

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Lauro Take Tomo Veloso

**INDISCIPLINA E RESPONSABILIZAÇÃO:
por uma formação ética de professores**

Taubaté – SP

2012

Lauro Take Tomo Veloso

**INDISCIPLINA E RESPONSABILIZAÇÃO:
por uma formação ética de professores**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno.

Taubaté – SP

2012

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

V443i Veloso, Lauro Take Tomo

Indisciplina e responsabilização: por uma formação
ética de professores./Lauro Take Tomo Veloso.- 2012.
119f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2012.

Orientação: Profª Drª Elzira Yoko Uyeno, Departamento
de Ciências Sociais e Letras.

1. Escrita. 2. Análise do discurso. 3. Indisciplina.
4. Formação de professores. 5. Responsabilização. I. Título.

Lauro Take Tomo Veloso

INDISCIPLINA E RESPONSABILIZAÇÃO:

por uma formação ética de professores

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno.

Data: _____ / _____ / _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dra.: ELZIRA YOKO UYENO (orientadora) - UNITAU

Assinatura: _____

Professora Dr.: ERNESTO SÉRGIO BERTOLDO - UFU

Assinatura: _____

Professora Dra.: CLAUDETE MORENO GHIRALDELO - UNITAU

Assinatura: _____

Dedico este trabalho de pesquisa à minha principal referência de respeito aos professores e à educação; meu pai **GUSTAVO GONZAGA VELOSO** (em memória).

E à minha mãe **FUJIKO UEHARA VELOSO** (em memória) que, sempre disposta ao trabalho, continua a me prover de motivos para empreender grandes projetos.

AGRADECIMENTOS

Recebam minha admiração e gratidão:

Profa. Dra. **Elzira Yoko Uyeno** pelo acolhimento, orientação precisa, delicadeza e sabedoria ao possibilitar que o desejo pela produção acadêmica em mim se fortalecesse.

Membros da banca de qualificação que me ofereceram preciosas reflexões e contribuições:

- Prof^a Dra. **Claudete Moreno Ghiraldelo**,
- Prof^a Dra. **Juliana Santana Cavallari**.

Prof. Dr. **Ernesto Sérgio Bertoldo** pelo aceite em participar como membro da banca de defesa desta dissertação.

Profa. **Rita Bayma** pela revisão de língua portuguesa deste volume.

Professores, funcionários e colegas mestrandos do Programa de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Faculdade Anhanguera de São José dos Campos, especificamente:

- Profa. **Regina Celli Santana Jardim**, minha amiga, que me auxiliou na escolha por este programa de mestrado e me ofereceu a oportunidade de trabalho no curso de pedagogia da faculdade Anhanguera;
- Diretor Prof. **Giuliani Paulineli Garbi**, pelo apoio ao meu crescimento acadêmico e pela luta diária em manter nossa unidade em franco crescimento;
- Todos meus **colegas professores**, especialmente do curso de letras e pedagogia, pela parceria constante;
- **Meus alunos**, que me proveram de experiências singulares, especialmente as turmas de **pedagogia (2008, 2009)** que contribuíram para constituir o *corpus* desta pesquisa.

GARDENE LÚCIA VELOSO e **DANIEL TAKE TOMO VELOSO**, minha esposa e meu filho, simplesmente por existirem a cada dia junto de mim, razão do meu compromisso com a vida.

“A verdade cura quando dita a tempo, quando dita a quem é devido e por quem é, ao mesmo tempo, seu detentor e responsável.” (FOUCAULT, 1999, p. 66).

VELOSO, Lauro Take Tomo. **Indisciplina e responsabilização:** por uma formação ética de professores. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de ciências sociais e letras. Universidade de Taubaté. 119f. 2012.

RESUMO

Em uma instituição de ensino superior, professores em formação queixavam a cerca da indisciplina percebida durante estágio curricular obrigatório, assim constitui-se o problema motivador desta pesquisa. Levantou-se como hipótese para essas queixas a evidência de que os acadêmicos enunciavam um interdiscurso, isto é, um discurso sócio-histórico que permeia a mídia em seus vários suportes e a sociedade de que o professor tem sido expropriado do poder disciplinador de que foi tradicionalmente investido, e que também, por razões inerentes a processos de identificações psicanalíticas e a constituição da subjetividade, deslocava alguns sujeitos da posição de queixa para honra e responsabilização (FORBES, 2010). Objetivava-se, nesta pesquisa a se relatar, rastrear, na materialidade linguística do discurso produzido por futuros professores, indícios da expropriação do poder disciplinador, do descentramento da identidade, típicas da contemporaneidade, e identificações psicanalíticas pela vergonha, honra e responsabilização (FORBES, 2010). Fundamenta-se nos pressupostos da Análise do Discurso de perspectiva francesa e de autores que com ela dialogam, sobretudo Lacan. O corpus de pesquisa foi constituído a partir de vinte questionários que contemplam a percepção de indisciplina pelo futuro professor e descrições, na forma de um diário, de como lidaram com as situações de indisciplina ao longo de um mês. Resultados da análise revelaram que alguns acadêmicos, partindo do início da coleta dos registros, apresentavam traços de uma identidade pessoal abalada, ou descentrada, típica da pós-modernidade, nomeada por Hall (2005) como perda de um ‘sentido estável de si’. Os registros por escrito posteriormente coletados, a partir de uma implicação pelo professor pesquisador com as queixas que enunciaram, por ocasião do primeiro questionário, apontaram para identificações de ordem da vergonha, da honra e da responsabilização; portanto denotam que alguns acadêmicos deslocavam-se da posição de sujeito do *primum vivere*, daquele que vive para salvar a própria pele ou experimenta a indiferença, para assunção do desejo. Esse deslocamento lhe possibilitou customizar-se na singularidade do seu desejo, operando sobre o mundo, interpelando a realidade de maneira a considerar o novo, o imprevisto, o injustificável, o inesperado, o inusitado. A perda da vergonha (MILLER, 2003) representa a morte do que há de mais precioso na existência; dessa forma, alguns professores em formação, sustentando a honra de ser educador, responsabilizam-se diante de situações inusitadas do seu cotidiano. Assim, num contexto de relações voláteis e horizontalizadas (FORBES, 2010), por consequência da atividade da escrita, especificidade da Linguística Aplicada, e de processos de identificação, a análise do corpus permitiu a percepção de um questionamento sobre si, que liberou em alguns acadêmicos que eram constituídos do traço significante, o deslocamento para a vergonha, a honra e a responsabilização.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Análise do Discurso; Formação de Professores; Indisciplina; Responsabilização.

ABSTRACT

In a college, pre-service teachers complained about the indiscipline noticed during their mandatory internship and that constitutes the problem of this research. As a hypothesis for these complaints we have the evidence that the college students enunciated an interdiscourse, that is, a socio-historic discourse that permeates the media in its various supports and society as whole that teachers have been expropriated of their disciplinary power, with which they were traditionally invested. Besides, for reasons inherent to the psychoanalytic identification processes and the constitution of subjectivity, this discourse moved some subjects from the position of complaint to honor and responsabilization (FORBES, 2010). The aim of this research is to report and follow, in the linguistic materiality of future teachers' discourse, signs of expropriation of the disciplinary power, of identity decentralism, common in contemporaneity, and psychoanalytic identifications by shame, honor and responsabilization (FORBES, 2010). The bases for this research are French Discourse Analysis and authors who are related to it, especially Lacan. The corpus is composed of twenty questionnaires which cover the perception of indiscipline by the future teachers and descriptions, in form of a diary, of how they dealt with indiscipline situations all over a month. The results show that some students, since the beginning of the data collection, revealed traces of disturbed identity, or decentralized, typical in post-modernity, named by Hall (2005) as the loss of "a stable sense of self". The written registers collected later, with implication promoted by the teacher-researcher with the complaints they enunciated in the first questionnaire, showed identifications related to shame, honor and responsabilization. Therefore, these registers denote that some students moved from the position of a *primum vivere* subject, the one who lives to save himself or show indifference for the assumption of desire. This movement allowed them to get customized in the singularity of their desire, operating in the world, interpellating reality so as to consider the new, the unpredicted, the unjustifiable, the unexpected, the unusual. The loss of shame (MILLER, 2003) represents the death of what is most precious in our existence. Thus, some pre-service teachers, sustaining the honor of being an educator, take the responsibility for themselves when facing unusual everyday situations. This way, in a context of volatile and horizontalized relations (FORBES, 2010), as a consequence of written activity, a specificity of Applied Linguistics, and of identification processes, the corpus analysis provided us with the perception of a self questioning that triggered in some students, who were constituted of a significant trait, the movement towards shame, honor and responsabilization.

Keywords: Writing; French Discourse Analysis; Teacher Formation; Indiscipline; Responsabilization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: INDISCIPLINA.....	15
1.1 Conceito.....	15
1.2 Causas e consequências.....	17
1.3 Justificativas para o aumento de casos de indisciplina na escola brasileira.....	18
CAPÍTULO 2: IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE.....	27
2.1 Análise do Discurso.....	29
2.1.1 História, fundamento e o discurso.....	29
2.1.2 Ideologia – Sentido e Formação discursiva.....	31
2.1.3 Contradição.....	33
2.2 Processos de subjetivação.....	35
2.2.1 Modos de objetivação.....	36
2.2.1.1 <i>Condição Pós-moderna e Identidade na Pós-modernidade.....</i>	<i>36</i>
2.2.1.2 <i>Educação e Pós-modernidade.....</i>	<i>43</i>
2.2.1.3 <i>Efeitos da pós-modernidade sobre o professor: Expropriação – Exclusão e autoexclusão.....</i>	<i>46</i>
2.2.2 Modos de subjetivação: o dispositivo da confissão, correspondência e a hupomnemata.....	51
2.3 Processos de identificações.....	56
2.3.1 Culpa.....	59
2.3.2 Vergonha e honra.....	63
2.3.3 Responsabilização.....	71

CAPÍTULO 3: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO E ANÁLISE DO	75
<i>CORPUS DE PESQUISA</i>	
3.1	Condições amplas de produção do discurso..... 75
3.2	Condições restritas de produção do discurso..... 75
3.3	Análise do <i>Corpus</i> de pesquisa..... 78
3.3.1	<i>Professores-alunos e alunos como sujeito heterogêneo / líquido / contemporâneo / (Pós)-moderno..... 78</i>
3.3.2	<i>Sujeito responsável, mobilizado pela vergonha e a honra..... 92</i>
3.3.2.1	Cena Enunciativa 1 – “A estagiária que só cortava papéis e lia recados”: da vergonha à responsabilização..... 95
3.3.2.1	Cena Enunciativa 2 – Da queixa à honra de ser educador..... 99
CONCLUSÃO..... 106	
REFERÊNCIAS..... 108	
ANEXOS..... 113	
Anexo 1: Questionário – Percepção de indisciplina do futuro professor..... 114	
Anexo 2: Registro das situações bem/mal sucedidas envolvendo a indisciplina..... 115	
Anexo 3: Termo de consentimento livre e esclarecido..... 117	
Anexo 4: Protocolo do Comitê de Ética e Pesquisa 118	

INTRODUÇÃO

Queixas por professores em formação em um curso de pedagogia numa instituição de ensino superior privada do interior paulista constituíram a principal motivação desta pesquisa¹. Mais precisamente, em minha atividade como docente, observei reiteradas queixas de acadêmicos de pedagogia sob forma de lamentos e reclamações relativas a suas atribuições pedagógicas em estágio. Minha formação anterior como psicólogo permitiu-me perceber também que essas reclamações eram acompanhadas de demandas por respostas para suas resoluções, ambas imediatas, cenário que me pareceu caracterizar o tempo em que se vivenciam a instantaneidade e o imediatismo das relações interpessoais do qual falam e a essas questões se dedicam pensadores contemporâneos das áreas de filosofia, sociologia e psicanálise.

Essa demanda por resoluções se fez perceber, em relatos do futuro professor, em diferentes momentos: 1 - Fez-se presente no relato da impotência sentida no exercício de seu papel como estagiário em sala de aula, sob justificativa da incapacidade/impossibilidade de cumprir as tarefas que lhe eram atribuídas e da percepção de que seu lugar legitimado pela instituição (escola) não lhe possibilitava o exercício do magistério como deveria, especificamente na função disciplinadora que lhe cabe; 2 - Soma-se ao relatado no item 1, contribuindo para maximizar suas queixas, o fato de o professor titular da sala de aula (ao qual o formando professor é subordinado) também ter se queixado, enumerando diversas razões, dentre elas: o baixo salário, o cansaço, a falta de perspectiva profissional, de reconhecimento social, de respeito por parte do aluno, governo, família, sociedade; 3 - Como é comum a atribuição de um aluno com deficiência (denominados alunos de inclusão) aos cuidados pedagógicos do estagiário, o aspirante a professor citava recorrentemente problemas relacionados à dificuldade de relacionamento e aprendizagem deste aluno, a queixa se potencializava com a falta de orientação precisa da parte do seu professor titular da sala de aula, que se referia comumente a todos esses problemas como “é assim mesmo, você acostuma”; 4 - O acadêmico também percebia, durante as orientações aos familiares (pais dos

¹ O estudo que resultou nesta dissertação de mestrado congrega as pesquisas do Projeto “Identidade e formação de professor de línguas” que se insere nas pesquisas do Grupo de Pesquisa “Subjetividade e Identificações: efeitos de (d)enunciação” (CNPq/Unitau), ambos sob coordenação da Dra Elzira Yoko Uyeno.

alunos), a dificuldade em estabelecer parcerias pedagógicas, ou seja, relatava dificuldades na obtenção do compromisso dos pais quanto às tarefas, medidas educativas/disciplinares e aos necessários cuidados de higiene, saúde e alimentação (chegando ao ponto de reencontrar o aluno no dia seguinte com a mesma roupa e tendo tido a última refeição na escola); 5 - A percepção de que a educação adquiria um movimento de ‘terceirização’ era de grande incidência, impressiona no relato do acadêmico, o fato de que identificava que estava no fim do processo, ou seja, a família recorria ao Estado, o Estado à escola, a escola ao professor e este último ao estagiário que não tinha a quem recorrer, uma vez que seu professor titular/supervisor não o provia de orientações, assim buscava acolhimento nas aulas de sua formação com o professor da faculdade; 6 - Por último e tão grave quanto os outros momentos citados que demandavam resoluções da parte do formando professor e motivavam suas queixas está a sua percepção de que em suas aulas da formação como pedagogo a indisciplina por parte do corpo discente também era uma realidade que se impunha.

Tendo exposto as razões alegadas pelos acadêmicos os quais os levavam a queixar-se e a demandar resoluções, apresenta-se o contexto de atendimento desse aspirante a professor: Na instituição de ensino superior em que atuo e *lócus* desta pesquisa, há um tempo de pré-aula, de vinte minutos antes do início efetivo da aula, para serem dedicados a se ouvirem os alunos em suas dúvidas acadêmicas. Esses professores em formação utilizavam desse tempo para dirimirem suas questões sobre os conteúdos das disciplinas e para me dirigirem as mencionadas queixas. Quando se lamentavam, relatavam principalmente situações percebidas como de indisciplina na sua sala de aula e acerca da postura do seu professor titular do estágio (responsável pela sala de aula). Tornou-se comum os acadêmicos repetirem frases pronunciadas pelos professores titulares como: “você é muito bonitinha para fazer pedagogia”, “credo, você não poderia fazer outro curso não?”, “quando eu me aposentar, você vai assumir isto que está vendo, vai querer?”; no que dizia respeito às queixas relacionadas às crianças (alunos da escola) eram sempre dirigidas para as situações de indisciplina, e o agravante era que mencionavam ter a anuência ou a conivência do professor titular da sala de aula.

Assim, as queixas significativas enunciadas por aspirantes a professor acerca da indisciplina percebida durante o estágio curricular obrigatório, constituíram o problema deflagrador desta pesquisa.

A hipótese para essas queixas foi a de que os professores em formação enunciavam um interdiscurso, isto é, um discurso sócio-histórico que permeia a mídia em seus vários suportes e a sociedade de que o professor tem sido expropriado do poder disciplinador de que foi tradicionalmente investido.

O objetivo geral desta pesquisa é rastrear, na materialidade linguística do discurso produzido por acadêmicos de pedagogia, menção à expropriação do poder disciplinador pelas instâncias institucionais escolares, pela sociedade e levantar os efeitos na subjetividade do aspirante a professor quando se depara com situações de indisciplina dos seus alunos em contexto de estágio curricular.

Este estudo se justifica por que as pesquisas que tematizam a *indisciplina escolar* comumente a contemplam como atitudes que deve ser controladas pelo professor e não consideram os seus efeitos na subjetividade do docente.

Os pressupostos da Análise do Discurso de perspectiva francesa e de autores que com ela dialogam, especialmente da psicanálise lacaniana, sustentaram a análise da pesquisa.

Os registros dos quais se constituiu o corpus de pesquisa foram coletados no contexto de trabalho do pesquisador como docente de um curso de pedagogia com estudantes do 4º e 6º semestre, tendo sido solicitada a contribuição espontânea de 20 acadêmicos para preencherem um questionário com 10 perguntas (anexo 1), contemplando suas percepções acerca da indisciplina; posteriormente, em um segundo momento da coleta de registros, estes mesmos sujeitos preencheram um diário (anexo 2) durante 1 mês, relatando situações bem/mal sucedidas que envolveram suas intervenções em atitudes de indisciplina dos seus alunos. A coleta desses registros foi iniciada após autorização do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté: protocolo CEP/UNITAU nº 524/10 (anexo 4).

Tendo sido apresentado o contexto geral da pesquisa, apresenta-se a organização desta dissertação; No primeiro capítulo, abordar-se-á a indisciplina conceitualmente, causas, consequências e as possíveis razões para seu aumento na sociedade e na educação especialmente. Intitula-se o segundo capítulo como 'Identidade e subjetividade', nele se apresentam os conceitos de identidade e subjetividade, e por partirmos do pressuposto de que os discursos formam o sujeito, discutem-se os principais fundamentos da análise do discurso de perspectiva francesa, dentre eles: história, formação discursiva, discurso, ideologia e contradição. Ainda neste mesmo capítulo apresentam-se os processos de subjetivação do

sujeito conforme a fundamentação foucaultiana e, portanto abordam-se os modos de objetivação e subjetivação do professor em formação. Encerra-se o capítulo discutindo os processos de identificação do sujeito partindo da ótica da psicanálise lacaniana. No capítulo 3 abordam-se as condições de produção do discurso e procede-se às análises dos recortes discursivos que dizem respeito à percepção de indisciplina do acadêmico de pedagogia, sua experiência ao longo de um mês com situações bem/mal sucedidas relacionadas à indisciplina e suas subjetivações e identificações.

Apresentam-se os capítulos:

CAPÍTULO 1

INDISCIPLINA

Tendo constituído o principal fator motivador desta pesquisa, consideram-se neste capítulo, a definição e as principais causas da indisciplina conforme renomados autores da área da Psicologia e da Educação. Também abordar-se-ão as possíveis razões para o aumento dos casos de indisciplina no contexto macrossocial e no microssocial da educação.

1.1 Conceito

A literatura sobre o tema indisciplina mostra que, embora apresente diferentes conceitos, tem sido comumente entendida como “todo e qualquer comportamento que seja contrário às regras, às normas e às leis estabelecidas por uma organização” (SILVA, 2010, p. 21).

La Taille (1996) definiu indisciplina como a revolta ou a negação de certas normas e regras. Dessa definição, entende-se que o autor a considerou uma forma insolente de desobediência e também considerou indisciplina como o desconhecimento da moral, das regras e normas; revela crer que contemporaneamente esses conceitos sejam válidos, uma vez que, à sua análise, a desobediência tem gerado o caos dos comportamentos pela desorganização das relações. Em suas próprias palavras “[H]²hoje, o cinismo (negação de todo valor e, logo, de qualquer regra) explica melhor os desarranjos das salas de aulas. Anteontem, o professor falava a alunos dispostos a acatar; ontem, a certos alunos (pré-)dispostos a discordar e a propor; hoje, tem auditório de surdos” (LA TAILLE, 1996, p. 10).

² Quando as primeiras citações exigirem adaptações as letras colocadas entre colchetes constituirão as da fonte e a letra a seguir a necessária para a textualização.

Delimitando o tema no espaço escolar – também delimitação desta dissertação –, as mudanças provocadas pela pós-modernidade³ também são consideradas na conceituação de indisciplina em Silva (2010, p. 19), quando afirma que

os fenômenos da indisciplina e da violência nas escolas estão relacionados, entre outros, à quase absoluta consideração de regras e valores morais privados (fidelidade aos amigos, por exemplo) e ligados à glória (beleza, força física, prestígio social e status financeiro) em detrimento ou pela banalização dos valores morais públicos (justiça, honestidade, respeito mútuo).

Aquino (1996, p.40) revela que a indisciplina é uma das dificuldades fundamentais do trabalho escolar manifestada nos seguintes comportamentos: “bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc”.

Garcia (2008) articula seu entendimento sobre o comportamento indisciplinado em relação aos acordos e expectativas sociais estabelecidas nas relações sociais, quando afirma que, no ambiente escolar, o termo 'indisciplina' também recebe diferentes conotações. Entre os professores aquele termo pode se referir a determinadas contrariedades observadas no cotidiano das suas práticas pedagógicas, as quais decorreriam de rupturas e tensões produzidas por alunos, tanto em relação aos acordos que estariam sancionados formalmente na escola, e particularmente em sala de aula, quanto em relação a expectativas tácitas sobre a conduta na escola. A indisciplina reflete então desacordos em relação a contratos e expectativas sociais, na esfera das relações entre sujeitos, bem como no campo das relações desses com o conhecimento (GARCIA, 2008, p. 66). Assim, aproximamo-nos do entendimento de que a indisciplina é um fenômeno do comportamento, da ordem de uma negação, do confronto com o que é estabelecido socialmente, parecendo bastante sério o cinismo (LA TAILLE, 1996) com que muitas vezes os valores são tratados, sugerindo denotar uma negação da alteridade nas relações interpessoais.

Tendo, ainda que sem esgotar a revisão literária, exposto o conceito predominante da indisciplina e delimitado sua abrangência no espaço escolar, discutem-se a seguir suas causas e conseqüências, escopo privilegiado da Linguística Aplicada, âmbito em que se insere esta dissertação.

³ Esse conceito será mais pormenorizadamente apresentado em capítulo subsequente.

1.2 Causas e consequências da indisciplina

A indisciplina tem trazido perdas na relação ensino/aprendizagem e na sociedade, as quais são quantitativa e qualitativamente incalculáveis. Para Silva (2010, p. 113), a “indisciplina foi considerada a grande praga do final do século passado (XX) para a educação brasileira e a violência, o seu efeito mais nefasto”.

Aquino (1996) tece algumas críticas quanto à irrelevância teórica do tema ‘indisciplina’ no âmbito da produção acadêmica, defendendo seu ponto de vista a partir da justificativa de que são poucas as obras que abordam o referido tema e de que as teorias psicopedagógicas não lhe têm dado o devido suporte. Dessa forma afirma que

a indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiriam propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas (AQUINO, 1996, p. 40).

Costa (1988, apud SILVA, 2010, p. 18) argumenta um retorno do egocentrismo como mecanismo de defesa diante dos desafios da contemporaneidade, quando afirma que

o mundo contemporâneo, ao apontar a todo o momento a impotência e a impossibilidade desse modelo social instituído, ativa mecanismos narcisistas (individualistas; egoístas) de proteção do eu e leva as pessoas a desconsiderarem valores nobres e a se mostrarem descrentes quanto ao poder da lei na solução de conflitos e na negociação de interesses coletivos.

Silva (2010, p. 18) considera que a perda de valores, típicas da pós-modernidade, em razão da morte dos grandes relatos, como afirmara Lyotard (1988), tem sustentado a conduta indisciplinada,

assim, valores de outrora – tão caros aos nossos pais – estão sendo desconsiderados ou, o que é pior, estão deixando de ser formulados. Falar de virtudes, como as da solidariedade, da generosidade, da humildade, da coragem, da justiça, e tantas outras, soa como algo fora de moda, pertencente a outros tempos.

Silva (2010, p. 27) argumenta que “o aumento significativo da ocorrência de tais fenômenos é recente na educação brasileira ou, pelo menos, tornou-se objeto de preocupação, de maneira mais aguda, nos últimos tempos (do final da década de 1970 do século XX em diante)”. Da consideração de Silva, acerca da pós-modernidade, remete-se aos estudos de Bauman (2010) no próximo capítulo de maneira a fundamentar o momento sócio-histórico em

que se experimentam relações pouco consistentes, embasadas em valores frágeis, que não se solidificam. Apresentam-se, assim, na próxima seção, as justificativas encontradas na literatura da área para o aumento da incidência de indisciplina nas escolas brasileiras.

1.3 Justificativas para o aumento de casos de indisciplina na escola brasileira

Silva (2010) elenca alguns motivos, razões e justificativas para erupção exagerada dos casos de indisciplina. Apresentam-se essas justificativas em sete itens, a saber: i. relativização dos valores morais; ii. sentido equivocado atribuído às teorias em psicologia da aprendizagem; iii. Mudanças nos modelos de referência; vi. A situação econômica e política do Brasil; v. Influência dos meios de comunicação em massa; vi. Aumento indiscriminado das vagas na escola pública e vii. Falta de orientação aos professores.

i. Relativização dos valores morais

Conforme Silva (2010, p. 29), uma “das razões que, sem dúvida, contribuiu para o aumento da indisciplina e da violência nas escolas está relacionada ao desaparecimento ou à diminuição da importância dada a certos valores morais, sobretudo a partir do final da década de 1960 do século passado (XX)”.

Partindo dessa abordagem, Silva (2010) considera que, na sociedade brasileira, a relativização dos valores morais ocorreu em virtude da migração de grande quantidade de pessoas do campo para cidade, quando no campo o estilo de vida era ritualizado e se reproduziam valores das gerações anteriores. A mudança trouxe, segundo o autor, novas formas de vida, um novo estilo de vida e de relacionamento, marcado por uma vida extenuante em termos de rotina de trabalho e consumo, resultando assim na dificuldade de manter operante uma forma de educação consolidada ao longo do tempo, gerando dificuldades de relacionamento com os filhos e construção de regras de convivência.

Guardadas as proporções e a sua relevância, essa análise empreendida por Silva revela-se determinada por um olhar apenas histórico e geopolítico; visto sob um olhar antropológico e psicológico, a relativização dos valores morais não se limitou a essa camada economicamente desprivilegiada: as instituições privadas de ensino não passam incólumes por essa perda dos valores que conferiam consistência aos sujeitos que se configuram, hoje,

como pós-modernos (HALL, 2005). Assim, o que ocorre no macrocosmo social reflete como consequência no microcosmo escolar: indivíduos indisciplinados, pais e professores, coordenadores e diretores sem saber como agir diante daqueles.

O saber produzido pela psicologia, muitas vezes mal entendido e mal interpretado, resultou na crença de que a sociedade com suas regras morais são produtoras de sofrimento psíquico. Parece, assim, que se iniciou um combate a qualquer moral com o fortalecimento da ideia de que os limites são nocivos, de que ‘é proibido proibir’, tendo como consequência a flexibilização dos limites com o intuito de garantir a felicidade dos filhos e alunos, o que constitui um equívoco.

Silva (2010, p. 38) justifica que esse equívoco “serviu de guia para milhares de pais e professores que deixaram de exercer o papel de educadores de seus filhos e alunos”.

A relativização dos valores morais também tem fomentado comportamentos coletivos de indisciplina, segundo Garcia (1999, p. 104), desde os

anos 90 estão [se] afirmando, ampliando e refinando o que poderíamos denominar de “bagunça engajada”. Isso ocorre, por exemplo, quando os alunos de uma turma de ensino médio, mesmo formada por grupos divergentes entre si, são capazes de se organizar e estabelecem atitudes indisciplinadas coletivas, que vão desde a prática de um mesmo tipo de tratamento evasivo durante as aulas de determinado professor, passando por estratégias para intimidar uma professora a ponto de forçar que esta abandone a escola, até processos complexos de contestação da orientação pedagógica dos professores e da escola.

Revela-se, dessa forma, a indisciplina enquanto fenômeno socialmente organizado para consolidar relações de poder e dominação, enquanto modo de objetivação, a que se referia Foucault, promovendo subjetivações. Discute-se, na próximo item, o equívoco frequentemente extraído das teorias de aprendizagem.

ii. Sentido equivocado atribuído às teorias em psicologia da aprendizagem

Silva (2010, p. 38) argumenta como mais uma das causas da indisciplina “o entendimento errôneo do construtivismo piagetiano, que define essa corrente psicológica como um puro *deixar fazer*”. A partir da década de 1980 (op. cit.), educadores começaram a fazer questionamentos sobre certa visão então reinante que atribuía aos métodos de ensino a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso escolar, uma vez que o referido “método” de ensino

não se tratava de opção pedagógica, mas sim de teoria para compreensão do mecanismo psicológico envolvido na aprendizagem.

