper com essa coisa do Colégio Militar porque eu não suportava mais a autoridade e aquelas coisas do excesso de disciplina*, desde o adentrar à escola, onde você ficava em forma, ouvia o hino da bandeira, aquela coisa toda, a ordem do dia, lida pelos militares, e tal, e depois a própria *autoridade e o rigor* da sala de aula, sem contar que você tinha as salas de aula apenas com meninos, adolescentes, né, a escola não era mista, não tinha o gênero feminino na escola. Nem mesmo os professores eram mulheres, todos eram homens e militares, na sua maioria.

Na SD acima, o sujeito rejeita, mais uma vez, a disciplina que lhe era imposta. O rompimento com a escola, na verdade, com o Colégio Militar e tudo que ele representava – disciplina excessiva, autoritarismo, rituais militarizados, separação entre o gênero masculino e feminino etc. – foi um primeiro enfrentamento ao desejo dos pais de que ele seguisse a carreira militar, mas levará mais de 20 anos, em movimentos de avanços e recuos, para concluir sua formação em licenciatura. Não somente as intenções determinam o dizer. Há uma articulação entre convenções sociais, intenção e o trabalho do inconsciente. Na produção da linguagem deste sujeito, dois grandes processos estão presentes e articulados: o parafrástico e o polissêmico, que representam a tensão entre o mesmo e o diferente, manifestação da relação entre homem e mundo (ORLANDI, 2011). Por um lado, um retorno constante, expressado na repetição do que está sedimentado, e por outro um movimento que aponta para o rompimento. Veremos que esta é uma tensão constante no discurso deste sujeito. Em alguns momentos, ele reproduz as formações discursivas dos pais e da escola, assumindo-as como suas, e em outros aponta para o rompimento com essas formações e com os planos traçados para ele.

S3SD5 Então, essa foi uma mudança muito forte pra mim e *isso me marcou* muito, então, já no ginásio eu tive alguns problemas de aprendizado. Então, *eu ficava de recuperação, eu ficava submetido a atividades para recuperar as baixas notas na disciplina*, aquela matéria, como se dizia na época, além da *indisciplina* mesmo, que aí eu dava um jeito mesmo de não aparecer naquelas atividades de... [silêncio] da formação militar que o colégio dava, né?

A mudança para o Colégio Militar é definida como uma marca na sua história. Na SD5, o dito explicita apenas suas dificuldades em relação à disciplina e à autoridade imposta pela escola, o Colégio Militar, mas, o dito não vem sem o dizer. Ao mencionar que ficava submisso a atividades, indetermina o agente da submissão. Quem submete-se submete-se a alguém, observem que ele utiliza o artigo no singular, mas, na continuidade, coloca o substantivo no plural. Ao selecionar a palavra submissão, no lugar de outra, traz com ela o sentido de autoritarismo, pois submeter-se é acatar ordens, render-se ao desejo de outrem. Numa perspectiva discursiva, o equívoco na linguagem é o espaço constitutivo da língua, a possibilidade dela se dizer: espaço para possíveis dizeres, para o movimento. Ouvir sentidos é

atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaços de interpretação. Para Orlandi (2011), as relações de poder numa sociedade como a nossa são transitivas, ou seja, representam o sistema de hierarquia. Em muitas SD do discurso deste sujeito, os pais e a escola se alternam pressionando o sujeito a cumprir seus desejos/rituais: fazer deveres nas férias, estudar no Colégio Militar, cumprir as rotinas, inclusive as militarizadas etc. Entretanto, observamos, pela primeira vez, no seu discurso o relato de efeitos de sujeito, a indisciplina, ausência nas atividades de (de)formação militar que o colégio dava.

S3SD6 Agora, tinha uma coisa bacana no Colégio Militar que era a solidariedade entre nós, alunos, *quando a gente conseguia fazer uma amizade, eram amizades sólidas* e a atividade física, por ser uma escola muito grande, com área verde, com campos de futebol, pista de atletismo. Eles se dedicavam muito a essa coisa do atletismo, do esporte. Aí eu gostava, neste aspecto da escola, né, mas... [silêncio] isso não conseguia suplan... [silêncio] superar a minha... [silêncio] as minhas dificuldades com relação à disciplina e à autoridade da escola. Aí eu vou fazer o quê? *Vou romper com essa coisa da escola* e vou prestar seleção para a Escola Técnica da época [atual IFBA].

Inicialmente, ele sinaliza que fazer amizade no Colégio Militar não era fácil, mas era possível construir laços duradouros. Observamos que o silêncio marca presença no texto acima. Para a AD (ORLANDI, 2007) o silêncio não é o implícito, mas o que é apagado, excluído do discurso. O silêncio trabalha o jogo da contradição de sentidos e da identificação do sujeito. Quanto à relação entre o significante e o silêncio Lacan nos diz:

O significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão. É o que se vê, no nível da frase, quando ela é interrompida antes do termo significativo: Eu nunca..., a verdade é que..., talvez, também..., nem por isso ela deixa de fazer sentido, e um sentido ainda mais opressivo, na medida em que se basta ao se fazer esperar. (LACAN, 1998a, p. 505).

O sujeito não rompe com a escola, porque não abandona os estudos, ele se matricula em uma nova escola, uma escola escolhida por ele e não mais por seus pais. O que quis dizer com “romper com essa coisa da escola”? Essa coisa da escola negar a ele o lugar de sujeito

desejante? Freud (1980f) comparava o trabalho do analista (a interpretação) com o do arqueólogo, pois ambos têm o direito de reconstruir, a partir de fragmentos de lembranças, das associações, o que foi esquecido. Penso que *romper com a coisa da escola* tem o sentido de romper com o desejo do Outro (pais, professores, diretores etc.) e se colocar como sujeito de desejo.

S3SD7 Pra adentrar o curso técnico, assim que eu terminei o ginásio, o atual oitavo ano, né, nono ano, do ginásio atual. Eu me lembro bem que eu prestei o vestibular no ginásio Antônio Balbino, entupido de adolescentes [risos], tanto a arquibancada quantos as... a... a..., como é que chama? A quadra central, entupida de cadeira e fiscais acompanhando por colunas, né, a gente que fazia a prova, e fiscalizando, e tal, e tal, e foi um vestibular muito concorrido *praquele* ano pra escola técnica porque a escola já estava também mudando seu perfil, tinha saído daquela *escola do mingau*.

Já vimos que a memória também faz parte da produção do discurso. Os sentidos já ditos por alguém, mesmo que distantes, têm efeito sobre o que se diz. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva. Na SD7 o sujeito convoca o sentido da expressão *escola do mingau*, metonímia na qual a Escola Técnica (todo) é tomada pela parte (mingau). O efeito de sua enunciação implica o conhecimento das circunstâncias históricas específicas, neste caso, o fato, pouco comum à época, de que a Escola de Aprendizes Artífices (instituição que, muitos anos depois, deu origem à Escola Técnica e ao IFBA), criada em 1909 com o objetivo de oferecer educação profissional para a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica, servia merenda a seus alunos, geralmente, na forma de mingau. Aqui podemos dizer que há uma identificação do sujeito enunciativo com uma escola que acolhe aqueles que possuem carências, embora sua carência fosse de escuta, de respeito ao seu desejo, suas ideias, e não carência de alimento.

S3SD8 Quando eu cheguei aqui era 1974, prestei o vestibularzinho em 74 e adentrei em 75. *Então veja que eu estou no auge do regime militar*.

O sujeito pensa que sabe o que diz, mas ele não é senhor das suas palavras, não tem controle absoluto sobre o que diz. Segundo Pêcheux (2009), não há uma relação natural entre palavra e coisa, o modo de dizer não é indiferente aos sentidos; quando o sujeito aqui diz: *eu estou no auge do regime militar e não o Brasil está no auge da ditadura militar*, o político e o linguístico se inter-relacionam no seu discurso, assinalado pelo ideológico e pelo inconsciente, e produz sentido. O dizer escondido atrás do dito nos fala que ao entrar na Escola Técnica sua vida era marcada por uma disciplina militar, por autoritarismo, pela ausência de diálogo e de liberdade para fazer escolhas, por mecanismos de repressão.

S3SD9 [...] *e aí foi uma outra mudança radical na minha formação, na minha formação escolar, porque agora eu estou numa escola pública, aberta, com rapazes de várias classe sociais e moças de várias classes sociais, professores de várias classes sociais, o que eu não encontrava no Colégio Militar. O Colégio Militar tinha um segmento muito bem definido sobre isso. Então essa mistura da Escola Técnica me mostrou um outro mundo da escola. Agora eu estava no lugar certo [risos], estava eu adequado.*

S3SD10 Quando eu passo agora na escola técnica não... [não completa a ideia] agora eu tenho que atravessar parte da cidade pra vim pra aula, mas pra mim isso era tranquilo porque eu... [silêncio] *assim que entrei na escola eu simpatizei com a escola, pela sua abertura mesmo, ainda que fosse no regime militar, com o gestor sendo um interventor colocado pelo governo federal, mas eu ainda não entendia muito bem essas coisas não, né, como é que essas coisas funcionavam não, porque no Colégio Militar a gente não tinha essa orientação, né, a orientação era em outra perspectiva mesmo, formar pra academia militar, então não tem porque construir um perfil de um aluno crítico reflexivo, e voltado para essas coisas, né, da sociedade, assim mais questionadora, mais ampla, e é isso que eu vou encontrar na escola técnica, eu acho que o que vai mais me chamar atenção,*

no primeiro momento, é essa mudança na concepção de escola, ainda que tivesse, que tivesse intervenção, ainda que tivesse um regime autoritário por detrás dessa Instituição, mas o fato de ser uma escola muito grande, multirreferenciada, multifacetada, com outras classes sociais presentes.

Ao dizer *agora eu estou no lugar certo*, o sujeito reafirma sua identificação com uma escola que, diferentemente da família e do Colégio Militar, acolhe a reflexão, a crítica e a diferença. As diferentes classes sociais de seus professores e de seus alunos, as diferenças de gênero, as diferentes formas de pensar. Nas suas palavras, uma escola *multirreferenciada, multifacetada*. Vale registrar que o sujeito se identifica aqui com a *mistura* que ele nega ao falar sobre a origem da mãe, na SD1.

No dito “eu simpatizei com a escola pela sua abertura mesmo”, mais uma vez, explicita uma identificação com os valores que ela representa: abertura, possibilidade de questionamento, reflexão, crítica, respeito às diferenças, ou seja, a escola técnica se apresentava como uma alternativa de fuga ao regime autoritário familiar e do Colégio Militar, ainda que numa época de regime ditatorial no Brasil e de uma “liberdade” vigiada por um interventor. Roudinesco e Plön (1998, p. 363) definem a identificação, do ponto de vista da psicanálise, como o termo empregado “para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam”. Na teoria lacaniana, a constituição do sujeito exige a superação de algumas identificações, a primeira situada no registro do imaginário, durante o estágio do espelho, a identificação com o falo, já mencionada neste trabalho, e outras três, em diferentes tempos do Complexo de Édipo, que, por não ser relevante para este estudo, não abordarei aqui. A construção de identificações posteriores ao Édipo, constitutivas para o sujeito, só é possível quando, a partir da simbolização da lei paterna, atribui-se ao desejo da mãe seu verdadeiro lugar. Assim, podemos concluir, por tudo que já foi exposto, que embora o sujeito desta narrativa tenha necessitado de vinte anos para concluir a Licenciatura em Geografia, a decisão de ingressar na escola técnica é um passo importante em direção à sua constituição como sujeito desejante.

S3SD11 Então, assim, *essa mudança foi muito forte pra mim* [pausa]
mais até do que, em intensidade, do que a saída do primário para

o Colégio Militar, *porque o Colégio Militar eu não tinha essa essa* [pausa] *eu tava indo porque tinha que cumprir a obrigação da família, né, o que os pais queriam*, meu pai menos, minha mãe mais exigente com essa coisa de botar todos os filhos no Colégio Militar por causa do período, sei lá, do período, do tempo que a gente tava vivendo, mas a escola técnica não, é uma decisão minha, tomada por mim e que vou pagar um preço **muito caro**, depois, ao longo dos anos, porque *meu pai e minha mãe não aceitavam que eu saísse do Colégio Militar, para enfrentar uma escola pública, misturada, com várias classes sociais e que ia levar pro mundo do trabalho* e, portanto, não ia dar continuidade nos cursos superiores, então *eu paguei um preço muito caro com isso* [pausa], chego fico emocionado [emoção].

Que sentido tem *pagar um preço muito caro*? Verbos como pagar, gastar, investir, calcular, custar fazem referência ao dinheiro e à noção de que, em nossa sociedade, o dinheiro é um recurso limitado e valioso, portanto, quem o possui é bem-sucedido, marca da ideologia do sucesso. A decisão de seguir um caminho diferente do desejado pelos pais tem o sentido da impossibilidade do sucesso e quem não tem sucesso, na ideologia capitalista, é um fracassado. O preço a que ele se refere seria o de ser considerado o fracassado da família? Observamos, ainda, nessa SD uma falha na linguagem, porque *cumprir a obrigação da família* tem o sentido de *realizar o que foi imposto como obrigação dele*. O que os pais queriam é que os filhos fossem engenheiros e seguissem carreira militar (informação existente no biograma). De que obrigação ele fala? Não se trata da obrigação da família, mas do que a família deseja obrigá-lo a fazer.

Também é interessante a escolha da forma negativa do verbo aceitar: “meu pai e minha mãe não aceitavam”. Referência ao desejo de aceitação da sua escolha, de ter seu desejo reconhecido pelo Outro, de ser amado apesar da sua escolha? Na psicanálise a demanda do desejo é de amor. Aqui o sujeito parece reviver o conflito da criança de permanecer, ou não, sendo o objeto de desejo da mãe. Deixar de ser o objeto que, supostamente, completa ao que falta à mãe, implica negar o Desejo dos pais e pagar caro por essa atitude. O uso da forma negativa suaviza a dureza da afirmativa, pois *não aceitar* é mais

suave do que rejeitar, enjeitar, desconjurar, desacatar, violar, desrespeitar, desdizer, ofender, desobedecer, desapoiar, repugnar, alguns dos sinônimos que encontramos nos dicionários. Logo em seguida, ele, mais uma vez, faz uso da metáfora *pagar muito caro*, mas utiliza o verbo no passado *paguei um preço muito caro com isso*, o preço já foi pago. Silencia, emociona-se. O que guarda ao silenciar? Que preço foi pago? Para Le Bot (1984 *apud* ORLANDI, 2007, p. 69), “o silêncio não são palavras silenciadas que se guardam no segredo, sem dizer. O silêncio guarda um outro segredo que o movimento das palavras não atinge”.

S3SD12 É, essas coisas... é assim, né, faz a gente buscar no fundo da memória essas coisas, mas é porque *eu tive que enfrentar dentro de casa coisas do tipo “eu não sei o que você vai fazer na vida, vai ver que vai ser mais um [pausa], um trabalhador aí qualquer”*, coisas assim, né, então foi muito... [não completa] essas interferências da família... *é muito forte assim na coisa, e se eu não tenho mesmo desejo, de fazer escola técnica mesmo, eu teria abandonado e ... como vai acontecer comigo mais tarde, no curso superior, já na universidade, isso vai acontecer porque eu vou abandonar a universidade durante mui... [não completa] várias vezes, por causa dessa pressão familiar com relação ao que você vai ser como profissional.*

Na fala da mãe “eu não sei o que você vai fazer na vida, vai ver que vai ser mais um... um trabalhador aí qualquer” chama a atenção o uso do binômio *fazer-ser*, da expressão *mais um* e do termo *qualquer*. Não somos a formação que temos. Nossa formação, em geral, define nossa profissão, um dos nós na complexa cadeia de significantes que nos representa, mas, no Brasil, esse uso parece estar institucionalizado, somos o que fazemos, se estamos aposentados ou desempregados não somos nada. Na língua brasileira, também utilizamos *mais um* para designar alguém que não é reconhecido na sua subjetividade: “Sentia-me apenas como mais um na multidão”, “Na escola eu era apenas mais um entre tantos alunos”, “É apenas mais um dos seus namorados” etc., e *qualquer* para nomear algo ou alguém que não possui especificação nem determinação. Quando proposto ao substantivo (professor), *qualquer* adquire o sentido de medíocre. Sua decisão profissional marca, para a família, a diferença

entre ser um qualquer ou ser incluído no grupo dos filhos desses pais, todos engenheiros, bem-sucedidos.

S3SD13 [...] se eu não tenho mesmo *desejo*, de fazer escola técnica mesmo...

Há aqui uma pausa de respiração após a palavra *desejo*. Não é possível entender os sentidos sem perceber vestígios presentes no modo como se diz. Esses sentidos, o dizer lacaniano, têm relação com o que é dito e com a maneira como se diz. Como vimos, na construção do quadro teórico, o essencial na escuta do dizer, a partir do que é dito, está para além do dito, ou seja, perceber a qual significante o sujeito está assujeitado. O sentido aqui é de que ele é um ser desejante, fazer escola técnica é demanda do seu desejo. Neste movimento instituinte do sujeito, ele recuará muitas vezes, mas seguirá em frente.

S3SD14 Então assim... [pausa] *é, sem nunca ter dito, sem nunca ter orientado fortemente o que a gente seria, a nível de profissão, ele colocou todo mundo nas engenharias. Então, pra você ter uma ideia, minha irmã é engenheira química, meu irmão, mais velho que eu, é engenheiro elétrico e de telecomunicação, eu fiz engenharia mecânica, e abandonei, e meu irmão mais novo é engenheiro civil. Então as engenharias estavam todas contempladas, as linhas duras [risos] estavam todas contempladas, né, mas aí, mais uma vez, eu vou romper com as engenharias e vou fazer Geografia porque eu entendi que era aquilo que eu gostava de fazer. Não queria fazer engenharia mecânica [...].*

Aqui desloca, mais uma vez, o objeto da sua ação, do seu rompimento, pois não rompe com as engenharias e sim com o desejo dos pais de que ele se tornasse um engenheiro, assim como os demais irmãos. Ao se referir aos diferentes cursos de engenharia realizados pelos irmãos, elege a metáfora “as linhas duras”. Já vimos que a metáfora, uma palavra por outra, está na base da significação, ela é o efeito de uma relação significante. Isto é, não há literalidade do sentido, ele pode ser sempre outro. O lugar da metáfora é o lugar do sentido,

que é, por sua vez, função da interpretação. Ser linha dura tem, aqui, o sentido de ser fechado ao diálogo, à escuta do desejo do outro.

S3SD15 Eu já tinha habilidade manual, eu já tinha habilidade técnica, então a experiência de fábrica, que eu fui fazer depois que me formei na escola técnica, a experiência de fábrica tinha me dito que não valia a pena estudar quatro, cinco anos de engenharia mecânica pra tá num ambiente fabril. Entendeu? Talvez eu estivesse errado naquela época [pausa], mas eu tinha outra coisa que eu gostava muito que era a Geografia, que *eu aprendi a gostar no ensino do Colégio Militar, olhe que loucura, a única disciplina que eu curtia* [risos], *no Colégio Militar, no ginásio, era Geografia. E tive bons professores de Geografia naquela época*, mas ficou lá guardado na memória.

A memória discursiva atua aqui separando e elegendo, dentre os elementos constituídos numa determinada contingência histórica, aquilo que, numa outra conjuntura dada, pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não deve ser trazido à tona. Exerce, dessa forma, uma função ambígua, na medida em que recupera o passado, gostar muito de Geografia, e, ao mesmo tempo, o elimina, com os apagamentos que opera. Por que apagou da memória seu gosto pela Geografia? O gosto pela Geografia não levaria ao caminho desejado pelos pais.

Pesq.: Quando você diz “ter tido bons professores” a que está se referindo? Poderia descrever o que é, para você, ser um bom professor?

S3SD16 Na verdade eu tive, nesse ginásio do Colégio Militar, talvez três bons professores, neste sentido. Todos eram supercapacitados, todos tinham formação nos institutos militares de engenharia, mas o professor de história e os professores de Geografia, que eu tive, e um professor da biologia, das ciências, esses caras tinham uma [pausa], eles tinham [pausa], *eles cuidavam do*

[pausa], *eles cuidavam da sala de aula de uma forma mais liberal, mais aberta, ouvindo mais, perguntando mais aos alunos, né*, eles cumpriam os conteúdos, cumpriam o calendário acadêmico, cumpriam todas as exigências da Instituição, *mas eles relaxavam um pouco mais, deixavam que o aluno relaxasse um pouco mais, eu acho que era isso, entendeu*, não tinha grande..., hoje, olhando com meu olhar de professor orientador, não tinha inovação didática, não era uma questão de inovação didática, os recursos didáticos eram os mesmos e as aulas das várias matérias que a gente tinha, era assim que a gente chamava na época, todas, em situação didática, podiam ser consideradas de uma abordagem tradicional, aula expositiva onde o aluno só pergunta quando é liberado pelo professor. Mas esse cara da Geografia e da história, eles tinham *uma outra maneira de trabalhar* os conteúdos, *mais livre, mais abertos, ouvindo um pouco os alunos, querendo que a gente participasse, né?*

O sentido de escuta aqui só pode ser interpretado se entendermos a presença de um dizer que é da ordem da demanda. A escuta, para a psicanálise, é algo da ordem do atendimento a uma demanda e não a uma necessidade; não voltarei à diferença entre ambas, já tratada nesta tese. Não há dúvida de que o significado de ouvir aqui vai muito além de “perceber, entender (os sons) pelo sentido da audição” (FERREIRA, 2004, p. 195). Não é apenas disto que o sujeito fala, sua fala traz significantes que lhe são muito caros: cuidado, liberdade, abertura, ausência de tensão. Significantes que o levam a, apesar de, na Licenciatura em Geografia, ser um “professor de práticas” (estágio supervisionado), deslizar o sentido de ser bom professor do *possuir conhecimento* (para a psicanálise, apenas um semi-saber) sobre o que ensina e *ter uma boa didática*, discursos bastante comuns na sua área de estudo e atuação, para o sentido de *ser capaz de ouvir* (mais escutar do que ouvir) os alunos. Ou seja, a capacidade de se colocar em relação com o outro, buscando acolher não apenas suas necessidades, mas, sobretudo, sua singularidade e sua demanda de ser.

S3SD17 Eu presto vestibular, na primeira vez, adentro a universidade, mas depois eu vou fazer Geografia e passo no vestibular da

Geografia e aí eu digo: agora eu estou na universidade e... [não completa]. **Olha que bacana**, *tô na universidade, né, junto com meus irmãos*, minha irmã sempre mais na frente, já se formando e tudo, e a gente passa a viver o mesmo ambiente de Universidade Federal da Bahia, *mas dentro de casa isso não se resolveu ainda, porque agora o conflito é outro: “todos serão engenheiros e você vai ser mesmo o quê? Talvez um professorzinho da escola pública, é isso que você quer pra você?”* Então, eu ouvi isso **várias vezes, infinitas vezes**. “*Veja bem, numa reunião de família a gente vai apresentar Hans, engenheiro elétrico e de comunicações, de uma grande empresa multinacional, Dítima... [ininteligível], engenheiro civil de uma grande construtora e você mesmo o quê? Ah, professor da escola estadual*”.

Mais uma vez, o sujeito traz a fala da mãe - “[...] *você vai ser mesmo o quê?*” - em que o fazer é colocado no lugar do ser, equívoco bastante comum no discurso capitalista, para Lacan O Grande *Outro* da contemporaneidade. Ao utilizar o substantivo *professor* no diminutivo “*professorzinho*”, desqualifica a profissão desejada pelo filho além de revelar o constrangimento que sentirá por ter um filho professor, um filho *diminuído*, que envergonhará a família, diferente dos demais, *grandes*, motivo de orgulho para os pais.

S3SD18 Então, isso era outra coisa que... [não completa] e aí na universidade isso vai me marcar muito, no sentido de encantar com a universidade, desencantar com a universidade. Cada momento que eu estava encantado com o curso de Geografia passava em todas as disciplinas, avançava no currículo. No semestre seguinte, *pressionado com essas coisas*, desencantava da universidade por alguma outra coisa, por alguma situação interna do Instituto mesmo, de Geociências, desencantava e aí perdia todas as matérias, disciplinas, abandonava o curso e *não conseguia me formar*.

Os encantos e desencantos com o curso de Licenciatura em Geografia marcam seus avanços e recuos em um movimento de subjetivação. Não conseguia se formar, porque sofria a pressão familiar para fazer o que os pais desejavam que ele fizesse (engenharia e carreira militar) e não estava preparado para *pagar caro* por se deslocar do lugar de objeto do desejo dos pais.