Silva (2010, p. 41) afirma que, para “muitos, o construtivismo passou a ser visto e alardeado aos quatro cantos do mundo como um novo método de ensino, uma nova pedagogia, que defendia a ideia de se deixar os aprendizes à vontade, de se interferir o mínimo possível, para não dizer nunca”. Dessa forma, não parece exagerado pensar que as intervenções do professor, sejam da qualidade que for, podem ser potencialmente prejudiciais ao desenvolvimento do aluno, assim a escola ou o educador que se julga ‘construtivista’ teria muitas reservas em se anunciar, intervir no processo ensino aprendizagem. Portanto, sem a construção de limites, pela defesa de um ‘deixar fazer’, imperará a indisciplina, a transgressão de regras sociais e, com relação ao professor, a renúncia da sua autoridade, conferida e legitimada por ele ao longo da história.

No terceiro item, aborda-se a transformação nas bases referenciais que implicaram na relativização dos valores morais.

iii. Mudanças nos modelos de referência

Silva (2010), acerca da indisciplina, apresenta como outra de suas consequências/efeitos a substituição de um modelo adultocêntrico para o puericêntrico. Em outras palavras, essa substituição diz respeito ao fato de que, até o final da década de 1970, o modelo vigente colocava o adulto no centro do universo e cabia à criança e ao adolescente irem ao seu encontro, tomando aquele como principal referencial inclusive para satisfação de seus desejos e necessidades, e, assim, garantia-se a transmissão da tradição. Com as mudanças sociais, econômicas, o fenômeno globalização, a evolução e divulgação do conhecimento sobre desenvolvimento infantil, a instauração dos direitos humanos, o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conferiram à criança num novo lugar.

A esse respeito, atribuindo a essa mudança a fonte da indisciplina, Silva (2010, p. 48) afirma:

tirou-se o adulto do centro do universo e colocou-se em seu lugar a criança e o adolescente. Explico: se somos nós – adultos – os responsáveis (os guias) por transmitir aos seres humanos (que nascem em nossa sociedade) a história da nossa cultura, nossos costumes, valores e regras (já que, diferentemente dos animais, em nós a interferência de aspectos inatos é mínima), como colocar tais seres – crianças e adolescentes – na função de guias de nossas e de suas

próprias vidas?... Os educadores devem imaginar o efeito disto, qual seja: a impossibilidade de respeito a qualquer regra e limite.

Não se trata, em Silva (2010), de sugerir o resgate do modelo adultocêntrico, mas de se inferir que se deva promover a interação como ponto central entre esses dois modelos para que se sustente uma relação ensino aprendizagem em que ambos sejam responsáveis e que não haja expropriados nesse processo. Nesse aspecto, Meirieu (2006) discute que, no centro do processo ensino aprendizagem, deve ocupar lugar a aula, e ambos, professor e aluno, devem interagir mediados pela aula em tudo que ela congrega: tema, objetivos, procedimentos, conteúdos e avaliação.

Considera-se, no próximo item, que a situação econômica e política do país também trouxeram implicações para maximizar a ocorrência da indisciplina.

iv. A situação econômica e política do Brasil

Delimitando a análise da indisciplina no Brasil, a situação econômica e a política do país são citadas por Silva (2010) como outro aspecto contribuinte para o aumento da indisciplina nas escolas.

A transição do regime ditatorial para democrático possibilitou resgatar a condição de cidadão crítico e senhor da sua existência; Silva (2010, p. 54) afirma que, sob esse efeito,

as pessoas se voltaram para si e passaram a viver unicamente em função de aspectos relacionados ao mundo privado, contrariando o aparentemente esperado e óbvio, que deveria ser o de se servir do espaço público. Hoje o que se vê é o pleno império da cultura da imagem, do individualismo, do consumo desenfreado e do hedonismo.

O período de hiperinflação vivido nas décadas de 1980 e 90 trouxe a imperiosa necessidade de proteção do dinheiro; assim, a construção de estratégias de sobrevivência financeira refletiu no reforço das práticas individualistas (considera-se que esta possui outras origens) e também de desrespeito a valores antes consagrados como de solidariedade e generosidade (SILVA, 2010). Essa afirmação de Silva, embora em campos diversos, converge com a de Forbes (2003) do sujeito típico *primum vivere* (aquele que primeiro pensa em se salvar ou pensa apenas em *salvar a sua própria pele*).

Portanto, conforme Silva (2010, p. 67) “esta falta de perspectiva econômica faz com que os alunos não valorizem o saber formal e, em contrapartida, acabem manifestando condutas reveladoras do seu desagrado, pois a escola não tem sentido para eles”.

A releitura dos estudos acerca da indisciplina escolar permite a conclusão de que a instituição escolar, enquanto microcosmo da sociedade sofre os efeitos do macrocosmo da sociedade e dos macrodiscursos nela circulantes. As causas enumeradas pelos estudiosos que à indisciplina se dedicam constituem efeitos das mudanças.

Os meios de comunicação em massa são abordados no próximo item como reforçadores da condição de indisciplina.

v. Influência dos meios de comunicação em massa

“O aluno reproduz na sala de aula a atitude que tem diante da televisão: ele fica mudando de canal”, afirmou Meirieu (2006, p. 60). Parece-nos muito apropriado iniciar com essa citação, uma vez que revela o forte condicionamento a que somos submetidos por um dos grandes meios de comunicação em massa, e estes exercem efeitos sobre os sujeitos: se alguma programação não agrada, muda-se o canal. Esse mesmo procedimento parece ser transposto para sala de aula, se a matéria não interessa ao aluno: ele conversa, desacata o professor, dispersa, sai do ambiente de aula, dentre outras atitudes.

Os meios de comunicação em massa têm exercido forte influência na educação das crianças, na medida em que influenciam e participam ativamente da rotina; assim, por fazerem parte do mundo em que vivemos, contribuem promovendo e desenvolvendo valores. Parece evidente o potencial de influência da televisão na formação das crianças; o fenômeno ‘*zapping*’ conhecido pela mudança rápida e instantânea do canal e da programação de TV torna seu usuário um ditador; fomenta, em certa medida, a atitude de intolerância e imprudência, quando, diante do menor mal estar ou de algo que não esteja do seu agrado, muda o canal, ou ignora: o “controle remoto é, de fato, a regressão infantil instituída: o mundo nos pertence, nele tudo é possível, basta pensar nisso firmemente, concentrar-se, fechar os olhos e lhe pedir. O *zapping* faz do telespectador um tirano. E de nossos alunos, consumidores de imagens” (Ibid).

Em se tratando das relações interpessoais e da relação ensino aprendizagem em especial, os meios de comunicação em massa têm trazido sua contribuição na causa e

compreensão da indisciplina contemporaneamente: “[C]omo se estivessem defronte a televisão, desacatam o professor quando já não corresponde a suas expectativas” (Ibid).

O fenômeno da globalização no que diz respeito ao aspecto afetado pelos meios de comunicação também nos possibilita entender uma queixa muito relacionada com indisciplina e comum nas reuniões de professores: a falta de atenção. O que fazer para chamar a atenção dos alunos? Pergunta-se o professor. Diante de objetos que o aluno manipula para seu prazer, dos quais o controle remoto é o representante mais ilustre, uma vez que contribui para desintegrar a atenção, a percepção linear e encoraja a dispersão sistemática e a agitação permanente.

O uso da informática, especificamente com os softwares de navegação e de modo geral os sistemas operacionais, possibilitam-nos trabalhar com diferentes “janelas” abertas simultaneamente, uma facilidade operacional, mas estimulante da dispersão e da tendência a buscarmos as janelas que mais nos interessam. Isso pode ser caracterizado como o fenômeno do *linkar*⁴, que seduz o usuário pela facilidade de acesso às informações e fomenta a atenção difusa com consequências para sua percepção e concentração. Tal condição, na medida em que se reflete em sala de aula, conduziria o aluno a se enveredar por caminhos diferentes da proposta pedagógica, uma contribuição para fomentar a indisciplina.

Como efeito do ato de *linkar* teríamos o que Bauman (2006) chamou de liquidez ou a instantaneidade da vida moderna, em que tudo que se experimenta é num instante e não há compromisso e solidez.

Discute-se no item 6 como o aumento indiscriminado de vagas na escola pública contribuiu para a evidência do fenômeno indisciplina na sociedade.

vi. Aumento indiscriminado das vagas na escola pública

Com a aceleração do processo de urbanização do nosso país as exigências mercadológicas para o aumento do nível de escolaridade e a afirmação legal da educação básica como direito configura um cenário sociopolítico no qual as escolas tiveram que abrir se a um público antes não contemplado pela educação formal. Dessa forma, pela perspectiva

⁴ Entenda-se por ato de linkar o comportamento de clicar em símbolos (palavras ou imagens) que direcionam o usuário de internet a um novo endereço ou página da rede mundial de computadores.

histórica, apresentaram-se alguns fatores que justificam o aumento na oferta de vagas na escola pública.

Tais mudanças contribuiriam para alimentar o fenômeno da indisciplina na escola, na medida em que o desenvolvimento nem sempre acompanha o crescimento rápido e exagerado. Sposito e Galvão (2004) discutem que, na tentativa de correção da defasagem entre a idade cronológica e a série do aluno, ocasionada pelos altos índices de repetência e evasão, promoveu-se um movimento de aumento das vagas na escola pública, um rejuvenescimento do alunado, um novo quadro que se desenhou e demandou a discussão sobre o preparo do sistema educacional para acolher um corpo discente mais jovem.

Silva (2010) enumera como outra causa para o aumento da indisciplina na escola o aumento quantitativo de vagas no ensino público, em virtude da migração na década de 1940 de grande parte da população da zona rural para urbana. O sistema de ensino, na tentativa de acolher a demanda e sua pluralidade, teve que abarcar a repetência e evasão de um grande contingente de estudantes de camadas populares, o pior foi atribuir a causa desta evasão e repetência aos alunos e não à falta de preparo do sistema. Isto alimentou certas crenças no alunado da ordem da incapacidade e limitação intelectual.

De acordo com Silva (2010, p. 90),

os problemas de aprendizagem e de comportamento são decorrentes de certa configuração do sistema social, político e econômico, que deliberadamente estimula a concretização de um ensino efetivado sob certas condições completamente desfavoráveis, leva o aluno ao fracasso.

Portanto, discute-se nesta seção que o aumento da oferta de vagas no ensino público pode ser relevante quando em conjunto com o desenvolvimento social, político e econômico, ou seja, que, para além das vagas sejam oferecidas, as condições adequadas e favoráveis para desenvolvimento. Sposito e Galvão (2004) ratificam essa reflexão, quando afirmam que as mudanças promovidas para a inserção de pessoas excluídas no sistema público de ensino ocorreram em um cenário de desigualdade social, e que, mesmo sendo inseridas na escola, seus rendimentos são prejudicados, em virtude de outras condições para seus desenvolvimentos, como exemplo, a necessidade de trabalharem e manterem suas necessidades básicas.

Assim, confirma-se a importância de se considerar a indisciplina ao longo do tempo, valorizando elementos históricos, de ordem social, que são determinantes do comportamento

do aluno. Por último, trata-se da falta de orientação dos professores como fator de relevância para justificar o aumento de casos de indisciplina.

vii. Falta de orientação aos professores

Outro motivo que contribuiu para o aumento da indisciplina se relaciona com a falta de orientação aos professores quanto aos objetivos da educação formal. Para Silva (2010), essas dúvidas devem pairar sobre como/quais atividades deveriam ser realizadas e sobre qual concepção de aluno o educador tem conduzido atualmente suas atividades pedagógicas, ou seja, qualitativamente diferente do indivíduo adulto.

Quanto a como e quais atividades deveriam ser realizadas, Silva (2010, p. 100) afirma que, em suas pesquisas, “até a década de 1970, o professor tinha clareza quanto ao papel a ser desempenhado por ele, ‘sabia onde estava pisando’”. Nos registros coletados para esta dissertação, encontraram-se indícios de que o professor em formação demonstra uma forte preocupação com o interesse do aluno, ou seja, que o conteúdo da sua aula tenha potencial de seduzir o aluno, ou mesmo que a escola tenha adotado determinado método que contemple as necessidades e interesses do educando. Certamente, diante dessa demanda em atender os interesses do alunado, diante da pós-modernidade, em que os objetos de interesse são proteiformes, o professor terá certo grau de desorientação, na medida em que não haverá um tipo de aula ou método para atender a múltiplos interesses que mudam de forma constantemente.

Em relação à concepção de aluno que o professor tem atualmente, devem-se considerar as teorias do desenvolvimento que, ao contrário da crença que o educador alimentava do seu alunado como ‘adultos em miniatura’, provam que os alunos têm suas fases e seus ritmos de desenvolvimento e que devem ser compreendidos e respeitados; isso certamente modifica as crenças do professor sob o risco de se tornar condescendente, interpretando erroneamente o embasamento científico do desenvolvimento humano. Dada certamente essa complexidade, Garcia (1999) argumenta sobre a necessidade do conhecimento atualizado sobre indisciplina na formação pedagógica dos professores; defende inclusive como prioridade, justificando a importância em entendê-la como um fenômeno temporal e multicausal.

Portanto, argumentamos a favor da compreensão da história, de maneira geral, para o educador saber se situar diante da indisciplina e compreendê-la como fenômeno condicionado pelo tempo e a história para auxiliar o professor e não expropriá-lo do seu ofício.

Garcia (2008, p. 62) afirma que a “indisciplina tem se tornado, paradoxalmente, uma distinta fonte de motivação indesejável para a reflexão e mudança nas escolas”. Assim entenda-a não somente como um fato isolado, mas como um fenômeno que se forma, pode transformar e ser transformado no mesmo ambiente que se originou.

Encerra-se a abordagem conceitual sobre indisciplina, as causas e consequências na sociedade e os fatores que tem contribuído para potencializá-la.

No próximo capítulo aborda-se a formação da identidade e subjetividade do sujeito.

CAPÍTULO 2

IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

Nesta pesquisa, aborda-se o sujeito professor em formação; assim tornou-se imprescindível discutir o seu percurso de desenvolvimento, tendo por balizas teóricas fundamentos que sustentassem o entendimento da formação da identidade e subjetividade do professor, tomando-os como processos concomitantes. Inicia-se esse capítulo apresentando as noções de identidade e de subjetividade.

A identidade é resultante da inter-relação que o sujeito mantém com as práticas discursivas; dessa forma Hall (2000) afirma que as identidades na contemporaneidade são celebrações móveis, assim como pontos de apego temporário a posições como sujeito que os diferentes discursos nos possibilitam constituir. Portanto, a identidade é uma posição que o sujeito tem de assumir de acordo com as representações que se faz ou fazem sobre ele por meio dos diferentes discursos.

Ghiraldelo (2010) discute apoiada nos estudos de Hall, Foucault e a psicanálise lacaniana, que o termo identidade define uma relação que o sujeito mantém com as práticas discursivas, ou seja, entenda-se que identidade se dá sempre em relação ao (O)outro e que é um processo constante, e resultante das relações de poder e ideológicas. E conforme Hall (2000, pp. 111-112), utiliza-se

o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”.

Dessa forma, ratifica-se a importância das práticas discursivas na constituição da identidade, bem como da subjetividade próximo termo a ser apresentado.

O conceito de subjetividade adotado por Ghiraldelo (2011) que se apoia em Melman (1992) Casanova (1982), Revuz (1998) e Foucault (1996; 1987) sustenta-se na concepção de que é formada a partir da inserção do sujeito no mundo da linguagem, dessa forma o sujeito

filiado a determinadas formações discursivas, entendidas como certas tramas discursivas sobre temáticas e questões que têm relação com o que pode e não pode ser dito em determinadas circunstâncias e constituem as condições de produção do discurso, determinam a subjetividade e implicam o sujeito a se posicionar discursivamente. Assim, sua constituição subjetiva que “embora seja substancialmente formada na primeira infância, continua se (re)formando ao longo de sua existência” (GHIRALDELO, 2011, p. 322).

Portanto, numa relação dinâmica, o sujeito é constituído subjetivamente a partir de formações discursivas e contribui ainda para formação de novos padrões discursivos. Ocorre, assim, a concomitância de ambos os processos: de constituição da identidade, da subjetividade e sua determinação a partir das práticas discursivas.

A concepção de identidade adotada por Ghiraldelo (2011) converge com a adotada por Uyeno que, a partir da proposição de Hall (2000), inclui a de subjetividade, por entender a identidade como “afetada por processos contínuos de subjetivação de origem psicanalítica das identificações subseqüentes que ocorrem no sujeito a partir da sua primeira entrada no mundo simbólico” (UYENO, 2011a, p.3). Assim, a identidade do professor se faz pelos processos de subjetivação (que se fazem pelos modos de objetivação e pelos modos de subjetivação) e pelos processos de identificações.

O conceito de identidade adotado por esta dissertação inclui a noção de identificações, que Uyeno postula afetar os processos de subjetivação, embora tivesse partido da noção de constituição da identidade conforme proposto por Hall (2000), quando afirma que há maior pertinência na adoção do termo identificações em detrimento de identidade.

Uyeno (2011c, p. 2009) afirma que, no processo de identificação psicanalítica, “a identificação significa que a coisa com a qual o eu se identifica é a causa do eu, ou seja, o papel ativo desempenhado pelo eu, passa a ser desempenhado pelo objeto; o agente da identificação não é o eu, mas o objeto”.

Tais processos de identificações se configuram então a partir de uma identificação primeira, que construirá um esboço que contribuirá para consolidar outras identificações, partindo desta noção de continuidade, em outras palavras;

os processos de identificações dizem respeito a uma busca, sempre por se realizar, desse eu, uma vez que o eu constitui uma nova instância psíquica que se forma no correr das identificações imaginárias sucessivas, a partir da

identificação especular⁵, no momento inaugural desse processo (LACAN, 1998 apud UYENO, 2011b, p. 209).

Portanto, assume-se que a formação da identidade e da subjetividade do professor não ocorrem separadamente; consideramos que os processos de identificação psicanalíticos ocorrem de forma dinâmica e em concomitância com os diferentes discursos que determinam a subjetividade e (con)formam a identidade docente.

Apresenta-se a organização deste capítulo e justificam-se as seções diante do exposto nesta introdução:

Assim, no subcapítulo 1, discutem-se os principais conceitos da Análise de Discurso de linha francesa que fundamentam teórica, metodológica e analiticamente esta pesquisa. Apresentam-se, também, os conceitos que relacionam a constituição do sujeito por meio do discurso.

No subcapítulo 2, abordam-se os processos de subjetivação do sujeito tendo por baliza teórica Foucault e alguns fundamentos da sociologia crítica.

No subcapítulo 3, apresentam-se os processos de identificação e seus efeitos no sujeito, considerando Jacques Lacan e os autores que com ele dialogam.

2.1 Análise do Discurso (AD)

2.1.1 História, fundamento e o discurso

A partir de seu estabelecimento, Michel Pêcheux, para marcar sua especificidade como Análise do Discurso de perspectiva francesa em relação a outras perspectivas que se desenvolveram, fundou a escola francesa de análise do discurso nos anos 60 do século XX: afastando-se das perspectivas linguísticas centradas em uma concepção de língua sem sujeito, portanto transparente, entendia que as palavras não têm um sentido ligado à literalidade, têm opacidade; criticava, inclusive, a evidência do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem do sentido.

⁵ Nota do autor desta pesquisa: A identificação especular diz respeito à primeira identificação, da fase do espelho como denominado por Lacan, assim constitui-se o esboço que consolidará outras experiências imaginárias.

Uyeno (2006, p. 263), a partir de Pêcheux, contempla o objetivo da AD:

Deslocando-se do estudo centrado na língua enquanto sistema de signo, escopo privilegiado da Linguística, procurou compreender a língua enquanto discurso, enquanto mediação necessária entre o homem e a sua realidade social. Compreender a língua enquanto discurso, enquanto mediação entre o homem e a sua realidade social, exige a consideração dos processos e das condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida entre os sujeitos que a enunciam e as situações que determinam esse dizer.

A análise do discurso abordará o modo pelo qual o sujeito se constrói ou é construído; assim, é preciso trazê-lo para o lugar do qual ele é resultado e efeito, isto é, a língua, portanto a AD liga a língua ao seu espaço discursivo e a evidenciará como matéria a partir da ideologia, possibilitando compreender o funcionamento discursivo e explicitar os mecanismos da determinação social, política e histórica dos processos de significação, que estão fundadas nas relações de poder (ORLANDI, 2005). Considerar-se-á a língua como objeto de estudo da linguística estruturalista, e o discurso como objeto de estudo da AD.

Apresenta-se o conceito de discurso que materializa a ideologia e evoca as relações de poder em dada ordem social e histórica.

O discurso não é transmissão de informações; é efeito de sentido entre interlocutores; é também a repetição de um “já-dito”, que será então ressignificado e tornará possível o dizer que “está pois ligado às suas condições de produção. Há um vínculo constitutivo ligando o dizer com sua exterioridade” (ORLANDI, 2005, p 11). Essa exterioridade diz respeito às condições de produção do discurso que são as circunstâncias políticas, ideológicas, sociais em que o discurso é realizado e assim exerce influências em sua constituição.

Orlandi (2005, p.11) sintetiza a especificidade da noção de discurso na AD quando afirma que

a noção de discurso re-introduz na reflexão a noção de sujeito (e, por ela, a de ideologia) e a de situação (o contexto social e histórico). São essas noções que constituem as condições de produção, enquanto formações imaginárias: a imagem que o locutor tem de seu lugar, do outro e do referente do discurso, ou seja, a imagem que o ouvinte tem de seu lugar, do locutor e etc.

Eis a especificidade do discurso como dependente de vários fatores determinantes, pessoais e sociais, dentre estes se encontram as representações imaginárias que tornam possível a enunciação. Para complementar a noção de discurso em torno da sua complexidade

e constituição, segundo Orlandi (1986, p 113), o “discurso não é mero conjunto de frases, mas é uma totalidade linguística específica além da soma das frases que o constitui”.

Todo discurso é dependente das redes de memória e dos trajetos sociais que, de certa maneira, ele irrompe e, “por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos” (PECHEUX, 1990, p. 56). É importante desconsiderar o entendimento de que discurso seja simplesmente uma somatória de frases ou uma realidade evidente. O discurso é, sim, uma totalidade linguística, resultado de uma construção (ORLANDI, 1986). É imprescindível considerar que há uma trama histórica contida no discurso e que a AD possibilitará reconhecer e desconstruir.

A língua, portanto, é uma expressão histórica da realidade social, constituindo uma manifestação de relações ideológicas e de poder. Por isso, ao analista do discurso, como afirma Eckert-Hoff, a partir de Pêcheux, cabe considerar que

o discurso é um objeto histórico, cuja materialidade específica é a língua. Compreender o que é o discurso e como ele significa é buscar o seu funcionamento. Essa busca converge, necessariamente, no modo pelo qual o sentido se constitui (ECKERT-HOFF, 2008, p. 42).

A análise do discurso, por isso, considera que a língua, enquanto materialidade pode ser desconstruída pela análise do funcionamento discursivo e pode oferecer possibilidades de interpretação.

A próxima subseção discute os conceitos de ideologia e de formação discursiva (FD).

2.1.2 Ideologia – Sentido e Formação discursiva

Sem considerar a ideologia, tomaríamos o sujeito como causa de si, contrariando a afirmação incisiva de Pêcheux (1990) de que não há um sujeito intencional na origem do sentido. O discurso não existe sem sujeito e este último não existe sem ideologia. Portanto, ao ser interpelado pela ideologia, postulado de Althusser e noção cara à AD, o sujeito se configura como assujeitado. Esse assujeitamento ideológico, como afirma Uyeno, a partir de Pêcheux,

consiste em fazer com que cada indivíduo seja levado a ocupar seu lugar e a se identificar com grupos ou classes de uma determinada formação social, sem que tenha consciência sobre esse assujeitamento, tendo, ao contrário, a ilusão de que é dono de suas vontades. Esses lugares, assim, resultam de relações

necessariamente imaginárias e constituem as condições de produção do discurso (UYENO, 2006, p. 264).

A ideologia tem a capacidade de produzir uma naturalização dos sentidos; o sujeito ancora-se num “já-dito”, camufla a história e nele produz a ilusão de que é dono de suas vontades. Os sentidos vão se instalando, evocam e remetem a um discurso já existente, constituindo o interdiscurso, uma vez que todo discurso é derivado de outros discursos; esses sentidos soam para o sujeito como naturais e com sentido de originalidade. O sujeito da ideologia reconhece-se ilusoriamente, no exercício de sua vontade própria. A ideologia, portanto, mantém uma relação com o inconsciente, na medida em que funciona de maneira conjunta na constituição não só do sentido, mas do próprio sujeito. O sentido não estaria aderido à palavra, mas estaria alojado nas formações discursivas (FD) que, por sua vez, determinam o que o sujeito pode e deve dizer em dada situação, numa dada conjuntura.

Foucault (1969/2008, p. 43), de quem Pêcheux toma de empréstimo a noção de FD, afirma que a palavra institui a coisa, isto é, a língua está em movimento por meio dos discursos; são esses discursos que constituem os objetos de que falamos. Foi nesse momento que Foucault introduziu o conceito de formação discursiva:

sempre que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva.

Para Foucault, as FD obedecem a um conjunto de regras anônimas, históricas e determinadas no tempo e no espaço; dizem respeito assim ao sujeito do discurso que se identifica com a FD que o constitui. Então,

é neste ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação: é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significados (PÊCHEUX, 1990, p. 54).

Portanto, a análise do discurso permite a revelação de sentidos e sua desconstrução, possibilita a compreensão de que a ideologia está em funcionamento e o sentido a partir das formações discursivas e torna possível uma nova relação com o que é dito.

Assim, a formação discursiva foi definida como aquilo “que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Este conceito está fortemente articulado com a questão da ideologia e da luta de classes, um acréscimo promovido por Pêcheux ao conceito de FD. Uyeno (2006, p.264) ratifica a dinâmica das FD dessa fase da construção teórica da AD por Pêcheux:

As palavras, expressões e proposições, assim, mudam de sentido de acordo com as posições ocupadas por aqueles que as proferem, isto é, de acordo com a formação discursiva a que pertencem, de acordo com as posições como se inscrevem nas formações ideológicas.

Em seu percurso, na construção teórica da Análise do Discurso de perspectiva francesa, a que alguns analistas do discurso denominam ADF, Pêcheux observa que os discursos não são fechados como pressupunha ao formular o conceito de FD, sob empréstimo de Foucault: nota que os discursos são dispersos, ou seja, não são ligados a um elemento ou princípio de unidade, embora sempre que identificada uma regularidade e repetições tenhamos uma FD que é fonte e origem destes discursos. Essa observação o leva a abandonar o projeto da máquina com a qual pretendia analisar o discurso, fase de seus estudos conhecida como Análise Automática do Discurso ou AAD69.

Como Eckert-Hoff (2008, p. 44) bem explicita, a partir de Pêcheux, “as formações discursivas são práticas que estão em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, (trans)formando-se e (re)produzindo saberes...” Portanto, as FD são heterogêneas na sua formação, pois são frequentadas pelo discurso do outro, e, no interior de uma mesma FD, coexistem diferentes vozes que, por serem dinâmicas e estarem em constante movimento, tornam-se instáveis podendo gerar conflitos e contradições que serão objeto de exposição no próximo subitem.

2.1.3 Contradição

Se uma FD não é fechada em si e contém outras FD, ela é constitutivamente heterogênea. O discurso, por conseguinte, é permeado de contradições que revelam sua heterogeneidade e sua translucidez; este último termo foi tomado da física, por permitir compreender que o discurso possibilita a passagem de maneira difusa, de diferentes sentidos, portanto, não transparentes, e que, quando somadas ou confrontadas, revelam a contradição

como “incoerência ou desacordo entre afirmações atuais e anteriores, entre palavras e ações, ou oposição entre proposições apresentadas”. Justifica-se a discussão de tal aspecto dos eventos discursivos, uma vez que a “contradição, longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere, enfim, sua verdade aberta, constitui a própria lei de sua existência” (UYENO, 2002, p. 114).

Para Foucault (1969/1995, p. 170), a contradição constitui a própria lei para existência de uma verdade ou de um sujeito, ou seja, é a partir dela que poderão ambos emergir ao mesmo tempo. É na tentativa de superar a contradição que o sujeito se dispõe a falar e assim “continua e recomeça indefinidamente”, e a verdade por estar intangível pelo sujeito, ele “jamais poderá contorná-la inteiramente e se metamorfoseia, escapa de si mesmo em sua própria continuidade. A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade”.

Portanto a contradição é um fenômeno do discurso que nos leva a postular a impossibilidade de se separar a constituição do sujeito e a do seu discurso, e de que existe uma relação de determinação entre ambos.

A contradição é comumente tomada como um fenômeno negativo, por denunciar uma inverdade, uma ilusão e fazer pressupor uma impossibilidade do locutor de assumir uma determinada posição, como afirma Uyeno (2002). O discurso faz aparecer, desaparecer e reaparecer as contradições; analisá-lo, portanto, é desvelar o jogo que existe entre o discurso e a contradição, um jogo que impossibilita a expressão de uma verdade (UYENO, 2002). Sob a formulação foucaultiana, a contradição delimita seu lugar e revela a relação verificada entre consciência e inconsciência, o pensamento e o texto, a idealidade e o corpo contingente da expressão (FOUCAULT, 1969/1995).

Como bem o afirma Uyeno (2002, p.123), “é inegável que predomina, em nossa sociedade, a refutação da contradição, por ela indiciar incapacidade de domínio de um sujeito controlador de seu dizer sobre a própria elocução ou inverdade”; essa refutação se coaduna com teorias de abordagem do discurso que consideram o sujeito como origem da elocução, dessa forma percebem o sujeito como uno, consciente, senhor de si e controlador de seu pensamento, de suas atitudes e de seu dizer (BENVENISTE 1966/ 1970, apud UYENO, 2007).

De maneira oposta há uma segunda concepção de abordagem do discurso que pressupõe um sujeito dominado e sem possibilidade de manifestar qualquer indício de individualidade. Assim, fundamenta-se na concepção estruturalista, defendida sobretudo por Althusser (1970/1992), em que se considera que a autonomia do sujeito é uma ilusão.

Uyeno (2002), considerando uma terceira concepção, assume que o sujeito é social, histórica e, portanto, ideologicamente determinado, deixando manifestar a heterogeneidade que o constitui. Essa heterogeneidade não é constituída apenas de discursos de outros que o constitui, mas é constituída, antes, pelo discurso do Outro. O discurso sob tal orientação deriva de uma teoria que considera o surgimento de sentidos indesejados e incontrolados, que podem se revelar à análise da contradição e, portanto, de uma concepção de sujeito não senhor de suas elocuições, uma vez que dividido.

A releitura sobre a contradição ocupa lugar de importância nesta dissertação, por permitir entender a contradição que se estabelece entre o discurso do aspirante a professor em sala de aula, quando em formação, e o discurso deste futuro docente acerca de sua atuação em situação de estágio.

Tendo apresentado as bases da AD que fundamentam a constituição e a análise do corpus de pesquisa desta dissertação, que privilegia o discurso do aspirante a professor resultante das condições sociais, culturais e históricas, a seção a seguir apresenta os processos de subjetivação do acadêmico diante dos diferentes discursos presentes na contemporaneidade.

2.2 Processos de subjetivação

A relação indeludável entre o sujeito, o momento sócio-histórico em que ele se encontra inserido e seu discurso, princípio central da AD, encontra ressonância no processo de subjetivação postulado por Foucault, processo esse que se compõe dos modos de objetivação e subjetivação (REVEL, 2002). Os modos de objetivação produzem, causam e formam o sujeito; são promovidos pelo exercício das relações de poder. Embora seja impossível dissociar os modos de objetivação dos de subjetivação, uma vez que são produtos das relações de exercício do poder, estes modos têm sua especificidade. Essa impossibilidade se deve ao fato de, em Foucault, a cujos estudos esta dissertação se filia, a preocupação com relação à

subjetividade ter-se deslocado do que o poder faz com o sujeito para o que o sujeito faz do que o poder faz dele (UYENO, 2011b).

Ainda quanto aos modos de objetivação, considera-se que engendram o sujeito, pois é formado a partir das relações de exercício do poder, caracterizadas pelo controle, vigilância, observação, normatização e sanções, à semelhança das instituições prisionais e mais contemporaneamente pelos mais diferentes discursos; político, econômico, educacional, profissional e inclusive o discurso da vida saudável.

O modo de subjetivação é o que o sujeito faz de si mesmo a partir de suas experiências; em outras palavras, diz respeito ao que o sujeito faz do que o poder faz com ele; nesse momento, o sujeito tem papel ativo na experiência de si consigo mesmo.

Uyeno (2010b) afirma que há sempre uma relação que possamos estabelecer conosco (modos de subjetivação) que resista aos poderes (aos modos de objetivação); essa relação consigo tem origem nos pontos de resistência; portanto, a subjetividade realiza-se mediada pelas relações de poder e saber.

Tendo explicitado sobre os processos de subjetivação passa-se a considerar, assim, na subseção 2.2.1 algumas condições amplas que produzem efeitos de objetivação no professor em formação.

2.2.1 Modos de objetivação

Inicia-se esta subseção, apresentando a condição pós-moderna e os efeitos de objetivação no sujeito, ressaltando-se que, no caso deste estudo, trata-se de acadêmicos de pedagogia; propõe-se então a discutir a pós-modernidade, como modo de objetivação, constitutivo do processo de subjetivação desses futuros professores.

Ressalta-se que o capítulo 1 desta dissertação discorreu sobre a indisciplina que institui o processo de subjetivação do sujeito pelo modo de objetivação; foi, contudo, mantido em capítulo à parte, por constituir o tema desta dissertação.

2.2.1.1 Condição Pós-moderna e identidade na pós-modernidade

O filósofo francês Jean-François Lyotard (1979/1988, p. xv) definiu o pós-moderno, “simplificando ao extremo”, como “a incredulidade em relação aos metarrelatos”. Com isso,

queria dizer que a experiência da pós-modernidade decorreria do conflito da ciência com os relatos, ou seja, da perda de nossas crenças ou valores das visões totalizantes da história, como exemplo: dialética do espírito, hermenêutica do sentido, emancipação do sujeito e desenvolvimento da riqueza, que prescreviam regras de conduta política e ética para toda a humanidade.

Para sinalizar essa mudança de contexto histórico e social, Lyotard (1988) observou que as sociedades adentraram uma idade pós-industrial e as culturas, uma idade pós-moderna, tendo essa mudança ocorrida no final da década de 1950. A pós-modernidade, à análise de Lyotard, caracteriza-se como uma sociedade pouco fundamentada na noção de estrutura ou na teoria dos sistemas, considera que essas noções caracterizavam a sociedade como um sistema de partes coordenadas, interdependentes, interagentes e que se orientavam em direção a um determinado objetivo; portanto, essas características estariam deslegitimadas na pós-modernidade, e, ao contrário, as que imperam são a otimização das performances do sistema (eficácia) e a lógica do desempenho (redução de custos e potencialização da produção).

O pós-moderno, defrontado com a instantaneidade das mediações, será caracterizado pela operatividade, por um embasamento técnico, portanto, um fundamento tecnológico, nas palavras de Lyotard (1988, p. xvii), "ele não é pertinente para se julgar o verdadeiro e justo". Portanto, percebe-se nessa era a prevalência dos saberes da ordem técnico científica em detrimento dos saberes da ordem da ética e da justiça.

A pós-modernidade vem marcar fortemente o valor do saber científico, que não é todo saber, e que esteve sempre ligado ao saber narrativo, este último considerado como o saber constituído numa outra narrativa, uma macronarrativa, justificada, embasada numa filosofia de ciência que a legitima. Ao se refletir sobre a legitimidade do saber científico, percebe-se, na abordagem de Lyotard (1988), que o saber da ciência se legitima numa relação comercial, que existe em razão do valor de produção semelhante a qualquer outro bem de consumo, constituindo-se, assim, como valor de troca social e sustentação de relações de poder.

Quando o saber da ciência passa a ter existência independente, servindo como valor de troca, pessoas perdem a chance de interagir, responder e desafiar o mundo; o saber torna-se visível somente fora do sujeito e pode ser apropriado como qualquer bem de consumo (produto). Esse saber perde, assim, a capacidade de humanizar; potencializa-se o consumo do saber em detrimento da produção do saber. Dessa maneira, é possível considerar o aprisionamento do sujeito pós-moderno como consumidor em razão da "incredulidade aos

metarrelatos", e que subvaloriza "as ideias de equilíbrio interior e de convivialidade" (LYOTARD, 1988, p. 12).

O educador também é envolvido nesse discurso, objetivado em Foucault, quando Lyotard (1988, p. 12) se refere à

desmoralização dos pesquisadores e dos professores ser fato importante, tanto que veio à tona, como se sabe junto àqueles que se destinavam a exercer estas profissões, os estudantes, ao longo dos anos 60, em todas as sociedades mais desenvolvidas, e veio retardar sensivelmente, durante este período, o rendimento dos laboratórios e das universidades que não conseguiram evitar sua contaminação.

Considerando o saber como um discurso, "é razoável pensar que a multiplicação de máquinas informacionais afeta e afetará a circulação dos conhecimentos, do mesmo modo que o desenvolvimento dos meios de circulação dos homens (transporte), dos sons e, em seguida, das imagens" (LYOTARD, 1988, p 4). Portanto, a hegemonia da informática vem moldar e influenciar o modo de vida na sociedade e o ethos da pessoa: ao contrário de quando se considerava a aquisição do conhecimento como ganho associado à formação humana, agora, com a prevalência do valor da informação (dissociado do sentido constitutivo do sujeito), o saber passa a ter valor de produto, torna-se vendável, participa de uma cadeia produtiva, perde seu valor de uso.

Sendo a transmissão do saber vinculado a uma máquina/imagem, além de participar da cadeia econômica, ter valor monetário, contribui para emergência do valor 'high-tech' das relações interpessoais, ou seja, se mediados estivermos pela alta-tecnologia, com muitas luzes, sons, cores, imagens, com os sentidos sobressaltados, esta sim será considerada uma relação de alta qualidade. Portanto uma demanda é gerada, mas não é constitutiva de valores emancipatórios; é sim capaz de seduzir por meio de estímulos sensoriais; assim, constitui-se um desafio para o professor: como configurará sua aula? A pós-modernidade suscitará demandas. São questões com as quais o professor se depara.

Assim, Lyotard (1988, p. 61) vem reforçar a função social da universidade afirmando que ela deve ser

especulativa, isto é, filosófica. Esta filosofia deve restituir a unidade dos conhecimentos dispersados em ciências particulares nos laboratórios e nos cursos pré-universitários; ela não pode fazê-lo senão num jogo de linguagem que una ambos os aspectos como momentos no devir do espírito, portanto, numa narração.

Portanto, parece inconcebível considerar que o professor seja agente promotor ou mantenedor das relações dispersas e múltiplas que as pessoas têm experimentado, mas, sim, deve contribuir para restituir a unidade do conhecimento, para uma constituição mais sólida de valores e crenças.

Contudo, o próprio Lyotard (1988, p. 88) chama atenção para os efeitos da pós-modernidade sobre a própria universidade, quando discute que

no momento em que o critério de pertinência é o desempenho do sistema social suposto, isto é, quando se adota a perspectiva da teoria dos sistemas, transforma-se o ensino superior num sub-sistema do sistema social, e aplica-se o mesmo critério de desempenho à solução de cada um destes problemas[...] O efeito a se obter é a contribuição ótima do ensino superior ao melhor desempenho do sistema social. Ele deverá então formar as competências que são indispensáveis a este último.

Diante de um paradoxo, uma vez que, se a universidade deve ser o lugar do fazer especulativo, filosófico, mas, ao mesmo tempo, sofre os efeitos da pós-modernidade que dela exigem valores capitalista-empresarial de desempenho e daí sua legitimação; a identidade da universidade conforma-se sob uma identidade multifacetada e coerente com o sistema social. Ratificando o exposto, ainda em Lyotard (1988, p. 89), quanto ao papel da universidade, ela

comportava a formação e a difusão de um modelo geral de vida, que legitimava ordinariamente o discurso da emancipação. No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições.

Portanto, a condição pós-moderna evidencia-se pela legitimação da ciência, pela valorização da técnica, da eficiência e do desempenho em detrimento do vínculo social, e sendo a universidade a principal representante da ciência, acata a persecução dessa legitimação, conforma-se com um ideário de disputa que, conforme Lyotard (1988, p. 83), “no discurso dos financiadores de hoje, a única disputa confiável é o poder. Não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder”.

Afirma Lyotard (1988, p. 91) que a “partir do momento em que o saber não tem mais seu fim em si mesmo como realização da ideia ou como emancipação dos homens, sua transmissão escapa à responsabilidade exclusiva dos mestres e dos estudantes”.

Professores e estudantes perderam a essência do que constituiu seu papel ao longo da sua existência, a transmissão do saber. Não se anuncia o fim do saber, mas sim uma nova ‘natureza’ para o saber, na forma de banco de dados (LYOTARD, 1988). Considerando então que o saber perde a finalidade de prover o ser humano de ideais, razões e sentido (emancipação) e está a serviço da mercantilização (poder de venda) e das relações de poder (eficácia). Esse novo cenário parece mostrar que, se o professor insistir em transmitir um saber estabelecido ao longo da história, será logo questionado quanto à eficácia, legitimidade desses valores em oposição aos valores ‘práticos’, da eficiência, da eficácia, das relações de poder e reconhecimento. Assim, o que constituiu o professor ao longo da história é dele retirado; ele já não vive mais a plenitude de uma identidade consolidada: em tempos pós-modernos, a identidade vai sendo determinada pelas diferentes maneiras que imagina ser visto e percebido pelo outro (HALL, 2005).

Para Bauman (2010), a pós-modernidade que ele denomina como modernidade líquida seria marcada pela cultura da liberdade e escolha individual; esse modo de vida destinaria a servir às exigências dessa liberdade, portanto, a uma cultura de muitas ofertas e poucas normas, uma cultura que considera a vontade individual.

Assim sendo, “qualquer juramento de liberdade, qualquer compromisso em longo prazo prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades assim que elas se apresentarem” (BAUMAN, 2010, p. 40-41). O estilo de vida “livre” tem gerado ambiguidade; a liberdade que tanto se tem cultuado promoverá o desenvolvimento de um indivíduo “míope” a novas oportunidades e possibilidades de interação social. O discurso que libertaria, aprisiona.

O modo livre, consumista e individualista de viver não consiste exatamente em acumular objetos, mas no gozar em descartá-los para realimentar o ciclo de novas aquisições. Partindo dessas referências, a ideia de educação seria construída possivelmente como um produto para ser apropriado e conservado, num “banco de dados” (LYOTARD, 1988). Alguns pais ainda repetem aos seus filhos, na tentativa de encorajá-los para estudar, que “o estudo é algo que ninguém irá lhe tirar”; contudo, para o jovem contemporâneo, pós-moderno, deverá parecer algo assustador, haja vista que vivemos num mundo líquido, em que tudo flui e passa

muito rapidamente (BAUMAN, 2010). O que parece é que o tido como permanente, os valores universais se tornaram enfadonhos, ultrapassados; o que tem encantado são valores e um modo de vida que se experimenta “num instante”.

Bauman (2010) utiliza da metáfora do surfista para caracterizar a educação na modernidade: o melhor surfista é o que desliza com leveza e agilidade, que não é muito exigente quanto às ondas que virão e que está sempre pronto a abandonar as antigas preferências. Num mundo volátil, hábitos consolidados são tidos como desvantajosos. A capacidade de abandonar depressa os hábitos presentes torna-se mais importante do que o aprendizado dos novos. Na modernidade líquida

a chave do sucesso é “ser você mesmo”, e não “ser como todo mundo”. O que vende melhor é a diferença, não a uniformidade. Já não basta ter conhecimentos e habilidades “relacionadas ao trabalho”, que também são denominados pelos que já desempenharam ou que são candidatos a desempenhar o mesmo ofício. É bem provável que isso seja, aliás, uma desvantagem (BAUMAN, 2010, p. 53).

A vida pós-moderna é ambígua e suscita a angústia do sujeito; Bauman (2010) afirma que esse sentimento se mostra sob as formas da baixa autoconfiança, da elevada autodepreciação e autoescárnio. Portanto, temos um cenário de pessoas com uma evidente autoimagem negativa e busca ansiosa por aprovação e aceitação. O termo

“destruição criativa” é a forma como caminha a vida líquida, mas o que esse termo atenua e, silenciosamente, ignora é que aquilo que essa criação destrói são outros modos de vida e, portanto, de forma indireta, os seres humanos que os praticam. A vida na sociedade líquido-moderna é uma versão perniciososa da dança das cadeiras, jogada para valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo (BAUMAN, 2006, p. 10).

Reitera-se que a pós-modernidade fomenta a atitude caracterizada como permissiva ou indisciplinada, tema gerador desta dissertação.

Hall (2005), pesquisador das identidades culturais, à semelhança de Lyotard e Bauman, aborda o tema da identidade na pós-modernidade ou modernidade tardia, desenvolvendo a noção de que as representações de classe social, gênero (masculino e feminino), sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que há tempos estabilizavam o indivíduo na sua relação com o mundo e por isso ratificavam um lugar social, hoje, diante das transformações sociais, impacta a identidade pessoal e cultural, uma vez que esta é formada

na interação social. O corpus de pesquisa desta dissertação demanda sua consideração, na medida em que a identidade do aspirante a professor se forma nesse contexto sociocultural.

Ghiraldelo (2010) discute, apoiada nos estudos de Hall, Foucault e na psicanálise lacaniana, que o termo identidade define uma relação que o sujeito mantém com as práticas discursivas, ou seja, entenda-se que identidade se dá sempre em relação ao (O)outro e que é um processo constante resultante das relações de poder e ideológicas. Tais relações deflagram a crise de identidade, em razão das características da sociedade pós-moderna que vem “abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2005, p. 7).

Diante das transformações, nossas identidades pessoais se abalam a ponto de nos forçarmos a rever nossa postura como sujeitos íntegros. Sob o ponto de vista sócio-histórico “esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2005, p. 9). Para Forbes (2003), sob o ponto de vista psicanalítico, o sujeito experimentaria um desbussolamento, estaria desbussolado, sem orientação, sem norteador.

O sujeito, antes visto e percebido com uma identidade unificada e estável, em vista da crença nas metanarrativas, tem se tornado “fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2005, p. 12).

As metanarrativas poderão ser entendidas como um conjunto de histórias culturais amplamente partilhadas pelas quais uma sociedade atribui sentido ou estabelece valores e conceitos sobre sua cultura, as crenças religiosas como exemplo são sustentadas a partir de grandes relatos históricos. Assim, considerando que a pós-modernidade inaugura a incredulidade nos metarrelatos, produzir-se-á um sujeito com traços de uma identidade fragmentada e descentrada.

Por fim, reforça-se o conceito de Hall (2005, p. 13), quanto às novas identidades não serem mais únicas, mas variadas, contraditórias ou não resolvidas, “torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Encerrando a discussão sobre pós-modernidade e identidade confirma-se que a formação do aspirante a professor se dá neste contexto de múltiplas influencias na constituição da sua subjetividade, entendendo-se tais influencias como modo de objetivação

segundo Foucault, ou seja, um exercício de poder sobre o sujeito, por essa mesma ótica apresenta-se no próximo item o pós-moderno na inter-relação com a educação.

2.2.1.2 Educação e Pós-modernidade

Ao considerar o sujeito pós-moderno, discute-se a ideia de ‘objeto da ciência’ (FORBES, 2010) como um objeto sem qualidades, pois, rejeitando-se algumas evidências sensíveis, afirma-se a verdade científica e, assim, o sujeito sem qualidades enquanto objeto da ciência vai sendo formado e ratificado pelo capitalismo: quando sua mais-valia é retirada de si, renuncia a sua capacidade transformativa e produtiva, renuncia inclusive a seu desejo, para depois buscar uma forma de compensação sob a forma de gozo ou um prazer desproporcional, curto-circuitado.

Podemos abordar este “sujeito sem qualidades” como uma metáfora do homem traumatizado da era industrial. Submetido aos imperativos de produção e acumulação de um excesso (mais-valia ou mais de gozar) o homem moderno, diferentemente do homem antigo, foi privado da ética da moderação e do uso regulado dos prazeres (FORBES, 2010, p. 14-15).

Portanto a pós-modernidade vem marcar o sujeito com a possibilidade de produzir o excesso, do qual não se apropria, vende-o e dedica-se ao consumo de outras mercadorias excedentes. Esse sujeito retroalimenta um ciclo produtivo, dedicando-se menos a atividades de lazer e de criação. A subjetividade passa a orientar-se pela produção de um excedente e do consumo. “Esta mudança progride no sentido de apagar os restos das marcas da tradição que estruturavam o laço social: a diferença geracional e a diferença sexual que regulavam o uso do corpo e dos prazeres na ética do mundo antigo” (FORBES, 2010, p. 15).

Isso inaugura o surgimento de um novo sujeito, antes constituído e tendo por referência a figura de um pai idealizado, numa relação vertical de identidade, segundo o modelo do ‘complexo de Édipo’ como estrutura psíquica proposto por Freud, para um sujeito, agora, numa sociedade globalizada na qual o Édipo já não orienta como uma bússola (FORBES, 2010, p. 19), pois “radicaliza o discurso coletivo que promove a concepção de homem sem qualidades, livre e igual”. Sua pulsão (energia desejante) não tem mais um objeto específico, mas objetos parciais; as relações patriarcais dão lugar a novos arranjos familiares, nos quais, à revelia da pulsão, fluidificam-nas e alimentam um ciclo de construção e destruição dos laços afetivos. Assim, “não existe felicidade possível, quando o objeto do

desejo é marcado para sempre pela impossibilidade de satisfação”, afirma Forbes (2010, p. 20). Isso significa que o discurso do capitalismo promove a redução do sujeito de desejo a consumidor. No capitalismo globalizado, o sujeito, bem como o desejo, apareceria cada vez mais apagado sob o peso hegemônico da forma mercadoria que, por sua vez, não contempla o desejo, mas sim uma busca ilimitada por completude e um prazer curto-circuitado.

Contemporaneamente, apresentam-se diferentes sintomas, típicos da horizontalidade do laço social da globalização. São alguns de seus exemplos:

fracasso escolar, agressões inusitadas, toxicofilias, anorexia, bulimia, epidemia de depressão, etc. Estes sintomas certamente são efeito de que os “sujeitos em vias de advir” não encontram um laço social disciplinado pela hierarquia paterna. Cada um sente-se exceção e exige satisfação imediata (FORBES, 2010, p. 23).

Esses sintomas surgem como resposta às diferentes impossibilidades contemporâneas, como: “Com quem vou me identificar?”, “Contra quem me rebelar?” A resposta a essas questões surgirão na forma de sintomas, que anunciarão o curto-circuito do desejo que não possui objeto; revela-se um certo “não saber aonde ir, o que fazer” diante de uma diversidade de escolhas possíveis.

Discutindo mais a respeito da verticalidade dos laços sociais, para Forbes (2010, p. 109), o

mundo anterior do qual estamos nos despedindo, organizava o laço social em torno a símbolos maiores: na família, o pai; na empresa, o chefe; na sociedade civil, a pátria. Medíamos nossa satisfação pela proximidade que conseguíamos dos ideais propostos. Para isso, seguíamos uma disciplina estabelecida em protocolos e procedimentos. Como o mundo era padronizado, o futuro podia ser previsto. Isso ficava claro na forma com que os pais falavam com os filhos, que seguia o modelo básico da implicação “se, então”: - “Se você não fizer tal coisa, então você não terá um futuro seguro e feliz”. Seguro vinha antes do feliz, quando não era o seu sinônimo.

Em Educação, age-se ainda conforme a ideia dos laços verticalizados, ou seja, a referencia está depositada ou deve ser creditada a alguém que sabe mais ou tem mais poder sobre o outro; não se obtém mais os mesmos efeitos; o futuro é o imprevisível, ao enunciar ‘se não fizer, então... você será infeliz, ficará desempregado...’, cairá em descrédito, uma vez que a contemporaneidade não possibilita uma atitude assertiva em relação ao futuro. A referência de poder, depositada nos pais, professores, líderes religiosos, foi substituída, e hoje temos a autoridade dócil, amigável, empática; disso originam-se discursos em prol de uma escola mais

democrática, participativa, liberal e inclusiva, enunciados paradoxais por vezes, considerando que seus efeitos de sentido são potencialmente ideológicos e podem produzir a ‘impressão’ de democracia e inclusão pela via implícita do controle e da exclusão, e, nesse cenário típico da pós-modernidade, o futuro professor se forma e posteriormente vem a formar outros.

Frente a novas demandas, valores e anseios, nessa nova escola, com propostas inovadoras e muitas vezes ditas construtivistas, humanistas, em determinados contextos sociais

muitas das aulas passaram a ser dadas com professores e alunos sentados no chão, em círculo, e os comentários de todos - fossem mais, ou menos elaborados e estudados - recebiam igual valor: -“o que você disse é muito importante.” Uma crítica jamais era feita diretamente ao aluno. Era sempre posta no círculo. Buscava-se encontrar a razão pela qual um aluno dizia o que dizia, especialmente se fosse um grande absurdo. (FORBES, 2010, p. 116).

O contato humano é potencializado; a globalização fomenta a relação das mais diferentes formas pelas diferentes vias de interação; os saberes veiculados pela ciência e pela história não se consolidam como antes, por estarem em certa medida desgastados e não constituíram referências. Estas são construídas na contemporaneidade, mas, diante da versatilidade e rapidez das relações e das ‘novidades’, tornam-se referências instáveis, um paradoxo, uma vez que tradicionalmente uma referência deveria ser e contribuir para a estabilidade.

Assim, o saber estabelecido pela ciência e pela religião foi rebaixado a um ‘lugar comum’; considera-se saber aquele que é construído coletivamente, o que implica a necessidade de uma nova atitude, tanto da parte do professor como da do aluno: a responsabilidade pelo inusitado, novo, inesperado. Trata-se de uma responsabilização pelo seu dizer e pelo seu fazer no mundo (FORBES, 2010). Este aspecto será aprofundado na seção em que se abordam os processos de identificações.

Para Bauman (1997), adentramos uma era pós-dever em que o ser humano deseja libertar-se dos últimos vestígios de opressão, deveres, mandamentos e obrigações absolutos. Deslegitima-se a ideia de auto-sacrifício. Assim, a pós-modernidade tem capacidade de desestimular a autoanálise que exige disciplina e domínio de si.

As discussões no campo do direito e da ética profissional promovem o ideal de um código universal, de modo que possa inspirar o “ethos” do indivíduo, mas quanto a isso, parece que todo esse esforço, apesar de válido, tem suas limitações, pois “o código ético a

toda prova – universal e fundado inabalavelmente – nunca vai ser encontrado [...] uma ética que seja universal e “objetivamente fundamentada” constitui impossibilidade prática, uma contradição” (BAUMAN, 1997, p. 15).

Em Bauman (1997), encontramos o conceito de responsabilidade flutuante que determina/justifica nossa atuação fragmentada no mundo, de pouca ou nenhuma implicação com as atividades cotidianas, com as pessoas e consigo. Diante dos diferentes e diversos papéis desempenhados ao longo do dia, a presença humana torna-se pulverizada; não existe implicação; não existe um indivíduo “inteiro”; o papel desempenhado nos caracteriza como parte de um processo e como “substituível” a qualquer momento. Não há uma identidade fortalecida e reconhecida neste processo; assim, não há apropriação do sentido de dever e responsabilidade; a identidade torna-se flutuante, tanto como a atenção

do aluno quando reproduz na sala de aula a atitude que tem diante da televisão: ele fica mudando de canal. O controle remoto é, de fato, a regressão infantil instituída: o mundo nos pertence, nele tudo é possível, basta pensar nisso firmemente, concentrar-se, fechar os olhos e lhe pedir. O zapping faz do telespectador um tirano. E de nossos alunos, consumidores de imagens. (MEIRIEU, 2006, p. 60)

O controle remoto contribui para desintegrar a atenção. Ele anula a percepção linear, encorajando a dispersão sistemática e a agitação permanente.

O fenômeno zapping, como já se mencionou nesta dissertação, faz com que o aluno se comporte como se estivesse defronte a sua televisão: desacata o professor, por meio de inúmeros comportamentos, quando a aula e a própria figura docente já não lhe corresponde mais as suas expectativas. Configura-se o comportamento de indisciplina.

Tendo considerado alguns efeitos da pós-modernidade sobre a educação, especialmente sobre o aluno, passa-se a considerar seus efeitos no professor com o objetivo de se discorrer acerca dos processos de subjetivação, pelos modos de objetivação junto ao educador.

2.2.1.3 Efeitos da pós-modernidade sobre o professor: Expropriação – Exclusão e autoexclusão

A literatura tem se mostrado farta em temas como mal-estar docente (ESTEVES, 1999), estresse do professor, condições de trabalho do docente, autoestima, baixo valor social,

remuneração etc. Romão (2007) discute, em um artigo resultado de sua tese de doutorado, as relações de exploração numa sociedade global, e Bauman (2010) introduz a ideia de um capitalismo parasitário, para nomear uma forma de alimentar um sistema sem prejudicar diretamente seu hospedeiro, mas destruindo em longo prazo as condições para sua sobrevivência e prosperidade.

A percepção de Romão (2007) leva-nos a evocar Bourdieu (1992), quando discute que os educadores sofrem, diretamente, as consequências da forma de organização social, na medida em que podem reproduzir o mecanismo da exclusão e da injustiça social.

Não há como não se remeter a Freire (2003)⁶ quando afirma que o discurso da globalização prescreve uma ética afinada aos interesses mercadológicos e não à ética universal do ser humano. Assim, o professor, como ser determinado ou influenciado histórico-social e politicamente é atingido pelos interesses da economia.

Várias pesquisas mostram que os professores são motivados para serem transformadores, mas, efetivamente, produzem poucas mudanças reais, por sob bastante desilusão, acabarem por não chegar aos verdadeiros mecanismos que configuram a realidade (ROMÃO, 2007).