S3SD19 [...] e fiz **várias** disciplinas da economia na própria universidade, porque ela permitia isso, né, você dentro de uma área você transitava por várias disciplinas, então, *uma das razões deu ter demorado muito tempo pra me formar, eu levei 20 anos para me formar em Geografia, foi ter transitado por vários outros cursos, sem nunca ter concluído nenhum deles.* Entendeu? Então eu fiz várias disciplinas de economia, quando tava desencantado e acreditando que *o correto era atender às exigências lá de casa pra fazer as engenharias*, fazia a disciplina na Politécnica (Escola de Engenharia da UFBA), *ai passava em uma, mas perdia todas as outras porque não, não era aquilo, entendeu?* Então eu via que era mais um semestre perdido, fazendo disciplinas da Politécnica pra atender uma coisa da casa, da família. *Então, essas coisas... vai contribuindo para eu levar vinte anos para me formar.*

O uso das palavras *correto* e *exigência* é significativo. Não atender à exigência de casa, fazendo engenharia, era o errado, pois o correto não se presta a outras possibilidades. O seu contrário é *incorreto*, *errado* e não o *diferente*. O sentido de correto aqui é análogo ao de verdadeiro. A verdade (positivista, é bom esclarecer) só admite uma possibilidade. Ser engenheiro possui dimensão de verdade única para esta família. Não se trata de uma orientação, de uma sugestão, de uma alternativa, mas de uma exigência, os pais estão a exigir, a “reclamar ou requerer com direito fundado ou suposto” (MICHAELIS *on-line*). Reclamam, imperiosamente, o direito de decidir sobre a formação do filho. Apresentam, assim, um só caminho, pois não fazer engenharia significa se colocar no lugar do estranho, do *mais um*, do que não será acolhido na sua demanda de reconhecimento e de amor. Num discurso autoritário que se aproxima muito do pedagógico (ORLANDI, 2011, p. 25-38) os pais não

atuam como voz mediadora. Assim como no discurso pedagógico, colocando-o no lugar de aluno, aquele que nada sabe, os pais resolvem pelo filho, pois consideram que ainda não sabe o que lhe interessa, o que é bom para ele etc. Orlandi (2011, p. 31) chama a isso *inculcação*.

S3SD20 Eu hoje costumo dizer para os meus alunos [risos] que *eu não sou um bom exemplo*, “entre na instituição, cuide do seu currículo, da sua trajetória e saia da instituição”, mas eu *levei 20 anos pra me formar, mas isso me deu um repertório muito amplo, cultural muito amplo*, então eu fiz várias disciplinas na filosofia, algumas disciplinas na sociologia, na história e a Geografia [pausa] *não conseguia me formar*, na geologia, ali mesmo dentro do Geociências, eu fiz várias disciplinas, então *isso foi bom pra mim, e profissionalmente também porque, no ano seguinte, eu saio da escola e agora eu sou da primeira equipe de estagiários da CONDER³⁷, da Geografia [...]*.

Notamos nesta SD a existência de contradições: “*Não sou um bom exemplo*” e “*isso foi muito bom pra mim, e profissionalmente também*”; “*levei 20 anos pra me formar, mas isso me deu um repertório muito amplo, cultural muito amplo*”. Por que não é bom exemplo se os anos que passou na universidade foram responsáveis por um repertório cultural muito amplo e isso foi muito bom pra ele, pessoalmente e profissionalmente também? De quem é o discurso de que ele não é um bom exemplo? Orlandi (2011) nos fala da presença de um *coro de vozes*, um dizer da relação que existe entre os vários discursos. Esta afirmação remete ao ponto de vista da mãe e de todos os discursos, pedagógicos ou não, que estabelecem prazo rígido para a formação e marginalizam aqueles que não conseguem cumpri-lo, não que o tempo não deva ser levado em consideração, mas ao pensar o tempo na formação devemos partir de questões fundamentais: O que a formação faz com as pessoas? Quem estabelece o tempo na formação? Por que algumas pessoas necessitam de mais tempo para se formar?

S3SD21 [...] agora, veja bem, eu tenho dois elementos importantes: eu começo a sair desse encantamento com os economistas, Mário Simosen... [cita vários, todos muito conhecidos], esses caras, né,

³⁷ Companhia do Desenvolvimento Urbano do estado da Bahia.

bem, mas, pra fazer este contraponto eu tinha o estágio, dentro da área técnica de Geografia, e tinha a obra de Milton Santos. Então *este é o marco mesmo da minha permanência na Geografia e desencantar definitivamente, definitivamente dos economistas*. Que loucura né? Sai da técnica, vai para as engenharias, depois é economia com Geografia, essas coisas, aí *a experiência do... da CONDER, como estagiário, foi muito boa mesmo, muito rica mesmo porque a gente montou uma equipe de jovens estagiários comandadas por um jovem técnico, Gosme Santos, e que era subordinada, diretamente, a um amigo, hoje, amigo meu* e a gente tinha uma relação muito, muito... horizontal com os estagiários e tal, e eu tinha um... eu transitava muito bem com o grupo de estagiários, porque eu gostava do que tava fazendo, estudava Geografia, transitava bem com Gosme e com Wolf, então, a gente teve uma experiência riquíssima.

No estágio na CONDER, vive uma *experiência riquíssima*, na qual o *comandante* da equipe, por sua vez, *subordinado* a outro, tinha uma relação *muito horizontal* com os estagiários. Observem que aqui ele ainda utiliza significantes pertencentes ao contexto das relações autoritárias que vivenciou para narrar uma nova realidade, na qual os sentidos são outros; apesar da existência de hierarquia, não há subordinação e sim uma relação horizontalizada, de respeito e escuta dos estagiários. O estágio e a obra de Milton Santos foram marcos da sua permanência em Geografia. Mais uma vez, aparecem aqui significantes caros ao sujeito, horizontalidade na relação, diálogo, amizade. Observe que embora ele fosse estagiário, coloca-se como coautor na formação da equipe “a gente montou uma equipe de jovens estagiários”. Não se coloca na voz passiva, na voz de quem sofreu a ação. Assume, assim, posição de sujeito da ação. Este é também o marco da sua virada como sujeito, como observamos na SD abaixo.

S3SD22 [...] então era, profissionalmente foi muito importante pra mim, porque me fixou mais na Geografia (CONDER), me fez conhecer mais Geografia, *mas o professor ainda não tá rolando,*

não tá acontecendo. Entendeu? Porque eu saí da escola particular (onde ensinava) e vou fazer isso, essa coisa mais técnica, o ser professor vai aparecer bem mais tarde, já no final dos anos 90, 2000, quando eu vou pra faculdade de educação pra concluir aquelas disciplinas que me liberariam da... licenciatura. Bacharelado já não fazia parte do meu interesse, entendeu? Porque eu já tinha saído da CONDER, já tinha casado, separado, já tinha filho, já tinha feito um monte de coisas, abandonado a universidade várias vezes, pleiteado voltar por recurso, impetrando recurso na instituição, várias vezes, então chegou o momento em que eu disse “pô preciso me formar velho, não consigo me formar” [risos].

Embora aqui apareça, mais uma vez, no seu discurso a frase *não consigo me formar*, não posso interpretá-la como mera repetição. Para a AD (ORLANDI, 2011) a mera repetição já significa diferentemente. Há aqui um *efeito de sentido* que não me permite identificar a segunda à primeira, são dois acontecimentos diferentes. A partir deste ponto, a narrativa deste sujeito se desenvolverá em direção à concretização da sua decisão de concluir a licenciatura e ser professor. Em fechar o que ficou em aberto, *o que ficou em aberto foi o curso universitário, a formação em Geografia, faltavam justamente as disciplinas da educação (S3SD23), que o liberariam da...*, da submissão aos pais, como veremos na SD23.

S3SD23 Agora, faltando... pra os anos... pra o final dos anos 90, o que me faz voltar pra universidade pra concluir a licenciatura, *porque eu já tinha abandonado de vez, o pensamento, a coisa do bacharelado, era, de novo, essa coisa da psique me perturbando, nos finais de semana, quando eu ficava sozinho, eu já tinha filho, já estava separado, ficava sozinho em casa, os meninos não estavam comigo e eu ficava pensando na minha vida, aí, de novo aquela coisa me perturbava e eu não entendia o que era que estava faltando, só lá um dia foi que veio um insight que disse “volte pra terminar o que ficou em aberto”. O que ficou em aberto foi o curso universitário, a formação em Geografia aí*

eu disse: Porra! Então eu vou me matricular na universidade, vou correr de novo com os documentos, aí entrei com um processo na... na reitoria a... o colegiado, o departamento da Geografia sempre foi muito, muito, muito, muito, muito solícito comigo, toda vez que eu pedia o reingresso na instituição, elas me davam o reingresso na instituição, sabe? Aí eu entro agora de volta, mais uma vez na licenciatura, mas, agora, resolvido que eu ia concluir as disciplinas, faltavam poucas disciplinas, e faltavam justamente as disciplinas da educação, didáticas, metodologia de ensino, psicologia da educação.

O saber não pode ser todo, mas neste momento emerge o novo, o efeito de sentido produzido no discurso - *o que ficou em aberto foi o desejo, o desejo de ser professor, faltavam justamente as disciplinas da educação*. Esta fala marca o rompimento com o seu assujeitamento ao desejo dos pais, ao desejo do Outro. Após 25 anos, o sujeito reconhece seu desejo de ser professor, desejo que se articula às suas faltas; voltarei a este ponto no último capítulo da tese.

S3SD24 Porra bicho, é isso aí velho, agora que eu vou me formar e é isso aí [...] 25 anos pra se formar em Geografia, né, mas foi muito legal esse tempo todo, não, não... ficou assim, sequelas, não tenho mágoas, não tenho nada disso, eu acho que... foi o possível que a gente fez, foi o melhor possível que a gente fez, entendeu?

A denegação, ou negação, foi o termo proposto por Freud (1980e) para um mecanismo de defesa no qual o sujeito exprime negativamente um desejo ou uma ideia cuja existência ele recalca. No texto de 1925, ele cita uma frase dita por um paciente no sonho - “não é minha mãe” -, cujo enunciado reconhece, de maneira negativa, sem aceitar, o recalcado, ou seja, o sujeito diz sem de fato dizer, apresentando, assim, sua divisão entre o desejo de dizer e a necessidade de recalcar. Em Maingueneau (2007) a negação funciona como um reconhecimento do fato em si, o que significa que negá-lo é dizer sobre a existência do

enunciado primeiro. Um preço caro foi pago: 25 anos de vivência de conflitos e dores que deixaram mágoas.

S3SD25 Na faculdade de educação (estágio supervisionado da licenciatura)... *aí tem uma pegada marcante*, nesta última fase, né, *que foi fazer uma sala de aula diferente*, no Subúrbio Ferroviário, pra dar conta do meu projeto de educação ambiental [...] *aí a vivência e a experiência nos bairros populares, me levaram, junto com Remi, pra essa sala de aula no subúrbio de Escada.*

S3SD26 A gente começou o projeto, Moema, muito voltado para atender o estágio supervisionado, honestamente, a ideia era essa. Porque comigo e Remi, que fomos os mais envolvidos, aprendemos muito com isso, a gente levou dois outros alunos, ou três, que não tavam entendendo muito qual era a pegada. *Mas a gente pegou pra fazer, pra fazer bem mesmo porque os meninos e as meninas iam, todas as sextas de tarde e os sábados, de manhã e de tarde, sem lista de presença, sem transporte, sem merenda, sem... sabe? Sem nada disso que a escola precisa para funcionar, toda sexta de tarde, todo sábado, de manhã e de tarde, tinha um mundo de adolescente lá esperando a gente, pra ouvir a gente, pra conversar com a gente, e a gente falava, e a gente conversava, e a gente fazia atividades, tudo voltado pra Geografia, discutindo o quê? Lugar e paisagem, antes de tudo, lugar e paisagem, lugar e paisagem.*

S3SD27 [...] e me lembro bem, a oficina de máscaras, a gente passou 4 semanas, 4 finais de semana produzindo as máscaras, que um dos nossos convidados estava construindo o roteiro de *uma peça de teatro discutida com esses adolescentes, os adolescentes, pra gente, era assim: matriculados na escola, evadidos da escola e que nunca tinham frequentado a escola.* Então este era o nosso

público, entendeu? *Sem lista de presença, sem merenda, tudo era cotizado, tudo era dividido entre a gente, então a gente descobria que tinha um daqueles adolescentes que faziam aniversário naquela semana e que sexta a gente ia comemorar o aniversário, então, é... alguém trazia a tubaína, outro trazia biscoitinho recheado e a gente, da universidade, trazia o bolo pra cantar o parabéns, então a gente **movimentava** é... aquela coisa toda.*

S3SD28 Então isso foi muito bacana porque é... eu pude confrontar, oh, eu sou coordenador pedagógico numa escola, num município, da região metropolitana, que tem um problema educacional gigantesco pra enfrentar e tenho uma sala de aula diferente, em paralelo, que acontece às sextas e sábados, e *eu vejo que é possível fazer uma sala de aula diferente, uma escola diferente,* então mais uma vez eu estou neste conflito aí e é sobre essas coisas que a gente escreve.

As SD25, 26 e 27 revelam um fazer ainda inseguro, mas o estágio é um experienciar de práxis no qual a sala de aula é vivida como espaço de construção de autorias, em direção a um *fazer diferente* (SD28), diferente do Colégio Militar, e tantos outros, como um conjunto de pessoas em interações recíprocas tecidas com a história de cada sujeito, na dinâmica das pulsões e da vida afetiva e pelo jogo dos fenômenos transferenciais (ARDOINO, 2012). O estágio supervisionado se abre aqui à produção do novo, ao não instituído para *fazer bem mesmo*, um fazer sensível às dores de meninos e meninas ávidos por espaços de escuta, espaços em que possam conversar e reconstruir sua vida, suas representações da sua história e da história do mundo. Nas palavras de Macedo, inspirado por Morin, um aprender no qual os sujeitos se orientam:

[...] por uma formação para virtude, para o respeito, para a responsabilidade, para a tolerância, para a mutualidade, para a cooperação, para a com-paixão e para uma identificação diante da consciência de que, pela formação, podemos, todos, nos constituirmos melhores do que somos, a partir de uma aprendizagem que nos prepare para *re-existir* diante da intolerância, da soberba, da incompreensão profunda, da aniquilação e da ultrapassagem do

outro em troca de bens materiais ou de alguma glória. (MACEDO, 2010, p. 126).

S3SD29 [...] eu já tinha sido convidado para ser professor da Unijorge, o curso de licenciatura estava se implantando na Unijorge, o curso de Geografia, Licenciatura em Geografia, e daí eu venho com essa dupla experiência: a experiência de coordenação pedagógica, no município de Camaçari, e esse entendimento do como funciona a escola pública, e venho com essa experiência da sala de aula diferente, como educador ambiental, mas dentro de uma perspectiva da Geografia. Então eu acho que esse conjunto de coisas aí fez com que a gente é... montasse um curso grupo bem interessante lá na Unijorge e a gente fez um curso de licenciatura muito bom na Unijorge, *foi uma pena a instituição esvaziar as licenciaturas, a instituição, oito, nove anos depois, não tinha mais interesse pelas licenciaturas, mas o curso de licenciatura que a gente vai fazer na Unijorge é um curso muito bom, muito bom mesmo. Por nós professores, e por essa coisa das experiências que a gente vai trazendo dos movimentos sociais, do educador ambiental, do especialista, do Marcelo Farias, por exemplo, que era o coordenador, que é o especialista, mas ele conhece escola, ele sabe como funciona escola, então foi muito bom, estes dez anos de Unijorge foi muito interessante.*

Na SD acima o sujeito denuncia *o esvaziamento das licenciaturas*, por uma instituição de ensino superior privada, e não o esvaziamento das licenciaturas em razão da evasão dos alunos. Reitera sua fala anterior quando explicita que a instituição, após oito, nove anos de implantação do curso, não tinha mais interesse nas licenciaturas, ou seja, na formação de professores. À ausência de interesse, por parte de algumas instituições, pela formação de professores, embora tenhamos observado aumento na oferta de vagas nos últimos anos, sobretudo em virtude da criação de cursos a distância, somam-se a baixa atratividade que a profissão docente tem exercido nos concluintes do ensino médio e o desinteresse em promover mudanças nos projetos de formação para adequá-los ao perfil dos alunos:

trabalhadores, provenientes, majoritariamente, de escolas públicas, de famílias que apresentam escassez de recursos econômicos e baixo capital cultural (GATTI, 2010). Mais recentemente, com a criação de novos cursos de licenciatura, visando à inclusão nesse sistema de alunos oriundos do campo e de comunidades indígenas inseridos nos movimentos sociais e com formação política para militância etc., o novo perfil de alunos, que apresenta novas demandas de formação pode se configurar, segundo Silva (2014), como um dos motivos que levaram algumas Instituições de Ensino Superior a apresentar ressalvas quanto à abertura de vagas para esse segmento populacional.

S3SD30 Aí eu chego no IFBA em outubro do ano de... 2012. Já tamos em 2014, né, um ano e meio, mais ou menos, né, aqui na instituição, mas... assim sempre atento a esta questão da formação das pessoas na instituição, esse cuidado, essa coisa do... *da sala de aula diferente no subúrbio, me fez ver muito essa, essa... mudar muito esse olhar sobre o ensino, sobre a escola, sobre o positivismo da Geografia, então hoje eu acredito em geografias, no plural, a minha, como professor, a dele como aluno, a dele do senso comum. geografias que precisam conversar, dialogar entre elas, entendeu?* E... penso numa *Geografia que possa permitir uma... construção de uma grande visão de mundo, eu não gosto dessa coisa de você estar submetido ao império do conteúdo, entendeu? O conteúdo da Geografia, ele é importante, claro, mas eu já não sou mais submisso ao imperador do conteúdo, entendeu?* Eu acho que essa... eu acho tão importante quanto você construir uma grande visão sobre o mundo, numa perspectiva da Geografia. *E aí das geografias e não da Geografia universal, general, entendeu, não, das geografias, entendeu? A gente faz uma Geografia completamente diferente da Geografia que se faz na África. Precisamos dialogar com a África. Precisamos dialogar com esses caras. Esses caras são muito na frente. Esses caras têm uma Geografia fantástica, mas, por uma tradição não sei o quê, a gente não dialoga com a África, entendeu?*

O sujeito revela na SD30 um pouco do seu olhar sobre escola, ensino, produção de conhecimento, um olhar que nega o paradigma racionalista da Geografia e sugere uma formação na qual os estudantes sejam vistos como sujeitos de desejo e de cultura, possuidores de saberes e conhecimentos que devem ser colocados em diálogo com os conhecimentos do professor. Encarna, assim, o lugar do Outro, fundamental à constituição do sujeito, capaz de investir ao aluno um lugar de ser pensante. A psicanálise aponta para a centralidade do desejo no caminho da construção do conhecimento; cabe ao professor, presença imprescindível no processo de aprendizagem, colocar-se na posição de sujeito de desejo e possibilitar a sustentação do desejo do estudante. O sujeito 1 atua nesse movimento de reconhecimento do seu próprio desejo, que toma como objeto de interesse a construção de uma nova Geografia, e do desejo dos alunos de serem reconhecidos como sujeitos desejantes e pensantes.

Se estar na posição de professor exige o conhecimento acerca do modo como um sujeito se aproxima e investe um objeto tomando-o como passível de conhecimento e, mais, como o reconstrói a partir das estruturas cognitivas das quais dispõe, fazendo com que as próprias estruturas se reconfigurem para assimilar aquilo que se tornou investido pelo desejo, exige, também, e de forma igualmente importante, uma certa posição desejante que permita colocar-se no lugar de sustentação do desejo de seu aprendiz neste duro caminho da construção do conhecimento. É desta peculiar posição subjetiva que Freud parece estar-nos falando ao recomendar a psicanálise, não como objeto do conhecimento simplesmente, mas como experiência aos educadores. Aponta-nos, com isso, o quanto está em causa, no ser professor, uma questão relativa ao desejo. (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 48)

No dito numa *Geografia que possa permitir uma... construção de uma grande visão de mundo* o sujeito parece ter se inspirado em Barbosa (2012) ao nos propor que façamos a substituição do pedagógico como função pelo pedagógico como *episteme*, como visão de mundo, um olhar que lhe seja próprio e que, no dizer desse sujeito, aponta para a multirreferencialidade na formação da Licenciatura em Geografia, para o diálogo com as pessoas cujas ideias e produções têm sido excluídas do rol de conhecimento validados pelas universidades e demais instituições de ensino superior. Para Moreira (2011), considerar os professores como intelectuais implica provocá-los a analisar a função social que desempenham, o que envolve o desenvolvimento das capacidades de análise dos interesses políticos e ideológicos presentes nos discursos, nas relações e nas práticas educativas e de resistência às intenções de dominação presentes na escola e na sociedade.

S3SD31 *Eu me vejo como um professor de Geografia... e autorizo a falar essa coisa da técnica, me autorizo porque, são 25 anos falando, lendo estudando Geografia, mas eu não me vejo como um especialista, então..., mas eu me vejo como professor. E essa mudança da licenciatura pra essa... essa mudança de formação de professores, eu não sei ainda quando foi esse momento. Se isso é uma discussão importante, eu não me lembro. Não tenho isso muito bem definido, mas posso lhe as... lhe dizer que de um certo tempo pra cá eu venho falando mais de formação de professores do que em licenciatura, como se já tivesse bem definido o que seria licenciatura e o que seria formar professores, viu? Eu acho que a origem está nesse conflito aí, do imperador do conteúdo, do império do conteúdo, que taria colado com a licenciatura ainda com a tradição do bacharelado, e a formação de professor mais ancorada com essa ideia do... de uma grande visão de mundo, entende, mas eu não tenho teorizado sobre isso. Mas é uma coisa que eu venho me preocupando muito. Vira, mexe e eu me pego falando de formação de professores e não de licenciatura. E quando eu estou em sala de aula eu tô sempre chamando a atenção de meus alunos de formação de professores: “vocês serão futuros professores, precisam ter o que dizer sobre determinados conteúdos”... então, assim, eu acho que essa mudança ela é muito recente e ela só aparece porque eu levei todos esses 25 anos pra me formar e sair da universidade, viu?*

A partir dos contextos e histórias que marcam seu movimento de reflexão e ação, passa por mudanças que o revelam *professor*, que o levam a autorizar-se e a assumir sua versão de vida, escolha de uma política de sentidos e significados que orienta seu pensar e ser no mundo. Lacan (*apud* ORNELLAS, 2013, p. 26) diz que cada sujeito constrói sua subjetivação em três tempos lógicos: tempo de ver, compreender e concluir. Creio que posso interpretar esse nomear-se professor como o terceiro tempo de Lacan, pois aqui o sujeito faz um salto, autoriza-se e se coloca no lugar do sujeito suposto saber da sua práxis. Ao falar do

sentido que atribui ao que denomina como *formação de professor*, anuncia a falta de diálogo entre o currículo e a formação, e aponta a formação como algo para além do conteúdo, que não pode se curvar ao *império do conteúdo*. Desloca-se aqui do lugar de subordinação inferiorizante, sustentado pelo ideal liberal colonizador do currículo, que trata professores e alunos como idiotas culturais (GARFINKEL, 1976; DEMO, 1985) e se fecha ao diálogo com as diferenças. Para Macedo (2006), o outro da e na educação e no currículo ainda é um anúncio,

[...] porque as pedagogias, em geral, viraram as costas à diferença, por privilegiarem o que emerge como norma e homogeneização. Pensamos, portanto, que a construção do outro na educação e na pesquisa sobre a educação vem desalojar a confortável posição autocentrada das *pedagogias do eu* e das “*tecnologias do eu*”, sempre despreparadas e de má vontade para pensar e interagir intercriticamente com as alteridades. (MACEDO, 2006, p. 30).

Seu dito diferencia licenciatura de formação porque, do seu ponto de vista, as licenciaturas, reproduzindo uma tradição do bacharelado, estão coladas com o *império do conteúdo*, com uma preocupação excessiva com a técnica, com um saber fazer desacompanhado de reflexões políticas mais amplas que permitam a construção de uma visão de mundo. Na minha primeira interpretação sobre a fala “vocês serão futuros professores, precisam ter o que dizer sobre determinados conteúdos”, pensei que o sujeito havia sido traído, ao dar voz a um discurso que não é o dele e que reitera a primazia do conteúdo na formação. Conclui, entretanto, após uma *leitura-escuta*, que estava errada e que o sentido de “precisam ter o que dizer sobre determinados conteúdos” é equivalente a: precisam refletir sobre o porquê de determinados conteúdos referentes às teorias da Geografia fazerem parte do currículo e outros, como os relativos às teorias africanas, não.

Pesq. E como você entende, nós estamos fazendo o que aqui no IFBA?

S3: A nível de graduação, ou a nível de Instituição?

Pesq.: Especificamente na Licenciatura em Geografia; é licenciatura ou é formação? Porque você coloca a diferença.

S3SD32 Sem teorizar ainda muito sobre isso, *né, porque* é coisa ainda do meu interesse, de ter isso mais claro, porque nas reuniões do NDE (Núcleo Docente Estruturante) e do colegiado, *esse embate sempre aparece*, ora provocado por um professor, ora provocado por mim mesmo, *né, insatisfeito com algum encaminhamento da licenciatura, do curso de Licenciatura em Geografia*, *né, então*, por exemplo, *eu não entendo muito bem porque jovens professores*, muito mais jovens do que eu, tanto em idade quanto em formação, *se apegam tanto a uma tradição que eles não viveram, essa tradição do bacharelado*. Não tiveram tempo para viver essa tradição, que uma coisa é você começar com 20 anos na técnica em Geografia, produção de mapa, cartografia, representação, leitura de imagem, radar, e ser especialista, *né?* Ou numa Geoformologia, uma, numa Pedologia, e tal, mas esses caras não tiveram tempo para viver essa tradição, que eu tive [...]. *Então, quando eu vou vendo o curso da licenciatura, eu vejo essa coisa híbrida, transitória, que a gente não sabe muito bem ainda o que é que é, e alguns momentos, e aí vai uma crítica, eu acho que os meus pares não estão dispostos a discutir sobre essas coisas, entendeu? Esse eu acho que é o problema. Eu acho que eu tenho chamado a atenção da coordenação. A coordenação precisa encontrar um momento pra chamar essa, esse debate, colocar na pauta, entendeu, porque é isso que vai identificar, é isso que vai me dizer qual é o egresso que eu quero. Eu quero um egresso que depois ele faça uma especialização na própria área de educação, ou na própria área de Geografia. Eu não quero que ele saia daqui para fazer um outro curso. Eu projeto um curso de especialização na própria instituição, mas eu projeto um curso antes de tudo de licenciatura em educação, entendeu? Não sei se vou ficar aqui todo esse tempo para fazer isso. Começar, discutir mais sobre essas coisas. Honestamente, não sei se vou ficar esse tempo todo. Mas assim, o meu perfil de egresso é esse. Não quero que*

ele saia daqui para pagar, se matricular num Curso de Geoprocessamento na Unifacs ou numa outra universidade, numa outra instituição quando ele não vai ter mercado de trabalho colocado pra ele, porque a graduação dele é ser professor, estar professor... entendeu? [...], mas a licenciatura é uma coisa de segunda, é uma carne de segunda, entendeu?