Na análise de Romão (2007), alguns programas, projetos e reformas, ao longo da história, contribuíram para a desvalorização do professor: programas de livro didático que subestimavam a capacidade docente e discente, valorizando a repetição irrefletida; obediência servil a projetos e reformas da educação, à política educacional do regime militar que sobrecarregou a carga horária do professor e diminuiu a remuneração. A consequência é o alto número de afastamentos dos professores de seus postos de trabalho por depressão entre outras doenças psicossomáticas.

A profissão docente tem também se mostrado nociva, de certa maneira, uma vez que esse profissional, cada vez mais, vê-se cercado de condições que o levam a buscar ‘mais trabalho’, tem transformado seu tempo profissional num tempo que desumaniza: “O tempo imposto ao trabalhador numa sociedade capitalista, é o tempo que o aliena das questões mais essenciais relativas à promoção de si mesmo” (ROMÃO, 2007, p. 19).

⁶ Mesmo sendo de outra corrente teórica que não se alinha a AD, na qual se fundamenta esta dissertação, considera-se que sua produção intelectual tenha muito a contribuir com o tema desta dissertação.

Ainda que esta dissertação não se alinhe teoricamente ao autor, reconhece-lhe pertinência quanto à advertência de Freire (2003) acerca dos riscos contidos numa política de gestão educacional que desconsidera a reflexão crítica e contextualizada na história: o professor parece cumprir sem compreender, normas, projetos, reformas. Sua formação carece de enfoque e valorização no sentido de fazer reviver a história da educação para então apostar numa formação em que o docente se aproprie do seu fazer, pois

a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da ‘morte da História’ propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de examinador de destrezas (FREIRE, 2003, p. 90).

Não seria estranho constatar, diante desse cenário, que o professor tenha tendência a implantar uma “pedagogia pautada numa mentalidade de educação apequenada, em que se ensina o mínimo para uma mudança mínima” (ROMÃO, 2007, p.19).

Por essa perspectiva, evidencia-se que a política educacional e os ‘ditames neoliberais vigentes’ (entenda-se como as demandas da economia globalizada e capitalizada), tem engessado o professor e o expropriado do fazer que historicamente lhe coube. A docência como prática social crítica parece não se coadunar com os ditames neoliberais; uma política educacional reprodutora de valores neoliberais expropria o professor da ação que o constituiria educador, resultando em lamúrias, queixas, levando-o a desenvolver doenças e faz dele um sujeito do trabalho alienado, conformado, dócil, permissivo e condutor de uma pedagogia ‘cesta básica’, no dizer de Romão (2007), que faz alusão a uma abordagem pedagógica rasa e superficial, uma educação que parte do mínimo necessário.

É oportuna a menção a um conceito de Foucault para trazer à tona a força do Estado como mecanismo político, altamente vinculado com a educação e que influencia de modo determinante o fazer educativo, quando afirma que

do ponto de vista do Estado, o indivíduo apenas existe quando ele promove diretamente uma mudança, mesmo que mínima, no poderio do Estado, seja esta positiva ou negativa. O Estado tem que se ocupar com o indivíduo apenas quando ele pode introduzir tal mudança. E tanto o Estado lhe pede para viver,

trabalhar, produzir e consumir, como lhe exige morrer. (FOUCAULT, 2004, p. 308).

O processo de expropriação que sofre o professor, entretanto não ocorre isoladamente, mas paralelamente à exclusão do professor e sua autoexclusão, aspectos relativos à pós-modernidade e educação.

O modo de organização capitalista funda seus valores na aquisição e na acumulação de bens materiais; esse sistema não funcionaria na igualdade de acesso a todos, por isso visa tornar tal acesso exclusivo, Leffa (2007, p. 47) entende que

a sociedade via de regra tem a preocupação de produzir bens materiais ou intelectuais que poucos possam adquirir... O status de uma determinada grife ou de um conhecimento restrito está na exclusividade que se concede a seus donos, ou seja, quanto maior o número dos excluídos de sua posse, maior o valor que lhe é agregado. O valor máximo possível está na posse de um bem único, do qual todo o resto da humanidade fica excluído.

O processo de exclusão é discreto, nem sempre explícito, é promovido de modo sutil, principalmente pela via da autoexclusão (LEFFA, 2007). A um indivíduo seriam ofertadas todas as possibilidades de inclusão, mas essas possibilidades seriam frustradas pela resistência desse mesmo sujeito, por meio de uma prática invisível de exclusão (pois a inclusão não seria para ele), e de autoexclusão quando esse mecanismo faz o sujeito crer, ilusoriamente, que a escolha partiu dele. Considerando a autoexclusão pelo professor, teríamos relatos como: ‘ele não aprende mesmo’, ‘a família é a grande responsável’, ‘o sistema não ajuda’, ‘minha formação foi deficitária’, ‘aqui pelo menos ele tem o que comer’. Quando assume o discurso inclusivo, apenas no sentido da inserção, não se preocupando com a participação de um sujeito no sistema “existe a prática invisível da exclusão” (LEFFA, 2007, p.48).

Para ser excluído, o sujeito ou faz parte de determinado grupo ou tem dificuldades de acesso a determinados meios ou espaços; “a ideia de exclusão social está na realidade mais associada à ideia de não admitir a entrada de quem está fora do que à ideia de lançar fora quem está dentro” (LEFFA, 2007, p.48). Dessa maneira, ao discutir sobre a expropriação do professor, quer se dizer que o educador tem muitas chances de ser inserido no sistema, mas, na medida em que dele não pode participar, de maneira a ter a chance de transformá-lo, permanece excluído e, quando admite que por falta de condições próprias não consiga participar, ratifica-se a autoexclusão.

As pesquisas de Carmagnani confirmam o exposto por Leffa, quando afirma que os

discursos que circulam em nossa sociedade através da mídia não apenas impedem o sentimento de pertencimento desse professor à comunidade de professores da qual naturalmente faria parte, mas lhe impõem o silêncio, o controle, a exclusão pela inclusão. Em outras palavras, o professor é incluído para ser criticado, responsabilizado pelas mazelas da educação, e é excluído pelo discurso que o desqualifica e desmoraliza (CARMAGNANI, 2009, p.500).

O discurso que exclui, de fato impede a inclusão que aparece apenas como ilusão e possibilidade.

A inclusão estaria ligada ao fato da inserção, de alguém fazer parte de algo, de ser introduzido em um grupo; Leffa (2007) chama a atenção para o fato de que está incluso, quem tem além da capacidade para executar atividades comuns para aquele grupo, ter chances efetivas de fazê-las; além de saber o que pode fazer, deve fazer. O professor, enfim, deve saber o que tem que ser feito e precisa conseguir fazer para estar e se sentir incluído.

Para ensinar, educar e fazer parte da classe de professores é preciso ensinar, mais do que saber ensinar. Quando o professor, cercado pelos ditames de uma sociedade capitalista, neoliberal e excludente diz "ele não aprende, não teve base", "o problema é da família que não participa", julga que o faz de dentro para fora, que enuncia uma avaliação acerca do aluno, quando na realidade é um dizer construído de fora para dentro, muitas vezes do curso de capacitação para o professor, das discussões nas salas dos professores e da mídia. Enunciando esses discursos, sem que disso saiba e que é resultado da naturalização e reprodução de interdiscursos, institui-se a autoexclusão que

não parte do sujeito; é induzida pela sociedade. O que o sistema normalmente faz, para amenizar o impacto da exclusão, é dar ao sujeito a ilusão de que sua opção para não pertencer a uma determinada comunidade partiu de sua própria vontade (LEFFA, 2007, p.51).

Diante da perspectiva de um educador que se autoexclui, induzido pela sociedade; pelo sistema político, econômico, limitando-se a oferecer o 'básico' aos alunos, seja da ordem da alfabetização, da merenda, do ensino básico dos conteúdos, para Romão (2007), estaríamos diante do processo de expropriação - exclusão. Diante do discurso assistencialista, Leffa (2007, p. 55- 56) afirma que

educar e dar esmola são dois gestos incompatíveis. Educar tem a possibilidade de aproximar o sujeito, de fazer a inclusão no grupo, de dar dignidade. A

esmola, pelo contrário, afasta o sujeito para mais longe e o mantém permanentemente no contingente dos excluídos. Não há caridade na esmola; é apenas mais um instrumento de exclusão... A esmola é mais uma injustiça que se comete porque obriga o sujeito a abrir mão do direito à dignidade. Tem que se cobrir de vergonha, porque todo o resto lhe é tirado... O efeito prático da esmola e do assistencialismo é o mesmo: manter o sujeito excluído.

Concluída esta seção que discutiu os determinantes sócio-históricos que promoveram a exclusão e a autoexclusão do professor do processo educacional, discorre-se acerca dos modos de subjetivação, pautando-se nas proposições de Foucault de que o sujeito não se faz apenas a partir do poder que é exercido sobre si, mas a partir de um poder de que também é constituído, ou seja, cabe considerar o que o sujeito faz com o que o poder fez dele.

Tendo exposto os modos de objetivação que engendram os participantes do universo escolar, foco desta dissertação, na subseção a seguir, apresentam-se os modos de subjetivação.

2.2.2 Modos de subjetivação: o dispositivo da confissão, a correspondência e a hypomnemata

A indisciplina abordada nesta dissertação parece exercer um papel determinante no processo de subjetivação do aluno futuro professor. Esse processo pressupõe os modos de objetivação do sujeito que dizem respeito ao exercício do poder sobre o sujeito, como vimos na subseção anterior. Entretanto, como reconhece Foucault, em seus últimos estudos, esse modo de objetivação não ocorre unilateralmente, ocorrem modos de subjetivação, por um movimento que parte do sujeito, a partir de sua experiência.

Fundamentando-se nesses estudos, segundo Uyeno (2010b, p. 258), na

relação escolar, o professor é constituído pelo poder hierárquico de disciplinar, normatizar e tornar os alunos, enquanto população amorfa e desregrada, em sujeitos dóceis, úteis, portanto, governáveis pela sociedade pós-industrial moderna. Ao mesmo tempo em que exerce esse poder hierárquico, o professor também se assujeita a essa cadeia relacional, constituindo-se causa e efeito de poder.

Assim, mantendo o foco no sujeito deste trabalho, o futuro professor enquanto aluno, é construído por uma forma passiva de objetivação e ao mesmo tempo, de uma forma ativa de subjetivação, forma-se. Nos estudos mais tardios acerca da subjetivação aos quais Foucault se dedicou, encontram-se a confissão, a correspondência e a escrita de si, como atividades que lhe permitiram perceber que os sujeitos se subjetivam.

No que concerne aos modos de subjetivação que se fazem diante dos modos sócio-históricos de objetivação não poderem ser tomados como processos distintos, Foucault se refere aos rituais de confissão. Segundo suas pesquisas, desde a Idade Média, as sociedades ocidentais promovem os rituais de confissão como os mais importantes para produção da verdade (FOUCAULT, 1999). Considera-se como ritual de confissão: sacramento religioso da confissão, desenvolvimento de técnicas investigativas que levavam a confissão, juramentos, entre outros, tendo em comum seu papel central na ordem dos poderes civis e religiosos. Desde então, nossa sociedade contemporânea tornou-se singularmente confessanda, tendo sido difundida como prática velada ou não em várias ciências como pedagogia, medicina, direito e nas relações interpessoais, família, ritos religiosos, participação em programas televisivos e nas próprias rodas informais de conversa. Confessa-se ou se é obrigado a confessar. Contemporaneamente, a confissão tem sido “comparada” quando explorada pela mídia, fenômeno observável em programas como “talk show” e “reality show”, guardadas as devidas diferenças e proporções quando comparados às práticas confessionais mais comuns.

Para Foucault, a

confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão [...] (FOUCAULT, 1999, p. 61).

A confissão, assim, apresenta efeito e sentido de verdade, não em quem o recebe, mas sim para quem o professa.

“A verdade cura quando dita a tempo, quando dita a quem é devido e por quem é, ao mesmo tempo, seu detentor e responsável” (FOUCAULT, 1999, p. 66). Trata-se no sentido da confissão de buscarmos uma nova ordem de prazer: o prazer da verdade, que é o prazer de enunciá-la, sabê-la, exhibi-la, descobri-la, de fascinar-se ao vê-la, enfim, de ter com a verdade, uma relação íntima de proximidade. Conforme Uyeno (2004, p. 9),

naquele que fala, a verdade só se completa naquele que a acolhe. É, assim, pela via da confissão, com seu postulado implícito segundo o qual o outro detém as chaves do sentido do que se confessa, que as estratégias de poder e de saber vão investir os corpos de concupiscência [...] A verdade, assim, mais do que extorquida, emerge no próprio processo da confissão.

Assim, por um efeito performativo que é peculiar à confissão, o discurso de verdade adquire efeito não apenas em quem o recebe, mas naquele de quem ele é extorquido também. Isso se explica porque a confissão implica o exame de consciência do indivíduo, que se volta para si mesmo, para se tornar visível.

Para Uyeno (2004, p. 9), é

nesse sentido que é possível se pensar que a confissão permite o acesso à própria subjetividade. Ao ser extorquida do confessando pelo confessor, a verdade revela-se neste e além de liberar aquele, permite-lhe saber sobre si. Constituindo um dos mecanismos que transformam indivíduo em sujeito, permitindo-lhe uma relação consigo mesmo, a confissão tem papel central no processo da subjetivação e, como tal, na constituição da ontologia do homem contemporâneo.

Ainda com relação à extorsão da verdade como um modo de objetivação que suscita o modo de subjetivação, pois possibilita ao confessando um saber sobre si, Foucault (1983/2004) se refere às escritas destinadas a ascese cristã dos religiosos que o deveriam exercitar como modo de dominar a si mesmo. Esse exercício de autodomínio seria possível, ensina Santo Antonio, de quem Foucault resgata o conceito, porque, quando o religioso escrevia sobre os maus pensamentos que lhe ocorriam, tomava o caderno de anotações como o amigo diante de quem se sentiria constrangido e abandonaria esses pensamentos.

Essa escrita pela qual o escritor se voltava para si mesmo, restrita aos monastérios, foi transferida para as pessoas comuns: escrever sobre o que pensamos aproximamo-nos do gesto de comunicar publicamente o que foi pensado, com a diferença de que, no primeiro, teremos nosso próprio olhar e julgamento monitorando nossa expressão ao passo que no segundo caso seria o público para quem dirigiria tal comunicação.

A escrita substituiria o olhar público, mas não torna o autor livre para inscrever o que quer que seja, pois esta será reveladora. Diante do caráter revelador da escrita de si, mesmo não tendo escrito, o exercício mental, reflexivo, terá contemplado determinada “verdade”. Portanto, a escrita de si pode ser disciplinadora e estimular o senso crítico sobre si e dirigir o sujeito a um conhecimento sobre si. Uyeno (2011b, p. 3) afirma que “especificamente no que diz respeito à escrita, ao falar sobre a própria experiência como autor, Foucault admite a insurgência, no ato da escrita, de aspectos da escrita que se lhe escondiam”.

Para Foucault (1983, p. 144) “o que os outros são para o asceta em uma comunidade, o caderno de notas será para o solitário”. Por isso, para ambos, um caderno de notas, ou a comunidade, exercerá poderes disciplinadores e controladores.

“Como elemento de treinamento de si, a escrita tem função de transformação da verdade em ethos” (FOUCAULT, 1983, p. 147). A escrita é uma forma de exercício e treinamento do pensamento; escrever desperta a virtude e a prudência, pois permite ao autor revisar e meditar sobre seus feitos e pensamentos; isso implicará conseqüentemente numa intervenção sobre a realidade e sua transformação. O ato de escrever sobre si influi no modo de vida do autor.

Ghiraldelo (2010), discute que a escrita de si é um movimento de voltar-se a si mesmo, tanto por meio da fala como pela escrita, nesta dinâmica, o sujeito visualizaria para si identidades construídas pelo e para o (O)outro, uma tentativa de mostrar-se inteiro, uma identidade consolidada, idealizada. Perceba-se a importância destas técnicas de si, pois considerando os diferentes depoimentos na forma de desabaços dos educadores, constata-se que ao relatar suas experiências depara-se com situações inusitadas, inesperadas e almeja resolvê-las de maneira idealizada e neste momento, permite-se dizer que busca uma estratégia de resolução de problemas inspirada numa identidade de professor que se julga coerente e consistente e nem sempre a mais eficiente ou eficaz.

Ainda sobre a importância da escrita de si, discutindo especialmente sobre a formação de professores, segundo Ghiraldelo (2010, p. 253) “o dizer de si é uma maneira de eles não apenas legitimarem suas condutas como professores, mas, sobretudo, se compreenderem a si mesmos. Em outras palavras, cada enunciador desenha para si uma identidade profissional, conforme os discursos mais caros a cada um; os discursos que mais fazem eco para cada um”.

Assim, permite-se considerar que a escrita de si, enquanto uma técnica que promove um questionamento e compreensão sobre si possibilitaria deslocamentos identitários, já que conduzem a certas percepções que não ocorreriam sem a devida intervenção. Para Foucault (1983), a escrita como um exercício de si aparece em documentos do século I e II: os hypomnemata e a correspondência.

Os hypomnemata eram livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete, livro de ajuda, guia de conduta dirigida a um público culto. Essas anotações contemplavam reflexões e pensamentos que vieram à mente do autor;

eram memórias das coisas lidas, ouvidas, sentidas e pensadas, tais como: sentimentos de raiva, cólera, inveja, luto, vingança que necessitavam de conhecimento e controle. Os hypomnemata poderiam ser indicados para as pessoas que queriam conselhos para uma vida prudente e virtuosa. Mais do que um livro de memórias, constituía-se de um equipamento que favorecia e inspirava um modo e um sentido diferente para a vida.

Essa escrita promovia o calar das paixões e emoções desenfreadas; tinha um poder de “atuar na alma” dos indivíduos. Não é prudente entender esses registros como “narrativa de si”, mas como um movimento de reunir o que se pode ver e ouvir e organizar tudo isto como constituinte de si. Portanto

a escrita, como maneira de recolher a leitura feita e de se recolher nela, é um exercício racional que se opõe ao grande defeito da agitação da mente, pela instabilidade da atenção, pela mudança de opiniões e vontades, e conseqüentemente pela fragilidade diante de todos os pensamentos que podem se produzir; também pelo fato de dirigir a mente para o futuro, tornando-a ávida de novidades e impedindo-a de dar a si mesmo um ponto fixo na posse de uma verdade adquirida (FOUCAULT, 1983, p. 150).

É evidente a contribuição das hypomnemata em afastar a exagerada preocupação com o futuro, para dirigir uma reflexão sobre aspectos relevantes do presente e passado. A escrita é uma das possibilidades de exercício da verdade para si.

A escrita contribuirá então para constituir um corpo com identidade e uma alma (FOUCAULT, 1983).

A correspondência é um tipo de texto redigido para ser enviado a outra pessoa, configura-se como um exercício pessoal, na medida em que ao se escrever, lê-se o que se escreve.

Para Foucault (1983, p. 150) “a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe”. Dessa forma, aproxima-se das hypomnemata, na medida em que, quando se escreve uma carta tem-se um objetivo como aconselhar, acalmar, orientar, exortar, torna-se um ofício recíproco, quem ensina, também se instrui.

Embora tenha um funcionamento que lhe é semelhante, a correspondência tem um caráter mais pessoal do que a hypomnemata, por tornar o escritor ainda mais presente do que no exercício daquela, uma presença quase que “física”, dado seu grau de pessoalidade. Para Foucault (1983) escrever é se mostrar, expor-se, fazer aparecer seu próprio rosto perto do

outro. A carta opera introspectivamente em seu remetente e no destinatário. Escrever sobre si é uma forma de acalmar a angústia de um não saber sobre algo; é um exercício de retomada do poder sobre si e permite ao indivíduo aprender a se ver, a se dizer ou a se julgar.

Nesta dissertação, a escrita de si constitui tema de grande relevância uma vez que o professor em formação foi instado a escrever sobre si, caracterizando assim um modo de objetivação, e na medida em que escreve, subjetiva-se, pois sua escrita permite um questionamento e um conhecimento sobre si. Assim, estes discursos compõem os registros desta pesquisa que apresentam a subjetivação do aspirante a professor.

Encerram-se os modos de subjetivação do sujeito e a subseção sobre os processos de subjetivação, assim passa-se à seção que discute os processos de identificações. É necessário que se explicita que esses processos não se realizam isoladamente no sujeito e a apresentação em seções separadas teve apenas o intuito de oferecer uma organização para facilitar a leitura.

2.3 Processos de identificações

Inicia-se esta seção com uma breve introdução conceitual sobre os processos de identificação e, depois, passa-se a considerar os efeitos de identificação contemplados no corpus da pesquisa.

Partindo das bases freudianas Riolfi e Alaminos (2007, p. 302) teceram algumas considerações sobre o conceito de identificações em Freud. As pesquisadoras apontam que na saída do complexo de Édipo⁷, espera-se que ocorra uma substituição “por um processo identificatório, em que a criança deixa de ser sedutora com seus pais para identificar-se com uma incógnita: um x que é o lugar singular que ela virá a construir no futuro”.

Portanto,

a instalação de um processo identificatório, é aquilo que nos abre a rica possibilidade de nos reinventarmos a nós mesmos todas as vezes que nosso estado atual já não nos satisfaz. Ou dizendo de outro modo: por meio do jogo móvel das identificações, um sujeito está em permanente construção de si e de seu trabalho, num processo que pode ser de interminável inovação” (RIOLFI e ALAMINOS, 2007, p. 302).

⁷ O complexo de Édipo caracteriza-se por sentimentos contraditórios de amor e hostilidade dirigido aos pais. Na passagem por esse conflito espera-se que a criança interrompa o investimento aos pais, sublimando tal energia e direcionando a outras figuras de seu relacionamento.

Assim, considera-se que, na perspectiva psicanalítica, radicalmente freudiana, que uma boa resolução do complexo de Édipo resultaria em identificações que são dinâmicas, que não aprisionariam ou formatariam o sujeito a experiências de identificações precedentes, mas sim proporcionariam ao sujeito uma mobilidade criativa diante das adversidades enfrentadas no cotidiano do contexto do educador em formação, que é o objeto de estudo desta dissertação.

Tal conceito tem relevância nesta pesquisa dada a complexidade dos problemas relatados pelos formando professores, que demandam soluções para problemas inéditos, ou soluções inéditas para velhos problemas que não respondem mais a antigas soluções, portanto demandam alternativas inovadoras, posições e posturas específicas.

O aspirante a professor, inserido numa condição social já caracterizada como pós-moderna, frente a situações inusitadas, ao utilizar das reconhecidas estratégias de ensino em condições por vezes inesperadas como de indisciplina, ausência de condições materiais, ambiente físico inadequado, entre outros, lhe exigirão uma postura singular. Em outras palavras, copiar um modelo testado e atestado por uma determinada referência pode não surtir o efeito esperado; “É necessário ousar inventar, por assim dizer, o seu próprio personagem” (RIOLFI e ALAMINOS, 2007, p. 302).

Na perspectiva abordada nesta pesquisa e, neste momento, discutindo a formação do professor com a ótica nos processos de identificações defende-se que tal formação não deve necessariamente se adequar a modelos de conduta “previamente construídos, mas, muito pelo contrário, refere-se à construção de sua capacidade de gerar um lugar de fala único” (RIOLFI e ALAMINOS, 2007, p. 302).

Passando à identificação

lacaniana, enquanto releitura radicalizada da identificação freudiana, não se constitui como imprudentemente se pode ser levado a pensar em termos do senso comum que A se transforma em B, isto é, torna-se igual a B por identificação a B, mas é invertida no sentido de que não é A que se torna B, mas no sentido de que B é quem produz A. É nesse sentido que o eu é produzido pelo Outro, isto é, A (que é o eu) é produzido por B (que são o discurso e o desejo dos pais sobre o sujeito); daí o eu ser (um) (O)outro. É nesse sentido que A é a imagem que o sujeito faz de si, imagem essa determinada pela suposição do que imagina que os pais o imaginam (UYENO, 2011a, p.7).

Nesta perspectiva, a identificação pode inadequadamente ser compreendida, no contexto da relação professor aluno, como o fato do estudante querer tornar-se como o

professor; o equívoco revela-se no sentido de que não é o aluno que se transformará como que num processo consciente, mas sim que o professor, por meio do seu discurso e desejo produzirá efeitos no aluno (UYENO, 2011a).

O sujeito em questão é aquele que é/foi feito pelo discurso, ou o desejo do outro; não é de fato o sujeito que faz o discurso, mas ele é feito e (con)formado pelo discurso.

Os processos de identificações, decorrentes da primeira identificação tratada por Lacan, dizem respeito à constituição de um sujeito que antecede aos processos de subjetivação; trata-se da formação de uma imagem primeira que marcará o sujeito e influenciará a formação de outras identificações concomitante aos processos de subjetivação. Uyeno (2011a, p. 4) sintetiza essa ideia, ao afirmar que

no estágio do espelho que ocorre por volta de um ano e seis meses, a criança se reconhece semelhante, mas não idêntica a sua imagem [...]. Comparada com a desorganização do eu imaginário não unificado, a imagem totalizada tem a unidade ideal com a qual a criança vai se identificar, e essa imagem marcá-la-á para todo sempre, sem que disso ela saiba e venha a saber.

Dessa forma, a imagem construída pelo sujeito o constitui, o marca; será seu traço.

Riolfi e Alaminos (2007), em leitura de Lacan, descrevem três tipos de identificações, a saber: 1 – Identificação à imagem do outro: o sujeito compreende-se tendo um eu separado, mas dependente do outro, neste nível de identificação o querer pode tornar-se possível; 2 – Identificação ao significante puro: neste nível o sujeito identifica-se com um traço de um personagem que tenha feito parte do seu complexo de Édipo, esse traço é identificado como um significante que melhor caracteriza o objeto copiado, como exemplo, a austeridade do pai. Assim o sujeito é marcado com um traço que permite instaurar o lugar de onde desejar; 3 – Identificação ao desejo inconsciente: o sujeito toma alguém que é percebido como um sujeito desejante, neste nível de identificação busca algo que poderia suprir sua falta como ser desejante e inaugura o movimento incessante do desejo, instaura a questão: o que desejar?

Considera-se que, na formação acadêmica do pedagogo, quando o

processo identificatório é mobilizado, idealmente, leva aquele que está em formação a construir um lugar próprio. Tal construção, por sua vez, só se edifica caso esteja apoiada no andaime composto pelas múltiplas identificações colocadas em jogo ao longo de seu percurso (RIOLFI e ALAMINOS, 2007, p. 303).

Portanto, o processo identificatório pode permitir ao sujeito em formação o advento do desejo inconsciente, que inaugura o movimento incessante do desejo que possibilitará sua reinvenção. Reitera-se que o advento do desejo, no sujeito em formação, está relacionado com a posição que ocupa o personagem com quem o sujeito se identifica (RIOLFI e ALAMINOS, 2007); neste caso, objeto desta pesquisa, refere-se ao professor que impreterivelmente deve ocupar uma determinada posição subjetiva que propicie tais identificações.

Se o professor

concorda com a manutenção do processo identificatório e mantém-se na posição de ser aquele que deve ser copiado, a tendência é que o processo se perpetue. Ao contrário, se, por meio de uma deliberada opacidade e reticência com relação ao seu desejo (ou mesmo acidentalmente), ele dificulta a tentativa do sujeito de tornar-se a cópia fiel daquilo que lhe agradaria, é possível que um outro tipo de relação, mais marcada por uma parceria de trabalho, possa se instalar (RIOLFI e ALAMINOS, 2007, p. 304).

A relação entre professor e aluno é marcada por posições subjetivas; estas resultariam em relações diversas: do conflito e a violência às parcerias amorosas, esta última, no sentido psicanalítico do termo entende-se que são parcerias fundadas no desejo inconsciente e que delimitam sempre novos objetos de desejo e demanda dos sujeitos a necessária dinâmica inventiva e criativa. Pressupondo as identificações dos acadêmicos, aspirantes a professor, apresentam-se na próxima subseção alguns efeitos de identificações demandados no corpus da pesquisa: culpa, vergonha, honra e responsabilização.

2.3.1 Culpa

A culpa, sentimento considerado comum aos seres humanos, foi estudada, analisada por diferentes vertentes teóricas; psicologia, psicanálise, sociologia, antropologia e outras. Esta pesquisa a assumirá segundo a perspectiva psicanalítica de base lacaniana, sem, contudo deixar de apresentar o ponto de vista das outras vertentes teóricas, para efeito de elucidar um termo cujos efeitos de sentido são vários.

A começar por uma análise mais exploratória do tema, segundo o Dicionário Houaiss, a culpa está relacionada à conduta negligente ou descuidada, ao crime, à falta voluntária de uma obrigação, à violação de preceito religioso e à ação ou omissão prejudicial (HOUAISS, 2004). Inegavelmente, a culpa nesse seu sentido corrente é um sentimento que pode efetivamente retirar o bem-estar psicológico do ser humano. Verifica-se em pesquisas, em

várias áreas do saber, que graças ao sentimento de culpa o ser humano conseguiu produzir a convivialidade.