S3SD33 *Então, aqui no IFBA, eu acho, a gente precisa pegar isso e dar uma cara mesmo de licenciatura, entendeu? Dizer para esses jovens alunos, e aí precisa fazer uma pesquisa, um levantamento, para perceber, observar, quem tem o perfil para a escola, e quem tá aqui só interessado no diploma, porque isso vai lhe dar um delta x no salário até o final da vida. São muitos.*

Aqui, o sujeito faz referência ao significante irreduzível de cada sujeito, que na busca incansável da satisfação, que nunca virá, acena para o sujeito algumas possibilidades de realização. Destaca nessa sequência discursiva seu *semi-saber*, dialética do saber e da ignorância, sobre a importância da demanda do desejo produzindo o *ser professor*. Ele aponta o reconhecimento da realidade psíquica e das fontes libidinais do desejo de saber dos professores em formação como elementos necessários à licenciatura. Para a psicanálise, é exatamente o desejo que (im)pulsiona o sujeito na escolha da formação de professor e apenas ele justifica que o aluno esteja ali. Como vimos anteriormente, é pela relação entre os significantes, e entre eles está o desejo, que se produz o sujeito e, conseqüentemente, o professor. Assim, uma formação psicanaliticamente orientada exercita e propõe mediações atentas à escuta do sujeito do conhecimento e ao sujeito do desejo e não pode, portanto, propor a submissão dos saberes e do desejo dos alunos ao conhecimento e desejo dos professores. Para Kupfer,

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis, como já se afirmava na conclusão de Freud e a educação. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno-sujeito que, ansioso por fazer-se dizer, ansioso por se fazer representar nas palavras e objetos da cultura, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com as primeiras inscrições

significantes que lhe deram forma e lugar no mundo. (KUPFER, 1999, p. 19).

O que Kupfer propõe é, em outras palavras, que o professor seja mediador da demanda social além do seu próprio desejo, uma vez que a educação deve ser balizada pela cultura e dirigida a um possível sujeito a emergir, implicando um depois diferente do antes, ou seja, operando uma mudança no sujeito.

S3SD34 Então assim... e aí, apostar nessa prática de ensino, porque não é só escola pública, o nosso horizonte não é só escola pública, porque escola particular está fora, porque *escola particular quer um professor que tenha, que venha da própria classe onde a escola atua, né? Ele não quer no seu quadro um professor negro, pobre, saído da periferia, ainda que ele seja um bom professor. Não, essa escola top, particular, não quer isso.* Então, assim, mas também não é só escola pública que é o horizonte dos meus futuros dos meus futuros professores. Tem uma série de iniciativas, individuais ou coletivas, que podem perfeitamente acolher esses professores, e se darem muito bem porque recurso existe, financiamento existe, empreendedorismo se você colocar, entrar aí na pauta, vai rolar, entendeu? Agora, sem considerar ainda de que a escola é um lugar importante. *As classes sociais pobres, as classes mais empobrecidas, queira você ou não, ainda vê a escola como algo importante para ela, não tenha dúvida nenhuma disso, não tenha dúvida nenhuma. Você pode ter uma série de problemas na escola pública, onde esses meninos e meninas das classes populares frequentam, mas porque a escola está sendo pensada pra isso. Eles acreditam na escola, entende? Mas quando vão para a escola, a escola não oferece nada, e aí o conflito está instalado. É aí que o professor licenciado daqui pode fazer essa diferença, entendeu? Uma associação de bairro, de moradores, mantida com financiamento público, por que não? [...]* Ele não precisa fazer concurso público, entende? Então, assim, tem uma série de

coisas que a gente, dentro da Licenciatura em Geografia, poderia tá pensando pra fazer um curso pra frente, entendeu? Mas aí veja, precisa sair e abrir mão daquela Geografia, positiva, generali, universalis, apostar nas geografias, no plural, entendeu? Porque só dentro de uma Geografia no plural é que você vai acolher essas iniciativas. E eu não tenho erros ... dúvida nenhuma de que, de que se grandes institutos são parâmetros, esses grandes institutos vão ter que se render a essa Geografia que a gente faz, entendeu, essa Geografia no plural. Não tenho dúvida nenhuma disso, né, então é assim, esse momento da licenciatura da Geografia aqui eu acho superimportante, tenho que... fazer um parentezinho porque eu vejo o trabalho da coordenação, com todas as possibilidades, a burocracia não deixa a gente... correr atrás do próprio rabo, a gente está sempre correndo atrás do próprio rabo, e aí o coordenador, enquanto ele estiver correndo atrás desse trabalho burocrático, do assinar papel e analisar documento, não vejo solução... Precisava romper com isso, não sei se a história do departamento agora, desse desmembramento entre departamento e coordenação vai resolver, eu acho que não vai resolver, mas... esse acho que é... esse ano de 2014, por exemplo, a coordenação precisava pegar isso pra fazer, trazer pra pauta, e discutir demoradamente, entendeu, um, dois e três encontros, o que é formação? E se você não sabe o que é formação de professores, vamos ler alguma coisa, traz na próxima semana, vamos fazer uma roda de conversa, a gente fala sobre... chama a professora Teresa, que trabalha com formação de professores, pede a ele pra dar uma conversada com a gente, né, pra ver se a gente pode ir, de-va-ga-ri-nho, ir mudando as nossas práticas de ensino, as nossas práticas de sala de aula, isso não significa de que vale qualquer coisa. Na sala de aula não vale qualquer coisa. Vale o que foi combinado com os alunos, entendeu, e aí eu sou um cara chato. Meus

alunos costumam fazer, quando a gente combina, trabalhos densos, projetos [...]. Pode não ser um bom projeto, mas foi o que foi possível naquele semestre, entendeu? Então essa coisa do possível pra mim é muito mais importante do que dar conta do conteúdo especializado, entendeu? Eu brinco sempre com essa coisa da hidrografia, quais são as 11 ou 12 bacias hidrográficas brasileiras relacionadas às estruturas geológicas. Como é bonito, não? [risos] Não é bonito? As grandes bacias hidrográficas que guardam relação direta com as estruturas geológicas. Porra! Não adianta. Pra que isso, se o professor da escola pública, seja no ginásio, seja no ensino médio, ele passa por cima de tudo isso e cita apenas as 4 grandes bacias importantes: Amazônia, Tocantins, Araguaia, São Francisco e Paraná-Paraguai e o aluno sai dali, passa na disciplina dele e não sabe nem onde é que fica, entendeu? Agora, se você for ao Terreiro de Jesus neste final de semana, você vai olhar, no Largo do Terreiro de Jesus, aquele monumento, as águas que estão ali, o chafariz que abastecia a burguesia do Terreiro, no início do século XX, lá o artista teve que comunicar para a população as quatro maiores bacias hidrográficas da Bahia. Quando você pergunta aos alunos do ensino médio, nenhum sabe. As quatro bacias hidrográficas são: São Francisco, Paraguaçu, Pardo e Jequitinhonha, estão lá representadas nas quatro bocas das grandes serpentes. São 4 grandes serpentes ladeando a concha principal, na concha superior serpentes menores jogando água em quantidade, com outros rios nomeando as serpentes. Se você faz uma Geografia encarnada dessa forma, o aluno nunca vai esquecer que no Terreiro de Jesus tem um monumento documento, tem um, uma peça histórica que me ensinou quais são os 4 maiores rios da Bahia: São Francisco, Paraguaçu, pela ordem, São Francisco, Paraguaçu, Pardo e Jequitinhonha [risos], entendeu? Então essa Geografia encarnada, ela precisa tá presente na formação. É um pouquinho do que eu penso sobre

*essa Geografia. Agora, eu não tenho muitos seguidores, nem pares, não, [risos], viu? Eu sou um pouquinho... talvez por causa dessa minha trajetória aí, de Colégio Militar, romper Colégio Militar, Escola Técnica, romper com a técnica, Geografia, o curso superior, tanto tempo pra me formar, morar num bairro pobre, um bairro periférico, por opção, entendeu? É isso. Eu acho que a licenciatura precisa encontrar um momento pra essas coisas. Pensar sobre essas coisas. A experiência sobre o PIBID, que está acontecendo, precisa ser valorizada, **pela instituição**, inicialmente, e pelos meus pares da Geografia, entendeu? Os alunos vão fazer uma sala de aula diferente na Feira de São Joaquim. Quem colar com essa ideia maluca, inicialmente, vai lá ver que Geografia você vai ensinar, entendeu? Você chega na Feira de São Joaquim, você dá ..., você dá R\$20,00 para o cara tirar dois e trezentos. Ele te dá o troco sem errar, né? Você comprou um mói de coentro, R\$2,30. E de R\$20,00, ele lhe deu o troco sem errar. Peça a ele para armar a conta, pra ver se ele sabe fazer? Não sabe armar a conta, em matemática. Aí você se pergunta: porra, eu vou ensinar o que de matemática num cara que sabe tudo de cabeça, mas não sabe armar uma conta. Que matemática eu vou ensinar pro cara? Esse dilema é também para a Geografia, né, o cara tem uma noção espacial da feira gigantesca, porque, se você perguntar a ele: vem cá, e uma carne, uma mantinha de porco, eu compro aonde? Você vai aqui, na primeira esquerda ..., na primeira direita, você chega depois na barraca de ...". Porra, o cara tem uma imaginação espacial fantástica formada. Agora, se você pedir para ele representar isso, pra ler um mapa, isso o cara não sabe por onde começar, entendeu? A questão é: que Geografia eu vou ensinar pros caras? Então veja, você tem uma sala de aula, que pode ser riquíssima, a nível de experiência formativa. Agora, não sei se vou achar parceiro que eu busco na licenciatura, entendeu? [risos]. Mas vamos ver. Tentando aí, né, acho que é...*

faz parte também. E vou dando aula. O que sei fazer é dar aula, um pouquinho de metodologia, um pouquinho de didática [...], por aí.

Fiz a opção, no texto acima, de não quebrá-lo em sequências discursivas, por considerar que o todo, texto final da entrevista, expressa a intenção de síntese do sujeito, de revelação do seu *semi-saber* sobre formação, sobre Geografia, sobre a experiência formativa da Licenciatura em Geografia do IFBA e sobre sua proposta de formação, ou seja, o sujeito sintetiza nessa fala os etnométodos construídos na sua práxis, na reflexão contínua sobre o seu cotidiano docente. Inicialmente, ele denuncia que os conflitos existentes entre as escolas públicas e os alunos não se dão pelo fato desses últimos não reconhecerem a formação como algo importante e sim porque a escola pública não oferece nada ao aluno. Problematisa aqui a ideia do currículo como prescrição e apresenta a questão curricular na dimensão dos saberes e fazeres dos sujeitos na prática do cotidiano propondo uma formação que leve em consideração as possibilidades de conhecimento relacionadas às atividades práticas diárias e aos contextos dos sujeitos que constituem a escola. Que seja, portanto, capaz de romper com as ideias, os conteúdos e os métodos dos currículos instituídos para encarar o ponto de vista do aprendiz, suas necessidades e desejo. Uma formação capaz de romper com a Geografia, no singular, para acolher *geografias encarnadas*, que levam em conta o processo histórico do trabalho e suas relações com a aprendizagem, que dão corpo e substância aos conceitos geográficos e permitem aos alunos compreender o mundo e situar-se. Clama aqui por uma Geografia capaz de promover mudanças que identifiquem possibilidades de aprendizagem a partir do outro. Parece buscar caminhos na promoção de mudanças diferentes das que têm sido realizadas pela educação, aqui denunciadas na fala de Skliar:

Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro [...]. As mudanças têm sido, então, quase sempre, a burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo. Se, em algum momento da nossa pergunta sobre educação, tínhamos nos esquecido do outro, agora detestamos sua lembrança, maldizemos a hora de sua existência e da sua experiência, corremos desesperados a aumentar o número de alunos e de cadeiras nas aulas, mudamos as capas dos livros que já publicamos há muito

tempo, re-uniformizamos o outro sob a sombra de novas terminologias. Novas terminologias sem sujeitos. (SKLIAR, 2003, p. 40).

Ao falar da necessidade de deslizamento de sentido do significante *olhar* da educação para um *olhar que vibre com o outro*, o autor se refere a um olhar que não toma o outro como unanimidade e desigualdade: pobre, surdo, cego, negro, repetente etc., que segue representando o outro como alguém que gravita em torno de um eu completo, natural etc.

Não é essa a mudança demandada pelo o sujeito 1. Ao nos falar de geografias em diálogo, ele sugere algo que seja fruto de ações singulares, de posicionamentos frente às possibilidades de interpretação e, sobretudo, frente às interpretações que dominam esse campo do conhecimento. Geografias que se reconhecem como *semi-saberes*, como conhecimentos faltantes e que veem a abertura ao diálogo com a diferença como possibilidade de construção de salas de aula, verdadeiramente, diferentes.

S1SD35 *Não sei se vou ficar aqui todo esse tempo para fazer isso.
Começar, discutir mais sobre essas coisas. Honestamente, não
sei se vou ficar esse tempo todo.*

Na análise do discurso desse sujeito foi possível perceber seu rompimento com o discurso pedagógico, com a noção de ensino como inculcação, como transmissão de informação e do conhecimento como saber institucionalizado, homogêneo, universalizante, onde a opinião do professor torna-se definitiva, pois o professor é aquele que possui o saber e está na escola para ensinar ao aluno, que nada sabe, e a autorizá-lo a dizer que sabe. No decorrer das suas experiências formativas, constrói um discurso em que expõe efeitos de sentidos possíveis, deixando espaço para o aluno dentro do discurso e para sua constituição como autor, sujeito *falaser*, na dinâmica da interlocução.

Formação e vida são do âmbito do fazer e do incompleto, aqui o professor-sujeito *falaser*³⁸ nos revela seu desejo de, no diálogo, promover mudanças nas coisas do mundo terreno, nas coisas da formação e, ao anunciar seu *falesimento*³⁹, produz saber novo, prepara-se para a travessia em direção ao maior dos desconhecimentos. Que seus *semi-saberes*, sua simplicidade e coragem diante do saber e do desconhecimento inspirem aqueles que ficam a produzir novos saberes, efeitos de enunciação para a formação.

³⁸ Tradução do termo *parlêtre* criado por Lacan para se referir à condição necessariamente falante do humano.

³⁹ Grafia intencional, par *falaser-faleser*.

4.4 Deslizamentos em direção ao professor-sujeito

Escutar a fala dos sujeitos nesta pesquisa foi perceber, a partir da história dos sentidos produzidos nos seus discursos, movimentos na constituição do *professor-sujeito*. O discurso de cada um é um deslizar de sentidos produzindo efeitos de enunciação, interpretações que, para além do dito lexical, fazem emergir algo novo – “volte pra terminar o que ficou em aberto”, “porra bicho, é isso aí velho, agora que eu vou me formar e é isso aí”; “não têm uma escolaridade, não têm o poder de questionar nem de decidir, então, pra mim, isso foi importante, só a questão de você poder escolher o que é que você quer”; “O professor foi colocando assim pra gente, o professor de Geografia, na época do cursinho, foi colocando todo esse universo, que era Geografia, sabe, aí eu me encontrei, eu digo, nossa!”; “eu penso que qualquer ação, atitude de alguém, ou no núcleo familiar ou na escola, poderia ter mudado isso”; “eu sei que tenho dificuldade, mas eu acho que o conhecimento não é só isso”...

As metáforas e metonímias dos discursos dos sujeitos desvelam, àqueles que se abrem à escuta, pontos de vista de sujeitos que, na tensão com outros sujeitos e outros pontos de vista produzem *semi-saberes* sobre si e sobre o mundo. Como é possível perceber nas SDs analisadas, estes sujeitos encontram no desejo, no reconhecimento da sua capacidade e na identificação com alguns professores, e sua relação positiva com o saber e com a educação, as condições para construção de dispositivos de superação dos obstáculos materiais e psíquicos – os significantes da inferioridade de gênero, étnico-racial, social, profissional etc., presentes no mundo simbólico que encontram ao nascer –, em direção à constituição de uma subjetividade resiliente frente ao destino traçado para eles, lugar de reprodução que rechaçam ao negar o ideal constitutivo da família e, como sujeitos, investirem em seu processo escolar e na sua formação acadêmica para professor. O que está posto aqui é o ato de aprender e ensinar, para além do uso de métodos, técnicas, análise de dados etc., como construção de um saber sobre si e sobre o mundo.

5 CONSIDERAÇÕES (IM)POSSÍVEIS: QUE QUERES TU?

Desde o início, ao pensar a escrita desta tese, imaginara um vai e vem contínuo entre as minhas análises e os fundamentos teóricos que me sustentam, acrescidos, revisitados e modificados no decorrer de quatro anos de trabalho. Exceto nos momentos em que julguei indispensável construir e explicitar, no diálogo com outros autores, minha interpretação sobre conceitos fundantes da tese, privilegiei a narrativa dos sujeitos da pesquisa. Entendo, contudo, que os próprios cortes efetuados nos discursos, ao definir o *corpus* de análise, induziram-me a uma determinada interpretação e impediram outras. Ao dar menor peso na minha escritura às palavras rebuscadas das teorias cultuadas pela academia, presença muito comum nas teses de doutorado, acredito ter construído um texto mais próximo à discursividade da linguagem, o que me deixa realizada, mas não satisfeita (jamais!). Não me senti suficientemente amadurecida, como pesquisadora de histórias de vida, para escrever o texto na forma de uma narrativa.

Ressalto que a tese não é um produto, mas meu movimento de interpretação e construção⁴⁰, a partir do recorte e dos conceitos mobilizados por mim ao viver esta experiência de pesquisa como encontro com os sujeitos e seus discursos. Convido-o a novas interpretações, novas possibilidades de experimentar o que nos passou, pois o lugar do outro é algo ao qual não temos acesso, não podemos viver as experiências pelos outros, apenas sentir como nos tocam e o que, desde nosso lugar, levam-nos a pensar e significar. Na releitura da tese, tive o afeto de que a finalização dos capítulos são fechos abertos. Talvez abertos demais, na avaliação da academia, mas assim os mantive. Afinal, não é a falta condição para o desejo? Acrescento, ainda, que *a cientificidade é minha implicação* com os sujeitos da pesquisa e com o objeto que construí para estudar, e que não persegui a novidade, ela foi uma doação dos sujeitos, haja vista que as experiências, seus significantes e sentidos são sempre singulares. Além do mais, mesmo na pesquisa, a novidade nem sempre é necessária, *certas coisas permanecem tal como estavam e o importante é mostrar que não há novidade, é reafirmar a existência das nossas faltas*⁴¹.

As questões que mobilizaram meu desejo de saber e minhas reflexões, na escuta e no diálogo com os sujeitos e seus discursos, não se encontram aqui acabadas. As respostas são

⁴⁰ O conceito de construção introduzido por Freud, no texto *Análise terminável e interminável* (1980g), está para além do verdadeiro e do falso.

⁴¹ Neste parágrafo, as partes destacadas em itálica são ressonâncias das falas de Nuria Pérez e Skliar, por ocasião da defesa de tese de Omar Azevedo, amigo querido, na Universidade de Barcelona.

sempre provisórias, nada é definitivo, mesmo o desejo é evanescente. Interpretar, nesta tese, a demanda do desejo na formação foi compreender, não completamente, o direcionamento dado por ele às experiências produtoras dos sentidos fundantes dos sujeitos da pesquisa e seus desdobramentos na constituição do professor-sujeito e de seus etnométodos. Antes de apresentar as significações provisórias para as questões que nortearam este trabalho, creio que não posso deixar de mencionar minha ilusão de que teria entre os sujeitos da investigação, estudantes cujas palavras e observação, em minhas aulas, revelavam-me o *não desejo* de ser professor. Imaginara que suas presenças seriam imprescindíveis para minha aproximação aos propósitos desta pesquisa. Não foram, mas pensar sobre isso, ao dialogar com outros autores e com os sujeitos desejantes que se voluntariaram para participar, permitiu-me desvelar o preconceito ideológico que me levava a rechaçar a docência como uma das possibilidades de atuação do psicólogo, e a me negar a fazer as disciplinas que me dariam o título de licenciada em psicologia. Muito jovem, me perguntara: *Pra quê? Não quero ser professora*. Na resposta dada a mim mesma não percebia colocar a licenciatura no lugar da “carne de segunda”. A carne de primeira, nos anos em que cursei psicologia na UFBA, era ser bacharel, ter formação de psicólogo e atuar na clínica. O caminho foi longo até o momento em que reencontrei o meu desejo de saber, desdobrado, anos depois, no desejo de ser professora. Quase 20 anos se passaram até que eu percebesse a educação como um espaço possível de escuta de subjetividades, e dos desejos que lhe atravessam, de construção de sentidos, conhecimentos, de relações prazerosas e também de embates necessários e não prazerosos. No encontro com os sujeitos e na identificação com os traços, as faltas e as marcas dos seus discursos, foi possível entrelaçar nossas histórias, sem que elas se confundissem, e sair mais desejante, vislumbrando novos projetos, novos trabalhos.

Foi do lugar da falta que parti para viver a experiência da pesquisa e foi a escuta das faltas dos sujeitos que me possibilitou pensar o desejo, sua demanda, seus sentidos e a constituição do professor-sujeito e dos etnométodos da formação. É ainda do lugar da falta, que parto para a escrita de algumas palavras, necessariamente inconclusivas, sobre as questões que nortearam este estudo:

- a) *Que demanda do desejo se inscreve na decisão de ser professor?*
- b) *Que satisf(ação) busca o sujeito na formação?*
- c) *Quais os sentidos atribuídos pelo sujeito aos seus significantes e que implicações esse universo erótico possui para a constituição do professor-sujeito e dos seus etnométodos?*

Vimos, no capítulo dois, que o inconsciente se mostra apenas por seus representantes e, no capítulo quatro, que o desejo se mostra por uma demanda inscrita nos significantes. Na busca da satisfação, que nunca virá, o desejo não fixa seu destino a um objeto. Ser evanescente é sua característica essencial, ele pulula, desvanece, reenvia-se indefinidamente, demanda. Vimos também que a demanda original é de amor, de reconhecimento pelo Outro, de que o Outro reconheça o meu valor. Nas diferentes histórias de vida narradas nesta pesquisa, o reconhecimento da falta: a falta do pai e da mãe por perto, a falta de apoio para estudar, a falta de dinheiro, a falta de tempo, a falta de alguém para escutar, a falta de afeto, a falta de professores capazes de abrir mão do seu próprio desejo..., enfim, a falta de reconhecimento como sujeito de desejo, que também demanda, mostrou-se como condição essencial, não só à constituição de cada um como sujeito, mas também à identificação do desejo de ser professor.

A docência se apresenta para esses sujeitos como possibilidade de substituição do Outro e por isso se faz causa do desejo. No desejo de ser professor, há demanda de reconhecimento, de satisfação, embora a escola tenha se revelado como espaço de desprazeres, de sofrimento, de novas inscrições de falta, de castração (punição, dificuldades de aprendizagem, excesso de disciplina, indiferença, autoritarismo, submissão, não participação etc.) também foi nas experiências vividas na escola, na relação com professores, que esses sujeitos tiveram algumas das suas demandas atendidas. Os *encontros educativos*, experiências de reconhecimento proporcionadas, poucas, mas significativas, pelos professores, aqueles que se disponibilizaram a escutar o desejo de seus alunos e a acolher a subjetividade de cada um, despertaram enamoramentos, amosidades, identificações capazes de acordar o desejo de saber e o desejo de ensinar. O desejo do professor tem algo a ver com o desejo de entender, ou seja, de conhecer. Esse desejo se articula ao redor daquilo que, no seu *semi-saber*, encontra-se submetido à castração, os sujeitos da pesquisa tomaram o conhecimento e a docência como algo capaz de completar suas faltas.

A escuta dos discursos dos sujeitos possibilitou perceber demanda por algo novo e melhor, na presença insistente de alguns significantes: *mudança, escolha, decisão, autonomia, liberdade*. Como significantes, cada um deles tem sentido diferente para os sujeitos, sentidos que foram interpretados na análise das SD. Podemos, entretanto, pensar, neste momento de (in)conclusões, o que há de comum nas expectativas, nos sonhos, nos projetos dos sujeitos da pesquisa. Não creio estar errando ao afirmar que todos buscaram na decisão de ser professor, e permanecem buscando na formação, um conhecimento que seja capaz de tocar suas

realidades, que os ajude a restituir o sentido de ser em sua vida, na vida de sua família, de sua comunidade, na sua relação com os outros e com o mundo. O sentido de ser mulher, de ser mãe, de ser negra, de ser esposa, de ser filha, de ser pobre, de ser professora, de ser professor, de formar professor, o sentido de ser escola... Desejam construir um saber sobre si e sobre o mundo que lhes permita promover mudanças em si e na sua realidade, que os funde como sujeitos da história em que se inscrevem, escrevem e leem.