Considerando a vertente psicológica e reconhecendo que, embora não se alinhe teoricamente aos fundamentos desta pesquisa, atribui-se importância à contribuição de La Taille (2006), quando compreende a culpa também como a projeção de um sentimento do campo da moral, e, a esta esfera da moral, somam-se alguns fatos de ordem cultural de que todas as sociedades compartilham de tal sentimento de culpa. Dessa forma, a culpa em La Taille (2006, p.129) é conceituada como “um sentimento penoso decorrente da consciência de se ter transgredido uma regra moral”.

Conforme o mesmo autor há três dimensões para compreensão da culpa, são elas: 1 - a culpa moral, decorrente da percepção de transgressão da regra social; 2 - a culpa que mobiliza a assunção e correção da falha; 3 - e a simples condição de sentir culpa (por mentalizar e não efetivamente fazer algo) acaba por resultar na operação de um mecanismo de equilíbrio.

De qualquer maneira, em qualquer uma das dimensões da culpa, é certo que seu efeito é regulador, homeostático de certa maneira.

Considerando os fundamentos psicanalíticos, Freud (1927/1990) postulou que o sentimento de culpa é experimentado em decorrência de uma tensão ou conflito entre instâncias psíquicas; estas seriam as responsáveis por equilibrar nosso julgamento e decisão. Para Freud, de um lado, uma destas instâncias operaria como um ditador severo, um normatizador (superego) e, de outro lado, outra instância psíquica chamada de ego contribuiria para operacionalizar as ações no cotidiano, ou seja, possibilitaria a existência pacífica entre as demandas conscientes do sujeito e as imposições e imperativos de uma consciência moralizadora. Dessa forma, diante da impossibilidade de conciliar as demandas e exigências do superego com as necessidades e demandas do cotidiano, o indivíduo experimentaria a culpa.

São dessas observações que Freud afirma que “a civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada” (1927/1990, p. 127).

Portanto parece que Freud anunciara a civilização como constituinte do superego; dessa forma prenuncia uma forma de exercício de controle sobre os instintos humanos como a

raiva e a agressão, inculcando a percepção de culpa como um mecanismo regulador e muitas vezes insuportável.

Quanto às causas do sentimento de culpa Freud (1927/1990, p. 127) observara que havia razão indiscutível para essa origem: “uma pessoa sente-se culpada (os devotos diriam ‘pecadora’) quando fez algo que sabe ser ‘mau’”. Assim, percebe-se que a culpa e os valores morais, em Freud, estão intimamente relacionados.

Cabe ressaltar que a culpa pode manifestar-se tanto do ato concreto (percebido como imoral), como também quando a pessoa somente identificou a intenção de fazê-la. Assim a intenção parece equivaler-se ao ato. Em outras palavras, a pessoa pode perceber-se, sentir-se culpada por meramente ter tido a intencionalidade de um ato. Nesse sentido, é possível resgatar historicamente a memória que muitos ocidentais possuem da religião judaico-cristã que prevê a culpa não somente por atos e palavras, mas também pelo pensamento; o próprio rito de confissão coletiva do catolicismo prevê como reconhecimento da culpa no seguinte enunciado: “por ter pecado por pensamentos, atos e palavras, por minha culpa...”.

O ato imoral, assim nomeado por Freud (1927/1990, p. 128) nesse contexto de “má consciência”, relacionar-se-ia na realidade com o sentimento de culpa, pois é “apenas um medo da perda de amor, uma ansiedade ‘social’ [...], e, em muitos adultos, ele só se modifica até o ponto em que o lugar do pai ou dos dois genitores é assumido pela comunidade humana mais ampla”.

A moralidade, na perspectiva da sua gênese, e na abordagem freudiana, é dependente de um ou dos dois genitores, sendo estes substituídos quando o sujeito percebe-se parte de uma comunidade social e passa a considerar outros valores morais.

Nesse ponto, La Taille (1996) afirma, a partir de seus estudos e pesquisas, que Freud e Piaget parecem concordar que a origem da moralidade está na relação da criança com seus pais e também na implicação afetiva ou amorosa dessa relação; portanto uma conclusão razoável é a de que a obediência às ordens dos pais é condicionada pelo medo da ‘perda do amor’, e a culpa é o sentimento decorrente da perda efetiva ou percebida.

Essa abordagem tem sua relevância na medida em que revela a ordem moral representada e instituída pelas figuras materna e paterna e posteriormente substituídas pela civilização; diante da relação de amor estabelecida com estes, o sujeito parece comprometer-se a ratificar seu afeto pela prática moral, diante da possibilidade de transgressão, praticada ou

contemplada; a culpa agiria como um modulador comportamental, pois suscitaria a perda do amor.

Para a psicanalista de orientação lacaniana Rinaldi (2001, p. 5), o “sentimento de culpa denuncia, portanto, o mal-estar do sujeito humano, enquanto sujeito do desejo subsumido à ordem da cultura, entendida como ordem simbólica que funda a nossa ‘humanidade’”. Assim, espera-se com certa naturalidade que a culpa, reveladora do mal estar da humanidade, seja ao mesmo tempo fundadora e facilitadora da civilização, na medida em que torna o desejo irrealizável, submetido a uma agência reguladora e provedora de afeto, a própria civilização. Em outras palavras, a culpa ocupa lugar central na hipótese freudiana sobre o processo civilizatório.

Assim, as interações sociais e a sociabilidade humana ocorrem devido à existência do fenômeno da culpa ou pelo simples fato do seu prenúncio; a aproximação entre culpa e civilização é, por tudo isso, contingente.

Como tudo que diz respeito ao humano nos leva de alguma forma para um paradoxo, é necessário considerar que, para a existência da civilização, é fundamental que se regule o desejo; contudo, para que haja humanidade no sujeito, para que exista de fato, precisa assumir seu desejo, não podendo prescindir dele. Esta noção será norteadora deste trabalho e principalmente quando na análise do corpus de pesquisa referirmo-nos à responsabilização de si frente ao outro: trata-se partindo do conceito de culpa nesta vertente lacaniana de não prescindir do desejo, mas de torná-lo protagonista em nossas vidas.

Miller (1999) afirma que o sentimento de culpa é a patologia da responsabilidade e que, dessa forma, o sujeito, ao perceber-se culpado, em decorrência da primeira identificação sobre culpa na vertente radicalmente freudiana que diz respeito a morte do pai⁸, não dispõe de recursos para assunção do desejo e da responsabilidade.

Portanto está posto um embate: que o desejo resista à civilização, e esta, ao desejo, uma vez que seguindo a máxima em Lacan (1959-1960/1988, p. 385) sobre o desejo “a única coisa da qual se pode ser culpado é de ter cedido de seu desejo”. Sob essa ótica, a culpa estaria relacionada com o desejo na medida em que a estruturação da culpa oferece uma certa organização afetiva fundamentada em ferramentas morais, que a psicanálise lacaniana propõe

⁸ Esta identificação está relacionada com a vivência do complexo de Édipo, quando a criança ao desejar a mãe, fantasia a morte do pai.

que sejam superadas, uma vez que a lógica em Lacan e Miller é de uma ética da consequência e não do princípio, esta última tendo sido abordada por autores de outras vertentes teóricas discutidas nesta subseção.

Por essa razão discute-se a vergonha na próxima subseção, abordando-a de modo a possibilitar ao sujeito uma passagem singular pela civilização, suplantando a culpa.

Considera-se adequado mencionar, neste momento em que se encerra a abordagem teórica sobre a culpa, que no âmbito da educação, sob um olhar exploratório, os discursos sobre a responsabilidade da indisciplina do aluno é sempre ‘transferida’ para outra pessoa ou instituição; a família relata que é uma responsabilidade da escola, por sua vez a escola diz que é responsabilidade da família que não ofereceu bases para a criança, e assim como num jogo de tênis (competitivo) a atribuição pelo encargo da indisciplina vai sendo repassada e nunca apropriada. A culpa aparece imbricada neste jogo, quando determinado encargo/responsabilidade se torna insuportável ou inassimilável, ‘transfere a culpa’. A tentativa de aliviar-se do sofrimento imposto pela culpa, caracterizado psicanaliticamente na vertente freudiana pelo medo de perder o amor dos pais (identificação), impossibilita uma atitude responsável, inclusive assunção do desejo, diante de fenômenos imprevistos, às vezes até inexplicáveis no primeiro momento como a indisciplina que na pós-modernidade se reveste de diferentes roupagens.

Aborda-se a vergonha e a honra na próxima subseção, considerando-a como efeito dos processos de identificações.

2.3.2 Vergonha e Honra

Inicia-se essa subseção com a perspectiva da psicologia a despeito da vergonha, e conclui-se com o aporte da psicanálise lacaniana, principal fundamento teórico desta pesquisa.

La Taille (1996, p. 11) entende vergonha, embasado em leitura de Jean Paul Sartre, como “um sentimento que tem origem no fato de eu me saber objeto do olhar, da escuta, do pensamento dos outros”. Esse conceito estaria ligado ao senso moral que diria da vergonha algo como um julgamento negativo da parte de outro, entendendo a vergonha como um denominador comum na noção de um constrangimento por supor ser olhado pelo outro. Portanto, por essa perspectiva, é possível considerar a vergonha dependente, em certa medida,

de valores morais, do sentido do erro/acerto, feito/não feito. O caminho moral é somente um deles que pode acompanhar o sentimento de vergonha.

Ainda numa perspectiva de regulação e controle da conduta, ao considerar a culpa como uma emoção funcional para equilíbrio das relações na civilização, Verztman (2005, p. 90) considerará uma segunda emoção “responsável pela coesão social, pela discriminação entre bem e mal, justo e injusto, vício e virtude”; ele se refere à vergonha como uma emoção necessária para regulação e existência da civilização em determinadas sociedades em que a culpa parece ter se relativizado ou, inclusive, ter sido sempre ‘terceirizada’.

Em uma conduta fundamentada na vergonha, considera-se certa exterioridade da figura moral que, por esse motivo, “não pode prescindir de um olhar específico do outro para impor sua noção de dever” (VERZTMAN, 2005, p. 91). Portanto, conforme esse autor, a vergonha também pode ser considerada um elemento regulador da conduta; indica que a diferença é que o olhar do outro remete ao dever, mas não diz qual é o dever; esse dever parece já ter sido assimilado.

Quanto à intensidade do sentimento de vergonha, ela será percebida ou sentida conforme o lugar ocupado pelo outro no funcionamento psíquico do sujeito. Verztman (2005) aborda essa noção utilizando o termo hierarquia, referindo-se a certas culturas de vergonha, cujos atos não têm valor em si, mas o valor seria conferido pela posição hierárquica de quem o testemunharia.

É oportuno delinear que Dodds (1988, apud VERZTMAN, 2005, p. 91) distinguiu, de forma pioneira, a diferença entre culpa e vergonha na cultura e sociedade grega entre o período homérico e arcaico:

A sociedade homérica parece claramente uma cultura da vergonha, quando na descrição dos grandes heróis gregos o maior bem ou maior feito não é aquele que proporciona uma consciência tranquila, mas sim a consideração pública; de fato não importaria a qualidade do ato, mas a aceitação coletiva. Já no período arcaico, em que predominava a crença nos Deuses, e a relação com Eles, determinante para uma vida feliz e segura, possibilitava a assunção da culpa em detrimento da vergonha.

Considerando a mesma relação entre culpa e vergonha, o

que importa na vergonha é o que o sujeito atribui ao outro, o que ele sentiria se estivesse no lugar do outro. O sentimento é pior na presença deste outro, mas não desaparece em sua ausência. Na culpa, o sentimento da vítima,

fenômeno que inicia a comiseração do homem culpado, ocupará toda a sua atenção e consumirá todos os seus esforços de reparação. Isto faz com que a culpa implique numa relação principalmente com a alteridade, no caso a vítima, a qual mobilizará uma figura internalizada cuja função é o castigo (VERZTMAN, 2005, p. 91).

Na vergonha, não há necessariamente uma vítima, ou caso haja, não importará tal consequência ou valor relacionado. Urge na situação da vergonha o questionamento e a reflexão para o sujeito: ‘quem sou? O que pensam de mim após um ato vergonhoso’? O que este sujeito pensa de si? (VERZTMAN, 2005).

A psicanálise de orientação lacaniana discute a vergonha sob outro enfoque, assim sendo, para Miller (2003, p. 128) a vergonha tem relação com um “Outro anterior ao Outro que julga, um Outro primordial que não julga, apenas vê ou dá a ver”. Pretende-se apenas reforçar que há uma vergonha fundamental, primordial, um ponto de pudor que prescinde da contingência de um outro que representa a moral, mas tem relação intrínseca com o Outro primordial, da primeira identificação, a do estágio do espelho. A vergonha tem precedentes que vão além da representação regulamentadora do certo e do errado. Na vergonha, sob a leitura lacaniana, o Outro, determinante da vergonha, antecede o Outro moral e tem maior relação com a fundação do inconsciente e o desejo.

A vergonha é o que existe como ‘motor’ da honra (que será o próximo conceito a ser discutido); é um traço muito particular que mobiliza o sujeito a se posicionar, a se decidir, a se apropriar da sua vida; novamente cabe dizer que a vergonha, sob o ponto de vista lacaniano, não deve ser entendida, social e moralmente como algo realizado e assim desvalorizado ou desacatado, não tem sentido moral, legal, aristocrático ou nobre. A vergonha não é a consequência do que se fez; estaria sim ligada mais a algo da ordem do ‘não realizado’ por ter prescindido do seu desejo, do que o ‘feito errado’.

Diante da globalização, da velocidade das transformações e da informação, vivemos “um tempo em que o câmbio de emoções é rápido, em um mundo que perdeu a vergonha. As pessoas já não honram suas emoções. O senso de luta pela sobrevivência, agora, justifica o desvario, a emoção fugaz, com a mais completa ausência de vergonha” (FORBES, 2003, p. 156). O traço particular que confere razão para a existência se dilui, se liquefaz em meio à sociedade do imediatismo, e parece claro que há pessoas que não se importam com a particularidade da sua vida e há aqueles que se preocupam com a alienação do mundo contemporâneo ou com a particularidade da sua existência.

Forbes (2003, p. 102) revela que o pós-modernismo conduz ao ‘viver por si’ “ao ser menos tributário da opinião do outro, a privilegiar as emoções íntimas. Por outro lado, porém, leva à comparação com os outros para existir mais, marcar a singularidade, construir uma imagem positiva de si para si mesmo, sentir-se privilegiado, *outro* em meio aos outros”. Essa concepção é fundamental em Educação, considerando que formamos pela via do modelo, e, ao discutir que os modelos já não são mais referência, cria-se um paradoxo.

Contemporaneamente, modelos detêm imagens que não se solidificam, são mutáveis, flexíveis e fluidos, não tem forma e adaptam-se e desadaptam-se rapidamente. Assim, tocar no ponto que suscita a vergonha do sujeito contemporâneo para fazê-lo honrar sua existência e responsabilizar-se por si e pelo outro é a grande questão que a psicanálise nos coloca em tempos cujas identidades são amorfas, e as relações, voláteis.

Emergindo uma cultura do imediato e do individual, de que, como vimos, também fala Bauman, a busca irrefreada pelo prazer tem tomado contornos facilmente identificáveis na forma da recusa, evitação ou negação do outro; o prazer obtido na construção de vínculos interpessoais estáveis já não satisfaz, e esta tem sido buscada nas toxicomanias, na delinquência, nos transtornos alimentares e no fracasso escolar (FORBES, 2003).

Este é o ponto que toca pesquisadores e educadores: o limite de alguém. É o ponto entre a vergonha e a indiferença; a Escola, com todos os seus atores, têm vivido a indiferença, tocar num certo ponto de modo que o indivíduo julgaria não conseguir sem ele viver, mobilizá-lo-ia a apropriar-se do novo, do inesperado, do diferente, do conflito, da possibilidade de mudança, assim constituiria sua passagem única e singular pela civilização.

Importante é evitarem-se equívocos como a ideia de sacrifício, heroísmo, a exemplo dos *kamikazes* e do *haraquiri*, rituais de sacrifício, suicídio, próprios da cultura japonesa e relacionados com certa ideologia e valor social. Não se trata de ideal moralizante, alienante, mas ancorada numa vergonha que possa levar o indivíduo a desenvolver sua diferença e capacitá-lo a mobilizar-se para reconfigurar sua vida, dela se apropriando e afirmando a própria existência e a do outro. Na culpa, observaríamos um aspecto identificatório que designa ou resigna um sujeito; na vergonha o aspecto identificatório é apropriado pelo sujeito, tem sentido de pertença; é algo do “mais forte do que o eu”, torna-se uma razão de ser.

Socialmente a vergonha tem sido encarada como um sentimento a ser evitado; na educação, inclusive, há o movimento pela valorização do erro, sob a pressuposição de que a vergonha por errar poderia inibir a criatividade e autonomia do aluno. Os castigos a que os alunos eram submetidos invariavelmente suscitavam a vergonha moral pelo ato cometido, um

nível de vergonha social. A questão que a psicanálise lacaniana se impõe é suscitar a vergonha pelo inconsciente, não pelo que foi feito, mas pelo que há de fazer apropriando-se pela via do desejo, pensando em todos os atores da escola: “Envergonhá-lo, isso sim, convocando-o a passar pelo mundo com sua diferença, honrar sua marca, a entusiasmar-se com a invenção” (FORBES, 2003, p. 158).

Os relatos sempre tiveram lugar na educação; na pós-modernidade, verificamos a morte dos relatos ou dos grandes relatos, da história. Nem a própria história pessoal tem sido vivida ou contada; diante da mídia, vivemos a história do outro; e, num instante, ela já não nos constitui; diante disso, confirmamos o afirmado por Forbes (2003, p. 202): “Não há nenhuma história ou saber que explique o sofrimento de alguém a não ser seu próprio existir”.

Forbes (2010, p. 143), sobre a vergonha, assim coloca:

Em nossa leitura, a vergonha é o fundamento da responsabilidade, porque a vergonha é marcada pelo estranhamento de si mesmo. Quando alguém é capaz de sustentar ou, em outras palavras, *honrar* esse estranhamento, a responsabilidade está estabelecida... vergonha psicanalítica é uma resposta possível para o desbussolamento da globalização.

Diante das mazelas da educação, alunos e professores, toda a comunidade escolar, frente à falta de referências e modelos, resta apropriarem-se do novo que se apresenta e se permitirem o sentimento de estranheza diante do inusitado, um sentido de vergonha que mobiliza a honra e esta última é o motor do gesto particular, o que leva o sujeito a se reinventar, a fazer disso a chance de deixar sua marca no mundo.

Assim, a “vergonha está, desde essa perspectiva, articulada à honra, diferenciando dois tipos de postura na vida: os que querem só salvar a sua pele - *primum vivere* - e os que pensam que sem certas condições, sem ponto de honra, melhor não viver” (FORBES, 2010, 144). Para o autor, além do sentido moral, mas num referencial existencial, ser honrado é sustentar um gesto que faça valer a pena viver, não para obter recompensas ou condecorações, mas por que assim é possível simplesmente viver, seja com mais sentido, com mais valor, sustentando o desejo.

Tecendo uma aproximação com a culpa, a vergonha é seu oposto: na culpa, há renúncia ao desejo, na vergonha, o resgate; a culpa imobiliza frente ao (O)outro, na vergonha, há mobilização frente ao (O)outro.

O sujeito – *primum vivere* – aquele que labuta, para, primeiro, ‘salvar sua pele’, ou ‘fazer a sua parte’, certamente comemorará mais um dia em que sobreviveu e lamentará um novo dia em que terá que ‘matar vários leões para sobreviver’; este quer salvar sua vida biológica de uma vida plena que se oferta como ser desejante. O sujeito mobilizado pela vergonha lamenta uma vida baseada na ‘proteção da sua própria pele’, assim apropria-se do seu desejo e passa pelo mundo com sua singularidade (FORBES, 2010).

Considerando o extrato de um filme, “O resgate do soldado Ryan”, no qual uma mãe americana tem 5 filhos enviados para lutar na Europa, na 2ª guerra mundial, recebe a notícia de que 4 filhos morreram em batalha, o 5º filho estaria perdido, sem localização; o governo americano assumindo o compromisso (moral) de resgatá-lo, designa um grupamento de 8 militares diferenciados para tal missão; durante o percurso, eles discutem a viabilidade de se arriscarem 8 vidas em prol de uma única; o capitão, sem reservas, coloca todos ‘na linha’, ao afirmar que a missão era do alto comando. Após algumas perdas humanas durante a busca, encontram Ryan que vigiava, junto com seu grupamento, uma ponte, e, ao receber a notícia da perda de seus irmãos e que deveria ser levado de volta para casa, emociona-se, mas é muito assertivo em sua decisão de ficar para cumprir sua missão e ajudar seus colegas. Contrariando todas as expectativas do grupamento de resgate, gera raiva nos soldados que foram resgatá-lo, mas sustenta sua decisão: a equipe de resgate, movida pelo sentido moral, decide ficar e proteger a mencionada ponte, sensibilizados após o surto de ódio por Ryan não ter aderido ao resgate.

Embora nesta dissertação tenha-se feito menção apenas a esse extrato, o contexto revelaria outros elementos interessantes: Ryan, indo em direção oposta ao esperado, não considera o *primum vivere*, mas sim a singularidade da sua ação que, na ocasião, mobilizou vários outros; diante da chance de se salvar e, ao mesmo tempo, da consequência inevitável de não ter experimentado a vida que escolhera, a vergonha, motor da honra, marca o estranhamento da sua conduta aos olhos dos seus companheiros e assim motiva sua decisão em ficar, atitude responsável diante do imprevisto, do inusitado. Esse conceito remete a Miller (2003) que afirma que na vergonha há um significante que vale a vida biológica e Ryan a arrisca em nome da honra quando assume vigiar a ponte e abrir mão do resgate que lhe garantiria a vida biológica. Considere-se que tenha sido uma surpresa saber da morte de seus 4 irmãos e que uma equipe se arriscasse para resgatá-lo; muito natural seria render-se a esse resgate. Honrado e responsável em sustentar seu desejo, certamente não em prol de uma

condecoração, restava-lhe, conforme Forbes (2010, p. 88), “manter viva a responsabilidade por sua singularidade e a invenção de soluções que consiga sustentar no mundo”. Isso é, para Forbes, o que faz durar a possibilidade de uma pessoa ser feliz.

Em contexto brasileiro, Uyeno (2010b) analisou o caso de Tião Nicomedes, morador de rua, que posta em lan houses notícias de interesse de outros moradores de rua que não vive a vida baseada no *primum vivere* (no sentido de “primeiro salvar a própria pele”), mas baseada na honra (no sentido de um aspecto íntimo do sujeito que o orienta), de que fala Forbes.

No campo da Educação, Uyeno (2010b) analisou o discurso de professores da rede pública do estado de São Paulo acerca de colegas que, mal sucedidos em avaliação para efeito de preenchimento de vagas remanescentes, ficaram conhecidos como “professores nota zero”. Dos vários comentários que circularam na mídia impressa e digital, em sua maioria depoimentos que ratificavam as críticas tecidas pela mídia e pela sociedade em geral, alguns professores que não haviam se submetido à referida avaliação revelaram não viverem suas vidas baseadas no *primum vivere*, mas na honra, ratificando o postulado por Forbes (2010). Revelaram-se movidos por uma responsabilização não no sentido de culpabilizarem-se, de assumirem a culpa pelo fracasso dos colegas, mas no sentido que Lacan apontava de que havia um organizador em cada pessoa que ele chamou de ponto de vergonha, sem a qual a vida não vale a pena.

Ratifica-se que, na vergonha, sob o ponto de vista lacaniano, o sujeito é capaz de arriscar sua própria vida pela honra, ou que a vida perde seu valor se não sustentar sua honra, seu modo de vida singular.

Perceba-se a interdependência entre os conceitos: culpa – vergonha – honra – responsabilização. Um irá remeter a outro e assim, abordando-os como aspectos das identificações, passa-se a considerar a honra.

Miller (2003, p. 131), em leitura de Lacan, afirma:

Quando a honra é um valor que resiste, a vida como tal não prevalece sobre ela. Quando há honra, a vida pura e simples é desvalorizada. Essa vida pura e simples é o que se exprime tradicionalmente nos termos ‘*primum vivere*’. Primeiro viver, depois se verá por quê. Salvar a vida como um valor supremo. [...] O desaparecimento da vergonha instaura o ‘*primum vivere*’ como valor supremo, a vida ignominiosa, a vida ignóbil, a vida sem honra.

A vida biológica não se sobrepõe ao sentido da honra e, por isso, há uma relação intrínseca entre a honra e a vergonha, uma vez que sua ausência determina a percepção de uma vida que não merece ser vivida.

Ainda com relação à ausência da vergonha e o sentido de merecimento da morte, afirma Miller (2003, p. 131) que

o desaparecimento da vergonha quer dizer que o sujeito cessa de ser representado por um significante que valha. Por isso Lacan apresenta, no início dessa lição, o termo heideggeriano ‘o-ser-para-morte’. A morte não é pura e simples. É a morte condicionada por um valor que a torna superior, e, quando esse cartão é rasgado, diz ele, é uma vergonha. No momento em que ele não mais preenche sua função, ele desaparece, ou seja, sacrifica-se ao significante que lhe era destinado encarnar.

Retomando as comparações tecidas sobre a culpa e vergonha: na culpa, o sujeito é representado, ou identificado por um significante da ordem do afeto e da aceitação, seja para seus progenitores ou a sociedade. Na vergonha, ele é representado por um significante que não cessa sua capacidade de significação, uma vez que não se trata de um fazer pré-determinado, moralista, trata-se de um fazer que deixará um rastro, uma marca significativa e que pode perpetuar a existência, a vida, valores.

A honra para Miller (2003, p. 132), quando mobilizada pela experiência psicanalítica promoveria uma ação que conduziria o sujeito a ir além do *primum vivere*, e isso pressupõe ter uma relação com uma segunda morte; com isso queria dizer que não deveríamos lidar somente com a possibilidade de uma morte biológica, pura e simples, mas com a chance de uma segunda morte, numa “relação com o que ele é enquanto representado por um significante. Por nada no mundo isso deve ser sacrificado. Aquele que sacrifica sua vida sacrifica tudo, exceto o que está ali, no mais íntimo, no mais precioso de sua existência”. Essa é a segunda morte a que Miller faz referência, com a qual deveríamos ser prospectivos, a morte do significante, que nos representa no mais íntimo da existência; é a perda da vergonha e a impossibilidade da honra.

Recorda-se que, nesta dissertação, a indisciplina, inserida histórica e socialmente num contexto pós-moderno, e assim percebida pelo acadêmico em pedagogia possibilita-lhe diferentes identificações. Tendo discutido a culpa, vergonha e a honra, apresenta-se como último item da subseção a responsabilização.

2.3.3 Responsabilização

Forbes (2010, p. 26) afirma que é preciso incluir um novo tipo de responsabilidade: “tocar no ponto de vergonha de cada um. A responsabilidade por este ponto de vergonha é a de fazê-lo passar no mundo. O ponto de ancoragem está na vergonha. A pessoa deve apresentar alguma coisa que, se perdida, a vida não vale a pena”.

O sujeito contemporâneo é marcado por “fenômenos como a euforia do luxo, as agressões inusitadas, a hiper-transparência, os diários pessoais, a doença da saúde perfeita, a ideologia que assegura que para tudo tem remédio. É por essas estações que passa o bonde do sofrimento contemporâneo” (FORBES, 2010, p. 29). Essa é, segundo Forbes, a necessidade de uma ética baseada no princípio responsabilidade, que exige consequência no laço social e implica tocar o ponto de vergonha.

A contemporaneidade herdou do determinismo a irresponsabilidade contida em enunciados tais como: “Foi trauma causado pelos meus pais”, “Minha biologia me predispõe a isso”, “Isso só Freud explica”, “É destino”, na educação de jovens professores depara-se com a demanda por técnicas, procedimentos e respostas prontas e certificadas para os problemas que assolam a educação como o fracasso escolar, a violência e a indisciplina.

Diante do contexto educativo, faz-se necessário sustentar seu desejo, querer o que se deseja, ou orientar seu desejo para o mundo; customizar-se na singularidade do desejo, contudo, não se trata de submeter o desejo, como Forbes (2010, p. 40) havia dito “quando entendemos que até mesmo a história é construída e pode ser reelaborada, o mundo torna-se função do desejo. Sendo assim, cabe a cada um colocar-se no mundo com a singularidade do seu desejo... Não basta render o desejo aos desejos dos outros”.

Portanto, o desejo do educador não deveria se submeter ao mundo contemporâneo; o desejo deve operar sobre o mundo, deve interpelar a realidade de maneira a considerar o novo, o imprevisto, o injustificável, o inesperado, o inusitado. Um desejo que sustenta o trabalho docente, considerando a ética e a responsabilidade psicanalítica que “não está fundada na liberdade, mas sim no “acontecimento imprevisto”, justamente no que a consciência livre não conseguiria, jamais, prever” (FORBES, 2010, p. 35). A liberdade é entendida, por essa ótica, como resultado da responsabilização. Assim, assumir o desejo (para operar sobre o mundo), não exige liberdade, mas responsabilidade pela operação, o modo singular de atuação que tornará o sujeito livre.

Afirma Forbes (2010, p. 50) que

desde os anos de 1950 e 1960, felicidade, bem-estar, sucesso, passam a ser exaltados no lugar dos imperativos de sacrifício e abnegação. O que antes era denominado moral individual, dos deveres em relação a si mesmo, tais como castidade, higiene, trabalho, parcimônia, são revestidos de uma nova interpretação como direitos individuais e opções livres.

Tal comparação demonstra a ambiguidade, a liquidez experimentada pelo sujeito contemporâneo que se percebe livre, pleno de direitos individuais, mas aprisionado pelo seu sintoma (fracasso escolar, toxicomania...) que não permite que seu desejo opere (responsavelmente) sobre o mundo. Por isso a liberdade é posterior à responsabilização.

Em leitura de Freud, Forbes ratifica que o desejo, diante da ordem social, estaria sempre insatisfeito: “Desejar, para o ser humano, é buscar algo no mundo, partindo do princípio de que o homem não possui sua satisfação determinada em sua natureza” (FORBES, 2010, p. 55).

Frente à natureza “restritiva” da humanidade, perante o desejo do sujeito, é exatamente essa restrição que torna possível a vida em sociedade; Forbes apresenta a seguinte metáfora para a interação entre o sujeito e a humanidade:

Tal como é necessário um programa para estabelecer a relação entre o usuário e o *hardware* de um computador, podemos dizer que entre o homem e o mundo também é necessário um programa e, metaforicamente, o Édipo definido por Freud foi um *software*, um programa, que funcionou para nós muito bem, por um século, como dissemos (2010, p. 60).

O Édipo, enquanto mecanismo necessário para tornar possível a relação adequada do sujeito com o mundo, por meio das identificações ideais

era representado, sobretudo, por sua função negativa, de agente da castração, propulsor do recalque e da instalação do inconsciente... Porém, nas últimas décadas, em passo rápido, o saber – como propõe Lacan – entrou no mercado. Tornou-se uma mercadoria que se compra e vende em nossas sociedades: a informação se tornou profusa, muito disponível; a linguagem e suas restrições foram flexibilizadas; o saber iluminista mostrou suas inconsistências; os modos de regulação sociais se multiplicaram (FORBES, 2010, p. 61).

Portanto, as referências, o modelo constituído ao longo da história, as grandes narrativas dão lugar, hoje, ao saber que pode ser comercializado, este tem sido a principal referência para inserir-se no mundo, para mediar essa relação; esse é o novo software que faz

a interação com o mundo, um software que oferece a ilusão de satisfação plena, que não se completa e se traduz nos sintomas de sofrimento da contemporaneidade.

Considerando as frequentes queixas, reclamações dos profissionais de educação – professores – seja pela baixa remuneração, a indisciplina dos alunos, os (des)mandos da gestão institucional e governamental. E ainda, observando que a sala dos professores tem sido lugar em que se compartilha dores e sofrimento; para Forbes (2003, p. 10), é

habitual que a expressão da queixa exagere em muito a dor, até o ponto em que a dor acaba se conformando ao exagero da queixa, aumentando o sofrimento. É comum as pessoas acreditarem tanto em suas lamúrias que acabam emprestando seu corpo, ficando doentes, para comprovar o que dizem.

A evidência estatística comprova que professores fazem parte de uma categoria profissional com maior número de afastamentos por doença; percebe-se que a queixa cola ao corpo, como que numa fusão, fazendo o corpo representação verdadeira do que foi queixado, como uma maneira de ratificar o sofrimento.

A psicanálise não tem poupado esforços e nem delicadezas, de maneira a implicar o sujeito na (com) sua vida, afirma Forbes que “a causa primordial de toda queixa é a preguiça de viver. Viver dá trabalho, uma vez que a cada minuto surge um fato novo, uma surpresa, um inesperado que exige correção de rota na vida” (FORBES, 2003, p. 10).

É muito apropriado considerar a dinâmica cotidiana; o inesperado é cada vez mais frequente, cada vez mais presente; ao professor cabe a difícil tarefa de conseguir lidar com as surpresas que se impõem, nas diferentes formas e modalizações, de fato ‘dá trabalho’, mas certamente, assumir o novo, apropriar-se do inesperado é o que possibilitará, enquanto professore, re-inventar, produzir alternativas.

Forbes (2003) considera que diante de fenômenos como a globalização, que produz a desestabilização da segurança nas referências e traz a velocidade nas transformações, inclusive no modo de relação interpessoal, e ainda nos valores sociais, pois parece imperativo cuidar de si, ou ‘salvar sua própria pele’. Diante deste contexto, quem não decide, quem não assume e se apropria de um fazer criativo e transformador ficará deprimido (ibid), essa reflexão é conduzida pela ótica do desejo, consideraremos que ao abrir mão do seu desejo, por ‘não conseguir decidir’ e sendo ou deixando-se expropriar do seu desejo, adocece.

Diante de uma sociedade e uma educação medicalizada, contemplando alunos e professores, sem perspectiva de efetivas mudanças e por isso recorrem ao fármaco para ‘resolver problemas’, Forbes afirma que “se doença tem remédio, a vida não tem; ela é um renovado contrato de risco. Surpresas, encontros, ocorrem todos os dias. Porém, o sentido que damos a eles é de nossa responsabilidade” (FORBES, 2003, p. 160).

Responsabilidade é um termo caro para a psicanálise: no século XXI, implica abalar certezas, suscitar e provocar dúvidas, do pensamento científico herdamos a certeza de um mundo controlado e previsível, da religião a aderência a moral e as ordens; a contemporaneidade mostra-nos a ineficiência deste modelo: o sujeito contemporâneo inova, não se submete, se possui certezas é quanto ao incerto, mas não se apropria, não decide.

Forbes (2003) reforça a importância da decisão pela via da participação e pelo usufruto: é preciso autorizar-se para ocupar o lugar de proprietário do seu existir, ser protagonista, capaz de arriscar-se frente ao novo e usufruir, assim, da sua liberdade, que é entendida (ibid) como uma experiência da decisão e responsabilização. Em outras palavras, primeiro se é responsável e depois livre e não o contrário; a responsabilidade a que se refere é frente ao acaso, ao inesperado, ao novo, ao que nos surpreende; não se trata da responsabilidade legal, aquela que se prevê enquanto consequência natural do que você faz, é motivada pelo desejo e não pela moral.

Tendo apresentado e discutido nesta seção os processos de identificações, encerra-se o capítulo sobre “subjetivação e identidade” e apresentam-se no capítulo 3 as “condições de produção do discurso e a análise do *corpus* de pesquisa”.

CAPÍTULO 3

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO E ANÁLISE DO *CORPUS* DE PESQUISA

Apresentam-se neste capítulo as condições de produção do discurso dos sujeitos da pesquisa. Os recortes discursivos, doravante RD, referem-se à escrita dos alunos professores em formação.

3.1 Condições amplas de produção do discurso

As condições lato ou amplas foram relatadas no capítulo 2, quando se consideraram os processos de subjetivação pelos modos de objetivação: pós-modernidade, educação, expropriação, exclusão do professor e sua autoexclusão. Essas condições constituem o contexto macro, ou seja, sócio-histórico-ideológico que determinam os discursos dos acadêmicos de pedagogia.

3.2 Condições restritas de produção do discurso

Retratam-se nesta seção, as condições imediatas de produção do discurso, isto é, o contexto de coleta dos registros em que o pesquisador atua e em que se inserem os aspirantes a professor cujos discursos constituíram o corpus desta pesquisa.

A Faculdade Anhanguera de São José dos Campos, Instituição de Ensino Superior que oferece o curso de pedagogia para os alunos cujos discursos constituem o corpus desta pesquisa localiza-se na região sul da cidade de São José dos Campos, precisamente às margens de uma antiga estrada interestadual que atualmente serve de ligação entre São José dos Campos e a vizinha Jacareí. Portanto, está localizada próximo à divisa entre estes dois municípios na região sul da cidade que já foi considerada uma das mais violentas em índice de homicídios, roubos, assaltos, tráfico e comércio de drogas.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é uma rede global de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas, presente em 166 países. Sua diretriz central é o combate à pobreza. Esse programa faz o mapeamento das condições de vida e retrata a pobreza em diferentes recortes. A cidade de São José dos Campos, conhecida pela ciência e tecnologia, bem representada pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), também pelo Instituto de Pesquisas Aeroespaciais (INPE), pelo Centro Técnico Aeroespacial (CTA), dentre outras grandes empresas como a EMBRAER, caracterizam-na como cidade industrial, da tecnologia e 'capital do avião'. Tudo isso garante status e arrecadação de impostos. Contudo o PNUD, em seus dados, mostrou a região sul da cidade como uma das mais pobres e com maior dificuldade de acesso da população à rede de serviços básicos.

O Plano Diretor da cidade de São José dos Campos (2006) revela que a região sul é a mais populosa da cidade, abrigando cerca de 40% da população total do município. De acordo com o mesmo documento, o bairro *Jardim Morumbi*, onde se encontra sediada a Instituição de Ensino Superior onde ocorreu a coleta dos registros para esta pesquisa, é um dos bairros mais populosos da cidade.

O perfil etário do *Jardim Morumbi* apresenta uma população com predominância de adultos e jovens. A taxa de desemprego apresenta-se na média da cidade e o nível de escolaridade também. O setor de serviços absorve a maior parte dos ocupados (50,1%), mas o percentual dos que trabalham na indústria é bem elevado. Predominam as classes de consumo C e B. A média de carros por domicílio situa-se um pouco abaixo da média da cidade e há ampla acessibilidade ao transporte público. A observação dos aspectos habitacionais aponta a predominância de casas e domicílios próprios.

É neste contexto físico que se insere a Instituição de Ensino Superior (IES) lócus de pesquisa que tem a proposta de oferecer acesso às classes economicamente excluídas ou pouco participativas; grande parte dos acadêmicos reside nas proximidades, e, no caso dos estudantes de pedagogia, de cujos discursos se compôs o corpus de pesquisa, também fazem seus estágios em escolas públicas desta mesma região.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2011) da IES, a Faculdade Anhanguera de São José é uma instituição de ensino superior privada, particular no sentido estrito, com limite territorial de atuação circunscrito ao município de São José dos Campos, no Estado de São Paulo, mantida pela AEL - Anhanguera Educacional Ltda.

A IES está localizada na Avenida Doutor João Batista de Souza Soares, nº 4.009, Bairro Rio Comprido, no município de São José dos Campos, no Estado de São Paulo, foi credenciada pela Portaria MEC nº648/2008, publicada no Diário Oficial da União de 28/05/2008, Seção 1, página 27. Está cadastrada no Ministério da Educação sob código nº 4652 e iniciou suas atividades no ano letivo de 2008.

A missão da Faculdade Anhanguera de São José está pautada no compromisso de promover o ensino de forma eficiente, com um grau de qualidade necessário ao bom desempenho das futuras atividades profissionais dos educandos, para que, de forma competente e ética, possam desenvolver seus projetos de vida como cidadãos conscientes dos seus direitos, deveres e responsabilidades sociais.

Os princípios filosóficos, que norteiam as ações da Faculdade Anhanguera de São José e que se traduzem nas crenças e valores institucionais, são: Que o bom ensino superior, ministrado com eficiência, qualidade e seriedade, se traduza em uma aprendizagem eficaz, útil ao aluno, para que ele desenvolva suas habilidades e competências com vistas ao seu projeto de vida.

Para concretizar sua missão, a Faculdade Anhanguera de São José oferece aos alunos uma sólida base de conhecimentos, competências e habilidades com vistas a desenvolver uma aprendizagem significativa, capacitando-os para implementar seus projetos de vida.

A IES atua no ensino superior de graduação nas áreas de ciências sociais aplicadas, biológicas, saúde, exatas e engenharias, oferecendo cursos de bacharelado, licenciatura e tecnologia, na modalidade presencial. Atua também na pós-graduação *lato-sensu* e na extensão universitária, nas mesmas áreas dos cursos de graduação.

Atende, principalmente, estudantes de menor poder aquisitivo, proporcionando condições de obtenção de conhecimento, competências e habilidades que lhes permitam ascensão social.

Os registros coletados são do contexto de trabalho do pesquisador como docente de um curso de pedagogia com estudantes do 4º e concluintes do 6º semestre, tendo sido solicitada a contribuição espontânea de 20 alunos professores em formação para preencher um questionário escrito de 10 perguntas (anexo 1) contemplando sua percepção de indisciplina; posteriormente estes mesmos sujeitos preencheram um diário (anexo 2) durante 1 mês,

relatando situações bem/mal sucedidas, que envolveram suas intervenções em atitudes de indisciplina dos seus alunos.

A orientação dos acadêmicos para a coleta de dados ocorreu durante a disciplina de práticas de docência e gestão, que tem a carga horária total de 80 hora/aula semestral. O tempo designado como de pré-aula (20 minutos antes do início efetivo da aula e destinado para ouvir e acolher o aluno em suas dúvidas acadêmicas) também foi utilizado para abordagem dos acadêmicos.

A média de idade dos alunos da IES e especificamente do curso de pedagogia é de aproximadamente 25 anos. Há predominância de alunos do sexo feminino com cerca de 90% de mulheres e 10% de homens.

Essas informações objetivaram caracterizar as condições imediatas de produção do discurso que congrega não somente o local de estudo do futuro professor como também seu local de trabalho (estágio) e moradia.

Apresenta-se, a seguir, uma parte da análise do *corpus* de pesquisa, uma vez que, sob o procedimento metodológico da Análise do Discurso de perspectiva francesa adotada por esta dissertação, a análise já tem início, quando o analista inicia a pesquisa, elege o aspecto que vai pesquisar e prossegue por meio de um movimento de intercâmbio entre teoria e análise.

3. 3. Análise do *Corpus* de pesquisa

Nesta seção, apresentar-se-á o percurso da análise do discurso de alunos formando professores de um curso de pedagogia. Divide-se análise em duas partes: na primeira apresenta-se a regularidade discursiva que permite considerar evidências que revelam sujeitos heterogêneos / líquidos / contemporâneos / (Pós)-modernos; na segunda parte, contemplam-se registros apresentados por alguns sujeitos que se revelaram deslocar, apresentando aspectos que apontam para vergonha, honra e responsabilização.

3.3.1. Professores-alunos e alunos como sujeito heterogêneo / líquido / contemporâneo / (Pós)-moderno

Nesta seção de análise, apresenta-se uma regularidade discursiva observada em respostas a um questionário respondido por formandos professores em pedagogia, regularidade essa que diz respeito a como avaliavam a experiência docente em seus estágios iniciais e a sua percepção de indisciplina.

Transcreve-se, a seguir, um recorte discursivo (doravante RD) do formando-professor (doravante FP) 1, quando comenta a respeito de como lidou com a indisciplina dos seus alunos em situação de estágio.

RD1

FP1 : A experiência foi enriquecedora, me fez pensar sobre minhas atitudes, o quanto ainda tenho que aprender e melhorar a minha postura no momento de tomada de decisão sobre a indisciplina na sala de aula. Percebi a importância da reflexão, ou seja, de exercê-la eu pensava que sabia disso, mas na verdade eu sabia somente na teoria. Tive momentos que me senti incapaz, outros de pleno controle da situação.

Esse recorte discursivo traz em seu bojo a máxima cartesiana ‘penso, logo existo’, quando o FP1 ratifica a importância da reflexão e do pensamento para fundamentar sua *tomada de decisão*. Tal enunciado insere-se em formações discursivas da vertente científica, como se o ato da reflexão e do pensar fossem suficientes para produzir determinadas verdades sobre a maneira mais efetiva e eficaz de controlar um sujeito ou situação. Trata-se de um discurso de que todos nós, ocidentais, herdeiros do racionalismo cartesiano, somos constituídos e, por essa razão, dele não nos damos conta. A experiência de escrita demandada pelo questionário parece ter reforçado e possibilitado esse deslocamento - pensar sobre suas ações, antes e após - em lugar de uma ação condicionada e repetitiva, uma ação refletida e embasada, o que revelaria a permissão do conhecimento sobre si pela escrita. Revelando, contudo, o descentramento e a falta de controle sobre suas enunciações, no dizer do próprio enunciatador ainda houve momentos em que ‘*sentiu-se incapaz*’, que revela a necessidade de um novo componente nessa ação educativa, o de que a reflexão, o pensar, a ciência não tem se mostrado suficiente.

Percebe-se, ainda, a dicotomização da teoria e da prática que ressoa o discurso científico que se reflete na Linguística Aplicada (UYENO, 2007) e também na Educação.

O FP2, transcrito a seguir, apresenta-nos uma situação em que o FP abordou a indisciplina do seu aluno de maneira a não obter resultados satisfatórios.

RD2 (Diálogo do FP com seu aluno em situação de estágio)

FP2: - Se você não brincar direito, sem brigar com o amigo, vou tirar você da casinha.

E ele me respondeu:

- Você não manda em mim!

- (FP) Realmente eu não mando em você, mas sou sua professora e não tem que me responder e sim me respeitar e também respeitar os amigos.

Continuou do mesmo jeito, não adiantou eu falar com ele, então tirei-o da casinha e levei para a professora. Me senti arrasada diante do que ele me respondeu, fiquei sem ação.

Mas também o que esperar de uma criança que responde a professora, a educação vem de casa e isso ele não tem, é uma criança sem limites.

No RD2, FP2 ocupa o lugar de professor e faz a mediação de um conflito e enuncia ‘*Se você não brincar direito, sem brigar com o amigo, vou tirar você da casinha.*’ À resposta do aluno ‘*Você não manda em mim!*’, FP2 enuncia um discurso à primeira vista contraditório: ‘*Realmente eu não mando em você, mas sou sua professora e não tem que me responder e sim me respeitar e também respeitar os amigos.*’ Se considerarmos a posição que ocupa e afirma ocupar, enunciando ‘*sou sua professora e não tem que me responder e sim me respeitar*’, na escola, ela seria a autoridade e “mandaria no aluno”: se ele não pode responder e precisa respeitá-la, ela “mandaria” nele.

O discurso é permeado de contradições que revelam sua heterogeneidade e permite compreender que, dessa forma, possibilita a passagem de maneira difusa, de diferentes ideias que quando somadas ou confrontadas revelam a contradição como “incoerência ou desacordo

entre afirmações atuais e anteriores, entre palavras e ações, ou oposição entre proposições apresentadas” (UYENO, 2002, p. 114).

Essa contradição permite-nos observar um discurso heterogêneo: *Realmente eu não mando em você* constitui um discurso que revela a perda do lugar de autoridade, historicamente conferido ao professor, ainda que FP2 ocupe o lugar adjunto ao da professora titular. Diante da recusa do aluno em obedecer a ela, FP2 revela ter feito valer seu poder de professora, retirando-o da atividade e levando-o para a professora titular. Perceba-se, em seguida, o seu descentramento, sua divisão, própria do sujeito pós-moderno: ainda que tivesse feito valer o seu poder de professora, manifesta-se afetada pelo incidente: *‘Me senti arrasada diante do que ele me respondeu, fiquei sem ação’*.

Hall (2005, p. 7) revela que há uma crise de identidade, em razão das características da sociedade pós-moderna que vem “abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”. O que se percebe no discurso de FP2 acerca do aluno é o abalo sofrido pela instituição escolar pela perda da autoridade do professor. Diante das transformações impostas, nossas identidades pessoais se abalam a ponto de nos forçarmos a rever nossa postura como sujeitos unos. “Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2005, p. 9).

Na sequência, a divisão de FP2 se manifesta linguisticamente, por meio da conjunção adversativa *‘mas’* que pressupõe duas vozes: a sua esquerda, a indignação pela destituição do lugar de professora, pela expropriação do poder que historicamente lhe cabia, e a sua direita, o discurso contemporâneo que denuncia o enfraquecimento dos laços familiares, a horizontalização da família de que fala Forbes (2003): *‘Mas também o que esperar de uma criança que responde a professora, a educação vem de casa e isso ele não tem, é uma criança sem limites’*.

Importante ressaltar outra formação discursiva, a de que a *‘educação vem de casa’*; diante da frustração sentida, da impotência em lidar com a indisciplina do seu aluno, o futuro professor ancora-se num *‘já dito’* que vem se perpetuando e produzindo certos efeitos de verdade. Este *‘já dito’* isenta o Estado e suas instituições, delegando à família funções que foram sendo legitimadas, ao longo do tempo, pelos diferentes atores institucionais e nos permite perceber que a família vem delegando suas funções de *‘educadora’* para as outras instituições sociais. Assim, sem alguém para orientar, conduzir pelo papel de vigiar próprio

dos modos de objetivação do sujeito, suas relações acabam por se tornar frágeis, fragmentadas e inconsistentes.

Para Lyotard (1988), a pós-modernidade é inaugurada a partir do fim, da morte dos grandes relatos, ou seja, quando as grandes histórias já não orientam e conduzem a vida das pessoas, e as instituições sociais perderam sua legitimidade e poder de referência. O professor em formação sugere em parte esse movimento quando enuncia que ‘*a educação vem de casa*’, que à família caberia exclusivamente a função educadora e disciplinadora, que sabemos já coube à Escola e, ainda que sob outro olhar, ainda lhe cabe, e, contemporaneamente, nem a família suporta mais essa atribuição em razão do que afirmara Lyotard (1988).

No RD a seguir, o futuro professor comenta sobre as opções existentes para lidar com a indisciplina do seu aluno:

RD3

FP3: ... infelizmente nós professores e pais, não sabemos como lidar com indisciplina e estamos a todo momento usando argumentos de chantagem ou de troca. Algumas vezes dão certo, outros não, com alguns alunos tem resultado positivo, outros não, algumas vezes duram um bom tempo outros nem 5 minutos.

Observa-se que o RD3 se refere a uso de conhecimentos de sua formação pelo FP3 que enuncia perceber que a medida de tratamento da indisciplina considera o discurso corrente da psicologia comportamental fundamentado na sua fórmula clássica ‘S – R’, estímulo – resposta: ‘*estamos a todo momento usando argumentos de chantagem ou de troca*’. Nessa menção, observa-se que o FP3 não consegue perceber a eficácia de suas ações que resultam em tentativas e erros; dessas tentativas, FP3 menciona reconhecer sua incapacidade: ‘*professores e pais, não sabemos como lidar com indisciplina*’ (note-se que a referência a pais encerra a possibilidade de se referir a pais de seus alunos ou a si enquanto pais de seus filhos).

Percebe-se nessa passagem, a heterogeneidade do discurso disciplinador que se mostra frequentado por vários outros discursos. FP3 conclui que essa forma de tratar a indisciplina ‘*algumas vezes duram um bom tempo outros nem 5 minutos*’; ou seja, nesse RD, fica evidenciada a percepção do FP3 de que o tratamento da indisciplina, por meio da recompensa,

traz resultados inconsistentes e variáveis. O RD sugere o descentramento identitário de que fala Hall (2005), pois o professor em formação se filia a diferentes discursos que se fazem a cerca do educador e estes ratificam a inconsistência identitária.

No RD4, a seguir, o FP6 responde a pergunta sobre uma situação de indisciplina percebida na sua experiência de estágio:

RD 4

FP6: O aluno em uma sala de aula mandou o professor tomar no (.....) porque não queria fazer a atividade. Achei uma falta de educação por parte do aluno. A indisciplina deste aluno é a falta de controle da família e da escola, pois já foi transferido para outras escolas pela indisciplina.

O professor em formação, relata um fato observado, ofensivo e abusivo, justifica tal comportamento pela ‘*falta de educação por parte do aluno*’, e, depois explica-se melhor, ‘*é a falta de controle da família e da escola pois já foi transferido para outras escolas pela indisciplina*’. O FP6 demarca a incapacidade/impossibilidade de a escola que ‘já o transferiu várias vezes por causa da indisciplina’ lidar com o aluno. O enunciado inscreve-se em uma formação discursiva de crítica ao liberalismo impregnado na sociedade, ao mesmo tempo em que o desresponsabiliza, uma vez que o controle não é entendido como procedimento que cabe ao aluno, mas um atributo institucional: da escola e da família.

O FP6 é objetivado pelo neoliberalismo social que fomenta a identificação pela culpa, quando afirma que ‘*A indisciplina deste aluno é a falta de controle da família e da escola pois já foi transferido para outras escolas pela indisciplina*’; o enunciado sugere que alguém precisa ser o responsável moral pela indisciplina, então ‘transfere a culpa’, ou a responsabilidade moral pela indisciplina do seu aluno.

No RD5, FP7 enuncia o que entende constituir uma das possíveis causas da indisciplina:

RD5

FP7: Sociedade – que não dá oportunidade e acaba discriminando os mais pobres que pioram o comportamento.

A indisciplina é percebida por este FP como resultante da discriminação, desigualdade de oportunidades e, conseqüentemente, da pobreza. A FD marcante neste enunciado é *pobreza*, que é atravessada por outros discursos, violência, desigualdade e exclusão. Em certo sentido resgata o discurso muito difundido socialmente, e potencialmente ideológico, de que a pobreza e desigualdade fomentam a violência. Ratifica a indisciplina como como um atributo decorrente das diferenças sociais. A subjetivação do FP7 ainda é marcada pelos sentidos discursivos possibilitados pela mídia em seus diferentes suportes, de que a violência, indisciplina, pobreza estão intimamente ligadas e tem relação de determinação.

FP8 enuncia o que entende ser uma das causas da indisciplina:

RD6

FP8: ... há aqueles que são indisciplinados talvez por falta de interesse na aula (a mesma pode não estar sendo suficiente para motivar o aluno).

Este RD6 se ancora numa formação discursiva própria da formação dos professores que preza e toma como cara a ele uma atitude pró-ativa em conquistar os alunos por meio de uma aula que desperte seu interesse: *‘a mesma (aula) pode não estar sendo suficiente para motivar o aluno’*. A formação discursiva em questão remete ao discurso neoliberal que adentrou a escola e não somente a este como também aos valores capitalistas que transformam o aluno em cliente e portanto em um sujeito de direitos relacionados ao consumo e não à cidadania.

O RD6 evidencia a assunção da culpa do FP8. Freud (1927/1990, p. 127) observara que havia razão indiscutível para origem da culpa: “uma pessoa sente-se culpada (os devotos diriam ‘pecadora’) quando fez algo que sabe ser ‘mau’.” Perceba-se no RD o reconhecimento da aula insuficientemente motivadora, um ‘mal’ para o aluno, pois alimentaria sua indisciplina; esse sentido é ratificado, quando, nas reuniões de capacitação ou formação dos

professores, afirmam que um bom professor é aquele que ‘prende’ a atenção dos alunos por meio de uma aula ‘interessante’.

Assim o RD6 caracteriza-se pela assunção de culpa, em seu sentido corrente, moral, resultado de modos de objetivação que se assentam no discurso da eficiência, eficácia e do clientelismo.

Analisa-se o RD7:

RD 7

FP 9: Já experimentei a indisciplina quando fui substituir uma professora numa sala de 6ª série, os alunos mal copiavam o conteúdo passado na lousa, brincavam e falavam o tempo todo... Talvez o modo de ministrar a aula tenha sido desinteressante.

FP 10: Indisciplina está relacionada com comportamento, mas eu acho que os alunos se comportam assim quando a aula não tem assuntos que lhes interessam....

No RD7, FP9 enuncia que a indisciplina está relacionada ao ‘*modo de ministrar a aula tenha sido desinteressante*’. Esse discurso ratifica sua heterogeneidade, de modo semelhante ao RD 6: FP9 também entende a indisciplina como fruto da aula desinteressante, mas salienta o ‘*modo de ministrar*’. A heterogeneidade deste discurso repousa sobre os conhecimentos adquiridos nas aulas de didática que pressupõe que o aluno desenvolva competências e habilidades para que o educador inclusive torne um conteúdo difícil em algo aprazível.

Tal como FP9, FP10 enuncia entender que a indisciplina ocorre, quando a aula não tem assuntos que interessam aos seus alunos: ‘*os alunos se comportam assim quando a aula não tem assuntos que lhes interessam...*’. Esse enunciado que ressoa um interdiscurso, já que muito repetido por professores e coordenadores, coaduna-se com o que afirmara Bauman (2010) que vivemos uma cultura de muitas ofertas, poucas normas, que considera desejo (no seu sentido comum) e a vontade individual. Encontrar uma causa para o desinteresse e indisciplina do aluno parece confortar o futuro professor, por outro lado não propicia deslocamentos que promovam um questionamento sobre si.

O interesse do aluno é fator predominante nos RDs citados, reforçando o movimento contemporâneo de hipervaloração da liberdade e da desobrigação de normas (BAUMAN, 2010).

Essa passagem revela o que Bauman (1997) afirma sobre a vida líquida: que adentramos numa era pós-dever; o ser humano quer libertar-se dos últimos vestígios de opressão, deveres, mandamentos e obrigações absolutos. Deslegitimizou-se a ideia de autosacrifício. Parece que se vive o “tudo pelo interesse”.

Também remete a Meirieu (2006) que se utiliza da metáfora do controle remoto e afirma que o interesse do aluno é volátil e que ele se torna intolerante quando a aula não lhe interessa e “muda o canal”; em atitude de desacato ao professor, o aluno torna-se um “tirano” nas palavras de Meirieu.