Os sentidos atribuídos pelo sujeito aos seus significantes, apresentados no capítulo quatro, são provisórios, pois os significantes nunca se fecham aos sentidos, ao contrário, eles se doam a outras interpretações e, principalmente, porque minha interpretação é uma construção realizada desde a falta que me constitui, meu *desejo de*. O universo erótico do sujeito transversaliza o processo de constituição do professor-sujeito e de seus etnométodos. Um processo que é sofrido e longo, pois exige uma escolha entre permanecer assujeitado ao desejo do Outro ou assumir a falta e caminhar em direção à constituição enquanto sujeitos de desejo. A demanda de amor e reconhecimento coloca o sujeito em devir diante de um impasse. Como abrir mão da nomeação *filho amado*? A travessia de criança para sujeito pode durar *20 anos*, ou mais, pode até nunca ser feita. Os sujeitos desta pesquisa a fizeram, na dor e na alegria, encontraram na educação o caminho para pensar suas próprias faltas e seus desconhecimentos e tornaram-se produtores de seu saber e de conhecimentos que não completam suas faltas, mas que as minimizam.

As faltas enunciadas pelos sujeitos e as enunciações escondidas atrás dos seus enunciados não nos apontam para o desejo de uma formação em que as teorias, que transbordam os currículos, sejam aplicadas em sala de aula, tampouco para uma formação que promova didáticas perfeitas, que atenda às necessidades do mercado de trabalho ou de uma formação que prepare os professores para um planejamento invejável das aulas e das avaliações de aprendizagem, menos ainda, para uma formação capaz de constituir um professor completo, sem faltas. Estar em falta é desejar e esses sujeitos permanecem desejando, desejam uma *Escola de qualidade, uma Escola diferente, com salas de aula diferentes*, na qual os Professores tenham *amor pela profissão, prazer em dar aula*, e, assim, mobilizem afetos, *enamoramentos*, sejam *adorados*, não como deuses, perfeitos, *não faltantes*, mas como sujeitos de desejo que, pela escuta e pela fala, são capazes de levar a *fome* de saber dos alunos ao extremo de *comer as provas*. Uma Escola em que os Professores, na falta e no *semi-saber*, façam-se *referência* possível para seu aluno e, assim, contribuam para que ele possa rejeitar a existência planejada por Outros, existência que nega seu desejo,

seu *semi-saber*, sua capacidade de se fazer sujeito e de *fazer a sua história*. Desejam uma Escola que seja lugar de *jogos*, ludicidade, prazer, *compreensão*, de *escuta*, de *liberdade de escolha*, de *quebrar correntes*, de *resgate* do afeto e dos *sonhos*, de *mudanças*, uma Escola que tenha espaço para *meninas* e para *meninos*, que seja lugar de construção da igualdade de gêneros e de *questionamentos*. Uma Escola que promova *conversas e conversas* e tenha *pra cada aluno um olhar diferente*, que trate cada aluno a partir do *seu grau de dificuldade*, que saiba *lidar com isso*, com a dificuldade e com a diferença. Uma Escola que invente “*métodos*” *diferentes*, formas de fazer que rompam com as tradições que privilegiam a razão e o conteúdo, sobretudo, os conteúdos escolhidos por Outros, mas não só, que produzam etnométodos que, para além da (in)corporação do pensar e do fazer dos diversos grupos sociais, sustentem a formação no investimento afetivo e intelectual, no entendimento de que ensinar e aprender são atos de desejo, e que, assim, promovam experiências nas quais sujeito e desejo se enlacem. A tese aqui compartilhada é de que o desejo laça o sujeito e trabalha na constituição do Professor-Sujeito. Um Professor enlaçado ao desejo que, por esta condição, contribui para a formação de Alunos-Sujeitos também enlaçados ao desejo.



Nas experiências vividas por esses sujeitos o reconhecimento das suas faltas tem sido condição para a construção da sua subjetivação até o autorizar-se professor, o tempo lógico⁴² de concluir: “*Eu me vejo como um professor de Geografia ... e autorizo a falar essa coisa da técnica, me autorizo...*”. Constituem-se, cada um a seu tempo, Professor-Sujeito, veem, compreendem, constroem caminhos. Até aqui alguns caminharam mais, foram tocados por um número maior de experiências, mas a falta acompanha todos, e acompanhará sempre, até o dia em que esses sujeitos *falaser* sejam irremediavelmente interrompidos no seu desejo de saber e de fazer, mas não silenciados, pois seus dizeres e fazeres estarão por aí produzindo ressonâncias no mundo.

Tocada pela história de vida desses sujeitos, desde minhas implicações afetivas, históricas, curriculares e formativas, vivi esta experiência como rico processo de construção

⁴² Referi-me a eles anteriormente: tempo de ver, de compreender e de concluir.

de aprendizagens encarnadas. Desejo que a socialização dos meus *semi-saberes* contribua para o exercício cotidiano da escuta em sala de aula e para experiências de pesquisa, sobretudo nas licenciaturas dos IFs, que se constituam em ricos dispositivos formativos de professores e discentes.

Embora não tenha realizado uma pesquisa-ação, intervenções pensadas e realizadas com as pessoas, esta experiência teve em mim efeitos de sentido de uma etnopesquisa-formação⁴³, pois do processo de construção de saberes, conhecimentos e sentidos com/no diálogo cooperativo com os sujeitos da pesquisa e das reflexões que fiz sobre minhas próprias práticas educativas emergiu uma professora/pesquisadora diferente da que iniciou o doutoramento, quatro anos atrás. Sem negar a falta que marca todos nós e que nos faz eternamente incompletos e desejanter, sinto-me um pouco mais preparada para o enfrentamento da complexidade existente nas minhas salas de aula, para escutar o desejo e as demandas dos sujeitos implicados na formação, para promover em mim, não sem esforço e dor, reconstruções internas em direção às demandas dos sujeitos desta pesquisa e outras mais, que chegarão aos meus ouvidos.

Para não fechar, ao contrário, desejando abrir, aproveito as últimas linhas deste trabalho para sugerir aos meus colegas a realização de pesquisas-formação, nos Institutos Federais de Educação, que superem a participação dos alunos na sua configuração e tenham docentes e discentes construindo juntos seus problemas, configurando e realizando estudos nas formações com as quais estão implicados. Acredito que as diferentes modalidades de curso ofertadas pelos Institutos (bacharelado, licenciatura, integrado, técnico etc.), por permitirem aos professores viver experiências cotidianas de aprendizagem em cursos de nível superior e do ensino médio (a grande maioria dos professores do IFBA é da carreira EBTT e ministram aulas nos dois níveis), e aos estudantes viver a ambiência dessa complexa e rica rede de aprendizagem, caracterizam nossa Instituição como lugar privilegiado para realização de etnopesquisas-formação instituintes do ensinar e do aprender como atos de desejo, e de interações dialógicas aluno-aluno e aluno-professor, sujeitos interagindo juntos na mútua investigação de questões relevantes.

⁴³ MACEDO (2006).

REFERÊNCIAS

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Paulo: Editora da UFScar, 1998.

_____. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Org.). *Jacques Ardoino & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BARBOSA, J. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Org.). *Jacques Ardoino & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção pensadores & educação).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 7, n. 4, art. 12, Sept. 2006. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs>. Acesso em: 08.05.14.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Unicampi, 2004.

BRASIL. *Decreto lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 15 out. 2010.

CARVALHO, A. A. X. de. Um esboço de educação pela via da subjetividade. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). *Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos*. Salvador: Quarteto, 2011. p. 143-151.

CONTRERAS, J.; PÉREZ, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: España: Ediciones Morata, 2010.

COULON, Alan. *Etnometodologia*. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Etnometodologia e Multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.

DEMO, Pedro. *Ciências e qualidade*. São Paulo: Almed, 1985.

_____. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, R. S. et al. (Org.). *Currículo e processos formativos: saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012. (Escritos formacceanos em perspectiva).

FERREIRA, A. B. DE H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0*, 2004.

FLICK, Uwe. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREUD, S. *A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão*. In: _____. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. do v. 11: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980a. p. 197-203. (Trabalho original publicado em 1910).

_____. *A interpretação dos sonhos*. In: _____. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. do v. 5: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980b. (Trabalho original publicado em 1900).

_____. *Além do princípio de prazer*. In: _____. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. do v. 18: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980c. p. 11-85. (Trabalho original publicado em 1920).

_____. *Análise terminável e interminável*. In: _____. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. do v. 23: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980d. p. 247-285. (Trabalho original publicado em 1937).

_____. *A Negativa*. In: _____. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. do v. 19: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980e. p. 291-300. (Trabalho original publicado em 1925).

_____. *Construções em análise*. In: _____. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. do v. 23: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980f. p. 291-304. (Trabalho original publicado em 1938).

_____. *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental*. In: _____. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. do v. 12: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980g. p. 277-290. (Trabalho original publicado em 1911).

_____. *Leonardo Da Vinci: uma lembrança da sua infância*. In: _____. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. do v. 11: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980h. p. 53-124. (Trabalho original publicado em 1910).

_____. *O ego e o id*. In: _____. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. do v. 19: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980i. p. 13-83. (Trabalho original publicado em 1923).

_____. *O mal-estar na civilização*. In: _____. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. do v. 21: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980j. p. 81-177. (Trabalho original publicado em 1930).

_____. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. do v. 7: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980k. p. 121-258. (Trabalho original publicado em 1905).

GADAMER, H-G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. de Flávio Paulo Meurer. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARCIA-ROZA, L. A. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodologie*. New Jersey: Prentice Hall, 1976.

GATTI, Bernadete. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GIMENO, P. La teoría crítica de Habermas e la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa. *Con- Ciencia Social*, Anuário de Didáctica Crítica de la Geografía, La Historia y otras Ciencias Sociales, n. 3, p. 13-41, 1999.

GUERRA, D. M. de J. *Ciências e educação popular comunitária: outros saberes, apropriações outras*. Salvador: EDUFBA 2012.

HANFF, D.; PETRI, R. O surgimento do Outro e a escrita de Pedro. *Estilos da Clínica*, Revista sobre a Infância com Problemas, São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida - IPUSP, ano 3, n. 5, p. 27-33, 1998.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006. (Coleção pensamento humano).

HONORÉ, B. *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea, 1980.

HOULE, G. A sociologia como ciência da vida: a abordagem biográfica. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. *Catálogo das licenciaturas do IFBA*. 2010a [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por soares.moema@gmail.com em 21 ago. 2010.

_____. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia*. 2010b [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por soares.moema@gmail.com em 21 ago. 2010.

JAKOBSON R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Gabriela/Downloads/Jakobson%20-%20Lingu%C3%ADstica%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

JERUSALINSKY, A. Apresentação. In: CALLIGARIS, C. et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

_____. *Saber falar: como se adquire a língua?* Petrópolis: Vozes, 2008.

JORGE, M. A. C. *Fundamentos da psicanálise: de Freud e Lacan, v. 1: as bases conceituais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Lacan e a formação do psicanalista*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

_____. Discurso e liame social: apontamento sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: _____; RINALDI, D. (Org.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 17-32.

JOVCHELOVITCH, Sandro; BAUER, Martins. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martins W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 90-112.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem*. Trad. de R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUPFER, M. C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. *Ideias*, Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), São Paulo, n. 28, nov. 1997.

_____. Amor e saber: a psicanálise da relação entre professor e aluno. In: COHEN, R. H. P. (Org.). *Psicanalistas e educadores: tecendo laços*. Rio de Janeiro: WAK, 2009, p. 19-32.

_____. *Amor e saber: a psicanálise da relação entre professor e aluno*. Disponível em: <<https://eminclusao.files.wordpress.com/2013/01/kupfer-amor-e-saber.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Freud e a educação, dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre - Psicanálise e educação: uma transmissão possível*, publicação interna, ano IX, n. 16, p. 14-26, jul. 1999.

_____. Psicanálise e educação: do impasse ao passe (Prefácio). In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). *Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos II*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, p. 9-15.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

_____. Função e campo da palavra e da linguagem em psicanálise. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b, p. 238-324.

_____. O aturdido. In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a, p. 448-497.

_____. *O Seminário, Livro 1: os escritos técnicos de Freud [1964]*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

_____. *O seminário, livro 3: as psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992a.

_____. *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Seminário, Livro 11 [1964]: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.

_____. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Trad. Ary Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1992b.

_____. *O seminário, livro 20 [1972-1973]: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. O seminário sobre "a carta roubada". In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c, p. 13-66.

_____. Produção dos quatro discursos. In: _____. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 9-26, 1992c.

_____. Radiofonia. In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b.

_____. *R.S.I. Seminário inédito*. Trad. Brasileira: ed. bilíngue. Mimeo, s/d. 1. ed. 1975.

_____. Verdade, irmã de gozo. In: _____. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 56-71, 1992d.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da psicanálise*. Santos: Martins Fontes, 1985.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.anpep.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased19.htm>. Acesso em: 01 jul. 2013.

LINHARES, C. F. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9-38.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. *Atos de currículo, formação em ato?* Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus, BA: Editus, 2011.

_____. *Chrysalis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006. (Série pesquisa v. 15).

_____. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Org.). *Jacques Ardoino & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção pensadores & educação).

_____. O outro lado da lua: a educação infantil na educação básica e o direito da criança à (aprendizagem) formação. In: _____; AZEVEDO, O. B. *Infâncias, devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação*. Ilhéus, BA: Editus, 2013b. p. 45-79.

_____. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, R. S.; AZEVEDO, O. B. Sorrisos que mordem: afeto e trabalho pedagógico. In: _____; AZEVEDO, O. B. *Infâncias, devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação*. Ilhéus, BA: Editus, 2013. p. 139-153.

MACEDO, R. S.; GUERRA, D. M. J. Da indissociabilidade como necessidade ao “interveniente estranho”: sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. *Anais eletrônicos*. Porto de Galinhas, ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/trab-encomendados-35RA.html>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2007.

MICHAELIS Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=exigir>>. Acesso em: 08 jul. 2015

MILLER, A. Apresentação do Seminário 6: o desejo e sua interpretação, de Jacques Lacan. *Revista Opção Lacaniana online nova série*, ano 5, n.14, jul. 2014. Disponível em: <http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_14/Apresentacao_do_seminario_6.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Lacan, professor de desejo. *Revista Opção Lacaniana online nova série*, ano 4, n.12, nov. 2013. Disponível em: <http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_12/lacan_professor_desejo.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2015.

MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Trad. de Ary Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2011.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORNELLAS, M. L. S. *Afetos manifestos na sala de aula*. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. Os quatro discursos: histórico, universitário, mestre e analista. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). *Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos*. Salvador: Quarteto, 2011.

_____. No princípio foi o verbo. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). *Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos II*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados por ORLANDI, E. P. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 2009.

PEREIRA, M. R. Os profissionais do impossível. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). *Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos II*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

PÉREZ, N. La experiencia y la diferencia en la investigación. In: CONTRERAS, D.; PÉREZ, N. (Org.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 117-135.

PFEIFFER, C. C. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000. 185f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

ROUDISNESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SILVA, S. A. da. Os novos estudantes de licenciatura no contexto da expansão do ensino superior. *Educação em Foco*, v. 17, n. 23, p. 59-84, 2014. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/528>>. Acesso em: 30 out. 2015.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". In: *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <<file:///C:/Users/Gabriela/Downloads/1244-15464-1-PB.PDF>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

SOUZA, A. M. *Transferência e interpretação: ensaio clínico lacaniano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

STOLZMANN, M. M.; RICKENS, S. M.. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 16, ano IX, p. 39-51, 1999. Disponível em: <<http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

SUJEITO 1. *Entrevista1*. [fev. 2014]. Entrevistador: Moema Ferreira Soares Britto. Salvador, 2014, mp3 (20min. 13seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice G desta tese.

SUJEITO 2. *Entrevista2*. [fev. 2014]. Entrevistador: Moema Ferreira Soares Britto. Salvador, 2014, mp3 (24min. 08seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice H desta tese.

SUJEITO 3. *Entrevista3*. [fev. 2014]. Entrevistador: Moema Ferreira Soares Britto. Salvador, 2014, mp3 (60min. 30min. 11seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice I desta tese.

SUSINOS, T.; PARRILLA, A. Dar la voz en la investigación inclusiva: debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 6, n. 2, p. 157-171, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160212>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

SUSINOS, T.; ROJAS, S.; LÁZARO, S. La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, v. 5, n. 2, p. 83-98, 2011. Disponível em: <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art4.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

TEIXEIRA, Angélica. A diagonal da transferência no ato psicanalítico. *O Ato Psicanalítico*. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2003.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação. *Manual do Candidato*. 2009-2013. Disponível em: <<http://www.vestibular.ufba.br>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Versão para eBook: eBooksBrasil.com. 2001. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org>. Acesso em: 10 fev. 2015.

VOLTOLINI, R. Política da psicanálise e discurso pedagógico. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). *Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos II*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

APÊNDICE A - Texto do primeiro *e-mail*/convite enviado aos discentes

Caros alunos,

Estou realizando uma pesquisa de Doutorado intitulada: Sentidos Atribuídos pelo *Desejo* e suas implicações nos *Etnométricos* Construídos no Processo da Formação: uma Pesquisa no Contexto da Licenciatura em Geografia do IFBA. Esta pesquisa busca *compreender os sentidos atribuídos pelos desejos na construção dos etnométodos da formação*, ou seja, as implicações dos desejos dos docentes e discentes na formação do curso de Licenciatura em Geografia.

Assim, venho através deste, convidar VOCÊ a participar desta pesquisa. Suas narrativas serão escutadas em entrevistas, gravadas, denominadas *entrevista biográfica* e *entrevista focalizada*. A *entrevista biográfica* é uma entrevista ampla na qual você vai rememorando e narrando diferentes aspectos da sua biografia, a partir de núcleos temáticos propostos pela pesquisadora (trajetória escolar, acesso a emprego, vida familiar atual, vida familiar futura etc.). A *entrevista focalizada* é uma continuação da entrevista biográfica. Nela voltam a ser abordados aspectos e episódios identificados, após análise da entrevista biográfica, como merecedores de maior atenção. Utilizaremos também mais uma ou duas *técnicas da metodologia biográfico-narrativa*, que serão esclarecidas presencialmente.

Estou ciente de que a participação na pesquisa exige um tempo que nem todos possuem. Caso você tenha interesse e algum tempo para contribuir na realização desse estudo, poderemos agendar horários segundo sua disponibilidade. É importante ressaltar que seu anonimato é assegurado e que suas informações são sigilosas e só serão utilizadas para fins desta pesquisa.

Se você possui tempo e deseja colaborar, está convidado para comparecer a **um (1)** dos encontros mencionados abaixo onde serão fornecidos outros esclarecimentos sobre a pesquisa.

Abraços,

Moema

Local: sala do GPET (sala com janelas de vidro localizada à esquerda do acesso da biblioteca do IFBA)

Datas:

17.01.14 – 16h00; **20.01.14** – 15h00 e 20h20; **22.01.14** – 16h00 e 18h30

APÊNDICE B - Texto do segundo *e-mail*/convite enviado aos discentes

Caros alunos,

Conforme informado no *e-mail* enviado no dia 17.01.14, o IFBA/*Campus* Salvador é o lócus da minha pesquisa de doutorado, que tem como objetivo *compreender os sentidos atribuídos pelos desejos na construção dos etnométodos da formação*, ou seja, as implicações dos desejos dos docentes e discentes na construção do curso de Licenciatura em Geografia.

Na semana passada e início desta, alguns alunos me perguntaram sobre o tempo necessário para participação como sujeito da pesquisa, razão pela qual decidi fazer novos esclarecimentos, renovar o convite e agendar novas datas para apresentação sintética do projeto.

Quando trabalhamos com pesquisa qualitativa e utilizamos técnicas biográfico-narrativas não é possível definir, previamente, o número de horas e encontros com cada sujeito, mas estimo que faremos de 3 a 4 encontros de, aproximadamente, 1 hora e meia, distribuídos nos meses de fevereiro e março.

Assim, aqueles que quiserem participar das próximas apresentações poderão comparecer em um dos dias e horários abaixo ou me escrever um *e-mail* propondo uma data e horário que se adeque à sua disponibilidade atual. A participação na apresentação não cria o compromisso de participação na pesquisa.

Datas: amanhã, 29.01.14 às 18h40; 30.01.14 às 18h40; 03.02.14 às 17h00.

Atenciosamente,

Moema Soares

APÊNDICE C - Texto *e-mail*/convite enviado aos docentes

Caro professor,

Conforme contato realizado em 2013, venho através deste convidá-lo para apresentação dos objetivos e metodologia do meu projeto de pesquisa de doutorado intitulado: *Sentidos Atribuídos pelos Desejos e suas implicações nos Etnométricos Construídos no Processo da Formação: uma Pesquisa no Contexto da Licenciatura em Geografia do IFBA*. Esta pesquisa busca *compreender os sentidos atribuídos pelos desejos na construção dos etnométricos da formação*, ou seja, as implicações dos desejos dos docentes e discentes na formação do curso de Licenciatura em Geografia.

Caso você tenha interesse em contribuir, como sujeito, neste estudo, o horário será agendado segundo sua disponibilidade, nos turnos matutino, vespertino ou noturno (este último às quintas e sextas-feiras). Se preferir poderá participar de um dos 03 horários propostos, abaixo, para a apresentação da pesquisa.

Datas/horários sugeridos:

Segunda-feira - 27/03/14 – 17h00.

Terça-feira - 28/03/14 – 17h00.

quarta-feira - 29/03/14 – 17h00.

Atenciosamente,

Moema Soares

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Sentidos Atribuídos pelo *Desejo* e suas implicações nos *Etnométrodos*

Construídos no Processo da Formação como *Experiência Irredutível*

Orientador responsável: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Pesquisadora responsável: Moema Ferreira Soares Britto

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (71) 8887-3133

E-mail para contato: soares.moema@gmail.com

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO

Estou realizando uma pesquisa de Doutorado intitulada: Sentidos Atribuídos pelo *Desejo* e suas implicações nos *Etnométrodos* Construídos no Processo da Formação como *Experiência Irredutível*: uma Pesquisa no Contexto da Licenciatura em Geografia do IFBA. Esta pesquisa busca *compreender os sentidos atribuídos pelos desejos na construção dos etnométrodos da formação*, ou seja, as implicações dos desejos dos docentes e discentes na formação do curso de Licenciatura em Geografia.

Assim, venho através deste convidar VOCÊ a participar desta pesquisa. Suas narrativas serão escutadas em entrevistas, gravadas, denominadas *entrevista biográfica* e *entrevista focalizada*. A *entrevista biográfica* é uma entrevista ampla na qual você vai rememorando e narrando diferentes aspectos da sua biografia, a partir de núcleos temáticos

propostos pela pesquisadora (trajetória escolar, acesso a emprego, vida familiar atual, vida familiar futura etc.). A *entrevista focalizada* é uma continuação da entrevista biográfica. Nela voltam a ser abordados aspectos e episódios identificados, após análise da entrevista biográfica, como merecedores de maior atenção. Utilizaremos também uma ou duas *técnicas projetivas* (desenho, modelagem com argila), além da *observação* de atividades desenvolvidas na licenciatura.

Estou ciente de que toda pesquisa pode trazer inconvenientes aos seus participantes, tais como: disponibilidade de tempo para participação; possível dificuldade de entendimento entre o sujeito entrevistado e a pesquisadora; constrangimento e timidez diante de uma pergunta, neste caso você tem o direito de não respondê-la. É importante ressaltar que seu anonimato é assegurado e que suas informações são sigilosas e só serão utilizadas para fins desta pesquisa.

Caso desista de participar deste estudo, poderá fazê-lo, a qualquer momento, sem que haja nenhum tipo de consequência. As entrevistas gravadas ficarão sob minha responsabilidade. Informo, ainda, que os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados em eventos acadêmico-científicos e divulgados em artigos, revistas e publicações em geral, mas manterão o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação e aprovação do Conselho de Ética e Pesquisa do IFBA, em cumprimento à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Caso aceite participar, pedimos sua autorização através da assinatura deste documento, que possui duas vias. Uma delas ficará com você e a outra comigo. Necessitando esclarecer dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato pelo telefone e *e-mail* informados no início deste termo. Agradecemos sua colaboração.

Salvador, de de 2014

Moema Ferreira Soares Britto

Entrevistado

APÊNDICE E - Roteiro para entrevista focal (docente)

A partir do que descreveu na primeira entrevista, o que pode acrescentar sobre:

Vida escolar

- 1) Lembranças da primeira professora e relação com os demais professores.
- 2) O que você associa à palavra “escola”?
- 3) Disciplina preferida, disciplina que menos gostava e sentimentos associados a elas.
- 4) Poderia descrever um episódio significativo dessa época?
- 5) O que mais te marcou na sua passagem pela escola?

Vida familiar

- 1) Qual a escolaridade dos seus pais ou responsáveis por sua educação? E a profissão?
- 2) Olhando a sua família, qual é o papel que a educação desempenha nela? Conte uma situação que represente isso.
- 3) Como sua família acompanhava sua vida escolar? Existe algum episódio sobre isso cujas lembranças sejam mais significativas? (notas, disciplinas etc.)
- 4) Qual foi a ocasião em que a educação teve maior influência na sua vida?
- 5) Como avalia esta influência?