Apresenta-se o RD8.

RD8

FP11: A indisciplina na escola é quando as crianças não estão interessadas por aquilo que o professor está passando, na sala de aula o professor tem que dar um jeito ou passar alguma coisa que as crianças se interessam e depois tentar passar a matéria novamente.

FP12: Em geral, diante de situação de indisciplina, procuro conquistar os alunos, levando para sala de aula conteúdos que chamem a atenção deles, algo interessante.

Tanto FP11 como FP12, semelhantemente a FP9 e FP10, atribuem como causa da indisciplina uma aula desinteressante, e como paliativo, para ‘dar conta’ da indisciplina, a aula interessante: ‘o professor tem que dar um jeito ou passar alguma coisa que as crianças se interessam e depois tentar passar a matéria novamente’. Esse discurso contém uma FD marcadamente neoliberal, sustentando-se num discurso da ideia do valor da vontade individual, ideológico na medida que torna o sujeito “míope” a novas oportunidades e o aprisiona em seus interesses momentâneos, tirando a oportunidade de criar novos interesses e desenvolver novos valores.

Considerando que as FDs são heterogêneas na sua formação, pois são freqüentadas por discursos outros, no interior de uma mesma FD coexistem diferentes vozes, e estas podem ser identificadas no RD8 do FP12 *‘diante de situação de indisciplina, procuro conquistar os alunos, levando para sala de aula conteúdos que chamem a atenção deles, algo interessante’*. Esse RD contempla a questão das aulas interessantes como paliativo ou solução para indisciplina, e uma das vozes constituintes da identidade do professor, desde a formação na universidade como nas formações continuadas, quando se reforça a importância da relação afetiva, amorosa, o gesto maternal, a liberdade, o ‘construtivismo’ em prol da criação de uma atmosfera propícia à relação ensino-aprendizagem; mas não apenas ressoa o macrodiscurso da leveza, de não se poder sofrer de que fala Bauman como o ratifica no microdiscurso da sala de aula, na medida em que influencia o professor a acreditar que deve interromper a aula para administrar algo interessante e depois voltar para os conteúdos programados.

Também produz o efeito de sentido de que o conteúdo programático é, necessariamente, desinteressante.

Seguem-se o RD9 de FP13 e de FP14:

RD9

FP13: A indisciplina escolar em especial na classe, ocorre por meio do não planejamento das aulas pelo educador deixando os alunos ociosos....

FP14: O não planejamento do educador levam os alunos a terem algumas curiosidades, sem ter atividades fazem assim o que acham melhor, ocupando o tempo da sua forma.

No RD9, o FP13 e FP14 apresentam argumentos semelhantes para justificar a indisciplina: planejamento.

FP13 faz alusão à indisciplina como resultante de um ‘não planejamento’ e a conseqüente ‘ociosidade’: *‘ocorre por meio do não planejamento das aulas pelo educador deixando os alunos ociosos...’*. Percebe-se, no dizer do FP13, traços de discursos que remetem a FDs relativas à industrialização, à produtividade, ao capitalismo. Para se ser bom profissional, o discurso dominante exalta características como o planejamento, racionalização,

distribuição de tarefas para evitar o ócio e fomentar a eficácia e eficiência. O futuro professor toma tais valores como possibilidade para tratar a indisciplina ou entendê-la como causa, quando tais valores estão ausentes. Cabe nesta passagem considerar o discurso como expressão histórica da realidade social e manifestação de relações ideológicas e de poder.

Nota-se que o FP14, tal como o FP13, considera o planejamento de atividades a responsável por ocupar o tempo do aluno de maneira a ‘inibir’ comportamentos inadequados: *‘não planejamento do educador levam os alunos a terem algumas curiosidades, sem ter atividades fazem assim o que acham melhor’*. Perceba-se a interdiscursividade desse discurso, uma vez que se liga intimamente aos ditames de uma sociedade fundamentada na mais-valia, num excesso, que impede a criatividade do outro e o seu desenvolvimento, na medida em que supervaloriza a prescrição de ações com objetivo de controle. Assim, parece que o planejamento suscita a idéia de controle e inibi os alunos a terem *‘algumas curiosidades’* que poderiam levá-lo ao comportamento indisciplinado.

Essa menção à ociosidade também remete ao discurso religioso, especialmente o cristão, que ratifica o ócio como a oportunidade para o pecado habitar: confirma-se o conhecido dito *‘cabeça vazia é a oficina do diabo’*, parece atualizado e vivo no dizer do FP.

Perceba-se que, na medida em que se atribui à indisciplina uma causa contingente ao professor, como no caso o planejamento, o efeito de culpa, em seu sentido comum, incidirá certamente sobre ele.

RD 10

FP 15: Mas de fato não se sabe se a indisciplina dos alunos é decorrente da ineficácia do trabalho docente ou se o docente se desinteressa diante do obstáculo que significa alunos sem regras e sem limites (característica cultuada em casa).

No RD10, o FP15 responde a pergunta formulada sobre as possíveis causas da indisciplina, considerando duas possibilidades: a primeira *‘decorrente da ineficácia do trabalho docente’* que revela um interdiscurso próprio do regime econômico, capitalismo que funda seus valores na produtividade, eficiência e eficácia, e a não correspondência a essas demandas gera exclusão; como segunda possibilidade para causa da indisciplina, *‘o docente*

se desinteressa diante do obstáculo que significa alunos sem regras e sem limites (característica cultuada em casa). Neste último enunciado, o FP15 enuncia um interdiscurso do liberalismo da educação familiar que o leva a desresponsabilizar-se.

O RD10 em questão revela também o discurso produtivo que preza pela eficácia, que é o discurso institucional, um modo de objetivação, que atribui à ineficácia docente o comportamento de indisciplina do aluno.

Quando o FP15 afirma “ou o docente se desinteressa diante do obstáculo que significa alunos sem regras e sem limites (característica cultuada em casa)” percebe-se o uso da conjunção alternativa ou cujo efeito de sentido é a dúvida e a incerteza, portanto, diante do discurso institucional que institui uma culpa em seu ator principal, o professor, este último, na incerteza da sua responsabilidade, enuncia considerar que o desinteresse docente seja decorrente do “*obstáculo que significa alunos sem regras e sem limites (característica cultuada em casa)*”. Também neste RD10, uma FD que remete ao liberalismo familiar se faz notar e, mais uma vez, perpetua-se o ciclo de atribuição de responsabilidades morais.

RD11

FP16: Um aluno falou que eu não mandava nele quando eu pedi para se sentar, eu me senti muito humilhada, com uma enorme vontade de bater nele, mas me controlei e o coloquei para fora da sala.

A ‘*vontade de bater, mas me controlei*’ referida pelo FP16 revela duas formações discursivas: uma mais conservadora cujos discursos remetem a uma disciplina condicionada a castigos e punições e outra FD que faz alusão ao discurso da lei e proteção à criança e ao adolescente (ficou só na *vontade*, certamente impedida pela moral vigente). Ambas remetem a uma ideologia de controle: na primeira, o controle parece estar ‘nas mãos do professor’; na segunda passa ‘para as mãos dos alunos’, restando ao professor uma atitude emergencial e pouco pedagógica de “*colocá-lo para fora*”.

Nota-se no discurso do FP16 o descentramento a que se referiu Hall (2005), a liquidez dos sujeitos e das relações na pós-modernidade de que fala Bauman (2006) e a horizontalidade das relações em Forbes (2003; 2010). O discurso do aluno do FP é

representativo da lei, da proteção à criança e ao adolescente e do liberalismo marcado pela história, *‘ninguém manda em mim’*, porém permite ao professor colocá-lo para fora da sala.

O FP16 entre a *“humilhação/vontade de bater/colocá-lo para fora da sala”* é objetivado por vários discursos; da formação como professor que lhe confere autoridade; do conservadorismo que o impele à vontade de bater e, por último, o discurso da lei que representa o controle.

Portanto, a contemporaneidade vem inaugurar a perda das referências fundamentais; a horizontalidade das relações a que se refere Forbes (2003; 2010) que tornam heterogêneos, líquido e descentrados os discursos, os sujeitos.

RD12

FP 17: Eu pedia silêncio, mas mal ouviam minha voz. É um sentimento de incapacidade.

As palavras *‘humilhada’* (RD11) e *‘incapacidade’* (RD12) denotam a expropriação da competência disciplinadora do professor. No *“pedir silêncio, mal ouviam minha voz”*, configura-se o que Lyotard (1988) abordara quanto a vivermos a época da morte das grandes narrativas e a consequente desmoralização dos professores, uma vez que o saber, na pós-modernidade, passa a ter existência independente da interação: um *‘click’* e o mundo se abre numa página da rede mundial de computadores, e eis a inoperância diante do pedido de silêncio de um jovem professor em formação.

O FP13, neste RD13, responde sobre o que entende ser a causa da indisciplina:

RD13

FP13: Penso que isso não vai melhorar pois depende de vários fatores, como por exemplo: educação vinda de casa, convívio em sociedade e problemas financeiros...etc.

A hipótese de que a expropriação gera a exclusão do professor, sua autoexclusão e consequentemente a exclusão dos alunos parece ser ratificada, quando o FP *responsabiliza a sociedade e se exime*; o FP 13 sugere que compreende que há uma força motriz que gera o comportamento de indisciplina: *‘educação vinda de casa, convívio em sociedade e problemas financeiros...etc’* e a pobreza também é considerada como causa potencial da indisciplina.

Para Leffa (2007), a “exclusão nem sempre é explicitamente promovida; mas induzida de modo sutil, pelo processo da autoexclusão” (LEFFA, 2007, p. 2). Ao afirmar que *“não vai melhorar”*, FP13 se autoexclui e exclui o seu aluno durante sua experiência de estágio, de forma sutil, e não o percebe.

A seguir no RD14, o FP comenta a respeito das origens da indisciplina segundo sua percepção:

RD14

FP6: Pobreza: Alguns alunos não vão para a escola para aprenderem, e sim para comerem. Enfrentam problemas em casa, não tem o que comer, pelo menos quando vão para a escola encontram uma alimentação balanceada no qual saciam sua fome.

O enunciado de FP6 parece indicar que se conforma com o fato de que, se algumas crianças não aprendem, *“pelo menos... saciam a fome”*. Reafirma com esse conformismo a hipótese da exclusão do FP, a autoexclusão do FP e como resultado a exclusão dos alunos. A formação discursiva revelada por esse enunciado prioriza e se sustenta pelo discurso da ajuda social, responsabilidade social, solidariedade, do fisiologismo que objetiva crer que seja suficiente a satisfação da necessidade fisiológica, assim esconde um perigoso movimento de fomentar a exclusão pela via da ‘não-permissão’ em se prover de condições reais para incluir esses alunos.

Dada a sua relevância para essa análise, retranscreve-se as postulações de Leffa (2007) que assim analisa o ato de educar:

Educar e dar esmola são dois gestos incompatíveis. Educar tem a possibilidade de aproximar o sujeito, de fazer a inclusão no grupo, de dar dignidade. A esmola, pelo contrário, afasta o sujeito para mais longe e o mantém permanentemente no contingente dos excluídos. Não há caridade na esmola; é apenas mais um instrumento de exclusão (LEFFA, 2007, p. 9).

Na seção de análise que aqui se encerra, pode-se concluir que os FP cujos discursos se revelaram heterogêneos, remetem a sujeitos constitutivamente heterogêneos.

Revelaram-se discursos da ordem da moral pelos quais os FP responsabilizam a família pela indisciplina; revelaram-se também discursos da pós-modernidade que enunciam as inconsistências quanto aos limites a serem estabelecidos aos alunos e a leveza com que se devem conduzir as interações escolares; discursos advindos da formação de professores que enunciam o planejamento como o controlador da disciplina também se fizeram presente.

Esses discursos se manifestaram nos discursos dos FP, sem que se pudesse perceber a prevalência de um determinado discurso o que os revela impotentes e nessa impotência acabam por se autoexcluir do processo pedagógico.

3.3.2. Sujeito responsável, mobilizado pela vergonha e a honra

Nesta seção de análise, contemplaram-se discursos de sujeitos que se diferenciavam dos analisados na seção anterior, no sentido de quem não se autoexcluíam. Os recortes discursivos que compuseram esta seção foram retirados da segunda fase da pesquisa, fase esta instituída com o objetivo de se perceberem os efeitos da implicação dos FP com relação à indisciplina.

A seguir transcreve-se um RD em que FP3 comenta a respeito da experiência de escrever sobre como lidou com a indisciplina do seu aluno ao longo de um mês:

RD15

FP3 Foi uma experiência significativa e marcante, pois ao anotar todas as situações pude avaliar melhor a minha postura e das pessoas com quem trabalho. No que eu não obtive sucesso pude avaliar porque errei. O que talvez não fizesse se não tivesse que relatar o fato; sairia despercebido ou como qualquer situação do cotidiano. Mas quando anotava me pegava avaliando as

minhas atitudes, o comportamento das crianças e encontrava outras maneiras de agir nas situações futuras que, possivelmente, teriam mais êxito.

FP3, neste RD15, explicita a importância da escrita como geradora de um conhecimento sobre si, no que diz respeito a seus procedimentos pedagógicos, isto é, sobre como tem atuado na maneira de abordar a indisciplina do seu aluno: *‘pois ao anotar todas as situações pude avaliar melhor a minha postura e das pessoas com quem trabalho’*. Observa e avalia a postura de outras pessoas envolvidas com o mesmo trabalho menciona que tal processo não aconteceria se não tivesse que escrever: *‘sairia despercebido ou como qualquer situação do cotidiano’*.

Para Foucault (1983, p. 147) “como elemento de treinamento de si, a escrita tem função de transformação da verdade em ethos”. Assim, a escrita é uma forma de exercício e treinamento do pensamento; escrever desperta a virtude e a prudência, pois permite ao autor revisar e meditar sobre seus feitos e pensamentos; isso implicará conseqüentemente numa intervenção sobre a realidade e sua transformação; ratifica o dito por Foucault quando no RD do FP3 enuncia que *‘quando anotava me pegava avaliando as minhas atitudes, o comportamento das crianças e encontrava outras maneiras de agir nas situações futuras que, possivelmente, teriam mais êxito.’* O ato de escrever sobre si influi no modo de vida do autor com potencial para transformar o ambiente. A escrita revela ter obtido o efeito de ethopoiesis ou treinamento de si, da ordem dos modos de subjetivação, componente do processo de subjetivação.

FP3 comenta sobre a experiência da escrita sob a forma de diário sobre suas experiências com a indisciplina de seus alunos:

RD16

FP3: Eu experimentei um pouco de vários sentimentos, às vezes me senti frustrada ao relatar que não consegui o que desejava, às vezes sentia como se estivesse indo pelo caminho certo e que experiência não é resultado de garantia Mas ao tentar me justificar eu mesmo encontrava as resposta para minhas indagações, pois entendia que não se trata de uma formula exata de

como lidar com indisciplina e que antes de recriminar é preciso avaliar todo contexto.

O processo reflexivo exigido pela atividade da escrita revela ter levado o FP3 a enunciar que: *‘experiência não é garantia de resultado. Mas ao tentar me justificar eu mesmo encontrava as resposta para minhas indagações’*, a conjunção adversativa *‘mas’* que denota duas vozes no discurso do FP3, demonstra sua percepção de que a experiência, por um lado, legitima o profissional, impressão decorrente de formações discursivas modernas que privilegiam o fazer em detrimento do saber, e, de outro lado, o conhecimento que o FP3 obteve a partir da atividade de escrita, que compensa sua *‘falta de experiência’* e lhe possibilita *‘resposta para indagações’*. Esse RD parece revelar o afirmado por Foucault (1983) de que escrever é se mostrar, expor-se, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro, e escrever sobre si é uma forma de acalmar a angústia de um não conhecimento sobre algo (a falta da experiência e do conhecimento sobre o que fazer com a indisciplina), é um exercício de retomada do poder sobre si, o que pode permitir a alguns aprender a se ver, a se dizer ou a se julgar em seu modo de subjetivação em resposta aos modos de objetivação. Assim, instado a escrever sobre seus procedimentos quanto às situações de indisciplina e fazê-lo, enquanto modo de objetivação, permitiu-lhe o conhecimento sobre procedimentos bem sucedidos e mal sucedidos, enquanto modo de subjetivação.

A escrita de FP3, entretanto, parece ultrapassar seu potencial para promover subjetivações de ordem foucaultiana no FP3, quando, ao reconhecer que *‘experiência não é resultado de garantia’* e *‘não se trata de uma formula exata de como lidar com indisciplina’*, demonstra sua disposição em lidar com a incerteza. Essa disposição constitui uma característica relevante que aponta para a responsabilização que implica disposição para lidar com o acaso, o inesperado, o novo, que traz certa surpresa, manifestação que não se constitui como regularidade discursiva. Não se trata da responsabilidade legal, aquela que se prevê como consequência natural do que se faz (FORBES, 2003): a responsabilização é pelo incerto, é por algo muito caro e que não se pode passar pela vida sem se apropriar dela.

RD17

FP3: As minhas perspectivas como educadora é que sei que ainda tenho muito que aprender, e sei que não será fácil, mas ainda tenho esperança e acredito que posso fazer algo significativo para os alunos que passarão pela minha vida.

No RD17, o FP3 enuncia sobre suas expectativas futuras: *‘não será fácil... ...acredito que posso fazer algo significativo para os alunos que passarão pela minha vida’*. Reconhecer que sua atividade representa dificuldades, mas acreditar que seu fazer pode ser significativo indica que o FP3 almeja mais do que o *‘primum vivere’* (primeiro viver ou salvar-se em primeiro lugar); ele parece indicar que se defronta com a alteridade, encara-a com disposição, afirmando saber que *‘não será fácil’*. Evidencia-se que a atividade da escrita possibilita o reencontro com a alteridade, com o futuro e a possibilidade de um compromisso, ou do fortalecimento deste, uma evidência da responsabilização que é pelo acaso, pelo imprevisível, e se configura como um laço com o social (FORBES, 2010).

A divisão que se segue apresenta dois *casos*, sem a pretensão de tomá-los como casos clínicos, mas como eventos singulares que analisados a luz de conceitos psicanalíticos poderiam vir a contribuir para as pesquisas em sala de aula, escopo privilegiado da Linguística Aplicada. Trata-se de sujeitos distintos que revelaram deslocamentos incomuns, quando comparados com os outros sujeitos de pesquisa.

3.3.2.1 *Cena enunciativa 1 – “A estagiária que só cortava papéis e lia recados”*: da vergonha à responsabilização

O *caso* apresentado mostra-se relevante, na medida em que indica a singularidade deste sujeito: quando comumente se esperaria sua submissão ou a mera concordância diante dos imperativos institucionais, o sujeito reage de maneira a sustentar sua causa.

RD18

FP4: Logo que entrei na faculdade, decidi desde então fazer um estágio na Educação Infantil, logo fui para o Infantil II, que são crianças de 5 anos. De começo achava engraçadinho as crianças morderem, chutarem, pois pra mim

elas estavam na fase oral, era normal, mas conforme os meses foram passando vi que a falta de educação de muitos e alguns xingamentos muitos feios conduziam os demais, parecia um vírus que ia se alastrando por toda a sala.

No RD18, percebe-se um interdiscurso coerente com a ideia corrente, ou formação discursiva dominante, de que a espontaneidade e naturalidade da criança devem ser deixadas livres, à vontade, até a certa revelia, observadas e tratadas, inclusive, com certa graça: *‘achava engraçadinho as crianças morderem, chutarem, pois pra mim elas estavam na fase oral, era normal’*. O discurso liberal, implícito no enunciado do FP, deixa suas evidências na medida em que como futuro educador, credita à normalidade, naturalidade e inclusive a graça de determinadas atitudes e comportamentos. Esse RD transcrito também se revela heterogêneo, uma vez que apresenta também as marcas do discurso pedagógico construtivista e cognitivista, muito presente em educação e que considera naturais certas atitudes e comportamentos em determinadas idades e que, com erros de interpretação, julga-se generalizadamente não se poder ‘reprimir’ a criança em desenvolvimento.

No recorte *‘a falta de educação de muitos e alguns xingamentos muitos feios conduziam os demais, parecia um vírus que ia se alastrando por toda a sala,...’* aparece a heterogeneidade do FP quando afirmara em contraste que *‘achava engraçadinho’* tais manifestações de indisciplina, mostra-se preocupado pois o comportamento consentido *‘parecia um vírus que ia se alastrando’*. No RD18, o FP4 transita entre dois discursos, o liberalismo desenvolvimentista e o discurso do controle.

RD19

FP4: ...comecei a me preocupar, pois a professora com quem trabalhava não fazia nada. Me senti naquele momento a estagiária que só cortava apenas papel de recortes e lia e relia avisos nas agendas.

No RD19, FP4 revela sua preocupação diante da indisciplina percebida e a apatia da professora responsável pela sala de aula: *‘comecei a me preocupar, pois a professora com quem trabalhava não fazia nada’*. Diante da apatia do professor da sala que *‘não fazia nada’* o FP4 mobiliza-se com a situação e com tarefas que lhe eram atribuídas e com pouca

relevância: *‘ler, reler avisos e recortar papéis’*. Confrontado com comportamentos impróprios para a situação de sala de aula e com uma educadora condescendente, o FP4 apresenta identificações da ordem da vergonha, que ao contrário da culpa, pois esta imobiliza e prevê um (O)outro que julga, a vergonha tem precedentes que vão além da representação regulamentadora do certo e do errado. Na vergonha, o (O)outro antecede o (O)outro moral e se relaciona com a fundação do inconsciente e o desejo.

Forbes (2003) afirma que há pessoas que não se importam com a particularidade da sua vida e há aqueles, mobilizados pela vergonha, que se preocupam com a alienação do mundo contemporâneo, ou com a particularidade da sua existência. O RD19 revela o comprometimento do FP4 com sua particularidade, na medida em que sua função o limitava a recortes e leitura e releitura de avisos, o FP, conforme o RD indica, queria poder fazer mais.

RD20

FP4: Desde então percebi que mesmo sendo estagiária ou uma simples ajudante poderia sim educar aquelas crianças (indisciplinadas) já que a educadora da sala não fazia, porque não eu não poderia, a partir daí tinha que mudar aquela situação que no começo foi até que frustrante, mas depois era um compromisso.

Neste RD20; o FP4 enuncia sentir-se mobilizada diante da ausência da condução da formação do aluno: *‘já que a educadora da sala não fazia, porque não eu não poderia’*. Da *‘frustração ao compromisso’*, o FP4 implica-se a partir da indisciplina e da ausência de um fazer educativo consistente da professora responsável pela sua sala de aula, corrige sua rota no curso de sua formação, diante de uma situação, de um profissional que não conseguira sustentar o desejo de professor. Diante do inusitado (a indisciplina do seu aluno e a apatia do professor da sala de aula), o FP4 compromete-se com seu trabalho, não abre mão de *‘viver’* sua profissão e parece propor uma nova direção na sua vida.

Parece se apresentar neste RD a identificação pela honra, quando o FP enuncia que *‘a partir daí tinha que mudar aquela situação’* como uma forma de garantir a própria existência ou sua história como professor. O recorte é sugestivo da identificação pela honra, pois é coerente pressupor que *‘se não mudasse’* incorreria na perda de algo muito caro a sua

existência. Essa passagem aponta para o afirmado em Miller (2003) de que na desonra, para alguns, só a ameaça de uma segunda morte (a perda do significante que vale a vida) poderia restabelecer o sentido da continuidade da vida e da cultura e remete à de Forbes (2003) de que o sentido da honra está em ir além do sujeito do *primum vivere*, que se esforça para ‘salvar a própria pele’; é um ponto que quando sufocado faz o sujeito desmerecer a própria vida.

Perceba-se que o FP4 vai além do *primum vivere*, de que a grande maioria dos professores são acusados, sobretudo pelo discurso midiático e que não se restringe a professores, mas a todo sujeito da contemporaneidade e atingido pela pós-modernidade líquida, e o FP caracteriza seu trabalho como um ‘*compromisso*’, uma vez que omitir-se com relação à professora titular garantir-lhe-ia sua permanência no sistema e seu questionamento a colocava em risco. Por isso, apontamos a identificação do FP pela honra por observar uma relação com a perda material; ou um aspecto de que lhe vale a vida biológica (Miller/Forbes), em troca de sustentar um gesto (significante) que lhe vale o sentido de uma existência.

RD21

FP4: É com muita certeza que digo que a indisciplina existe sim, mas não é um bicho de sete cabeças como muitos dizem, é questão de respeito, de conversa e interação com o aluno, muitos alunos são carentes de amigos, de família e com a indisciplina depositam isso na sala de aula, mas um motivo para nós professores criarmos uma técnica, um método, sei lá, mas sim uma maneira de superarmos a famosa indisciplina, e sei que somos capazes.

Neste RD21, o FP4, tal como o professor que se implicou com a pejorativa nomeação de “professores nota zero” de que foram objeto seus colegas e encontrado por Uyeno (2011b), implica-se com a indisciplina: ‘*nós professores criarmos uma técnica, um método, sei lá, mas sim uma maneira de superarmos a famosa indisciplina, e sei que somos capazes*’. O professor em formação é mobilizado, inspirado, motivado pela indisciplina do aluno e a falta de implicação do professor responsável da sala de aula; assim, enuncia não querer se submeter ao que está posto, quer operar sobre o mundo, não clama pela sua liberdade, mas por poder experimentá-la diante da assunção do seu desejo, que surge oportunamente numa situação denunciada como falta de disciplina do aluno, de comprometimento do professor titular.

Para a psicanálise, o desejo deve operar sobre o mundo, deve interpelar a realidade de maneira a considerar o novo, o imprevisto, o injustificável, o inesperado, o inusitado. O desejo deve possibilitar ao professor implicar-se, considerando a ética e a responsabilidade psicanalítica que “não está fundada na liberdade, mas sim no “acontecimento imprevisto”, justamente no que a consciência livre não conseguiria, jamais, prever” (FORBES, 2010, p. 35). A liberdade é entendida, nessa ótica, como resultado da responsabilização. Assim, assumir o desejo (para operar sobre o mundo) não exige liberdade, mas responsabilidade pela operação, o modo singular de atuação que tornará o sujeito livre.

Esse RD, parece evidenciar alguns indícios de responsabilização quando o futuro professor enuncia que a indisciplina revela a falta ou a ausência de relações consistentes e de referenciais, característica da contemporaneidade: *‘muitos alunos são carentes de amigos, de família e com a indisciplina depositam isso na sala de aula’*. Para Forbes (2010), há responsabilização quando o sujeito percebe que o que é feito tem conseqüências nos laços sociais, e ainda, o FP4 não quer *‘deixar como está’* não é sujeito do *‘primum vivere’*, mas ao contrário, pretende fazer algo significativo quando enuncia que almeja *‘criar uma técnica, um método, sei lá, mas sim uma maneira de superarmos a famosa indisciplina, e sei que somos capazes’*.

No RD21, o FP4 revela em seu discurso a tomada da tarefa para si, apropria-se, e responsabiliza-se no seu sentido psicanalítico que, segundo Forbes (2003), significa reforçar a importância da decisão pela via da participação e pelo usufruto; significa autorizar-se para ocupar o lugar de proprietário do seu existir, ser protagonista, capaz de arriscar-se frente ao novo e usufruir, assim, da sua liberdade, que é entendido (op. cit.) como uma experiência da decisão e da responsabilização, ou seja, primeiro se é responsável e depois livre e não o contrário; a responsabilidade a que Forbes se refere é frente ao acaso, ao inesperado, ao novo, ao que surpreende; não se trata da responsabilidade legal, aquela que se prevê enquanto consequência natural do que se faz. A identificação do FP4 pela responsabilização se faz pela via do desejo e não pela da moral.

Apresenta-se o *caso 2* – Da queixa à honra de ser educador. Justifica-se esse *caso* em razão de apresentar a singularidade não encontrada regularmente nos outros sujeitos da pesquisa.

3.3.2.1 *Cena Enunciativa 2 – Da queixa à honra de ser educador*

Este caso se inicia com um RD do início da coleta de dados; um FP respondeu à seguinte pergunta: “O que você pensa da indisciplina na escola/sala de aula?”

RD22

FP5: Infelizmente até eu mesmo acabo sendo protagonista dela, pois muitas vezes sou vencida pelo cansaço e não dou a mínima para a matéria, para os esforços do professor. Há indisciplina em todos os lugares, mas dentro da sala de aula isto é mais visível, mesmo nós da área da educação nos tornamos indisciplinados, com isso estamos criando uma sociedade sem educação, sem interesse por adquirir conhecimento.

O FP5 lamenta ao confessar que se torna protagonista da indisciplina de que se queixa: ‘*Infelizmente até eu mesmo acabo sendo protagonista dela, pois muitas vezes sou vencida pelo cansaço e não dou a mínima para a matéria, para os esforços do professor*’. O FP5 esperava, que sua atitude como aluno (nas aulas da faculdade) fosse aquela mesma que desejava do seu aluno, no cotidiano como professor-estagiário. Percebem-se nesse excerto marcas de uma identidade deslocada, descentrada, contraditória, levando-nos à suposição de que ‘algo mais forte’ o atrai para comportamentos que critica no seu cotidiano.