Vida profissional

- 1) Quais são os seus principais projetos a médio e longo prazo?
- 2) Como avalia sua decisão de fazer o concurso para ser docente no IFBA? Quem ou o que mais contribuiu para que tomasse essa decisão? (vivência de temor ou arrependimento)
- 3) Que associações você faz à palavra “professor”?
- 4) Percebe diferenças entre o trabalho que realiza na licenciatura e o trabalho nos cursos integrados?
- 5) Como avalia sua relação afetiva com seus alunos? Que sentimentos estão mais presentes na sua relação com os discentes?
- 6) Descreva uma situação vivenciada em sala na qual experimentou sentimentos negativos e outra na qual os sentimentos foram bastante prazerosos.
- 7) O que prioriza como objetivo de seu trabalho pedagógico?
- 8) Quais são os critérios ao priorizar metodologias e conteúdos no seu trabalho pedagógico?
- 9) Como percebe a relação entre aprendizagem x prazer/desprazer?
- 10) Descreva-me que identidade que deseja para o curso de Licenciatura em Geografia. Percebe que essa identidade está sendo construída?
- 11) Como percebe a relação e o entrosamento entre os professores do curso?

APÊNDICE F - Roteiro para entrevista focal (discente)

A partir do que descreveu na primeira entrevista, o que pode acrescentar sobre:

Vida escolar

- 1) Lembranças da primeira professora e relação com os demais professores.
- 2) O que você associa à palavra “escola”?
- 3) Disciplina preferida, disciplina que menos gostava e sentimentos associados a elas.
- 4) Poderia descrever um episódio significativo dessa época?
- 5) O que mais te marcou na sua passagem pela escola?

Vida familiar

- 1) Qual a escolaridade dos seus pais ou responsáveis por sua educação? E a profissão?
- 2) Olhando a sua família, qual é o papel que a educação desempenha nela? Conte uma situação que represente isso.
- 3) Como sua família acompanhava sua vida escolar? Existe algum episódio sobre isso cujas lembranças sejam mais significativas? (notas, disciplinas etc.)
- 4) Qual foi a ocasião em que a educação teve maior influência na sua vida?
- 5) Como avalia essa influência?

Formação e projetos profissionais

- 1) Quais são os seus principais projetos a médio e longo prazo?
- 2) Como avalia sua decisão de fazer o vestibular para Licenciatura em Geografia no IFBA? Quem ou que fator mais contribuiu para que tomasse essa decisão? Já vivenciou algum momento em que essa decisão lhe causou temor ou arrependimento?
- 3) A que você vincula a palavra “formação”? O que prioriza como objetivo de sua formação?
- 4) Como avalia sua relação afetiva com seus professores? Que sentimentos estão mais presentes na sua relação com eles?
- 5) Descreva uma situação vivenciada em sala na qual experimentou sentimentos negativos e outra na qual os sentimentos foram bastante prazerosos.
- 6) Como percebe a relação entre aprendizagem x prazer/desprazer?
- 7) Descreva-me a identidade que deseja para o curso de Licenciatura em Geografia. Percebe que essa identidade está sendo construída?
- 8) Como percebe a relação e o entrosamento entre os professores do curso?

APÊNDICE G – Transcrição entrevista Sujeito 1

Pesquisadora: Construa a partir da sua infância, sua história de vida mencionando fatos significativos para a sua escolha de ser professora ou a decisão de prestar vestibular para Licenciatura em Geografia.

Entrevistada: Então, da infância, né pró?

Pesquisadora repete, esclarecendo o objetivo.

Entrevistada: Então, eu tive uma infância assim **beeem, beeem**, eu considero até que limitada. Assim, para uma questão educacional. Para a questão da construção do conhecimento. Fui criada pelos meus avós, devido à separação da minha mãe com o meu pai na época em que eu tinha 2 anos. Então, meus avós são pessoas do interior, então, é aquela coisa bem meio que arcaica, meio retraída, não sei como dizer. Então, era mesmo de ficar em casa, nada de rua, sabe, e só estudando mesmo, mas sem dar ênfase ao estudo. Era tipo por necessidade, porque é necessário, mas não que fosse uma coisa definitiva e importante, nada obrigatório, vamos dizer assim. Então nesse processo... Foi assim a minha infância. Logo em seguida veio o ensino fundamental, que aí já ficou mais distante de casa, né, já tinha que pegar uma condução pra ir, e... e as cobranças de sempre, sempre voltada para a família. Eu tinha que dar atenção a **eles**. Na verdade era eu, meus avós, minha irmã e mais 2 tios que não casaram. Então, minha mãe casou, teve minha outra irmã e a gente não morou com ela. Mas assim... eu sempre tive minhas particularidades. Eu nunca precisei de reforço para estudar. Eu estudei sozinha, sabe? Eu sempre fiz os meus exercícios. Minha avó só ia a escola renovar a matrícula. **Toda** a questão do colégio eu fazia só. Minha irmã, não. Minha irmã já perdia de ano, já tinha toda essa situação. Sempre eu que organizei meus cadernos, eu que sempre fiz esse tipo de coisa. Então... e aí chegou a fase da... do ensino médio. Aí acabei sendo adolescente. Eu como sempre decidi só... [? Ininteligível] essa capacidade. Eu com 11 anos eu já era primeiro ano na escola. Então era tudo muito... Eu era menorzinha, a pequenininha, porém em colégio público, que já é uma galerinha maior, e tal, e eu sempre fui a menorzinha e vieram as novidades, né? E aí veio... namoradinho, as amizades e tal, e aí eu comecei a perder de ano. Perdi o primeiro ano, perdi segundo ano, de novo, e nesse período, assim, eu poderia me formar **com 15 anos**, eu já estava formada, mas, porque na... na alfabetização eu não fiz, eu não fiz, como eu sabia fazer todos os exercícios, a professora me pulou para a segunda série. Eu fui muito cedinho para o ensino médio e com essa cobrança de casa. Cobrança não, um histórico que eu criei, né? De eu sempre ser certinha, é fiz meus exercícios, eu sempre

fiquei em casa, minha irmã aprontava, apanha as duas, mas eu não tinha nada a ver. Mas assim, eu tava ali. Mas nada de... de... nenhuma agressão mais pesada. Um paladinhas de mão, um cipozinho nas pernas, nada mal [sorri]. E aí veio esse... essa... o mundo se abriu no ensino médio. Eu comecei a faltar, perder de ano e tal e veio a **gravidez**... indesejada, naquele momento. E aí veio Flor, de um primeiro namoradinho na porta, da primeira descoberta... sexual e enfim. E... e **parei** de estudar, no segundo ano. Mas sempre com esse obje... tipo, todo papo lá em casa era... voltado para os meus estudos, mas era bem superficial. Eu tinha aquilo em mim, mas eu não tinha o reforço, sabe? Tipo: “Não, quando... [nome da entrevistada suprimido] estiver na universidade a gente vai bancar os estudos dela, somos de baixa renda, mas, assim, a gente vai trabalhar pra ajudar”, mas... assim, ficava tudo no ar. Nada definido e a, a, as relações com os amiguinhos vieram... tomaram conta disso, passou por cima, de todo esse discurso que eu ouvia em casa que nunca ninguém sentou e falou: “vamos hoje decidir aqui.” Não, era sempre aquela coisa no ar. E aí veio Flor [nome fictício da filha] e aí eu comecei a amadurecer a ideia de que era necessário estudar, que agora tinha Flor, eu não podia voltar atrás, e aí Flor com... eu parei de estudar nesse período da gravidez, com **vergonha** porque tinha os coleguinhas e tal. Aí eu fiquei morando em casa e veio Flor e Flor com três anos, quatro, eu voltei a estudar novamente. E aí eu criei ela do tipo: “Mamãe tem que trabalhar e você tem que se cuidar”. Então hoje ela já tem nove anos e já faz muita coisa só. Até de eu receber crítica: “Mas... [nome suprimido – sujeito 1], Flor parece que é adulta”. Mas Flor tem que entender que eu preciso estar na rua, e aí eu voltei a estudar com o objetivo... eu sempre tive interesse de ensinar, assim até para tentar mudar a realidade de algumas pessoas da minha comunidade, porque eu não tive isso, nem em sala de aula. Eu era **muito**... , eu lia muito, eu gostava de... mas ninguém nunca me assistiu em relação a isso, nem uma referência de um profê... de um determinado professor, só depois de Flor, mas antes assim, parece que não poderia... [pausa] seria possível Flor não existir. Sabe, mas ela veio, ótimo, mas eu penso que qualquer ação, atitude de alguém, ou no núcleo familiar ou na escola, poderia ter mudado isso, mas enfim, veio Flor, eu voltei a estudar e aí eu fui fazer o segundo ano. E aí fiz, sempre voltada para a instituição pública, para ensinar e na área de humanas. Eu sempre gostei, sempre me identifiquei. E aí veio ... terceiro ano e eu fiz também trabalhando e cuidando de Flor, eu fiz também trabalhando e cuidando de Flor. No terceiro ano eu fiz o Enem, peguei a certificação e aí não precisei continuar por causa das notas. Aí no ano seguinte eu fiz um cursinho pré-vestibular e no primeiro ano, que eu nunca tinha prestado o concurso pra nenhum vestibular, principalmente no Instituto Federal. No primeiro ano eu fiz

aqui e optei pelo curso de Geografia porque no cursinho foi acordado em mim esse interesse que já existia de ensinar, mas aí como veio tudo isso, e passou por cima, e esse gigante precisava ser acordado, né, e aí vieram os professores que eu adorava, e tal, no cursinho pré-vestibular, e eu fiz, passei, não imaginei que eu fosse passar, fiz uma prova tranquila, mas... também fiz, prestei vestibular para a Universidade Federal e coloquei a opção em serviço social. Passei também, fiz as duas fases, primeira fase e segunda, passei, e fiquei num dilema. Assim, nossa, serviço social pela instituição que é UFBA, né? Será? Mas não. Eu vou ensinar Geografia. É o IFBA também, então, no mesmo ano passei nos... pela primeira vez que tinha prestado vestibular, passei nos dois. Passei nas duas provas, mas aí optei em ficar aqui e tô feliz e quero tentar mudar a realidade de minha filha, de minha família, a minha... e a das pessoas que estiverem ao meu redor. Ensinar para mim é o meu objetivo **maior** até o momento. É meu foco, é o centro das atenções, estou abdicando, estou abdicando agora de uma atividade extra, extra educacional que eu trabalho num restaurante que é o trabalho num restaurante que é o café da Odebrecht. Lá a gente tem essa questão do preconceito funcional. Lá as pessoas, algumas pessoas não aceitam por eu ser aluna do IFBA. Estudo na Federal, estou ali atrás do balcão. Então, tudo isso me incomoda muito, mas eu tento plantar uma sementinha na cabeça de meus colegas e deixar claro para as pessoas que estão ali, de uma outra classe, que é interessante, que a gente venha a trabalhar esse... [ininteligível] as meninas do modo, e aí eu estou abrindo mão deste trabalho pra focar aqui. Eu pretendo ficar 2, até 3 anos sem trabalhar, porque eu estou com as contas em dias, neste período de estudos, meu avô me deu uma casa, pequenininha [sorri], mas é uma casa, e lá eu consigo organizar as minhas coisas, Flor dança, faz balé, estuda, e tem a banca. Então, eu deixo ela bem ocupada, e fico aqui. Tô pretendendo, a partir de agora, ficar aqui e buscar esse lugar ao sol aqui na instituição [silêncio].

Pesquisadora: Você falou que sempre teve interesse pela área de humanas. Você consegue identificar em que momento você decidiu pela Geografia? O que contribuiu para essa decisão? O que contribuiu para a escolha da Licenciatura em Geografia?

Entrevistada: Eu imagino que essa sementinha, posso dizer assim, já estava em mim lá desde a infância, sabe, pró? Eu sempre namorei com os professores. Eu sempre quis dar aula, eu sempre brinquei de escola, eu sempre tive montanha de livros em casa. Eu estou tentando descartar um monte de livros que eu não consigo [sorri]. Então, não agora, não aqui na instituição. A instituição só veio somar, mas assim, é desde lá mesmo, desde essa falta, desde

esse período que eu não tive esse reforço, vamos dizer assim, que já está em mim, eu sempre quis ensinar, eu sempre quis organizar alguma coisa, eu sempre quis é... eu sempre estava à frente, mas assim, eu nunca fui bem... não sei, sindicalista, de falar muito. Eu sempre fui de observar, de anotar as coisas, de ficar pra mim, e a partir daquilo, eu começar a buscar, não de tá sempre à frente, mas, tentando buscar, mas, porém, com qualidade. Eu sempre, desde novinha, eu sempre, assim, quis ensinar, quis, mas eu ficava sempre observando, mas algumas coisas que eu não concordava eu... mas por quê? Mas meu Deus, por quê? Vou pesquisar. Isso aqui não está interessante, por quê? Parece que desde lá, e... a identificação pela área de humana... pelo social, eu gosto muito dessa parte, de se colocar no lugar do outro, e assistir os outros, e estar observando, e aqui só veio agregar, né, somar, a esse interesse. [silêncio]

Pesquisadora: Você falou de professores do cursinho que você adorava. O que fez você adorar esses professores? O que você percebeu neles que fez despertar em você esse sentimento?

Entrevistada: Parece que... coisas que eu não conseguia observar, talvez por não ter tido a capacidade no período da infância, eu tenho poucas lembranças. Eu lembro do... da escola física. Lembro de alguns diretores, eu lembro que a gente sempre tinha embates com alguns diretores, tipo: “Papel de ofício, como é que não tem? Colégio público, tem que ter, é, então, como referência mesmo, eu não lembro, eu tenho pouquíssimas lembranças de referencial professor na minha vida, nesse período. Porque, como eu fiz o maternal, o fundamental 1 num colégio particular do bairro, não consigo lembrar. A professora... era minha madrinha. Então, era mais família do que professora. E logo com o fundamental 2, já foi num colégio público, eu tava mais, pense, mais ... nesse momento que eu saí daquele mundinho do bairro, que eu já comecei a pegar condução, outras pessoas me despertaram mais do que determinados professores.

E aí, com a vinda de Flor que eu comecei observar, parece que amadureceu alguma coisa em mim, que eu não precisava mais de ninguém para falar nada. Eu tinha que ver aquilo por mim mesma, por conta própria. Então, só no cursinho que eu consegui identificar isso em alguns professores. Esse **amor** pela profissão, o prazer em dar aula, a gente, assim, é muito fácil dar aula em cursinho, parece que é, porque todo mundo tá ali com fome, a gente quer comer as provas. Então é fácil, né. Eu não consigo identificar nas outras séries, isso nos professores. Esse prazer de dar aula, essa energia, essa aula inédita, essa ênfase no aluno, no estudante, neste momento em que a gente está em busca de algo. Mas naquele período ninguém me chamou a atenção [silêncio].

Pesquisadora: Mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Entrevistada: Não sei. Assim, aqui na instituição eu estou bem, bem satisfeita até então com a assistência, com o acolhimento, a recepção, a gente tem uns embates, e tal, numa observação ampla, mas assim, particularmente, eu no começo, eu tive um... algumas limitações. Para mim me adaptar à academia, que é o meu primeiro curso superior, é o meu primeiro contato com a academia, sabe, é onde tá... todo mundo ali estudou, todo mundo fez prova, todo mundo buscou esse momento, então eu fiquei mesmo observando pra começar a me adaptar, e agora eu estou me sentindo super bem, super à vontade, e pretendo, assim, até o semestre passado, eu ainda estava: “Será que presto vestibular para algum outro curso, ou não?” Sabe? “É isso mesmo que eu quero?” Era é... assim, eu queria algo mais. E agora, nesse semestre, eu já encontrei. Assim, não tenho mais dúvidas, é isso que eu quero, estou extremamente satisfeita com meus colegas, com os meus professores, com o curso, com a grade do curso, com as coisas que eu estou aprendendo, é mais do que imaginei. A gente pensa Geografia naquela relação homem natureza, é uma profissão extremamente estratégica, voltada para pesquisa, caso queira, no entanto, **também**, pra docência, muito mais porque você consegue relacionar tudo isso em sala de aula e fazer com que os alunos venham perceber isso no dia a dia e assim eu estou extremamente satisfeita, feliz assim, e pretendo continuar, é, é, e o objetivo maior é ser docente, né? Que é, neste momento, é o ideal. [sorri].

APÊNDICE H – Transcrição entrevista Sujeito 2

Entrevistada: Eu venho de família pobre onde nunca foi priorizada a educação. Meu pai tinha sempre... assim... no pensamento dele achava que, que as mulheres, as meninas, não deveriam estudar, isso era só para os homens. Eu venho de uma família de três irmãos, eu e mais uma menina, e assim, é... eu tive muita dificuldade até concluir meu, o que chamo o meu primeiro grau, né, ensino fundamental I... tive professores que se utilizavam de uma metodologia muito... muito... arcaica mesmo e de punições, eu sofri muita punição nessa época, porque assim, até por meu temperamento, eu sempre fui tímida, então isso dificultava bastante, que a cada momento... que, o professor tinha uma ação assim... até um pouco grotesca, eu reagia, eu me, me trancava, então isso dificultava meu, meu aprendizado, né? E por sua vez quando chegava em casa assim... a cobrança [sorri] era pior ainda, porque eu tinha que fazer dever, tinha que ajudar as coisas em casa, e... a cobrança era pior, e naquela época a banca a qual eu participava era assim, era a extensão mesmo da escola. Geralmente vinham... eram pessoas que já vinham das escolas, que ensinavam, né, e que tinha esse mesmo método, né, de punição, e, mas por incrível que pareça eu tive sorte de, de no finalzinho da minha quinta série, que é o primeiro ano, primeiro grau, eu tive a sorte de ter uma pessoa que me ensinou assim com método totalmente diferente que hoje é, tem, como é que eu..., com jogos, com a compreensão, sabe, ela ouvia, né, facilitou bastante, aí eu fui quebrando toda essa, toda essas barreiras que eu fui encontrando neste percurso, eu fui quebrando, quebrando, quebrando, até que eu consegui libertar, mas foi muito difícil, inclusive teve colegas minhas que na época, não... não, até hoje não concluíram o primeiro grau, justamente por isso. Eu acredito que tenha sido muito em função dessas punições que a gente sofria, da falta de compreensão, assim... eu não posso nem julgar o meu pai e minha mãe. Eu venho de uma família, onde minha mãe é analfabeta, meu pai só tirou a quarta série, então assim, a cobrança era muito grande, é, a gente só era para trabalhar, pra trabalhar para sobreviver, que morávamos em aluguel, então era muito difícil. Assim, depois que foi quebrado isso, eu consegui me libertar, né, aí no ingresso no segundo grau, é... foi difícil, mas não tanto quanto no primeiro [sorri], o tipo de punição era ou trabalhar ou tinha que estudar, porque pra me manter, né, a gente só tinha o básico que era o alimento, que meu pai tinha que, que dispunha, era o alimento, e pra me manter e até para tomar cursos de outras coisas, tanto eu quanto meus irmãos, né, mas assim, cada um com grau, eu me senti mais prejudicada de todos, porque... assim, eu era a mais velha das meninas, então a cobrança da família vinha muito em cima de mim, né, então

tanto eu tomava conta dos meus irmãos, como tinha que estudar, tomar conta da casa, a gente não tinha, meu pai era comerciante, então a gente vendia coisas na rua, então tinha que estar ali junto com a minha mãe... aí o que foi mais impactado em mim, por assim, os de menos idade, meus irmãos já passou, já chegou numa fase assim de maior compreensão de meu pai, meu pai já foi mais tolerante, né, já permitiu que eles estudassem, né, fizessem um curso, né aí o que foi que aconteceu, quando eu terminei o segundo grau, eu passei muito tempo, acho que deixei muito tempo passar na verdade, porque como eu, é... me envolvi, quando fui morar com meu companheiro, aí tive filhos, minha preocupação era: “Eu não quero que os meus filhos passem por tudo que eu já passei, pelas dificuldades que já passei”, então, é... trabalhava em 2 empregos para ter, botar meus filhos numa escola de qualidade, né, já que a gente sabe que na escola pública tem essa carência, aí é, sempre incuti isso na mente dos meus filhos, que eles precisavam estudar, que eles precisavam ter..., sabe, precisavam aproveitar todas as oportunidades que era dado, explicava a ele, porque a dificuldade que eu passei, né, eu não queria que eles passassem isso, e meus filhos, assim, eles... eu tenho dois filhos, a menina... eu tenho um casal, a menina hoje está com 21 anos, a menina ainda absorveu dessa mensagem que eu tentei passar para ela. O menino, não. Ele não quer saber de estudar [sorri]. Assim, ele gosta de ganhar dinheiro, trabalhando e tudo, mas o negócio dele não é estudar. Aí, eu sempre tive a preocupação de dar qualidade de ensino... um ensino de qualidade a meus filhos, justamente por isso, pra não ter que passar por isso, a gente sabe que a competição hoje em dia é muito maior do que nas décadas atrás, né? Então assim, como já tava na, já tinham ingressado, meus filhos já estavam no segundo grau, a menina principalmente, a menina estava no segundo grau, eu decidi que eu deveria cuidar de mim, que eu deveria, sabe, resgatar tudo que eu não tive, tudo que eu sonhava em ter, sabe, e eu achava, eu sempre tive a convicção de que a educação é... é a base de tudo, é o que pode mudar uma pessoa, pode mudar o mundo, é a educação. Eu sempre tive essa convicção, mas só que eu fui protelando por diversos motivos e, mas chegou, eu acho que tudo tem o seu tempo, e chegou o tempo. Decidi fazer depois de muitos anos já que tinha terminado o segundo grau, é... decidi fazer um cursinho pré-vestibular. Na verdade é assim: a escolha do curso de Geografia não foi nesse momento, a escolha do curso de Geografia foi durante um curso, na verdade eu estava indecisa, que curso eu queria fazer, e a escolha do curso de Geografia foi assim, contatos com professores da área de Geografia e a, é... fui conhecendo esse universo, né, eu achei Geografia assim, muito dinâmica, um dos cursos mais dinâmicos, na verdade eu estava querendo... fazer história, mas eu fui me convencendo que Geografia tinha tudo a ver comigo, sabe, de

conhecer seu universo, aí eu decidi fazer Geografia, com muita dificuldade, porque eu saía do cursinho no Uruguai, eu tinha de optar, porque minha filha, hoje em dia, ela está fazendo, é... engenharia civil na Jorge Amado, hoje ela ingressou no Fies, mas na época era, sabe, a gente pagava a parcela integralmente, então pra gente ficava muito difícil, aí eu tive que escolher, ou pagava a faculdade dela junto com meu esposo e minha cunhada, que sempre foi, me ajudou bastante, ou pagava é... o transporte dela, ou eu ia pra Liberdade, porque eu saía, o curso que eu tomava era na Liberdade, aí eu tinha que optar, então, como tinha essa possibilidade eu moro no Uruguai, no Uruguai antigamente tinha o plano [Pesquisadora: o plano inclinado?] O plano inclinado? Nem me lembro. É o que está parado na Liberdade. Aí, eu saía do Uruguai pra Liberdade, todos os dias, justamente porque eu só tinha condição de dar esse dinheiro para minha filha pegar o transporte dela. Eu tive que optar: ou era eu ou era ela. [Pesquisadora: Você ia a pé?] Eu ia a pé e voltava a pé. Assim, tem histórias [risos] engraçadíssimas porque a dificuldade do Uruguai que é plano para a Liberdade, quando chovia, quando não tinha o transporte, o bondezinho que a gente subia, a gente subia na chuva aqueles morros perigosíssimos, mas mesmo assim eu não deixei, eu frequentei praticamente o ano todo do cursinho, determinada a fazer o vestibular, eu queria passar e consegui, tanto passei aqui como passei na UNEB, pra mim foi assim, foi rompendo mesmo, foi conquista e pra mim foi muito gratificante. Eu sinto assim que tenho muita dificuldade, não que eu não queira aprender não. Eu pego um texto e leio, mas é... não fazia parte do meu universo, sabe? Aí é assim, é... eu tô, eu tô, passando noites a fio, de madrugada, tentando ler, eu leio releio, leio releio, tentando entender, tô com os meus colegas juntos, quando tenho oportunidade, "... [nome do sujeito 2 suprimido] vamos estudar juntos?" Eu tô lá junto, eu tento participar o máximo possível das aulas, eu sei que tenho dificuldade, mas eu acho que o conhecimento não é só isso, o conhecimento é você querer enfrentar e romper barreiras, é estar disposto a aprender, e eu estou disposta a aprender, eu já decidi, que é assim, no percurso dessa, quando eu estava fazendo cursinho, eu participei de projetos sociais que eu me encantei com o contato nas salas de aula com os jovens. Então é assim: eu achei que tinha que dar essa contribuição, eu achei que tinha, sabe? Passar minha experiência pessoal, né, o quanto isso iria contribuir para alguém, né, e... o que eu aprendesse na academia que eu acho que é uma junção, é soma tudo, eu acho que é importante, e por isso eu estou aqui.

Pesquisadora: Você consegue identificar em que momento você se deu conta da escolha de fazer o vestibular para licenciatura?

Entrevistada: Não, esse momento eu estava assim, é... digamos assim, guardado, eu tinha muita necessidade de fazer, mas quando eu tive que optar entre pagar o colégio de meus filhos e fazer uma faculdade que eu poderia optar em fazer uma particular, eu digo não, eu acho que eu tenho capacidade, eu vou estudar, eu vou ingressar numa instituição federal de qualidade que eu acho que é, é, quando a gente faz avaliação de outras instituições, pra mim seria fácil, então quando eu fiz o vestibular tanto daqui quanto da UNEB, eu vi que eu sou capaz sim, mesmo com as minhas dificuldades, eu sou capaz sim, e a minha escolha Geografia, é justamente por isso. O professor foi colocando assim pra gente, o professor de Geografia, na época do cursinho, foi colocando todo esse universo que era Geografia, sabe, aí eu me encontrei, eu digo, nossa! Eu me encontrei, é essa mesmo [sorri]. É essa mesmo, eu não tenho outra escolha. Por exemplo: na UNEB eu escolhi Letras, porque eu acho importante... Letras... é necessário que a pessoa saiba escrever e criar compreensão... tudo... eu fui muito por essa linha, mas eu vi que Geografia, eu acho que fazia parte do meu mundo e que eu poderia estar contribuindo melhor, eu chegando a concluir o meu curso, eu poderia estar contribuindo melhor, e até assim, pela dificuldade que eu vejo no mercado de trabalho, eu acho que o curso de Geografia, ele tem um diferencial, porque tá, tá, no, é uma, é um curso que tem a parte humanas e a parte exatas. E eu não conhecia essa parte, e pra mim está sendo bom, tá sendo bom essa experiência. [Pesquisadora: A que parte você se refere?] Exatas, eu achava que era só a parte Humanas mesmo, e exatas me surpreendeu. Eu achava que climatologia tinha nada a ver, que era só texto, que não tinha cálculos nem nada de estatística, me surpreendeu. Eu estou achando muito bom, porque é assim, a gente já vai resgatando tudo, né? Eu mesmo estou tendo a necessidade de pegar livros do segundo grau do meu cursinho pra tá revendo tudo, e tô vendo que... assim, o que eu achava que não era necessário, que não tinha tanta importância, eu estou vendo que tem importância hoje. [Pesquisador: por exemplo] questão de matemática mesmo, que eu achava coisas simples, que não tinha muita necessidade de aplicação hoje no curso, sabe, tem coisas que realmente necessita, como estatística, mesmo, sabe, aí tô vendo que tem necessidade, que eu tenho a necessidade de procurar... buscar outros atalhos [sorri] pra eu tá acompanhando direitinho. Climatologia, é que não chegou na parte assim... de cálculo não, mas tá começando, né? Mas tô gostando muito, para mim cada momento, cada dia é uma surpresa, e eu sinceramente não esperava que Geografia fosse tudo isso, muito pelo contrário. Eu tinha uma concepção de que Geografia fosse um curso assim... é... chato, sabe? Que não tivesse esse dinamismo todo, aí me surpreendeu.

Pesquisadora: Mais alguma coisa que você queira acrescentar?

Entrevistada: É, é, eu sempre comento com os meus colegas assim: que tem momentos que passa, assim, a gente quando está nessa idade, eu tenho 49 anos, assim, eu tenho outros colegas que está passando por dificuldade para chegar até aqui, né, aí eu sempre tô dizendo a eles: “Nada melhor do que um dia após o outro”, né? A gente supera dificuldade, a gente tá aqui junto, um ajudando o outro, isso aí é muito importante.

Pesquisadora: Você se referiu a uma professora que ainda na quinta série, que te ajudou. O que você gostaria de acrescentar sobre essa professora?

Entrevistada: Era a professora da banca, na verdade, não era da escola, era da banca, mas ela já foi professora de escola. Mas ela adotava um método totalmente diferente, tanto eu, como meus colegas que participavam, sentia, assim, que... não tinha nada a ver, não tinha nada a ver, essa... esse método que o professor aplicava e o como ela aplicava, de uma forma..., por exemplo, ela... principalmente em matemática e... não recordo outra matéria que tinha, mas que a gente tinha grande dificuldade de estar assimilando, mas quando chegava ela, ela parece que desvendava tudo, “olha é assim, sim, sim”, e conversas e conversas, e tinha pra cada aluno ela tinha um olhar diferente, sabe? Ela tratava cada um, porque cada aluno tinha seu grau de dificuldade, ela sabia lidar com isso. Então é assim: naquele tempo, hoje comparado com aquele tempo, não sei se ela consciente ou inconsciente, mas ela adotou um método totalmente proveitoso, porque se todos os professores agissem daquela forma, como eu aprendi no colégio convencional, eu acho que não teria futuro, a maioria desistiu. A maioria realmente desistiu. Quando eu encontro pessoas da minha época dessa fase, e, elas desistiram, e quando eu encontro um... inclusive eu encontrei tem pouco tempo, tem mais ou menos uns 2 meses, eu encontrei com uma colega dessa época, da banca, ela dizendo que já era avó, ela contando a vida dela, aí ela: “E você, como vai, você tá bem?” Eu: “Tô ótima, tô estudando, tô estudando, ingressei... tô muito bem.” Ela: “Nossa, só você mesmo, você se lembra de não sei quem?” Todo muito desistiu” [sorri]. Então... assim, eu fui o diferencial dessa turma mesmo, sabe? Eu e alguns contados, fomos o diferencial porque a gente não se deixou abater no momento como elas são mulheres totalmente de homens, sabem, não tem uma escolaridade, não tem o poder de questionar nem de decidir, só questão de você poder escolher o que é que você quer eu acho muito importante e eu criei muito meus filhos nesse pensamento, você dá, você ensina e você quer o quê? Você quer ficar a vida toda ... você só quer trabalhar sem conhecimento? Também é claro que a gente tem que conciliar uma coisa

com outra. Tem que ter conhecimento, mas tem que procurar se manter, nada melhor do que vim desse processo de conhecimento que a gente passou, mas infelizmente na cabeça de meu filho não entra isso (estudar e trabalhar). Na cabeça dele só entra assim: “Só quero trabalhar para ganhar dinheiro”. [Pesquisadora: Que idade ele tem?] 18 anos. Então... fica muito limitado, porque você não conhece o universo acadêmico, você não vai ter oportunidade de conhecer histórias diferentes, de você, sabe, tá avaliando o conhecimento que você quer, e eu acho que você não tem muito poder de escolha não. Quando você não tem o universo assim, não tem muito poder de escolha. Muita gente quando começa a frequentar a vida de faculdade, aí desiste por algum motivo. Eu mesmo, lá onde moro, assim, tem várias mulheres que são chefes de família e que estão fazendo dificuldade. E elas relatam muito. A gente conversa muito. E elas relatam: “Nossa! Foi a melhor coisa que fiz! Ingressar na faculdade!” Assim, até por autoestima, porque tudo vem interno, né, você se respeita, você sabe o seu limite, o limite do outro, e é muito bom, é muito bom mesmo. Então, uma das melhores coisas que fiz foi não ter desistido. Eu tinha mil e um motivos para ter desistido, não, mas eu cheguei até aqui e eu vou até o final, se Deus permitir. Espero que eu realmente, assim, eu tenho muita vontade de concluir o curso de Geografia e ser professora, eu tenho muita vontade, muita vontade, mesmo, é meu desejo. E somente quando eu participei, isso só me despertou quando eu participei do projeto social, eu vi a necessidade, sabe, não como na época, não... como na época eu só tava fazendo cursinho, não tinha a escolha ainda do curso de Geografia, mas eu tinha a necessidade de passar isso pros jovens, da importância de estudar. [Pesquisador: Esse foi um projeto do cursinho onde você estudou?] Não, esse projeto foi do bairro que eu moro. É um grupo de mães amigos do Uruguai, esse grupo visava, porque é assim, ele está desativado, né, por questões assim da comunidade não participar, questões financeiras, porque pra manter a instituição quando não tem a sede, ou a gente tava na sede dos outros, ou então tinha que alugar. E pro grupo ficou muito difícil, né? Mas desse grupo saíram..., de 30 mulheres que participaram desse grupo e se qualificaram, 5 mulheres estão trabalhando como costureiras, porque foram qualificadas pelo Senai, e, em relação aos jovens, os jovens tinham aulas de penteado afro, mas para estimular, conhecer a sua, como o bairro é do Uruguai, a predominância mesmo é de negros, assim como na Liberdade, então assim, a gente estimulava através dos cursos a valorização do negro na sociedade, e estimulava assim as meninas a conhecer também o porquê, também tinha a parte... tinha uma pesquisa sobre gravidez precoce, né? Aí vinha, eu inclusive vou até trazer: saiu no jornal *A Tarde*, foi um trabalho muito bom. Aí estimulava essas meninas a conhecer esse mundo das meninas que

engravavam cedo e aí fazia toda a pesquisa pra saber por que essas meninas engravidavam cedo, e na maioria das vezes não é por falta de informação nem de consciência. Todas elas sabiam os métodos que deveriam usar, tinham consciência e a consequência de tudo isso, e aí participei, eu fiquei assim, motivada, motivada. Eu tinha muito a contribuir, Eu me sinto uma pessoa útil na sociedade, e eu tenho que contribuir de alguma forma, nem que seja mínima, mas eu tenho que contribuir, porque eu tenho filhos, eu sei que... e conheço a dificuldade que é pobre, então, enquanto puder contribuir eu vou contribuir.

APÊNDICE I – Transcrição entrevista Sujeito 3

Pesquisadora: Vamos realizar uma entrevista em que eu farei poucas intervenções. Eu gostaria que você contasse a história da sua trajetória escolar, elegendo fatos, sentimentos, pessoas, que considera importante para a sua decisão de ser professor.

Entrevistado: Então, meu nome é... [nome suprimido – Sujeito 3], né, sou professor da Licenciatura em Geografia, é... tenho 1 ano e... mais ou menos 1 ano e meio aqui, um ano e seis meses neste Instituto Federal de Educação. Minha experiência anterior vem dos 10 últimos anos como professor do ensino superior, na universidade... no Centro Universitário Jorge Amado, aqui em Salvador. E alguma experiência, desenvolvida nas universidades Federal, na UFBA, e na UNEB, ora como professor convidado, ora como professor substituto ou em alguns projetos de pesquisa, lá dessas instituições. Assim, eu comecei muito cedo na escola, né, meu pai alemão, minha mãe misturada, brasileira, mas com sangue europeu, acreditava muito na escola, e a gente, todos nós, nós somos 4 irmãos, e todos foram logo cedo pra escola. Logo cedo assim, era, do tipo, 5 anos a gente já tava mais ou menos alfabetizado em casa e já íamos para escola com as primeiras letras, e com as operações fundamentais da matemática, tudo isso aprendido em casa mesmo (ênfase), né, não tinha essa coisa de pré-escola, a gente não frequentou esse tipo de escola, embora já existisse, claro. Aí eu estudei na escola, na escola primária, na escola São José, no Rio Vermelho, onde eu morava, ali na praça Colombo, bem próximo à Mariquita ali, né, no Largo da Mariquita, ali a gente tinha a primeira escola ali, a Tereza de Lisieux, numa lateral da praça, e na outra lateral a escola São José que era de uma prima de minha mãe, portanto, minha tia, né, que tinha uma escola. Posteriormente, essa escola cresce bastante e ela sai dali da praça Colombo e vai para a rua do canal ali no Rio Vermelho, também com o nome de escola São José, mas, agora, uma escola muito grande, com todos os anos, desde o primário, até o ensino médio, final do ensino médio, e tal. E lá eu fico... “Até quando [Nome Suprimido - Sujeito 3? Lá eu fico até o... encerramento do primário, quando a gente tinha que prestar admissão pra ir pro ginásio, né, eu peguei esse tempo de admissão, a gente fazia uma seleçõzinha para adentrar ao ensino médio. Não, ao antigo ginásio, não era o ensino médio ainda. É o antigo ginásio, 4 anos de primário, ginásio e o ensino médio, né? E daí eu saí do...

Pesquisadora: Desta primeira escola, que experiências você recorda?

Entrevistado: As experiências eram muito agradáveis, assim, no sentido da... socialização com os ra... com os meninos, as meninas, que eram os próprios moradores do bairro, fizemos boas amizades, algumas conservadas até hoje, é... de sala de aula mesmo, eu era um menino normal, passava nas minhas disciplinas todas, não ficava em recuperação, tinha um certo cuidado, pelo fato da escola ser de tia, né, de uma prima de minha mãe que tinha uma atenção mais voltada pra gente, não só pra mim, mas para todos os meus irmãos que também estudaram lá. A minha irmã mais velha, Frida, ela não estudou nesta escola, porque a gente tem uma diferença de idade, mais ou menos acentuada, e ela, eu me lembro bem de que enquanto eu estava no primário, ela estava no ginásio no Manuel Devoto, que era uma escola pública de qualidade ali no próprio bairro do Rio Vermelho. Então, assim, é... relacionados, essas experiências relacionadas com a sala de aula propriamente eu fui um menino normal, gostava das festas que a escola promovia no final do ano e no São João e aí tinha uma coisa interessante, que todo final de ano as professoras passavam dever de casa, né, pra gente fazer durante as férias, e quando retornava das férias a gente já começava a semana com uma redação livre, ou o que foi suas férias ou entregando os deveres de casa, aquelas coisas todas. Então, a gente tinha férias, mas tinha sempre uma coisa para fazer em casa, com o acompanhamento dos pais e dos irmãos mais velhos, que já estavam nas séries mais avançadas, né? Então eu acho que este modelo de escola terminou com que a gente tivesse um bom aprendizado e galgasse o outro nível sem dificuldade, prestei admissão sem dificuldade, mas aí já foi uma mudança bastante grande porque, ainda menino, com 10 pra 11 anos, eu presto admissão pro Colégio Militar de Salvador, recém-inaugurado. Tinha uns 3 anos ou 4 anos de inaugurado, lá na Pituba. E aí a mudança foi grande, né, porque eu era um menino ainda e tinha que cumprir todo uma... um ritual agora militarizado que era da própria disciplina escolar e da instituição de um modo geral, aí sim, a escola me marcou muito, o Colégio Militar me marcou muito, e tanto é que eu não fico até o final da formação do Colégio Militar, não concluo o ensino médio no Colégio Militar, eu faço apenas o ginásio e me rebelo contra a escola e saio da escola, à contragosto de meus pais e meus irmãos porque todos nós estudamos no Colégio Militar, mas eu vou romper com essa coisa do Colégio Militar porque eu não suportava mais a autoridade e aquelas coisas do excesso de disciplina, desde o adentrar à escola, onde você ficava em forma, ouvia o hino da bandeira, aquela coisa toda, a ordem do dia, lida pelos militares, e tal, e depois a própria autoridade e o rigor da sala de aula, sem contar que você tinha as salas de aula apenas com meninos, adolescentes, né, a escola não era mista, não tinha o gênero feminino na escola. Nem mesmo os professores eram

mulheres, todos eram homens e militares, na sua maioria. Então essa foi uma mudança muito forte pra mim e isso me marcou muito, então, já no ginásio eu tive alguns problemas de aprendizado. Então eu ficava de recuperação, eu ficava submetido a atividades para recuperar as baixas notas na disciplina, aquela matéria, como se dizia na época, além da indisciplina mesmo, que aí eu dava um jeito mesmo de não aparecer naquelas atividades de... da formação militar que o colégio dava, né? Agora, tinha uma coisa bacana no Colégio Militar que era a solidariedade entre nós, alunos, quando a gente conseguia fazer uma amizade, eram amizades sólidas e a atividade física, por ser uma escola muito grande, com área verde, com campos de futebol, pista de atletismo. Eles se dedicavam muito a essa coisa do atletismo, do esporte. Aí eu gostava, neste aspecto da escola, né, mas... isso não conseguia suplan... superar a minha... as minhas dificuldades com relação à disciplina e à autoridade da escola. Aí eu vou fazer o quê? Vou romper com essa coisa da escola e vou prestar seleção para a escola técnica da época [atual IFBA], pra adentrar o curso técnico, assim que eu terminei o ginásio, o atual oitavo ano, né, nono ano (o Brasil alterou recentemente os níveis educacionais), do ginásio atual. Eu me lembro bem que eu prestei o vestibular no ginásio Antônio Balbino, entupido de adolescentes, [risos], tanto a arquibancada quantos as... a... a..., como é que chama? A quadra central, entupida de cadeira e fiscais acompanhando por colunas, né, a gente que fazia a prova, e fiscalizando, e tal, e tal, e foi um vestibular muito concorrido praquela ano pra escola técnica porque a escola já estava também mudando seu perfil, tinha saído daquela escola do mingau dos anos 50 e 60 e nos anos 70, quando eu cheguei aqui era 1974, prestei o vestibularzinho em 74 e adentrei em 75. Então veja que eu estou no auge do regime militar, e aí foi uma outra mudança radical na minha formação, na minha formação escolar porque agora eu estou numa escola pública, aberta com rapazes de várias classe sociais e moças de várias classes sociais, professores de várias classes sociais, o que eu não encontrava no Colégio Militar. O Colégio Militar tinha um segmento muito bem definido sobre isso. Então essa mistura da escola técnica me mostrou um outro mundo da escola. Agora eu estava no lugar certo, [risos], estava eu adequado, né, mas foi muito interessante porque eu... além do choque cultural, eu agora tenho também que me deslocar de um lugar na cidade de um lugar para outro. Eu morava na Pituba, meus pais fizeram um esforço pra gente... na medida que nós fomos entrando no Colégio Militar, meus pais fizeram um esforço para comprar uma casa próxima do Colégio Militar. Então a gente ia andando, voltava andando, não tinha grandes preocupações com essas coisas, chegava sempre cedo, no horário, no colégio, saía mais tarde, mas tava logo perto de casa. Quando eu passo agora na escola técnica não, agora eu tenho que

atravessar parte da cidade pra vim pra aula, mas pra mim isso era tranquilo porque eu... assim que entrei na escola eu simpatizei com a escola pela sua abertura mesmo, ainda que fosse no regime militar (ditadura), com o gestor sendo um interventor colocado pelo governo federal, mas eu ainda não entendia muito bem essas coisas não, né, como é que essas coisas funcionavam não, porque no Colégio Militar a gente não tinha essa orientação, né, a orientação era em outra perspectiva mesmo, formar pra academia militar, então não tem porque construir um perfil de um aluno crítico reflexivo, e voltado para essas coisas, né, da sociedade, assim mais questionadora, mais ampla, e é isso que eu vou encontrar na escola técnica, eu acho que o que vai mais me chamar atenção no primeiro momento é essa mudança na concepção de escola, ainda que tivesse que tivesse intervenção, ainda que tivesse um regime autoritário por detrás dessa instituição, mas o fato de ser uma escola muito grande, multirreferenciada, multifacetada, com outras classes sociais presentes, adultos com adolescentes no mesmo curso de mecânica, então isso era muito rico de experiência pra mim, e tinha um outro elemento que era mais interessante ainda, que eram as oficinas, então eu vinha de manhã pras aulas teóricas e de tarde eu ficava para as oficinas e ficava... super bacana, gostando porque eu estava fazendo uma coisa que era uma habilidade trazida de meu pai, porque meu pai como era, tinha essas habilidades técnicas, manuais, trazidas da Alemanha, ele formou, de uma certa forma, a gente desmontando nossos brinquedos, concertando nossas bicicletas, criando brinquedos com ferramentas, o tempo todo, menino, brincando com ferramenta, então quando eu venho pra a escola técnica, é é a hora de trabalhar e aperfeiçoar este lado... da arte manual, né, do fazer manualmente mesmo, de trabalhar com as ferramentas, com as máquinas operatrizes, então as tardes eram para mim sempre muito alegres mesmo, não tinha esforço de estar aqui de manhã e tarde, entendeu, ficava mais chateado com as aulas teóricas do que com as oficinas, as oficinas era o prazer de estar mexendo com as máquinas, estas coisas todas. E além de você ter atividade física também, o esporte que sempre teve junto comigo, aí eu fazia corrida e cheguei a praticar o voleibol durante muito tempo, aqui na escola, mas nada de, de ser um atleta de performance, top de linha não, era... gostava do voleibol e me divertia bastante do voleibol e com a corrida também porque dava uma certa relaxada com relação mesmo às atividades acadêmicas, escolares. Então, assim, essa mudança foi muito forte pra mim... mais até do que, em intensidade do que a saída do primário para o Colégio Militar, porque o Colégio Militar eu não tinha essa essa... eu tava indo porque tinha que cumprir a obrigação da família, né, o que os pais queriam, meu pai menos, minha mãe mais exigente com essa coisa de botar todos os

filhos no Colégio Militar por causa do período, sei lá, do período, do tempo que a gente tava vivendo, mas a escola técnica não, é uma decisão minha, tomada por mim e que vou pagar um preço muito caro, depois, ao longo dos anos, porque meu pai e minha mãe não aceitavam que eu saísse do Colégio Militar, para enfrentar uma escola pública, misturada, com várias classes sociais e que ia levar pro mundo do trabalho e, portanto, não ia dar continuidade nos cursos superiores, então eu paguei um preço muito caro com isso [pausa], chego fico emocionado [emoção] é essas coisas é assim, né, faz a gente buscar no fundo da memória essas coisas, mas é porque eu tive que enfrentar dentro de casa coisas do tipo “eu não sei o que você vai fazer na vida, vai ver que vai ser mais um... um trabalhador aí qualquer”, coisas assim, né, então foi muito... essas referências da família é muito forte e se eu não tenho mesmo desejo de fazer escola técnica mesmo, eu teria abandonado e... como vai acontecer comigo mais tarde, no curso superior, já na universidade, isso vai acontecer porque eu vou abandonar a universidade durante mui...várias vezes, por causa dessa pressão familiar com relação ao que você vai ser como profissional, então, assim, se no ensino médio eles não aceitavam que eu deixasse de fazer um curso superior, porque na cabeça deles eu ia trabalhar na fábrica, ia pro mundo do trabalho e ia me tornar um trabalhador, e não ia continuar os estudos, a formação, enquanto todos os meus outros irmãos ou se tornariam altas patentes das forças armadas ou se tornariam grandes profissionais com formação superior. E eu, na cabeça deles, estaria ali, parado no ensino médio, como técnico, trabalhador fabril, qualquer coisa do tipo, então isso vai... se eu não pego mesmo, porque eu queria mesmo ficar na escola técnica e cuidar da minha vida mesmo, ser independente, essas coisas, eu teria abandonado e teria deixado de lado todas essas coisas do ensino, da formação, da continuação com a formação, essas coisas, né. O que eu te falei há pouco vai acontecer no superior porque quando eu faço Geografia, todos os meus irmãos fazem engenharias.

Pesquisadora: Geografia foi a sua primeira opção?

Entrevistado: Não, Geografia foi uma opção porque eu... porque era o que eu gostava de fazer, porque veja, é... meu pai sem ter formação superior, mas a formação na Alemanha, depois eu fui entender isso, formação na Alemanha de nível médio já era, naquela época, uma formação muito ampla, inclusi.. ele tinha uma formação tanto técnica quanto erudita, por causa da concepção do ensino médio da Alemanha já naquele período dos anos 30, 40, 20 e 30 e tal. Só mais tarde foi que eu fui entender isso, quando eu já estava na universidade e que eu vou pensar sobre essas coisas, porque ele não tinha muito dessa conversa que a gente tem

hoje com os nossos filhos dentro de casa, por ser alemão e por ter toda uma vida de trabalho e tal, e outras coisas. Então assim... é, sem nunca ter tido, sem nunca ter orientado, fortemente, o que a gente seria, a nível de profissão, ele colocou todo mundo nas engenharias. Então, pra você ter uma ideia, minha irmã é engenheira química, meu irmão, mais velho que eu é engenheiro elétrico e de telecomunicação, eu fiz engenharia mecânica, e abandonei, e meu irmão mais novo é engenheiro civil. Então as engenharias estavam todas contempladas, as linhas duras [risos] estavam todas contempladas, né, mas aí, mais uma vez, eu vou romper com as engenharias e vou fazer Geografia porque eu entendi que era aquilo que eu gostava de fazer. Não queria fazer engenharia mecânica, eu já tinha habilidade manual, eu já tinha habilidade técnica, então a experiência de fábrica, que eu fui fazer depois que me formei na escola técnica, a experiência de fábrica tinha me dito que não valia a pena estudar 4, 5 anos de engenharia mecânica pra tá num ambiente fabril. Entendeu? Talvez eu estivesse errado naquela época..., mas eu tinha outra coisa que eu gostava muito que era a Geografia, que eu aprendi a gostar no ensino do Colégio Militar, olhe que loucura, a única disciplina que eu curti [sorri] no Colégio Militar, no ginásio, era Geografia. E tive bons professores de Geografia naquela época, mas ficou lá guardado na memória.

Pesquisadora: Quando você diz ter tido bons professores a que está se referindo? Poderia descrever o que é para você ser bom professor?

Entrevistado: Na verdade eu tive, nesse ginásio do Colégio Militar, talvez, 3 bons professores, neste sentido. Todos eram supercapacitados, todos tinham formação nos institutos militares de engenharia, mas o professor de história e o professor de Geografia que eu tive, e um professor da biologia, das ciências, esses caras tinham uma... eles tinham... eles cuidavam do, eles cuidavam da sala de aula de uma forma mais liberal, mais aberta, ouvindo mais, perguntando mais aos alunos, né, eles cumpriam os conteúdos, cumpriam o calendário acadêmico, cumpriam todas as exigências da instituição, mas eles relaxavam um pouco mais, deixavam que o aluno relaxasse um pouco mais, eu acho que era isso, entendeu, não tinha grande, hoje, olhando com meu olhar de professor orientador, não tinha inovação didática, não era uma questão de inovação didática, os recursos didáticos eram os mesmos e as aulas das várias matérias que a gente tinha, era assim que a gente chamava na época, todas em situação didática, podiam ser consideradas de uma abordagem tradicional, aula expositiva, onde o aluno só pergunta quando é liberado pelo professor. Mas esse cara da Geografia e da história eles tinham uma outra maneira de trabalhar os conteúdos, mais livre, mais abertos, ouvindo

um pouco os alunos, querendo que a gente participasse, né, e o professor da Geografia, é que eles contavam umas coisas das viagens, então isso me chamava muita atenção, não tinha muito recurso para me transportar pra... pra margem direita do rio São Francisco, onde você tem os depósitos de areias, de dunas, sabe, mas ele trazia essas coisas pra sala de aula e eu ficava pensando: “Pô, esse cara é mentiroso pra caramba, velho, mas este cara mente muito”, mas fazia sentido, [risos], entendeu? Então, ao mesmo tempo que ele contava um pouco de mentira, na sala de aula, pra atrair a atenção da gente, e superar um pouquinho essa coisa da sala de aula tradicional, da exposição do professor, essas... e com isso ele conseguia fazer eu me transportar, mentalmente, pra esses lugares, entendeu? Então, isso pra mim era... é mais ou menos por aí que eu via o bom professor, né, porque pedagogicamente, didaticamente, a gente não tinha muito recurso na escola, ainda. Então, tinha essa coisa do professor mesmo, assim, e o professor de história porque ele trabalhava umas pegadas da cidade de Salvador, da formação da cidade de Salvador e misturava um pouco com essas coisas afro-brasileiras, né, naquela época e da Geografia turística possível na cidade que estava se formando, tal, então eu ficava sempre ligado, aliando a história com a Geografia porque isso tinha terminava sempre tendo um rebatimento na cidade de Salvador, e eu já andava pela cidade de Salvador, garoto, assim, menino já andava pela cidade, porque meu pai tinha oficina então nas férias a gente ia pra oficina. Então saía da escola com uma série de deveres para cuidar, nas férias de verão, principalmente, mas tinha um determinado tempo das nossas férias que a gente ficava na oficina com meu pai, eu mais porque eu gostava disso, meus outros dois irmãos menos, mas eu mais, curtia mesmo a oficina. Aí ele me mandava comprar coisas na cidade, Calçada, Comércio é... São Caetano, “vai de ônibus, pega lotação” e menino vai se virando, e isso foi muito legal pra mim, aí eu fui conhecendo muito a cidade e nas aulas de história e Geografia eu tinha essa coisa de ver a cidade novamente, então acho que foi isso que fez a diferença entre esses dois professores de história e Geografia. Já na Escola Técnica, é... eu não tenho grandes lembranças de história e Geografia na Escola Técnica porque, embora a gente tivesse muitas matérias, distribuídas entre matérias práticas e matérias eruditas é... Geografia era dada assim, em uma hora/aula por semana, junto com ciências sociais, eu peguei aquele período de transição, juntou todas as ciências humanas e colocou naquilo que chamamos... ciências... OSBP – Organização Social e Política Brasileira – né, então eu peguei essa disciplina na Escola Técnica e não tinha... nada pra chamar atenção. Então, assim, no período de Escola Técnica o grande lance era criar estratégias para passar nas matérias teóricas e curtir oficina, metrologia, mecânica, solda, fundição, tornearia é... e aí a gente vai... uma disciplina que eu

gostei muito também foi resistência de materiais, onde a gente fazia ensaios com materiais, concreto, uma série dessas coisas, aço, de várias formas, então... era curtir as oficinas, a onda era essa. E mais alguns amigos, então a gente eu Antonio V., Genésio, Valdomir, a gente tinha uma galerinha... Angelo Sá, assim, uma meia dúzia de adolescentes que curtia a oficina mesmo e a gente aprontava [risos] nas oficinas. Os professores ficavam doidos com a gente, nada assim muito bizarro, agressivo, violento, não, aprontar assim... no sentido de fazer, dar conta, querer mais e, e..., pegar tudo pra dá conta, entendeu, mesmo que não fosse do programa a gente queria entender como funcionavam os motores, queria abrir os motores e ver como funciona a combustão interna dos motores, isso, então a gente curtia muito, então esta escola foi muito legal, neste sentido. Mas quando eu vou para o estágio e depois eu faço mais um ano, um ano e pouco de fábrica, aí o conflito se estabelece. Entendeu? Fazer engenharia mecânica, 4, 5 anos de universidade, meus irmãos eram todos engenheiros, pra viver neste mundo da fábrica? Pô, não é legal. Aí eu presto vestibular, na primeira vez, adentro a universidade, mas depois eu vou fazer Geografia e passo no vestibular da Geografia e aí eu digo: agora eu estou na universidade e... [não completa]. Olha que bacana, tô na universidade, né, junto com meus irmãos, minha irmã sempre mais na frente, já se formando e tudo, e a gente passa a viver o mesmo ambiente de Universidade Federal da Bahia, mas dentro de casa isso não se resolveu ainda, porque agora o conflito é outro: “todos serão engenheiros e você vai ser mesmo o quê? Talvez um professorzinho da escola pública, é isso que você quer pra você?” Então, eu ouvi isso várias vezes, infinitas vezes: “veja bem, numa reunião de família a gente vai apresentar Hans, engenheiro elétrico e de comunicações, de uma grande empresa multinacional, Ditmar, engenheiro civil de uma grande construtora e você mesmo o quê? Ah, professor da escola estadual”. Então isso era outra coisa que... [não completa] e aí na universidade isso vai me marcar muito, no sentido de encantar com a universidade, desencantar com a universidade. Cada momento que eu estava encantado com o curso de Geografia passava em todas as disciplinas, avançava no currículo. No semestre seguinte, pressionado com essas coisas, desencantava da universidade por alguma outra coisa, por alguma situação interna do Instituto mesmo, de Geociências, desencantava e aí perdia todas as matérias, disciplinas, abandonava o curso e não conseguia me formar. E isso foi me colocando... pra trás e nada de eu conseguir me formar, mas fui fazendo uma série de outras coisas, entendeu, Moema? Isso não me deixou traumatizado, essas coisas nem na adolescência, na primeira adolescência, nem agora na juventude de universidade porque eu me virava, eu fazia minhas coisas. Pra você ter uma ideia, eu entro no Geociências em 79, em

80 eu estou na sala de aula, sou professor de uma escola pequena, particular, no bairro da Graça, onde um colega meu, do curso de Geografia vai sair dessa escola e me sugere, recomenda pra direção da escola que eu teria um bom perfil pra escola. E aí eu entro numa sala de aula sem ter ideia nenhuma do que é dar aula, mas como a gente tá, desde pequenininho, do outro lado, vendo o professor dar aula, a gente acha que é fácil dar aula, né? Então assim, o meu entrar na escola, na educação vai por aí, recém- ingresso na universidade um longo tempo vendo o professor dar aula, eu agora acho que sei dar aula, aí eu vou passar um ano nessa escola particular, dando aula de Geografia para adolescentes de classe média, média alta, porque aquela escola era tida com a escola papai pagou, filhinho passou e a gente não tinha muito que estar questionando esse tipo de coisa, né, eu dava minhas aulas, ganhava meu dinheiro, ia aprendendo mais Geografia porque precisava estudar mais os conteúdos, né, eu estava no terceiro semestre do curso de Geografia na universidade, não tenho essa base, esse embasamento, este conhecimento acumulado em Geografia. Mas isso foi bom porque me obrigava a me encantar pelo curso, estudar, tal, tá sempre correndo atrás desses conteúdos e tal, mas aí teve um outro fato que foi determinante na minha permanência no curso de Geografia de universidade, que foi ter conhecido a obra do Prof. Milton Santos, porque nos anos anteriores, e até mais tarde também, já no meado do anos 80, quem comandava a realidade brasileira eram os economistas e eu tinha uma paixão pelo discurso dos economistas, e pensei, várias vezes, em sair da Geografia, fazer Economia, e fiz várias disciplinas da economia na própria universidade, porque ela permitia isso, né, você dentro de uma área você transitava por várias disciplinas, então, uma das razões deu ter demorado muito tempo pra me formar, eu levei 20 anos para me formar em Geografia, foi ter transitado por vários outros cursos, sem nunca ter concluído nenhum deles. Entendeu? Então eu fiz várias disciplinas de economia, quando tava desencantado e acreditando que o correto era atender às exigências lá de casa pra fazer as engenharias, fazia a disciplina na Politécnica (Escola de Engenharia da UFBA), aí passava em uma, mas perdia todas as outras porque não, não era aquilo, entendeu, então eu via que era mais um semestre perdido, fazendo disciplinas da Politécnica pra atender uma coisa da casa, da família. Então, essas coisas... vai contribuindo para eu levar vinte anos para me formar. Eu hoje costumo dizer para os meus alunos, [risos], que eu não sou um bom exemplo, entre na instituição, cuide do seu currículo, da sua trajetória e saia da instituição, mas eu levei 20 anos pra me formar, mas isso me deu um repertório muito amplo, cultural muito amplo, então eu fiz várias disciplinas na filosofia, algumas disciplinas na sociologia, na história e a Geografia não conseguia me formar, na geologia, ali

mesmo dentro do Geociências, eu fiz várias disciplinas, então isso foi bom pra mim, e profissionalmente também porque, no ano seguinte, eu saio da escola e agora eu sou da primeira equipe de estagiários da CONDER (Companhia do Desenvolvimento Urbano do estado da Bahia), da Geografia, que vai implantar a região metropolitana de Salvador, vai mapear e implantar toda esta base cartográfica da região metropolitana de Salvador, aí, veja bem, agora eu tenho 2 elementos importantes, o começo desse encantamento com economistas, Mário Simonsen, Delfin Neto, Gouveia de Bulhões, esses caras do governo central, e... aquele baiano... Rômulo Almeida aqueles caras que escrevia a... o próprio Fernando Henrique, eu li a obra de Fernando Henrique, quando ele estava no CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) com José Serra, esses caras, né? Bem, pra fazer este contraponto eu tinha o estágio, dentro da área técnica de Geografia e tinha a obra de Milton Santos. Então este é o marco mesmo da minha permanência na Geografia e desencantar definitivamente, definitivamente dos economistas. Que loucura, né, sai da técnica, vai para as engenharias, depois é economia com Geografia, essas coisas, aí a experiência do... da CONDER, como estagiário, foi muito boa mesmo, muito rica mesmo porque a gente montou uma equipe de jovens estagiários comandadas por um jovem técnico, Gosme Santos, e que era subordinada, diretamente, a um amigo hoje, amigo meu, chamado Wolfgang, um alemão, urbanista, arquiteto urbanista, formado na Europa e que era o encarregado dessa implantação, dessa base cartográfica. Quando o prof. Doraci Marques saiu do projeto, porque a Bahia precisa render homenagem ao prof. Doraci Marques, a cartografia baiana deve muito ao professor Doraci. Entendeu? O Wolf, então, vai dar continuidade nesse trabalho nessa construção dessa base cartográfica, e a gente tinha uma relação muito, muito... horizontal com os estagiários e tal, e eu tinha um...eu transitava muito bem com o grupo de estagiários, porque eu gostava do que tava fazendo, estudava Geografia, transitava bem com Gosme e com Wolf, então, a gente teve uma experiência riquíssima, eu ia pro campo, trabalhava com fotografias aéreas, fazendo leitura de fotografias aéreas, pegava aqueles mapas cartogr... topográficos e implantava os equipamentos e ia no campo ver se os equipamentos tavam lá, o tamanho, posicionava, as coordenadas todas a gente colocava, se teve um acrescimozinho, um puxadinho, a gente registrava isso no mapa, trazia pra atualizar essa base, então eu fui conhecendo a região metropolitana de Salvador, que tava sendo implantada, tanto institucionalmente, a nível documental, a sua jurisprudência, quanto à sua base cartográfica. Então, por exemplo, se você pensa, por exemplo... a APP do rio Capivara, eu trabalhei na implantação do rio Capivara no município de Camaçari, os projetos, a gente,

essa preocupação ambiental tava surgindo então a gente foi criando essas coisas e o outro departamento ia criando a jurisprudência e aí a gente ia confrontando o mundo real com o mundo das representações dos mapas e das fotografias aéreas com a jurisprudência o que dizia, quem tinha que ser deslocado, quem não ia ser deslocado, então foram anos de estágio riquíssimo neste, né, e no outro projeto, que eu vou me envolver mais demoradamente, porque aí meu estágio não ficou de seis meses, nem de 1 ano, meu estágio foi se prolongando, se prolongando e se prolongando, e eu deixava de fazer as disciplinas todas porque ia me envolvendo mais e dava mais horas no estágio. Aí a gente se envolve no segundo projeto é o recadastramento e o mapeamento de todo o centro histórico, da primeira revitalização do governo Antônio Carlos, né, e aí foi legal porque a gente se tornou assim uma espécie de príncipe do Pelourinho (centro histórico), a CONDER instalou um escritório grande no largo do Pelourinho, numa casa grande, um sobrado ali do lado da Igreja do Rosário dos Pretos e ali a gente montou ali o nosso QG, com mapas, com mesas, com todo o mobiliário que a gente precisava e a gente transitava pelo Pelourinho, subindo e descendo aquelas vielas todas, rapazes e moças, jovens, bonitas da universidade, todo mundo muito bem afeiçoado, [risos] vamos dizer assim entre aspas, e depois a gente fazia o nosso lazer também ali, então a cervejinha de fim de tarde de quinta e sexta-feira, era ali, agora então transitando com os moradores do Pelourinho degradado e isso dava uma liberdade pra gente ir e vir no Pelourinho, eu não me lembro da gente ter sido molestado nem uma vez por velhos moradores ou por marginais do Pelourinho, e olha que a gente saía tarde e a gente fazia nosso lazer na Cantina da Lua, no bar do Reggae, descendo o tabuão, na casa do Benin atual, superfamiliar pra gente. Entendeu? Cruzeiro do Pascoal, então era, profissionalmente, foi muito importante pra mim, porque me fixou mais na Geografia, me fez conhecer mais Geografia, mas o professor ainda não tá rolando, não tá acontecendo. Entendeu? Porque eu saí da escola particular e vou fazer isso, essa coisa mais técnica, o ser professor vai aparecer bem mais tarde, já no final dos anos 90, 2000, quando eu vou pra faculdade de educação pra concluir aquelas disciplinas que me liberariam da (a?) licenciatura. Bacharelado já não fazia parte do meu interesse, entendeu? Porque eu já tinha saído da CONDER, já tinha casado, separado, já tinha filho, já tinha feito um monte de coisas, abandonado a universidade várias vezes, pleiteado voltar por recurso, impetrando recurso na instituição, várias vezes, então chegou o momento em que eu disse “pô preciso me formar velho, não consigo me formar”, [risos], sabe aquilo que tinha ficado lá na escola técnica, ano quando eu quase abandono o semestre, entendeu, por causa das pressões dentro de casa e aquela coisa de ir pra fábrica e tal, que eu

não entendia muito bem, psicologicamente eu não entendia o que faltava naquele período do final do curso da escola técnica, porque eu me lembro que eu fui a meu pai, tinha recebido um convite de um professor da escola técnica da época, pra ir para o Iraque, aí quando eu pergunto ao meu pai o que ele achava, meu pai, laconicamente, respondeu da seguinte forma: “você tem que idade”? Aí eu respondi pra ele “17 e vou fazer 18 anos”, aí ele completa a resposta: “com a sua idade eu já tinha percorrido a Alemanha quase toda trabalhando”. Aí eu saio da conversa com meu pai com esse enigma “faço o quê?” né? vou fazer o quê? Aí eu não fui pro Iraque, nem terminei o curso naquele semestre, nem fui pro Iraque. Fiquei em Salvador porque a coisa da universidade, do curso superior, seguir meus irmãos na formação superior, tudo isso ainda ficava me martelando, me coisa, me perturbando, mas ficava aquela coisa incompleta porque eu não me formava na escola técnica e também não abandonava de vez. Aí num determinado momento eu disse, não, eu vou me formar na escola técnica e vou cumprir a coisa do estágio obrigatório, e vou pra fábrica e tal, e tal, aí cumpri esta etapa. Agora faltando pra o final dos anos 90 o que me faz voltar pra universidade pra concluir a licenciatura, porque eu já tinha abandonado de vez, o pensamento, a coisa do bacharelado, era, de novo, essa coisa da psique me perturbando, nos finais de semana, quando eu ficava sozinho, eu já tinha filho, já estava separado, ficava sozinho em casa, os meninos não estavam comigo e eu ficava pensando na minha vida, aí, de novo aquela coisa me perturbava e eu não entendia o que era que estava faltando, só lá um dia foi que veio um insight que disse “volte pra terminar o que ficou em aberto”. O que ficou em aberto foi o curso universitário, a formação em Geografia. Aí eu disse: “Porra! Então eu vou me matricular na universidade, vou correr de novo com os documentos, aí entrei com um processo na... na reitoria a... o colegiado, o departamento da Geografia sempre foi muito, muito, muito, muito, muito solícito comigo, toda vez que eu pedia o reingresso na instituição, elas me davam o reingresso na instituição, sabe? Aí eu entro agora de volta, mais uma vez, na licenciatura, mas, agora, resolvido que eu ia concluir as disciplinas, faltavam poucas disciplinas, e faltavam justamente as disciplinas da educação, didáticas, metodologia de ensino, psicologia da educação, que eu vou fazer com Roberto Sidnei, seu amigo, e que, hoje, nos tornamos amigos, então quando eu vou pra faculdade de educação eu digo “porra bicho, é isso aí velho, agora que eu vou me formar e é isso aí”, mas aí encontro um jovem aluno da Geografia, que a gente começou a sentar junto na sala de aula, e a gente tinha uma diferença de idade assim, do tipo 25 anos entre eu e ele, eu com 43 anos e ele com 23 anos, mas a gente fez uma amizade muito sólida, e ele dizia assim pra mim: “Rapaz, pô você está fazendo 2 disciplinas da educação, faz

disciplinas do bacharelado, já que você tá matriculado, tira as 2!”. Aí eu terminei dando ouvidos a esse jovem adolescente, né, mas decidido a terminar a licenciatura e, talvez, quando eu tivesse concluído as disciplinas do bacharelado, que ficaram faltando, eu então tiraria também o bacharelado, e isso vai se estender um pouquinho mais porque eu tiro a licenciatura, no ano 2000, e 2000 mesmo eu sou selecionado para um curso de especialização em educação ambiental, me tornei educador ambiental, e, terminado esse ano e meio de educação ambiental, no curso de especialização, na própria FACED, eu sou aprovado no mestrado da própria instituição. Bem aí... ficou claro pra mim que era o campo da educação, né, eu vou, nesse mesmo ano que eu termino que eu termino a especialização eu sou convidado a fazer um trabalho, como coordenador pedagógico na... no município de Camaçari, na área de Geografia, e vou passar 2 anos como coordenador pedagógico num projeto, numa parceria UNEB-Prefeitura de Camaçari visitando todas as escolas da orla marítima de Camaçari, no primeiro ano, no segundo ano, a gente faz a permuta, o professor de Geografia que era coordenador no centro vem pra orla, e eu, que era da orla, vou pro centro, pra gente ter esta alternância de perfil de coordenação pedagógica. Foi também uma experiência pra mim muito rica porque eu pude ver, agora, veja, vinte e tantos anos (depois) eu pude ver o que era sala de aula, e o que era sala de aula de escola pública, porque lá em 80 eu fui ser professor de um escola privada, uma escola pequena, de bairro elegante de classe média, média alta, onde a escola era uma outra coisa, completamente diferente, tanto que nem existe mais, foi engolida pelas grandes escolas, mas aí eu... já só agora aluno do mestrado e é aí que eu vou terminar o bacharelado, porque aí dava pra conciliar as 2 coisas, faltava 1 ou 2 disciplinas no bacharelado, mais o trabalho de conclusão de curso. Então eu vou terminar o bacharelado aí por 2005, mais ou menos, pra quem entrou em 79... 25 anos pra se formar em Geografia, né, mas foi muito legal esse tempo todo, não, não... ficou assim, sequelas, não tenho mágoas, não tenho nada disso, eu acho que... foi o possível que a gente fez, foi o melhor possível que a gente fez, entendeu? Na faculdade de educação... aí tem uma pegada marcante, nesta última fase, né, que foi fazer uma sala de aula diferente, no Subúrbio Ferroviário, pra dar conta do meu projeto de educação ambiental. Aí eu vou com aquele jovem, lembra daquele jovem aluno que sentava na sala de aula comigo no bacharelado? Ele também faz a licenciatura junto comigo e o estágio supervisionado. Quando a professora da faculdade de educação disse que era pra... tanto Márcia Sales, quanto a profa. Maria Inês Carvalho lá da faculdade de educação, Márcia Sales substituta profa. Inês, quando elas dizem, “não velho, sua experiência não é para ir para estágio supervisionado em escola, você vai fazer uma coisa

maior, pensem aí no que vocês vão fazer e tal”, aí a vivência e a experiência nos bairros populares, me levaram, junto com Remi, pra essa sala de aula no subúrbio de Escada. Remi conhecia um sujeito, lá em Escada, que tinha uma casa muito bonita, ampla, numa chácara muito bonita, que tinha acabado de torná-la uma biblioteca particular de uso público. A casa era dele, ele não morava mais, ele saiu da casa e alugou uma casa próxima e transformou a chácara, o ambiente da chácara toda numa biblioteca particular de uso público. Quando a gente chega com essa ideia, de fazer uma sala de aula diferente lá, aí o cara acolhe, imediatamente: “O espaço é de vocês, a gente tá montando, ainda, essa ideia da biblioteca, tem um monte de adolescentes aí que chega, e a gente ainda não sabe ainda muito bem o que fazer com eles, mas eles transitam, consultam livro, sentam na... será legal, muito bom que vocês venham pra cá com o projeto”. Aí nós fomos pra lá, organizamos o projeto, que seria inicialmente de seis meses, para dar conta do institucional lá da FACED, naquilo que era, seria o estágio supervisionado, mas o projeto foi tão bacana, porque a gente saiu nas escolas públicas dos bairros ali, Plataforma, Itacaranha, Escada, conversando com os diretores e professores de Geografia das escolas e apresentando o projeto, e eles recomendavam então, abriam as salas de aula pra gente apresentar a proposta e começou a chegar adolescente lá pra os nossos encontros e aí a gente pôde desenvolver este projeto, a gente tinha um mirante, criamos um mirante no alto da colina, lá da chácara do cara, e ali a gente criou um mirante que, ao final do encontro da tarde, a gente ia com os adolescentes para olhar a paisagem da baía de Todos-os-Santos, então isso ia criando esse vínculo, essa identidade entre adolescente e adolescente, adolescentes e Remi, eu e profa. Márcia, profa. Inês e ia criando, também uma identificação com a Geografia do lugar, isso é foi é bacana, e daí o projeto me rendeu: meu trabalho de conclusão da especialização, esse projeto me rendeu aprovação no estágio supervisionado, o projeto me rendeu dois artigos publicados em revistas de educação, o projeto me rendeu... meu projeto de mestrado, o projeto, esse projeto me rendeu o... , e aí é pra todo mundo, né, torná-lo uma atividade curricular em comunidade, que foi então o projeto implementado pelo antigo, pelo então Reitor Felipe Serpa, né, e aí, quando os professores do departamento da FACED viu a dimensão do projeto, e a gente coloca isso com uma proposta para torná-lo um ACC, a reitoria e o departamento de extensão imediatamente acolhe, torna isso um ACC, aí aquilo que era pra eu ficar seis meses, pra concluir meu, [risos] minha passagem pela UFBA, se estende, agora por mais 2 anos como coordenador do ACC. Aí eu dizia: “Pô esses caras não querem que eu saia da instituição velho”, [risos], “mais uma vez,

esses caras ficam me prendendo na universidade, eu quero sair, eu quero fazer outras coisas...”

Pesquisadora: E o projeto? Qual era o objetivo? Qual foi o trabalho que vocês realizaram?

Entrevistado: A gente começou o projeto, Moema, muito voltado para atender o estágio supervisionado, honestamente, a ideia era essa. Porque comigo e Remi, que fomos os mais envolvidos, aprendemos muito com isso, a gente levou dois outros alunos, ou três, que não estavam entendendo muito qual era a pegada. Mas a gente pegou pra fazer, pra fazer bem mesmo porque os meninos e as meninas iam, todas as sextas de tarde e os sábados, de manhã e de tarde, sem lista de presença, sem transporte, sem merenda, sem... sabe? Sem nada disso que a escola precisa para funcionar, toda sexta de tarde, todo sábado, de manhã e de tarde, tinha um mundo de adolescente lá esperando a gente, pra ouvir a gente, pra conversar com a gente, e a gente falava, e a gente conversava, e a gente fazia atividades, tudo voltado pra Geografia, discutindo o quê? Lugar e paisagem, antes de tudo lugar e paisagem, lugar e paisagem. E aí a gente fazia outras situações, do tipo..., um filme bacana que a gente convidou uma menina da sociologia, conhecida nossa do movimento estudantil, para falar sobre a violência contra a mulher e a discussão de gênero e aí quando a gente chegava sexta-feira, o espaço da casa, da biblioteca, tava apinhado de adolescentes assistindo filme com a menina, e aí a gente foi criando situações, sempre assim com começo, meio e fim, então era uma semana de cinema, onde se discutia gênero, duas, três semanas, ou melhor, dois, três, quatro sábados, um mês inteiro, fechado, de cinema, com essas questões de gênero, e a gente registrava sobre essas coisas, por isso os artigos publicados, posteriormente, nas revistas, por mim, né, e me lembro bem, a oficina de máscaras, a gente passou 4 semanas, 4 finais de semana produzindo as máscaras, que um dos nossos convidados estava construindo o roteiro de uma peça de teatro discutida com esses adolescentes, os adolescentes, pra gente, era assim: matriculados na escola, evadidos da escola e que nunca tinham frequentado a escola. Então este era o nosso público, entendeu? Sem lista de presença, sem merenda, tudo era cotizado, tudo era dividido entre a gente, então a gente descobria que tinha um daqueles adolescentes que faziam aniversário naquela semana e que sexta a gente ia comemorar o aniversário, então, é... alguém trazia a tubaína, outro trazia biscoitinho recheado e a gente, da universidade, trazia o bolo pra cantar o parabéns, então a gente movimentava é... aquela coisa toda, foi muito bacana neste sentido, e ao final dessa oficina de máscara que era relacionada, diretamente, com essa construção teatral, a gente termina fazendo apresentação na escola do bairro. Estes

adolescentes vão com seus roteiros, com a peça, com as máscaras e se apresentam nas escolas que eles frequentavam. E foi muito bacana, porque a produção das máscaras tem uma coisa do toque, né, e com o adolescente você precisa ter este cuidado, né, é o toque sensível no rosto pra produção da máquina, estão você passa hora tocando e massageando aquele adolescente onde você vai com o papelzinho com a goma, a cola branca, depois um pouquinho de gesso, pra produzir esta primeira máscara porque daí você vai fazer o molde e do molde você vai produzir a máscara em papel crepom, com fitinha adesiva, essas coisas e chegou um tempo que os pais desses adolescentes ficavam indo lá pra ver o que é que estava acontecendo, fico eu, ficava eu pensando: “pô, eles estão preocupados com a questão da sexualidade”, são adolescentes, né, e uma série de adultos, né, “o que é que tá mesmo acontecendo lá na instituição, então eu ainda me lembro de ter visto alguns pais ou mães visitando aqueles dias de oficina, que os meninos contavam em casa o que que estava acontecendo, né, que eles chegavam muito entusiasmados em casa, de volta pra casa. Então isso foi muito bacana porque é... eu pude confrontar, oh, eu sou coordenador pedagógico numa escola, num município, da região metropolitana, que tem um problema educacional gigantesco pra enfrentar e tenho uma sala de aula diferente, em paralelo, que acontece às sextas e sábados, e eu vejo que é possível fazer uma sala de aula diferente, uma escola diferente, então mais uma vez eu estou neste conflito aí e é sobre essas coisas que a gente escreve. Mas chegou um momento que a gente falou, a gente eu falo, eu mesmo, Remi, Márcia Sales, a gente precisava fazer o debate político com a instituição, porque a gente já tava há três anos lá e a biblioteca tava crescendo, já tinha um cursinho pré-vestibular, chamado Milton Santos, que a gente incentivou a fazer, a gente fez palestra lá, essas coisas todas, e o cara foi apostando, e foi apostando, mas a gente não fazia a discussão política, eles precisavam perguntar pra gente o que é que a gente ganhava com isso. Não é questão de política partidária, é como a gente vai conduzir o projeto daqui pra frente, né, pra tentar trazer, inclusive, mais suporte, mais apoio pedagógico da universidade, recurso da universidade, mas a gente não conseguiu fazer este debate, era um debate muito difícil porque a instituição tinha uma visão, ainda, partidarizada, pela influência do PT e do PCdoB nos subúrbios, né, no Subúrbio Ferroviário, especificamente, e a gente não tinha essa... não tava muito ligado a essa coisa do partidarismo, claro que a gente tinha uma posição partidária sólida, bem consolidada e tudo, mas a gente não queria dar essa cara. Então essa falta desse debate político, às vezes que eu converso com esses amigos meus, da época, alguns têm outra interpretação, mas a minha interpretação é de que o que levou a gente a se afastar foram duas coisas: a primeira delas, a ausência do debate

político, que a gente não conseguiu travar com a instituição, que tava se tornando uma instituição não governamental, e a outra foi o fato da própria universidade esvaziar a atividade curricular em comunidade, né, não era a coisa de fazer atividade curricular em comunidade por fazer, não, era... pô, a gente já tinha um conhecimento acumulado, três anos, já tinha... já dava pra fazer um filtro e dizer “vamos manter esse, esse, esse” tô pensando como universidade, “manter esse, esse, esse” e a gente financia esses projetos, o resto a gente vai acabando devagarinho, né, mas aí são coisas da universidade e eu posso tá falando bobagem aqui, mas era essa, foi essa... também as pessoas, né, eu já tinha sido convidado para ser professor da Unijorge, o curso de licenciatura estava se implantando na Unijorge, o curso de Geografia, Licenciatura em Geografia, e daí eu venho com essa dupla experiência. A experiência de coordenação pedagógica, no município de Camaçari, e esse entendimento do como funciona a escola pública, e venho com essa experiência da sala de aula diferente, como educador ambiental, mas dentro de uma perspectiva da Geografia. Então eu acho que esse conjunto de coisas aí fez com que a gente é... montasse um curso grupo bem interessante lá na Unijorge e a gente fez um curso de licenciatura muito bom na Unijorge, foi uma pena a instituição esvaziar as licenciaturas, a instituição, oito, nove anos depois, não tinha mais interesse pelas licenciaturas, mas o curso de licenciatura que a gente, mas o curso de licenciatura que a gente vai fazer na Unijorge é um curso muito bom, muito bom mesmo. Por nós professores, e por essa coisa das experiências que a gente vai trazendo dos movimentos sociais, do educador ambiental, do especialista, do Marcelo Farias, por exemplo, que era o coordenador, que é o especialista, mas ele conhece escola, ele sabe como funciona escola, então foi muito bom, estes dez anos de Unijorge foi muito interessante, oito anos que a gente encerra a última turma e aí dos sete anos, que vai encerrar a turma do último ano, eu já migrei pro curso de pedagogia e já trabalho no curso de pedagogia, como professor de metodologia do ensino de Geografia, pros anos iniciais, e já trabalho no curso de Biologia é... em disciplinas específicas da BioGeografia e Geografia físicas voltado pro curso de biologia, né? Então isso faz com que eu permaneça mais três anos, mesmo depois de extinto o curso de Licenciatura em Geografia, na instituição, eu permaneço, ainda, três anos no... é... na instituição, até o momento que eu passo, sou selecionado aqui no no IFBA e aí eu entendo que tá na hora de sair da Unijorge, né, e aí eu vou ter uma... uma conversa com meus coordenadores, tanto da pedagogia quanto da biologia, muito bacana, muito cordial porque eles conheciam meu trabalho, eles não queriam que eu fosse, que eu saísse, né, mas também não queriam me demitir, porque eles gostavam do meu trabalho, eu fazia saída de campo, uma

série de envolvimento com alunos, com professores, então eles gostavam do meu trabalho e... mas a gente vai conversando, ao longo do ano, e vai... eles vão entendendo que a gente deve fazer um acordo para que eu saia com todos os benefícios, sem perda nenhuma e tal, e tal, e assim foi, né, aí eu chego IFBA em outubro do ano de... 2012. Já tamos em 2014, né, um ano e meio, mais ou menos, né, aqui na instituição, mas... assim sempre atento a esta questão da formação das pessoas na instituição, esse cuidado, essa coisa do... da sala de aula diferente no subúrbio, me fez ver muito essa, essa... mudar muito esse olhar sobre o ensino, sobre a escola, sobre o positivismo da Geografia, então hoje eu acredito em geografias, no plural, a minha, como professor, a dele como aluno, a dele do senso comum. Geografias que precisam conversar, dialogar entre elas, entendeu? E... penso numa Geografia que possa permitir uma... construção de uma grande visão de mundo, eu não gosto dessa coisa de você estar submetido ao império do conteúdo, entendeu? O conteúdo da Geografia, ele é importante, claro, mas eu já não sou mais submisso ao imperador do conteúdo, entendeu? Eu acho que essa... eu acho tão importante quanto você construir uma grande visão sobre o mundo, numa perspectiva da Geografia. E aí das geografias e não da Geografia universal, general, entendeu, não, das geografias, entendeu? A gente faz uma Geografia completamente diferente da Geografia que se faz na África. Precisamos dialogar com a África. Precisamos dialogar com esses caras. Esses caras são muito na frente. Esses caras têm uma Geografia fantástica, mas por uma tradição não sei o quê, a gente não dialoga com a África, entendeu?

É assim, essa coisa da... do trabalho com formação de professores me permite tá trabalhando... e aí eu não sei dizer muito bem quando essa coisa aparece pra mim, porque se eu abandonei o bacharelado lá atrás ... isso pra mim foi muito claro porque me deu um conhecimento muito grande das técnicas, com as técnicas da Geografia, com tudo isso, eu não me vejo um especialista, entendeu? Eu me vejo como um professor de Geografia... e autorizo a falar essa coisa da técnica, me autorizo porque, são 25 anos falando, lendo estudando Geografia, mas eu não me vejo como um especialista, então... mas eu me vejo como professor. E essa mudança da licenciatura pra essa... essa mudança de formação de professores, eu não sei ainda quando foi esse momento. Se isso é uma discussão importante, eu não me lembro. Não tenho isso muito bem definido, mas posso lhe as... lhe dizer que de um certo tempo pra cá eu venho falando mais de formação de professores do que em licenciatura, como se já tivesse bem definido o que seria licenciatura e o que seria formar professores, viu? Eu acho que a origem está nesse conflito aí, do imperador do conteúdo, do império do conteúdo, que taria colado com a licenciatura ainda com a tradição do bacharelado, e a formação de professor mais

ancorada com essa ideia do... de uma grande visão de mundo, entende, mas eu não tenho teorizado sobre isso. Mas é uma coisa que eu venho me preocupando muito. Se vira, mexe e eu me pego falando de formação de professores e não de licenciatura. E quando eu estou em sala de aula eu tô sempre chamando a atenção de meus alunos de formação de professores: “você será futuro professor, precisa ter o que dizer sobre determinados conteúdos”... então, assim, eu acho que essa mudança ela é muito recente e ela só aparece porque eu levei todos esses 25 anos pra me formar e sair da universidade, viu?

Pesquisadora: E você entende que nós estamos fazendo o que aqui no IFBA?

Entrevistado: A nível de graduação, ou a nível de Instituição?

Pesquisadora: Especificamente na Licenciatura em Geografia; é licenciatura ou é formação, porque você coloca a diferença.

Entrevistado: Sem teorizar ainda muito sobre isso, né, porque é coisa ainda do meu interesse deter isso mais claro, porque nas reuniões do NDE e de colegiado, esse embate sempre aparece, ora provocado por um professor, ora provocado por mim mesmo, né, insatisfeito com algum encaminhamento da licenciatura, do curso de Licenciatura em Geografia, né, então, por exemplo, eu não entendo muito bem porque jovens professores, muito mais jovens do que eu, tanto em idade quanto em formação, se apegam tanto a uma tradição que eles não viveram, essa tradição do bacharelado. Não tiveram tempo para viver essa tradição, que uma coisa é você começar com 20 anos na técnica em Geografia, produção de mapa, cartografia, representação, leitura de imagem, radar, e ser especialista, né? Ou numa geformologia, uma numa pedologia, e tal, mas esses caras não tiveram tempo para viver essa tradição, que eu tive. Foram 4 anos trabalhando no mapeamento da região metropolitana de Salvador. Uma coisa que eu esqueci de falar para você, é... nessas idas e vindas minhas, nos anos... , meados dos anos 90, talvez, 92, 93, início da primeira metade dos anos 90, eu vou ser chamado pelo meu antigo chefe, Volf, da Conder, ele agora me chama, me encontra na rua, me chama agora pra fazer um trabalho, uma consultoria pra atualização das terras do patrimônio da União na Ilha de Itaparica. 10, 15 anos depois eu agora volto pra técnica da Geografia. Tinha mudado muito, porque agora o meio informacional já está presente, né? Mas a velha e boa base cartográfica, com fotografia aérea, com mapa topográfico, ainda é o suporte, entendeu? Então, sair de um meio analógico para um meio digital, não foi tão brusco, não foi tão difícil assim pra mim. Eu não entendo nada de imagem, de radar, de satélite, mas eu tenho competência para ler todas elas, entendeu, porque eu pude transitar durante esse tempo todo que elas vão se

implantando. Então, quando eu vou vendo o curso da licenciatura, eu vejo essa coisa híbrida, transitória, que a gente não sabe muito bem ainda o que é que é, e alguns momentos, e aí vai uma crítica, eu acho que os meus pares não estão dispostos a discutir sobre essas coisas, entendeu? Esse eu acho que é o problema. Eu acho que eu tenho chamado a atenção da coordenação. A coordenação precisa encontrar um momento pra chamar essa, esse debate, colocar na pauta, entendeu, porque é isso que vai identificar, é isso que vai me dizer qual é o egresso que eu quero. Eu quero um egresso que depois ele faça uma especialização na própria área de educação, ou na própria área de Geografia. Eu não quero que ele saia daqui para fazer um outro curso. Eu projeto um curso de especialização na própria Instituição, mas eu projeto um curso antes de tudo de licenciatura em educação, entendeu? Não sei se vou ficar aqui todo esse tempo para fazer isso. Começar, discutir mais sobre essas coisas. Honestamente, não sei se vou ficar esse tempo todo. Mas assim, o meu perfil de egresso é esse. Não quero que ele saia daqui para pagar, se matricular num curso de geoprocessamento, na Unifacs ou numa outra universidade, numa outra instituição quando ele não vai ter mercado de trabalho colocado pra ele, porque a graduação dele é ser professor, estar professor... entendeu? Com toda a crise, eu não tenho um amigo meu professor desempregado. Agora eu conheço um bocado de bacharel desempregado, fazendo subemprego, entendeu? Então assim, eu acho que a gente está neste momento, aí inicial, muito inicial, embora a gente já esteja no meio do curso, eu não peguei a implantação do curso, a gente já está no meio do curso, né, mas esse é um debate que precisa estar na pauta, que precisa acontecer agora. Vai ser um debate doloroso, vai ser um debate difícil, porque isso requer isso requer mudança de postura, que os meus amigos professores, que não tiveram tempo de viver a tradição que eles tanto defendem, presos a uma tradição que eles não viveram, entendeu? De onde veio isso, entende, porque isso estaria muito mais próprio de mim, que já sou, tenho 50 anos, 25 anos de leitura em Geografia, que passei por essa coisa da técnica tão forte quanto foi nos anos 80, quando você vê o curso da UFBA, dos anos 80, dos anos 70 para 80, que formou uma série de bacharéis que atenderam as companhias do estado. Boa parte deles estão trabalhando ainda hoje no Estado, porque o Estado precisava formar o bacharel em Geografia para colocá-los nas suas empresas estatais, entendeu? Seplantec, RA, coisa do ambiente lá, não precisava de professor, precisava de técnico. Então o UFBA cumpre esse papel, e cumpre muito bem. Mas no que vai pra formar o professor, bem isso aí é uma outra coisa, porque o aluno vai fazer... tem possibilidade de fazer as duas coisas, mas a licenciatura é uma coisa de segunda, é uma carne de segunda, entendeu?

Pesquisadora: E aqui no IFBA?

Entrevistado: Esse tempo de contratação do Estado acabou. O Estado é hoje muito mais enxuto, está esperando até os velhos contratados se aposentarem e informatizar tudo. Então, por bacharel, é mais complicado, vai ser mais complicado. Então, aqui no IFBA, eu acho, a gente precisa pegar isso e dar uma cara mesmo de licenciatura, entendeu? Dizer para esses jovens alunos, e aí precisa fazer uma pesquisa, um levantamento, para perceber, observar, quem tem o perfil para a escola, e quem está aqui só interessado no diploma, porque isso vai lhe dar um delta x no salário até o final da vida. São muitos. Então assim... e aí, apostar nessa prática de ensino, porque não é só escola pública, o nosso horizonte não é só escola pública, porque escola particular está fora, porque escola particular quer um professor que tenha, que venha da própria classe onde a escola atua, né, ele não quer no seu quadro um professor negro, pobre, saído da periferia, ainda que ele seja um bom professor. Não, essa escola top particular não quer isso. Então, assim, mas também não é só escola pública que é o horizonte dos meus futuros dos meus futuros professores. Tem uma série de iniciativas individuais ou coletivas que podem perfeitamente acolher esses professores e se darem muito bem porque recurso existe, financiamento existe, empreendedorismo se você colocar, entrar aí na pauta vai rolar, entendeu? Agora, sem considerar ainda de que a escola é um lugar importante. As classes sociais pobres, as classes mais empobrecidas, queira você ou não, ainda vê a escola como algo importante para ela, não tenha dúvida disso, não tenha dúvida nenhuma. Você pode ter uma série de problemas na escola pública, onde esses meninos e meninas das classes populares frequentam, mas porque a escola está sendo pensada pra isso. Eles acreditam na escola, entendeu? Mas quando vão para a escola, a escola não oferece nada, e aí o conflito está instalado. É aí que o professor licenciado daqui pode fazer essa diferença, entendeu? Uma associação de bairro, de moradores, mantida com financiamento público, por que não? E eu posso pagar muito bem um salário de 2 a 3 mil reais pra um professor, numa associação de bairro que tenha uma parceria com a iniciativa pública, com a prefeitura, com o estado, com o município, porque observe, eu desonero o estado disso, né, o estado não precisa mais abrir sala de aula, porque a minha associação de moradores do bairro, periférico tem uma sala de aula muito referenciada em Geografia e história e esse professor ganha de 2 mil a 3 mil reais. Não precisa fazer concurso público, entende? Então, assim, tem uma série de coisa que a gente dentro da Licenciatura em Geografia poderia estar pensando pra fazer um curso pra frente, entendeu? Mas aí veja, precisa sair e abrir mão daquela Geografia, positiva, generalis, universalis, e apostar um pouco nas geografias no plural, entendeu, porque só dentro de uma

Geografia no plural é que você vai acolher essas iniciativas. Eu não tenho erros... dúvida nenhuma de que, de que se grandes institutos são parâmetros, esses grandes institutos vão ter que se render a essa Geografia que a gente faz, entendeu, essa Geografia no plural. Não tenho dúvida nenhuma disso, né, então é assim, esse momento da licenciatura da Geografia aqui eu acho superimportante, tenho que... fazer um parenteseszinho porque eu vejo o trabalho da coordenação, com todas as possibilidades, a burocracia não deixa a gente... correr atrás do próprio rabo, a gente está sempre correndo atrás do próprio rabo, e aí o coordenador, enquanto ele estiver correndo atrás desse trabalho burocrático, assinar papel e analisar documento, não vejo solução. ... Precisava romper com isso, não sei se a história do departamento agora, desse desmembramento entre departamento e coordenação vai resolver, eu acho que não vai resolver, mas esse acho que é... esse ano de 2014, por exemplo, a coordenação precisava pegar, trazer pra pauta, e discutir demoradamente, entendeu, 1, 2, 3 encontros: O que é formação? Se você não sabe o que é formação de professores, vamos ler alguma coisa, traz na próxima semana, vamos fazer uma roda de conversa, a gente fala sobre... chama a professora Teresa, que trabalha com formação de professores, pede a ele pra dar uma conversada com a gente, né, pra ver se a gente pode e, de-va-ga-ri-nho ir mudando as nossas práticas de ensino, as nossas práticas de sala de aula, isso não significa de que vale qualquer coisa. Na sala de aula não vale qualquer coisa. Vale o que foi combinado com os alunos, entendeu, e aí eu sou um cara chato. Meus alunos costumam fazer, quando a gente combina, trabalhos densos, projetos, entendeu, não quero resumo do texto, tá, resumo, sem diminuir em nada, é uma atividade importante eu quero que você coloque o seu ponto de vista sobre as coisas, não me venha com esse trabalho aqui como... se uma folha de papel resolvesse sua aprovação na minha disciplina. Se é uma questão de aprovação, você está aprovado, mas a gente combinou que o trabalho é um pré-projeto em educação ambiental. Então você vai escrever o pré-projeto com capa, contracapa, referências no final. Pode não ser um bom projeto, mas foi o que foi possível naquele semestre, entendeu, então essa coisa do possível pra mim é muito mais importante do que dar conta do **conteúdo** especializado, entendeu, eu brinco sempre com essa coisa da hidrografia, quais são as 11 ou 12 grandes bacias hidrográficas brasileiras relacionadas às estruturas geológicas. Como é bonito, não? [risos] Não é bonito? As grandes bacias hidrográficas que guardam relação direta com as estruturas geológicas. Não adianta. Pra que isso, se o professor da escola pública, seja no ginásio, seja no ensino médio, ele passa por cima de tudo isso e cita apenas as 4 grandes bacias importantes: Amazônia, Tocantins, Araguaia, São Francisco e Paraná-Paraguai e o aluno sai dali, passa na disciplina dele e não

sabe nem onde é que fica, entendeu? Agora, se você for ao Terreiro de Jesus neste final de semana, você vai olhar, no Largo do Terreiro de Jesus, aquele monumento, as águas que estão ali, o chafariz que abastecia a burguesia do Terreiro, no início do século XX, lá o artista teve que comunicar para a população as 4 maiores bacias hidrográficas da Bahia. Quando você pergunta aos alunos do ensino médio, nenhum sabe. As 4 bacias hidrográficas são: São Francisco, Paraguaçu, Pardo e Jequitinhonha, estão lá representadas nas 4 bocas das grandes serpentes. São 4 grandes serpentes ladeando a concha principal, na concha superior serpentes menores jogando água em quantidade, com outros rios nomeando as serpentes. Se você faz uma Geografia encarnada dessa forma, o aluno nunca vai esquecer que no Terreiro de Jesus tem um monumento documento, tem um, uma peça histórica que me ensinou quais são os 4 maiores rios da Bahia: São Francisco, Paraguaçu, pela ordem, São Francisco, Paraguaçu, Pardo e Jequitinhonha [risos], entendeu? Então essa geografia encarnada, ela precisa tá presente na formação. É um pouquinho do que eu penso sobre essa Geografia. Agora, eu não tenho muitos seguidores, nem pares não, [risos], viu? Eu sou um pouquinho... talvez por causa dessa minha trajetória, de Colégio Militar, romper Colégio Militar, Escola Técnica, romper com a técnica, Geografia, o curso superior, tanto tempo pra me formar, morar num bairro pobre, um bairro periférico, por opção, entendeu? É isso. Eu acho que a licenciatura precisa encontrar um momento pra essas coisas. Pensar sobre essas coisas. A experiência sobre o PIBID, que está acontecendo, precisa ser valorizada pela Instituição, inicialmente, e pelos meus pares da Geografia, entendeu? Os alunos vão fazer uma sala de aula diferente na Feira de São Joaquim. Quem colar com essa ideia maluca, inicialmente, vai lá ver que Geografia você vai ensinar, entendeu? Você chega na Feira de São Joaquim, você dá ..., você dá R\$20,00 para o cara tirar dois e trezentos. Ele te dá o troco sem errar, né? Você comprou um mói de coentro, R\$2,30. E de R\$20,00, ele lhe deu o troco sem errar. Peça a ele para armar a conta, pra ver se ele sabe fazer? Não sabe armar a conta em matemática. Aí você se pergunta: porra, eu vou ensinar o que de matemática num cara que sabe tudo de cabeça, mas não sabe armar uma conta. Que matemática eu vou ensinar pro cara? Esse dilema é também para a Geografia, né, o cara tem uma noção espacial da feira gigantesca, porque, se você perguntar a ele: “vem cá, e uma carne, uma mantinha de porco, eu compro aonde?”, “Você vai aqui, na primeira esquerda..., na primeira direita, você chega depois na barraca de...”. Porra, o cara tem uma imaginação espacial fantástica formada. Agora, se você pedir para ele representar isso, pra ler um mapa, isso o cara não sabe por onde começar, entendeu? A questão é: que Geografia eu vou ensinar pros caras? Então veja, você tem uma sala de aula,

que pode ser riquíssima a nível de experiência formativa. Agora, não sei se vou achar... parceiro que eu busco na licenciatura, entendeu? [risos], Mas, vamos ver. Tentando aí. Acho que é... faz parte também. E vou dando aula. O que sei fazer é dar aula, um pouquinho de metodologia, um pouquinho de didática, mandando os meus alunos apertar os meus amigos professores, deixa tudo pra me perguntar brother, pergunta aos professores, [risos], né? “ah, mas você tem experiência da cidade”, “mas eu não entendo nada de cidade”, mentira, mas tem uma Geografia urbana, pô, da Geografia urbana. Quer dizer, de uma forma ou de outra, eu estou implicando meu amigo professor, mas eles entendem isso, né, não faço isso de perversidade, não é uma perversidade psíquica, é uma perversidade de brincadeira, né, e os alunos gostam, porque eles vão vendo que “... [nome suprimido –sujeito 3], tem uma visão ampla, vasta, nada muito especializada, porque ele não gosta disso, mas é ele quem diz pra gente por onde é que caminham as coisas”, então eu acho que isso é bacana na formação. Por aí.

APÊNDICE J – Modelo Biograma

BIOGRAMA		
Cronologia	Acontecimentos	Impacto
<p>Ex.:</p> <p>1981</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p>	<p>Nascimento segunda filha. Meus pais já tinham uma menina e meu pai desejava muito ter um filho.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p>	<p>Não me sentia amada e fazia tudo para agradar meu pai na tentativa de obter sua atenção e seu amor. Durante muito tempo, fui uma pessoa insegura.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p>
<p>1998</p> <p>.</p>	<p>Ingresso na universidade – curso: psicologia. Meu pai era advogado e desejava que eu também o fosse.</p>	<p>Não sentia que meu esforço para fazer um bom curso era reconhecido, vivenciei alguns conflitos e dúvidas na graduação, superados após alguns meses de terapia.</p>