Os estudos sobre identidade na pós-modernidade sugerem que, em razão das transformações pelas quais a contemporaneidade passa, nossas identidades pessoais se abalam a ponto de nos forçarmos a rever nossa postura como sujeitos unos, inteiros. “Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2005, p. 9). Bauman (1997) discute a responsabilidade flutuante que caracterizará o sujeito pós-moderno com uma atuação fragmentada no mundo, com pouca ou nenhuma implicação com as atividades cotidianas, com as pessoas e consigo.

O RD22 mostra que em alguns momentos do dia o FP5, ‘*é vencida pelo cansaço*’, o que nos remete a Bauman (1997), para quem, diante das demandas dos diferentes e diversos papéis desempenhados ao longo do dia, a presença humana torna-se pulverizada, não existe implicação, não existe um indivíduo “inteiro” o papel desempenhado o caracteriza como parte de um processo e como “substituível” a qualquer momento. Não há uma identidade

fortalecida e reconhecida nesse processo; assim, não há apropriação do sentido de dever e de responsabilidade que se tornam flutuantes, características dos sujeitos pós-modernos.

Para esse FP, o questionário com as perguntas sobre sua percepção da indisciplina, também o direciona para as possibilidades de escrever sobre si, um exercício de interiorização, de introspecção, auto-crítica e com possibilidades de constituição de um novo ethos. É uma das possibilidades de exercício da verdade para si.

Esse fragmento do discurso do FP5 remete-nos aos estudos sobre confissão em Foucault (1999): ao enunciar que *'mesmo nós da área da educação nos tornamos indisciplinados...'* tem forte sentido de confissão pois apresenta efeito e sentido de verdade, não em quem o recebe, mas sim para quem o professa (op. cit.). Portanto o ato confessional pode liberar o sujeito para um conhecimento sobre si, permitindo-lhe uma nova relação consigo mesmo. Trata-se também, no sentido da confissão de buscarmos uma nova ordem de prazer: o prazer da verdade, que é o prazer de enunciá-la, sabê-la, exibí-la, descobri-la, de fascinar-se ao vê-la, enfim, de ter com a verdade, uma relação íntima de proximidade.

Com isso, o próprio questionário de pesquisa tem efeito de deslocamento no FP, pois o discurso de verdade adquirido por meio do ato confessional promove efeito não em quem o recebe, mas sim naquele de quem ele é extorquido (FP). Isso explica porque a confissão implica o exame de consciência do indivíduo, que se volta para si mesmo, para se tornar visível.

Para Uyeno (2004, p.9), é

nesse sentido que é possível se pensar que a confissão permite o acesso à própria subjetividade [...] Ao ser extorquida do confessando pelo confessor, a verdade revela-se neste e além de liberar aquele, permite-lhe saber sobre si [...] Constituindo um dos mecanismos que transformam indivíduo em sujeito, permitindo-lhe uma relação consigo mesmo, a confissão tem papel central no processo de subjetivação e, como tal, na constituição da ontologia do homem contemporâneo [...]

Tal evidencia também confirma-se nos RD a seguir:

O segundo momento da pesquisa, como informado nas condições restritas de produção do discurso, constava da inscrição, como num diário, de relatos da experiência do professor em formação diante de situações percebidas como de indisciplina. A seguir, encontra-se uma transcrição de uma experiência bem sucedida:

RD23

FP5: Como disciplinar um aluno com autismo! Nessa eu fui pega de surpresa, pois nunca tive contato com “alunos” com necessidades especiais, e, com certeza sua indisciplina também é especial. O aluno que tem autismo chegou á escola e foi direto para direção, e, como sempre pegou o notebook da mesa da diretora. Para não perderem o costume me chamaram, mas assim que ele me viu começou a gritar. Rapidamente me lembrei que, toda segunda-feira durante o hino nacional que é executado no pátio da escola esse aluno acompanha o ritmo do hino batendo na palma da mão de sua mãe que o acompanha durante o seu período de escola. Precisei agir sem pestanejar, estendi a mão com a palma para cima e comecei a cantar o hino nacional onde chamou sua atenção fazendo com que ele soltasse o notebook e colocasse sua mão sobre a minha acompanhando o ritmo da melodia. Conduzi o aluno para o pátio e quando nos aproximamos de sua mãe (eu ainda cantando o hino) ele disse á ela que me amava. Foi tão importante eu ouvi aquela frase, pois mesmo sabendo que ele é tão instável pude sentir que confiou em mim e que eu não representava mais uma ameaça para ele.

O FP5 relata que, diante de uma situação inusitada, foi chamado para acolher um problema de indisciplina envolvendo um aluno com autismo; é interessante observar que o FP5 é demandado repetidas vezes para tal tarefa mesmo sendo (talvez exatamente por ser) estagiário, nas suas palavras ‘para não perderem o costume me chamaram’. Transferem para o FP (estagiário) as situações de maior complexidade. Frente a essa demanda, para controlar um aluno em vias de destruir um equipamento da diretoria, o futuro professor enuncia: ‘precisei agir sem pestanejar’, não adota práticas comuns, rotineiramente utilizadas e quase sempre sem sucesso, mas usa da sua criatividade, perspicácia e coragem. Relata ter percebido que não precisou ameaçar ou intimidar seu aluno, como talvez fosse de praxe e sem efetividade, mas, ao contrário, conquistou sua confiança, ao ter chamado a sua atenção para algo que lhe era lhe era mobilizador, o hino nacional. Mediante o fato de todos os funcionários terem renunciado a uma forma de intervir junto a um aluno com deficiência, o FP5 revela não ter renunciado diante de uma situação inusitada, inesperada: ‘Precisei agir

sem pestanejar'. Percebe-se que quando a equipe da secretaria lhe transfere um problema, FP5 dele se apropria, o que revela um indício de que, para além dos modos de subjetivação foucaultianos, FP5 é movido pela responsabilização, não só em seu sentido moral, de ser responsável pelas funções que lhe cabem, mas no sentido de ter sido movido por um processo de identificação, de sua singularidade.

Forbes (2010, p. 40) afirma que se faz responsável sustentando seu desejo, querendo o que se deseja, ou orientando seu desejo para o mundo, customizando-se na singularidade do desejo, contudo, não se trata de submeter o desejo, mas de que, “quando entendemos que até mesmo a história é construída e pode ser reelaborada, o mundo torna-se função do desejo. Sendo assim, cabe a cada um colocar-se no mundo com a singularidade do seu desejo... Não basta render o desejo aos desejos dos outros”.

Quando o FP intervém, delimita seu espaço, sustenta seu desejo como educador, quando todos da escola dele (o aluno com deficiência) já haviam desistido: *‘para não perderem o costume me chamaram*’. Sua intervenção reelabora uma história, faz o aluno tornar-se função do seu desejo e não se rende ao *primum vivere* dos seus colegas de trabalho.

O RD23 parece permitir a afirmação de que a implicação do FP pela indisciplina por meio da escrita teve efeitos para além dos modos de objetivação e dos de subjetivação, teve efeitos de identificação, na medida em que o FP autoriza-se a um investimento de amor pelo endereçamento ao aluno autista e assim estabelecem um laço social que permite, ainda que os registros não apresentem a sua configuração plena, uma possível transferência, que constitui uma identificação simbólica na relação entre aluno e professor que reedita, de certa forma, experiências percebidas a partir das relações parentais que foram determinantes para o aluno na sua constituição. Portanto, o estabelecimento da transferência nesta relação torna possível a aprendizagem.

RD24

FP5: Acredito num futuro maravilhoso como educador, cheio de surpresas com direito a dizer: porque eu sou educadora, não acredito que estudei para isso! Com certeza também direi que não poderia ter escolhido profissão melhor!

O FP5 enuncia contemplar seu futuro como educador, considerar as surpresas e impressionar-se que tenha estudado para isso; lamenta-se, em certa medida, que tanto tenha estudado para que na prática tenha de lidar com fenômenos que o estudo não dá conta, mesmo assim conclui que *‘não poderia ter escolhido profissão melhor’*. De fato, parece que a formação, via de regra, não tem preparado para as surpresas do cotidiano, mas o FP5 assume com muita disposição as dificuldades presentes no cotidiano.

Tal disposição, coragem para assumir e decidir o que fazer não se adquire via saber acadêmico, o próprio FP declara que não acredita que estudou para ter de lidar com as surpresas e o inusitado. Parece contraditório e ambíguo ele dizer que acredita num futuro maravilhoso, que não poderia ter escolhido profissão melhor e ao mesmo tempo considerar com certo pesar que a formação acadêmica não o prepare para as surpresas e dificuldades do cotidiano, mas sua elocução se fecha com a afirmação de que julga ter escolhido a melhor profissão, revelando mover-se pela singularidade de seu desejo e deslocando-se pela honra frente ao estranhamento da sua escolha (*‘acredito que estudei para isso!’*).

Esse mesmo FP declarou que era protagonista de algo que queixava de seus alunos (a indisciplina), ambíguo e heterogêneo, com uma identidade configurada como descentrada, conforme Hall (2005) colocara, mas, parece possível afirmar que a implicação e a injunção à escrita dos diários sobre as experiências com a indisciplina o deslocam para uma posição corajosa, audaciosa, inovadora diante do inesperado. No sentido psicanalítico, quer dizer responsável (FORBES, 2010), que não se trata da responsabilidade legal, da assunção das consequências da sua ação somente, mas de assumir algo de que se não o fizesse descaracterizaria sua vida. Nesse sentido, o FP5 percebe que faz algo para o qual não estudou, mas de fato precisa fazer e fará, e ainda, que justamente por isso, *“não poderia ter escolhido profissão melhor”*.

Esse RD parece apontar para a afirmação de Forbes (2003, p.160) de que *“se doença tem remédio, a vida não tem; ela é um renovado contrato de risco... Surpresas, encontros, ocorrem todos os dias. Porém, o sentido que damos a eles é de nossa responsabilidade”*. O FP5, com pesar, refere-se ao déficit do seu estudo para acolher as surpresas do seu cotidiano e do futuro como educador, mas aposta na sua profissão como a melhor e contemplando um futuro com todas as surpresas. Trata-se da responsabilidade psicanalítica, diante do imprevisto, do risco; de saber e sentir-se capaz de reinventar, mesmo sabendo que não há

saber que dê suporte. O sentido que o futuro professor atribui à docência é uma profissão (no sentido de professor) de responsabilidade.

Para Forbes (2003, p. 76), “chata é a posição do homem atual, do *primum vivere*, daquele que vive para salvar a própria pele.” O professor em formação supera essa condição do ‘*primum vivere*’ na medida em que se desloca das queixas para o compromisso que torna sua ‘*profissão maravilhosa*’ (palavras do FP).

No excerto a seguir o formando-professor conclui sobre a sua experiência de registro ao longo de um mês sobre as situações de indisciplina percebidas e vivenciadas:

RD25

FP5: Essa experiência serviu para me mostrar como ainda tenho muito a aprender, que errei muito, mas também acertei bastante. O que mais significou para mim com certeza foi lidar com a indisciplina de um aluno com necessidades especiais, pois não se tratava de um conhecido, parente ou amigo, tratava-se de um aluno e que deveria ter acesso a educação como qualquer outro aluno.

O FP5 refere-se a uma situação muito significativa da sua prática, um aluno com deficiência, e reforça, ‘*não se tratava de um conhecido, parente ou amigo, tratava-se de um aluno e que deveria ter acesso a educação como qualquer outro aluno.*’ Perceba-se que FP5 não queria uma tratamento afetivo ou paliativo, como se fosse para um conhecido, parente ou amigo, queria sim educá-lo como qualquer outro aluno.

Os discursos de inclusão recorrentemente promovem a exclusão; pela via do acolhimento e aceitação incondicional, o FP5 oferece mais que isso: quando se defronta com a indisciplina de um aluno autista aborda-o de maneira diferenciada, mas para oferecer a ele ‘*acesso a educação como qualquer outro aluno*’.

O FP5, mobilizado pela indisciplina do seu aluno, intervém, quando ninguém mais ousava intervir: toma esse caso sob o sentido da honra, sob o que lhe é singular, da ordem da sua particularidade.

FP5 revela o traço que o marcou em sua identificação primeira, na medida em que os “processos de identificações lacanianas dizem respeito a um processo de constituição de um sujeito do inconsciente que antecede aos processos de subjetivação” (UYENO, 2011, p.5).

Conclui-se da análise desta seção que a atividade do diário de estágio sob a implicação dos FP com relação à indisciplina sobre a qual teciam um discurso queixoso permitiu a rememoração de procedimentos frente ao inusitado, ao inesperado da sua atividade e que somente a assunção do novo e do risco contribuirá para sustentar a angústia de que somos constituídos.

CONCLUSÃO

Resultados da análise revelaram que os professores em formação não mencionam diretamente a expropriação de seu poder disciplinador como se supôs na hipótese da pesquisa.

A regularidade discursiva apresentada foi a de que os acadêmicos enunciam procurarem formas de conquistar o estudante por meio de atividades que supõe lhes interessar para apenas depois se dedicarem à matéria em si. Essa condescendência dos alunos professores revelou-se determinada por um discurso que circula na sociedade sobre a “crise da identidade” decorrente do declínio de identidades que estabilizaram o mundo social e têm fragmentado o sujeito. Por consequência reforça um modelo hipervalorativo da liberdade. Cria-se assim um ciclo vicioso que se autoalimenta.

Por outro lado a análise do corpus de pesquisa, amparada pela Análise do Discurso de perspectiva francesa e de conceitos da psicanálise lacaniana como fundamentação teórica, revelaram que o discurso produzido pelos formandos professores sugere a expropriação do poder disciplinador na medida em que produz um sujeito educador dócil e de certa maneira fragilizado diante do aluno-cliente, devido ao movimento neoliberal ideológico.

Os registros mostram que diante da expropriação, o futuro professor mesmo incluído no sistema, tende à exclusão; uma vez que não lhe é possível participar do processo de ensino de maneira ativa e transformadora; como consequência a autoexclusão do seu papel e da identidade como educador (consolidada ao longo da história) ocorre de maneira velada, sem que ele perceba, quando se conforma em prol dos interesses dos alunos que retroalimentariam o movimento social de exclusão e desigualdade, na medida em que impede o aluno de ascender por meio da educação formal, formação intelectual e pessoal. Portanto, o futuro professor quando se autoexclui, tendo por força motriz a expropriação, exclui o seu aluno, que supostamente incluso percebe que não tem condições de pertencer à determinada condição, classe intelectual ou econômica. Dessa forma, considerando os processos de subjetivação pelo modo de objetivação, a expropriação levaria à exclusão do professor, sua autoexclusão e exclusão de alunos.

Considera-se que nos modos de subjetivação, que representa o papel ativo que o sujeito tem quanto ao que faz de si mesmo a partir de suas experiências, a análise do corpus

de pesquisa revelou o que Uyeno (2010) afirma que há sempre uma relação que possamos estabelecer conosco que resiste aos poderes (aos modos de objetivação), sendo essa relação consigo uma das origens dos pontos de resistência. Revelando os modos de subjetivação, resultados da análise do corpus de pesquisa, permitiram-nos perceber que a atividade da escrita propicia ao acadêmico um conhecimento sobre seus procedimentos diante da disciplina sobre a qual queixavam e ainda possibilitou um questionamento sobre si principalmente quando um acadêmico afirmou que era protagonista de algo que se queixava.

Alguns aspirantes a professor revelaram, para além dos modos de objetivação e de subjetivação, em alguma medida coextensivos, aspectos relativos a identificações lacanianas ao relatarem situações que nos parecem permitir atribuir ações advindas da vergonha que denota um sujeito que não leva a vida baseada no *primum vivere*, ou na preocupação de apenas viver, mas na honra e responsabilização; portanto denotam que o professor em formação deslocava-se da posição de sujeito do *primum vivere*, daquele que vive para salvar a própria pele ou experimenta a indiferença, para assunção do desejo. Esse deslocamento lhe possibilitou customizar-se na singularidade do seu desejo, operando sobre o mundo, interpelando a realidade de maneira a considerar o novo, o imprevisto, o injustificável, o inesperado, o inusitado.

A perda da vergonha (MILLER, 2003) representa a morte do que há de mais precioso na existência; dessa forma, alguns professores em formação, sustentando a honra de ser educador (um significante que lhes representa uma relação com a segunda morte) responsabilizam-se diante de situações inusitadas do seu cotidiano. Assim, num contexto de relações voláteis e horizontalizadas (FORBES, 2010), por consequência da atividade da escrita, postulado de Foucault, e de processos de identificação, a análise do corpus permitiu perceber no acadêmico, um questionamento sobre si, que liberou em alguns formandos que eram constituídos do traço significante, o deslocamento para a vergonha, a honra e a responsabilização.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. (1970) *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- AQUINO, Julio G. (org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. SP: Summus Editorial, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2010.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.
- CARMAGNANI, Anna. M. G. Linguagem e exclusão: O discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, Belo Horizonte, p. 499-514, 2009.
- CAVALLARI, Juliana Santana. A autoexclusão na/pela língua do outro. In: VII Congresso Internacional da ABRALIN, 2011, Curitiba. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**. Curitiba: Renata Foltran Editoração, 2011. v. 1. p. 2154-2163.
- ECKERT-HOFF, Beatriz. M. **Escritura de Si e Identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- ESTEVES, José Manoel. **O mal-estar docente**; a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC. 1999.
- FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO JOSÉ. **Plano de desenvolvimento institucional**. Período 2012 – 2016. 2011.
- FORBES, Jorge de Figueiredo. **Inconsciente e responsabilidade**. 2010. 158p. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica). Instituto de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- FORBES, Jorge. **Você quer o que deseja?** São Paulo: Best Seller, 2003. 208 p.
- FOUCAULT, Michel (1983). A Escrita de si. In: MOTTA, M. B. da (Org.). **Ética, Sexualidade, Política**: Michel Foucault. Tradução de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Coleção Ditos & Escritos, v. V, p. 144-162.
- FOUCAULT, Michel (1969). **A arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 7ª edição / 3ª reimpressão. 2008.

FOUCAULT, Michel (1978). **Ética, sexualidade e política**. Ditos e escritos – V. 5. Manoel Barros Motta (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel (1976). **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 13ª edição, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREUD, Sigmund. (1927). O futuro de uma ilusão. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 15 - 63.

FREUD, Sigmund. (1927). O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 73 - 148.

GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GARCIA, Joe de Assis. Indisciplina, Incivilidade e Cidadania na Escola. In: CUNHA, Jorge Luiz da, DANI, L. S. C. (Org.). **Escola, Conflitos e Violências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008, p.61-74.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. Escritas de si e identidades profissionais de professores. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (orgs.) **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela** (alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, v. , p. 231-255.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. Aparelhos celulares, consumidores de baixa renda, subjetividades. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.); MASCIA, M. A. A. (org.); UYENO, E. Y. (org.). **Da letra ao pixel, do pixel à letra: uma análise discursiva da linguagem do e sobre o virtual**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, v. , p. 319-342.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Touro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª. ed. São Paulo, Objetiva, 2004.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In.: AQUINO. Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LACAN, Jacques (1959-1960). **Seminário 7 - A Ética da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

LEFFA, Vilson J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LYOTARD, Jean-François (1979). **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 96 p.

MILLER, Jacques Alain. Sobre a honra e a vergonha. **Ornicar?** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003, p. 118-139.

MILLER, Jacques Alain. Saúde Mental e Ordem Pública. **Curinga**, Belo Horizonte, n. 13, p. 14-24, set. 1999.

ORLANDI, Eni. Análise do Discurso: Algumas observações. In: **Revista Delta**. São Paulo. n. 1, vol. 2.: PUC, 1986. p. 105-126.

PÊCHEUX, Michel (1983). **O discurso; estrutura ou acontecimento**. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. Pontes, Campinas, 1990.

REVEL, Judith (2002). **Foucault, conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RINALDI, Doris Luiz. Culpa e Angústia: algumas notas sobre a obra de Freud. In: 2o. Congresso Internacional de Psicanálise da Bahia - A Culpa, 2001, Salvador. **Anais do 2o. Congresso Internacional de Psicanálise da Bahia - A Culpa**. Salvador: Colégio de Psicanálise da Bahia, 1999. p. 189-195.

RIOLFI, Claudia Rosa; ALAMINOS, Claudia. (2007) Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, maio/ago.

RIOLFI, Claudia Rosa . Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno. (Org.). **Nas malhas do discurso: memória imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 111-124.

ROMÃO, Eliana Sampaio. A expropriação do professor. **Revista Educação**. Valinhos, v.10, n. 10, p. 16-22, out. 2007.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS (Município). **Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado: PDDI 2006 diagnóstico integrado.** Prefeitura Municipal de São José dos Campos. 2006.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina e violência nas escolas.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SPOSITO, Marília; GALVÃO, Isabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004

UYENO, Elzira Yoko. “Blog”: o efeito terapêutico como economia do dispositivo confessional. In. **Seminário Internacional Foucault, perspectivas.** Clicdata Multimídia Ltda. Florianópolis, SC. 2004.

UYENO, Elzira Yoko. Cursos de Formação Continuada: a contradição e o amor do Outro. In. ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória; RAUBER, Andréia Schurt (Org.). **Anais do I Congresso Latino-americano sobre Formação de Professores de Línguas (CLAFPEL)**, UFSC, 2007, pg. 1132-1147.

UYENO, Elzira Yoko. **A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas**, Tese de doutorado. Programa de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2002.

UYENO, Elzira Yoko. Da autonarração à escrita acadêmica: a constituição da subjetividade do aluno de cursos de especialização. In: CASTRO, S. T. R. de e SILVA, E. R. da (orgs). **Formação do Profissional docente, contribuições de pesquisa em Linguística Aplicada**, Taubaté: Editora Cabral, 2006 (263-291).

UYENO, Elzira Yoko. Efeitos da avaliação de professores: o "professor nota zero", entre a culpa e a responsabilização. In: IX Congresso Latino-americano de Estudos do Discurso ALED, 2011, Belo Horizonte. **Anais do IX Congresso Latino-americano de Estudos do Discurso Aled.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011b.

UYENO, Elzira Yoko. Memória e diáspora globalizada: A nova cartografia e a identidade múltipla do descendente do imigrante. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno. (Orgs.). **Nas malhas do discurso: memória imaginário e subjetividade.** Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 193-220. 2011b.

UYENO, Elzira Y. Monsieur Tião: morador de rua e aristocrata. **Anais das Jornadas de final do ano 2010, do IPLA**, São Bento do Sapucaí, SP, 2010a.

UYENO, Elzira Yoko. Programa de valorização pelo mérito: In: **Anais do III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas:** Universidade de Taubaté, Taubaté, ISSN: 2236-2517. 2010b.

UYENO, Elzira Yoko. Um saber-fazer com a infâmia: Lição de uma aluna de EJA. In: **Memorias del VI Coloquio de la Red Latinoamericana de Análisis del Discurso sobre la**

Pobreza: Los discursos de la exclusion em América Latina. Bogotá: Universidade Nacional de Colombia, ISBN: 978-958-719-980-2. 2011c.

VERZTMAN, JULIO. Vergonha, honra e contemporaneidade. In: **Pulsional revista de psicanálise**. Vol. VIII, nº 181, 2005, p. 88-100.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário: Percepção do aluno (futuro professor) quanto a indisciplina na escola/sala de aula.

1. O que você entende por indisciplina?
2. O que você pensa da indisciplina na escola/sala de aula?
3. Quais comportamentos, na sua opinião, caracterizam a indisciplina na escola/sala de aula?
4. Liste os motivos que, na sua opinião, explicam/justificam a indisciplina na escola/sala de aula. Explique cada um deles.
5. Qual o agente (pessoa) principal na manutenção da disciplina na escola? Por que?
6. Cite uma situação de indisciplina experimentada por você. Como se sentiu? O que você acha que motivou o comportamento de indisciplina?
7. Em geral, diante de situação de indisciplina em sala de aula, como você se sente ou como acha que se sentirá?
8. Na sua opinião como se constrói a disciplina na escola/sala de aula?
9. Você considera que a indisciplina contribui para o jovem/a criança venha se tornar uma pessoa sem controle e limites? Comente.
10. Você considera que a manutenção da disciplina em sala de aula seja de responsabilidade do professor ou da coordenação da escola? Comente.

ANEXO 2

Registro pessoal das situações (dentro ou fora da sala de aula) em que você teve que lidar com a indisciplina dos seus alunos. Esse registro ocorrerá ao longo do período de um mês (4 semanas). Siga o roteiro abaixo:

Semana 1:

A - Registre uma situação (ou mais) em que você teve que lidar com a indisciplina do seu aluno e **não obteve** sucesso. Relate com detalhes. Inclua os diálogos que ocorreram nesta situação. Como você se sentiu durante e após a situação e suas impressões pessoais.

B - Registre uma situação (ou mais) em que você teve que lidar com a indisciplina do seu aluno e **obteve** sucesso. Relate com detalhes. Inclua os diálogos que ocorreram nesta situação. Como você se sentiu durante e após a situação e suas impressões pessoais.

Semana 2:

A - Registre uma situação (ou mais) em que você teve que lidar com a indisciplina do seu aluno e **não obteve** sucesso. Relate com detalhes. Inclua os diálogos que ocorreram nesta situação. Como você se sentiu durante e após a situação e suas impressões pessoais.

B - Registre uma situação (ou mais) em que você teve que lidar com a indisciplina do seu aluno e **obteve** sucesso. Relate com detalhes. Inclua os diálogos que ocorreram nesta situação. Como você se sentiu durante e após a situação e suas impressões pessoais.

Semana 3:

A - Registre uma situação (ou mais) em que você teve que lidar com a indisciplina do seu aluno e **não obteve** sucesso. Relate com detalhes. Inclua os diálogos que ocorreram nesta situação. Como você se sentiu durante e após a situação e suas impressões pessoais.

B - Registre uma situação (ou mais) em que você teve que lidar com a indisciplina do seu aluno e **obteve** sucesso. Relate com detalhes. Inclua os diálogos que ocorreram nesta situação. Como você se sentiu durante e após a situação e suas impressões pessoais.

Semana 4:

A - Registre uma situação (ou mais) em que você teve que lidar com a indisciplina do seu aluno e **não** **obteve** sucesso. Relate com detalhes. Inclua os diálogos que ocorreram nesta situação. Como você se sentiu durante e após a situação e suas impressões pessoais.

B - Registre uma situação (ou mais) em que você teve que lidar com a indisciplina do seu aluno **e** **obteve** sucesso. Relate com detalhes. Inclua os diálogos que ocorreram nesta situação. Como você se sentiu durante e após a situação e suas impressões pessoais.

Conclusão:

1 - Como foi a experiência de escrever sobre a forma como lidou com a indisciplina dos seus alunos ao longo de um mês? O que foi mais significativo? Quais sentimentos experimentados? Qual sua perspectiva de futuro como educador?

2 – Qual sua percepção de comportamento indisciplinado e pobreza. Você considera que há uma relação? Teria algum exemplo experimentado na prática como aluno-futuro professor?

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **Análise discursiva da percepção de indisciplina do aluno-futuro professor.**

Pesquisador Responsável e Participante: Lauro Take Tomo Veloso.

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (12) 3431-6786.

Considerando a dimensão do problema indisciplinar para o contexto escolar, objetiva-se nesta pesquisa rastrear na materialidade lingüística do discurso produzido por alunos-futuros professores indícios da sua percepção de indisciplina e sua forma de atuação. Este ainda justifica-se pela necessidade de compreender a indisciplina enquanto produto das relações inter e intrapessoais, num contexto de alteridade e considera-se a escrita de si como parte fundamental do processo de autoconhecimento do aluno-futuro professor e como possibilidade de transformação partindo deste pressuposto.

A presente pesquisa apresenta como benefícios a disponibilidade de um espaço para reflexão sobre a indisciplina no âmbito escolar e propõe, estimula reflexões acerca de novas formas de lidar com este fenômeno.

Os participantes da pesquisa preencherão um questionário e pelo prazo de um mês, a contar da data posterior a aprovação pelo CEP/UNITAU, redigirão diários a cerca da sua percepção da indisciplina percebida quando da sua atuação em sala de aula como estagiário.

Fica expresso que os sujeitos da pesquisa podem a qualquer tempo retirar o consentimento para utilização dos dados computados em seus diários e questionário, bem como é assegurado a garantia de sigilo sobre a identidade da pessoa. A presente pesquisa não apresenta riscos de nenhuma natureza.

PESQUISADOR: LAURO TAKE TOMO VELOSO

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo - ***Análise discursiva da percepção de indisciplina do aluno-futuro professor*** - como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador **LAURO TAKE TOMO VELOSO** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência.

São José dos Campos, ____/____/2010.

Nome: _____

Assinatura do sujeito: _____

ANEXO 4

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO N° 493/10

Protocolo CEP/UNITAU n° 524/10 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Análise Discursiva da percepção de indisciplina do aluno - futuro professor*

Pesquisador(a) Responsável: Lauro Take Tomo Veloso

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **12/11/2010**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 12 de novembro de 2010

Prof. Robison Baroni

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté