

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação Em Educação: Conhecimento e Inclusão Social



Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves

**Respostas que o professor produz quando se diz angustiado no
trabalho docente**

Belo Horizonte

2016

Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves

**Respostas que o professor produz quando se diz angustiado no
trabalho docente**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção
do título de Doutor em Educação, na Universidade
Federal de Minas Gerais.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira

Belo Horizonte

2016

Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves

BANCA

Professor Dr. Marcelo Ricardo Pereira (FaE/UFMG – Orientador)

Professora Dra. Cynthia Pereira de Medeiros (UFRN – Membro Efetivo Externo)

Professora Dra. Margareth Diniz (UFOP – Membro Efetivo Externo)

Professora Dra. Nádia Laguárdia de Lima (UFMG – Membro Efetivo Interno)

Professora Dra. Maralice de Souza Neves (UFMG – Membro Efetivo Interno)

Professora Dra. Carla Jatobá Ferreira (UFOP – Membro Suplente Externo)

Professora Dra. Maria Isabel Antunes Rocha (UFMG - Membro Suplente Interno)

Não há dúvida que o problema da angústia é um ponto nodal para o qual convergem as mais diversas e importantes questões, um enigma cuja solução deverá inundar de luz toda nossa experiência mental.

(FREUD, *Conferências introdutórias sobre psicanálise: A angústia*, 1917)

AGRADECIMENTOS

Ao Governo do Estado do Pará e à Universidade do Estado do Pará – Departamento de Psicologia – que contribuíram para a realização desse estudo.

Ao Professor Dr. Marcelo Ricardo Pereira, orientador e parceiro, que sempre me acompanhou em cada uma das etapas desse momento de minha formação.

Aos professores, com sua boa vontade e interesse, se dispuseram a fazer a palavra circular, expondo sua angústia, seu mal-estar e seus impasses no trabalho docente.

Aos gestores das escolas e suas equipes que acreditaram na nossa pesquisa e a acolheram com compromisso.

À Sandra Herdenson – Diretora de Gestão de Política de Saúde Ocupacional do Servidor – e à equipe da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEAD) pela receptividade e respeito pelo nosso trabalho.

Aos meus professores, colegas de estudo, e às nossas discussões no Laboratório, no Brasil e na Angola (Cabinda), que enriqueceram e acrescentaram muito na minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Ao grande amigo e companheiro de linha de pesquisa Domingos Sambo, do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, pela sincera amizade.

Ao grupo de apoio da secretaria da Pós-graduação e da Biblioteca, sempre prestativos a atender nossas necessidades.

À equipe que me ajudou nas transcrições do material coletado em campo, sob a responsabilidade de Adilton e Maike.

À Andressa, comunicóloga, jornalista e filha parceira e ao Davi, pelo trabalho como revisores e tradutores de minha tese.

Ao Adalberto Neto e ao André, filhos amados, por compartilhar conosco experiências como pesquisadores em formação, de universidade pública, nesse momento tão difícil que passa a educação brasileira.

À Dona Antonieta, pela força e carinho que, na trilha dos seus cem anos de vida, me inspira a acreditar que é possível realizar sonhos.

À Marlene, pela atenção e cuidado comigo, dedicados quando residi em Belo Horizonte. Não menos importante, agradeço à minha família pelo apoio nessa jornada.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Esta tese é o resultado de uma pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica, realizada com um grupo de docentes da Educação do Campo e outro da Educação Urbana, em escolas da rede pública do estado do Pará. Utilizamos o dispositivo de escuta em que o pesquisador-interventor oferta-se como objeto da transferência para captar os efeitos que o inconsciente comunica, sobre alguma verdade parcial do sujeito, através da fala e do discurso do professor quando se diz angustiado no trabalho docente. Constata-se que a presença do mal-estar desencadeia o que muitos desses professores chamam de angústia. Como uma variação topográfica da angústia, o mal-estar é o sofrimento que ameaça o humano a partir de três fontes: do próprio corpo como um sinal de advertência; do mundo externo que podem voltar-se contra o próprio sujeito como força de destruição esmagadora e impiedosa; e, por último, surge do relacionamento entre sujeitos na cultura. A coleta de dados é constituída a partir de duas ferramentas metodológicas: a Roda de Conversa e a Entrevista de Orientação Clínica. Os docentes da Educação do Campo e da Educação Urbana, cada um em seu tempo, respeitando a singularidade, respondem de forma muito própria ao dizer que são acometidos de intenso mal-estar no trabalho docente. Mesmo sabendo que, de maneira geral, pode ser a forma como a angústia se apresenta no real do sujeito, a angústia identificada no estudo difere da angústia original como nos ensina Freud e Lacan. Em função da incomunicabilidade com o que há de real do sujeito, a angústia verificada, surge a partir de um repertório de queixas que o professor apresenta a fim de encobrir algo da ordem do real. Todavia, a pesquisa é capaz de constatar certo bordejamento, ou contorno, de como a angústia se apresenta e é produzida por esses mesmos professores. Os docentes da Educação do Campo, cada um a seu modo, tende a produzir respostas que os levam a uma implicação com o trabalho docente, mesmo diante de uma realidade precária a qual estão submetidos para o exercício da profissão de professor. O interessante é que esses mesmos docentes encontram vetores vitais que o fazem funcionar deslocando-se do lugar de gozo, que poderia fazê-lo permanecer na queixa, passando a ocupar outra posição, isto é, a de produzir saídas que demonstram uma articulação com o que há de ideal do sujeito. Já na Educação Urbana em que a estabilidade no trabalho está posta, o mal-estar é justificado pelo comportamento problemático do aluno, que se mostra refratário às investidas pedagógicas do professor produzindo, em alguns, o padecimento. O mal-estar aparece no contexto da cidade como “um ponto de angústia”, que se traduz pela educação de difícil manejo por parte de quem é incumbido de realizá-la.

Palavras-chave: mal-estar; trabalho docente; angústia; psicanálise.

ABSTRACT

This thesis is the result of an interventional psychoanalytic orientation research, done by a faculty group from Rural Education and by another one from Urban Education, at schools part of the State of Pará's public system. We applied a listening system in which the interventional researcher puts him/herself as a transferring means to capture the effects the unconscious communicates over one or another partial truth of the subject through how and what it is being spoken by the teacher when he/she claims to suffer from angst in his/her faculty-related work. It is seen that the presence of uneasiness triggers what many teachers call angst. With a topographic variation of angst, the uneasiness is the suffering that threatens the human being from three sources: from the body itself as a warning sign; from the outside environment that can eventually affect from within and can be deadly crushing and destructive; and at last, from intracultural human relationships. Data gathering happens using two methodological tools: the conversation circles and the clinic orientation interview. The faculty group from Rural Education and from Urban Education, each group at their turn and respecting individuality, let each one speak in their own way how they are affected with intense uneasiness at work. Even though knowing that, generally, it can be how angst presents itself in a person (as a real subject, not social), the angst identified in the study differs from the angst originally learned from Freud and Lacan. Because of the incommunicability with what is real about the person, the verified angst starts with a number of complaints the teacher makes to disguise something else from the real him/her. However, the research is capable of identifying some outlining in how the angst is present and is produced by those same teachers. The faculty group's teachers of Rural Education, each one in their own way, tend to produce answers that lead them to imply having problems related with their faculty work, even facing a precarious reality in which they are inserted in and have to work as teachers. The interesting thing is that those same teachers find vital vectors that make him/her work by displacing him/herself from the place of enjoyment, which could make him/her stay in a situation that is the cause of complaint, then starting to occupy a different position, i.e., producing ways to get out of the problem and that it shows an articulation with the idealization that exists in the person. In the Urban Education, when stability at work has been achieved, the uneasiness is justified by the erratic behavior of the student, who shows reluctance to respond properly to the teacher's educational approach; which results, in some others, in death. The uneasiness shows up in urban context as an "angst point," which is translated by an education that is difficult to handle by the person who is charge of it.

Key words: uneasiness; faculty work; angst; psychoanalysis.

LISTA DE SIGLAS

ABS	Associação Brasileira de <i>Stress</i>
ACE	Associação de Crianças Especiais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BH	Belo Horizonte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CID	Código Internacional de Doenças
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde de Belém
CREAS	Centro de Referência de Educação e Assistência Social
DE	Dedicação Exclusiva
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DF	Distrito Federal
DIASE	Divisão de Assistência ao Servidor do Estado do Pará
DOEEC	Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo
DPE	Diretoria de Pesquisa
DPM	Divisão de Perícia Médica
DPSI	Departamento de Psicologia
DSO	Diretoria de Saúde Ocupacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAE	Faculdade de Educação
FE	Faculdade de Educação
FEE	Fórum Estadual de Educação
FIG	Fichas de Identificação Geral
FUNCAP	Fundação da Criança e do Adolescente do Pará
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GSPM	Gerência do Servidor e Perícia Médica
HEMOPA	Fundação Centro de Hemoterapia do Pará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IP	Instituto de Psicologia
IPAMB	Instituto de Assistência e Previdência do Município
ISMA	<i>International Stress Management Association</i>

LEPSI	Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MBI	<i>Maslach Burnout Inventory</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MMPI	Inventário Multifásico Minesota de Personalidade
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NAST	Núcleo de Atendimento à Saúde do Trabalhador
NUPPAE	Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PA	Pará
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PB	Paraíba
PEEP	Plano Estadual de Educação do Pará
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional para Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROCAMPO	Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROGRAD	Pró-reitora de Graduação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de educação na Reforma Agrária
PSM&T	Projeto Saúde Mental e Trabalho
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RI	Região de Integração
RS	Rio Grande do Sul
SAEN	Seleção Articuladora de Projeto na Escola
SAP	Serviço de Apoio Psicológico
SAPM	Serviço de Atendimento e Perícia Médica
SB	Síndrome de <i>Burnout</i>
SC	Santa Catarina
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEAD	Secretaria de Administração
SAPM	Serviço de Atendimento e Perícia Médica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Estado e Educação

SESMA	Secretaria de Saúde Municipal
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará
SP	São Paulo
SPAE	Sistema de Avaliação Paraense
SOME	Sistema Modular de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNITERCI	Universidade da Terceira Idade
USP	Universidade de São Paulo

TABELAS

Tabela 1	Número de Docentes da Educação Infantil, por formação – rede pública.
Tabela 2	Porcentagem de professores da Educação Básica com Pós-graduação no Pará.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Mal-estar e/ou padecimento de professores e trabalho docente.
Quadro 2	Mal-estar e/ou padecimento docente.
Quadro 3	Número de docentes por Roda de Conversa.
Quadro 4	Número de docentes por etapa/tempo da pesquisa.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Respostas dos Docentes da Educação do Campo.
Gráfico 2	Resposta dos Docentes da Educação Urbana.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PARÁ: QUE ESTADO É ESSE?	32
1.1 Plano Estadual de Educação do Pará.	33
1.2 Educação do Campo no estado paraense: perspectiva histórica e conceitual.	42
1.3 O futuro da Educação do Campo no Pará.	51
1.4 O Pará em foco: mal-estar e trabalho docente.	53
2 O MAL-ESTAR	71
2.1 Mal-estar, cultura e vicissitudes.	72
2.2 O mal-estar: uma operação de substituição.	81
2.3 O mal-estar docente e a Educação	84
2.4 “Retratos” do mal-estar docente: o que dizem as pesquisas.	98
3 A ANGÚSTIA	110
3.1 Da ideia freudiana ao novo estatuto lacaniano.	110
3.2 A constituição da angústia em Lacan.	117
3.3 A angústia e o sinal do real.	122
3.4 <i>Unheimliche</i> : a angústia em cena.	126
3.5 Lacan: um novo <i>status</i> do objeto.	129
4 A PESQUISA: O MÉTODO DE ORIENTAÇÃO CLÍNICA	139
4.1 Sujeitos.	145
4.2 <i>Lócus</i> da Pesquisa.	146
4.3 Grupo de Docentes da Educação do Campo.	147
4.4 Grupo de Docentes da Educação Urbana.	149
4.5 Ferramentas Metodológicas da Pesquisa e Sistematização dos Dados.	150
5 COLETA DE DADOS E DISCUSSÃO	154
5.1 Roda de Conversa.	154
5.2 O caso a caso.	168
5.2.1 Docentes da Educação do Campo.	169
5.2.1a) O caso Cristina e o que não incapacita o sujeito quando o desejo está presente.	169
5.2.1b) O caso Gilson: a identificação e a produção de um novo sujeito.	174
5.2.1c) O caso Luís: quando o desejo parece não lhe pertencer.	177
5.2.1d) O caso Tati e o desejo de saber.	182
5.2.1e) O caso Eder: o funcionamento em grupo como função reguladora das pulsões.	184
5.2.2 Docentes da Educação Urbana.	187
5.2.2a) O caso Alice e a angústia por que “temos alunos que não sabemos trabalhar”.	187
5.2.2b) O caso Maria: racionalização <i>versus</i> fragilidade.	190
5.2.2c) O caso Ana: da angústia a impotência e o padecimento.	194
5.2.2d) O caso Marta e a angústia de ter que se afastar do trabalho.	197

CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS	208
ANEXOS	223

INTRODUÇÃO

Nosso tempo está marcado pelo mal-estar. Desconforto que nasce de uma resposta do sujeito aos excessos praticados na cultura. Tempos de um consumo exagerado, de diferentes formas de segregação, ou mesmo do excessivo valor da intimidade (PEREIRA, 2016). Mal-estar que se apresenta como uma variação topográfica da angústia FREUD, 1930[1929]/1974) e surge do social como “sentimento de um vínculo indissociável” (PEREIRA, 2016, p. 34) da relação entre o sujeito e sua forma de viver na civilização.

A nossa pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica trata dos temas mal-estar, trabalho docente e angústia. São inquietações que surgem no nosso dia-a-dia como professora nos cursos de Licenciatura e Pedagogia do Centro de Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A experiência e tal inquietude ganham força quando esta pesquisadora começa a ministrar aulas nos cursos de formação para professores, que não possuem nível superior, mas ministram aulas para crianças, jovens e adultos nas mais diferentes regiões do interior paraense, antes denominada de zona rural, hoje, região do campo.

Já faz tempo que refletimos sobre a educação na relação que envolve a prática do professor a partir de uma interface com a psicanálise. No Pará, o viés teórico freudiano, ainda é o mais recorrente. Não por acaso, é a chave de leitura da dissertação de mestrado desta pesquisadora, sob o tema *Dor Psíquica*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na Linha de pesquisa Estudos Psicanalíticos e Psicopatológicos da Subjetividade, na Universidade Federal do Pará (UFPA), 2007. Porém, antes de discorrermos sobre nosso estudo, é importante fazermos uma apresentação: de quem sou eu, minha trajetória escolar, percurso profissional e de como minha implicação com o objeto de pesquisa começa a se apresentar em minha história de vida. Chamamos esse trecho de o “mal-estar” e uma professora paraense.

Independente da forma como o ser humano é gerado, ao nascermos estamos fadados ao desamparo biológico como lembra Freud (1926[1925]/1976). A criança, nesse momento da vida, está subordinada à dependência total do outro, já que precisa ter suas necessidades básicas supridas. Todavia, sabemos que o humano não herda apenas o que é do âmbito biológico, como é um ser da cultura, ao mesmo tempo em que se constitui enquanto sujeito, também é assujeitado. Além da consciência, é constituído de um bojo de informações sociais e históricas que independem da cultura onde está inserido (LAJONQUIÈRE, 1996).

Como refere Diniz (2005, p. 107-108), o organismo encontra-se perdido e, no seu lugar, está o sujeito, dividido pela linguagem. Vê-se exilado do real, logo, é desafiado a

reconstruir-se permanentemente. Nesse sentido, a produção humana só pode ser pensada à medida que se estabelece na relação com o Outro.

Considerando que a psicanálise se constitui como ciência do inconsciente, partimos da ideia de que o inconsciente é estruturado a partir da linguagem, em que se deduz uma topografia que tem como objetivo “dar conta da constituição do sujeito” (LACAN, 1957-1958/1999).

Nessa perspectiva, a intenção a seguir é apresentar, um pouco, a história de nossa origem, o caminho percorrido até chegarmos à profissão de psicóloga e professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e o que é possível dizer de um percurso em direção ao nosso objeto de pesquisa. Trajetória importante que nos faz interrogar sobre um mal-estar e a relação com o trabalho docente no estado paraense.

Nasci no município de Maracanã (PA), em 1963, vinda ao mundo pelas mãos de minha avó¹ materna. Sou segunda filha de uma família de cinco filhos, pai operário da construção civil e mãe, do lar. Tive uma infância que considero boa, vivida entre a cidade e o campo. A adolescência foi experimentada, predominantemente, na cidade, em um bairro da periferia de Belém. Inicialmente residíamos em uma pequena casa de madeira, em uma vila comunitária. Aos cinco anos de idade, nos mudamos para uma casa própria².

A educação familiar é influenciada por um misto de valores e crenças. Da família paterna, os preceitos da religião católica, assim como do Espiritismo; do lado materno, além do valor judaico-cristão, houve a influência de crenças baseada no misticismo. Os avós paternos tinham pouca escolarização, ela era do lar e ele trabalhava como servente em uma escola pública em Belém. A avó materna trabalhava na roça, na plantação de mandioca, não sabia ler nem escrever. O avô trabalhava na produção artesanal de farinha e numa pequena venda na frente da modesta casa no interior. Em função da idade avançada³ de meus avós paternos e dos problemas de saúde que os acometiam, minha mãe necessitou ausentar-se por longos períodos dos cuidados da família e eu, por volta dos onze anos de idade, passei a assumir os cuidados da casa e a assistência aos deveres da escola de meus irmãos menores.

¹Parteira, considerada curandeira, muito respeitada pela comunidade local onde nascera.

²A casa da família foi construída pelas mãos de meu pai, literalmente, com ajuda de meu avô paterno, em madeira e alvenaria, no terreno comprado com o dinheiro do prêmio da loteria estadual que meu pai ganhara na época.

³Minha avó faleceu com 105 anos, conforme o registro de nascimento. Segundo um conhecido que ainda mora na casa que era de minha avó, ele conta que o registro de nascimento da Dona Dadá, como era conhecido, fora tirado quando ela já era jovem. Logo, ninguém sabe dizer, de fato, quantos anos a Dona Dadá realmente tinha quando falecera. Meu avô, com pouco mais de 80 anos, morreu, anos antes de minha avó.

Quando pequena, nos meus momentos de lazer, tinha com a preferência por duas brincadeiras: fazer “engenhocas”⁴ no quintal de casa e “dar aula” para meus alunos “imaginários”. Confeccionava lista de frequência e fazia cadernos artesanais⁵. Vendo isso, meu pai providenciou uma “mesa de professora”⁶ e pintou em um espaço na parede do pequeno corredor da casa, um quadro verde, o que me deixou muito feliz. Fui uma adolescente muito caseira. Ainda que não tivesse consciência de que seria professora, tinha a certeza de que não queria viver como a maioria das jovens do bairro. Geralmente sem escolarização, com muitos filhos e poucas perspectivas de melhora de vida.

Era muito claro que as condições econômicas de meus pais eram difíceis, o trabalho era grande para alimentar e prover cinco filhos. Estudamos na escola pública do bairro, onde conclui a 8ª série com 14 anos de idade. Em 1978, fiz a prova de admissão⁷ para ingressar no Instituto de Educação do Pará e fazer a formação de professores de 1ª a 4ª série, aos 15 anos de idade. Desde muito pequena, achava bonito ver meus tios usando uniforme escolar, tomando o café da manhã na casa de meus avós paternos, antes de sair para a escola. Eu sonhava me vendo vestida com aquele uniforme. Com ajuda financeira dos tios, por parte de pai, aos cinco anos de idade comecei a frequentar aulas com uma professora particular. Foi uma enorme felicidade. Logo aprendi a ler e a copiar. Sentia orgulho de ver minha escrita no caderno de caligrafia. Aos sete anos, quando ingressei na 1ª série, estava adiantada em relação às demais crianças, o que fez com que eu avançasse de série⁸, por duas vezes, no meio do ano.

Acredito que minhas professoras nas séries iniciais foram minha grande inspiração. Eram atenciosas, pareciam ter prazer em ensinar aos pequeninos. O que, possivelmente, me fez reproduzir seus gestos em meus momentos de brincadeira. Isso, provavelmente, influenciou minha escolha profissional. Todavia, no curso de magistério, o contato com a Filosofia, Sociologia, História Antiga, Ciências e outras disciplinas despertou em mim o “espírito” da curiosidade, de buscar entender determinadas lógicas a partir do conhecimento científico. As disciplinas⁹ que considerava interessante eram ministradas de forma muito superficial, nascia em mim o interesse em querer saber mais, o que me fez desenvolver o hábito de ir, a pé, de casa até o centro comercial de Belém, para frequentar a única biblioteca

⁴Com muitos filhos e pouco dinheiro, meus pais não tinham como comprar brinquedos industriais, eu mesma construía os meus.

⁵Confecciona com o papel de embrulho, no qual vinha enrolado o pão que comprávamos na “vendinha” do bairro.

⁶Antes, chamada de escrivania.

⁷Sistema de avaliação escolar para ingressar no nível médio.

⁸No período de dois anos, fiz quatro séries: 1ª série atrasada e 1ª série adiantada, 2ª série atrasada e 2ª série adiantada. Parece estranho, mas assim era o sistema na escola pública do bairro naquela época.

⁹A prioridade era o ensino de técnicas - Didática -, ao invés da preocupação com o processo de aprendizagem da criança.

pública da cidade. Ficava até a hora do almoço, manuseando livros velhos e transcrevendo o máximo que podia nas folhas de papel almaço de meu caderno caseiro¹⁰. A minha vontade era ter um livro que fosse só meu e tivesse todo tempo do mundo para lê-lo. O que só foi possível nos anos da graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA), quando passei a ganhar meu primeiro dinheiro como bolsista de monitoria.

Retornando ao ensino da Escola Normal¹¹, comecei a ter conhecimento sobre a ciência psicologia, foi uma experiência que me estimulou muito. Tentar compreender o funcionamento da vida psíquica do humano é desafiador. Todavia, tive uma forte influência da cultura indígena. Nessa época, além de atleta escolar, fazia parte do grupo folclórico da escola. Líamos e conversávamos sobre temas indígenas, com frequência, para montar nossas coreografias. Era um momento de muito diálogo, tanto na sala de aula com os professores e demais colegas, sobre qual profissão escolher para prestar o vestibular. Fiquei em dúvidas entre a Antropologia¹² e a Psicologia. Inicialmente, fui aprovada no vestibular¹³ para Ciências Sociais na Universidade Federal do Pará (UFPA)¹⁴. O momento “coincidiu” com o casamento e a primeira gravidez, o que me fez tomar outro caminho, um ano e meio depois, fiz seleção interna para o curso de Psicologia, conseguindo aprovação.

Ainda no período de estudante no Instituto de Educação, precisamente, no segundo ano do curso, fui encaminhada para uma escola pública para fazer o estágio de observação. Era uma turma de alunos na faixa etária de 15 a 18 anos que cursavam a 4ª série do ensino primário. A professora havia faltado e tive que assumir a numerosa turma. Foi desconcertante, porém desafiador. Fui indagada pelos alunos quanto à minha idade¹⁵ e de como eu poderia “ser professora” se era mais jovem do que a maioria dos alunos. Minha saída foi falar do meu objetivo ali como aluna de um curso de formação de professores.

Quanto ao que fazer como “professora” naquela situação, na hora me veio à ideia de promover uma conversa sobre um tema que tivesse sido trabalhado na turma, o que se transformou em uma “brincadeira”, em forma de competição entre moças e rapazes. Houve resistência, com certa agressividade por parte de um aluno, que não aceitava que ninguém

¹⁰Caderno feito de folhas de papel almaço, confeccionado artesanalmente. As folhas eram presas com linha de costura.

¹¹Como era chamado o Instituto de Educação do Pará que formava professores de 1ª a 4ª série do ensino primário.

¹²Atraía-me muito a ideia de trabalhar com comunidades indígenas, como pesquisadora e também porque o Pará é rico na pluralidade cultural de sua população.

¹³Depois de várias tentativas, obtive aprovação em 1983. Só possuía o parco conhecimento do curso de formação de professores, o que não me habilitava, em nada, para o processo seletivo do vestibular. Novamente, com a ajuda de terceiros, fiz um cursinho preparatório e consegui a aprovação após três anos de tentativa.

¹⁴Única opção de universidade pública naquela época.

¹⁵Na época com 16 anos.

“tomasse o lugar” de sua professora. Colocou-se à parte da atividade, mas permaneceu na sala de aula. Apesar da tensão, à medida que os demais alunos foram se organizando e demonstrando interesse pela atividade, uma sensação de alívio foi surgindo, o que fez com que me sentisse mais tranquila para desenvolver a tarefa, e consegui respeitar a vontade do aluno em não participar da aula.

Ao retornar para casa, naquele dia, fui pensando na experiência vivida, o que me fez prestar mais atenção sobre como o professor se sente frente a situações difíceis experimentadas na sala de aula. Pensei: como eu, completamente “despreparada”, sem formação alguma, consegui trabalhar com um grupo grande de alunos? E, mais, ter conseguido lidar com minha primeira experiência de “resistência” por parte do aluno em sala de aula. Talvez seja possível falar aqui sobre minha primeira experiência de mal-estar no trabalho, como professora. O fato é que um passo foi dado naquele momento, o que fez com que um objetivo fosse alcançado. Mesmo tendo sido pega de surpresa, algo aconteceu comigo.

Não há dúvidas de que foi uma experiência que, de alguma maneira, me ajudou para que insistisse na docência, o que nos faz concordar com a ideia que: “somente é capaz de educar e ensinar aquele que for capaz de suportar o fracasso constitutivo do ato educativo [...] O ideal educativo irá se confrontar sempre com algo irreducível do sujeito, algo da ordem do desejo” (BONFIM, 2008, p.152).

Só anos depois foi possível compreender sobre a lógica do desejo humano. Não por acaso, após anos de docência, continuo me sentido mobilizada. É a vontade de estudar, de sistematizar lógicas para continuar “enfrentando” - no sentido de lidar com o impossível da ordem do desejo - o impossível que é educar. Trabalhar com o imprevisível que faz parte do ato de “educar”, além de encontrar-se com a criança viva, o aluno, é preciso lidar com a criança que há em nós, recalcada, que nos inspira a atuar.

Sobre a importância dos estudos para o futuro, era um tema recorrente principalmente nas reuniões da família paterna. Sempre ouvia dizer que um bom futuro dependia só da gente. O ideal social da época era de que para “ser alguém na vida”, o caminho seria o estudo, o que possibilitaria o emprego e não precisaríamos viver as mesmas dificuldades de nossos pais. De meus familiares, como um ideal a ser seguido, nenhum escolheu a carreira docente. Sobre meus quatro irmãos, até início de 2016, era a única com nível superior.

Voltando à graduação como aluna do curso de Psicologia, tive um bom desempenho. Era dedicada e comprometida. Passava horas na biblioteca do campus, às vezes, o dia inteiro¹⁶,

¹⁶Quando conseguia alguém para ficar com a Andressa (minha filha mais velha), que era apenas um bebê, na época.

até o horário da aula noturna. No penúltimo ano dessa etapa de formação, obtive aprovação na seleção de monitoria, o que coincidiu com a segunda gravidez. A situação foi determinante para que iniciasse minha análise pessoal.

No termino do bacharelado¹⁷, não satisfeita em estudar por quatro anos a Análise Experimental do Comportamento¹⁸, para fazer a formação do psicólogo – fase clínica no curso –, solicitei à coordenação que gostaria de ser orientada a partir do referencial da psicanálise, tanto no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), quanto na formação do psicólogo. Para formação do psicólogo, pude contar com uma professora que estudava psicanálise, mas sem formação específica. Quanto ao TCC, a resposta obtida foi de que a única professora, com formação, que poderia me orientar, acabara de sair de licença para pós-graduação em São Paulo. A saída foi ser encaminhada para a coordenação do curso de medicina e fazer a solicitação a um professor de psiquiatria, que me acolheu muito bem.

Quanto à Licenciatura plena¹⁹, muitas indagações emergiam, mas sem muito sucesso em meus questionamentos que fazia aos meus professores. Era um período em que pairava a herança da ditadura militar sobre a educação universitária. A grande maioria dos professores era militar de carreira. Percebi que não teria espaço para maiores reflexões. Então decidi fazer apenas o “feijão com arroz”, ou seja, estudar e fazer as provas para obter boas notas e conseguir concluir essa etapa de minha formação.

Para elaboração do TCC, consegui alguns livros com uma colega que fazia residência médica em São Paulo (SP). Escrevi sobre *A atuação do psicólogo em hospital geral: uma escuta clínica*. O que me deu condições para ser aprovada na seleção²⁰ da pós-graduação, *lato sensu*, em Psicologia Hospitalar, em São Paulo (SP). Morei na capital paulista durante dois anos com o marido e meus três filhos e concluí o curso com muitas dificuldades. Em função de poucas perspectivas de trabalho para o pai de minhas crianças, retornamos a Belém.

De volta à capital paraense, fiz uma seleção para o cargo de psicóloga em uma Fundação²¹ Educacional. Mesmo obtendo aprovação, minha admissão sofreu restrições pelo

¹⁷Na época, o curso de psicologia na UFPA era constituído de três etapas: bacharelado, formação do psicólogo e licenciatura plena. Em função das gestações, fiz em seis anos.

¹⁸Na época, o curso era referência no Brasil, com programa sólido de Pós-graduação.

¹⁹Do grupo de sete alunos que concluíram o bacharelado, em 1988, fui a única aluna que continuou a Licenciatura, a maioria foi para o mercado de trabalho e três ingressaram no Programa de Pós-graduação em Análise Experimental do Comportamento, na mesma instituição.

²⁰No NEMETON - Centro de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Saúde na capital paulista.

²¹Primeira escola de período integral do estado. Atendia alunos de dois anos e meio a 12 anos de idade. Além da educação regular, oferecia aulas de dança, judô, música, teatro, língua estrangeira, assistência nutricional, odontológica e médica. Os alunos eram transportados em ônibus escolar próprio. O projeto foi idealizado pela dona de uma fábrica de medicamentos para atender os filhos de funcionários. O projeto cresceu, a escola pôde abrir vagas para alunos externos, todavia, na condição de alunos particulares com expressivo valor nas mensalidades.

fato de ter três filhos²², bem como em função dos gestores da instituição não conhecerem o meu trabalho. Essa situação me fez propor trabalhar no processo de seleção²³, exigente e trabalhoso, dos alunos para ingresso no ano letivo de 1992, sem nenhum ônus para a Fundação. Depois, passaria novamente pela avaliação da diretoria da escola e da Fundação. Caso estivesse a contento, eu e meus filhos seríamos admitidos na escola. O que acabou acontecendo.

Em 1993, juntamente com duas colegas pedagogas da Fundação, nos dedicamos a trabalhar na qualificação dos professores, já que a jornada de trabalho de todos era integral. Para isso, busquei a pós-graduação, *lato sensu*, em Psicologia Educacional na PUC/Minas Gerais, de 1993 a 1995. Ministramos vários cursos, oficinas, treinamentos em serviço para docentes, técnicos e equipe de apoio da Fundação.

Em 1995, a escola começa a dar indícios de falência. Em função da necessidade de cortar despesas, a equipe técnica foi reduzida. Do grupo, saí eu e duas das três pedagogas. Negocie com a presidência da Fundação para que meus filhos continuassem na escola, em contrapartida, atenderia os casos considerados importantes em consultório particular e prestaria consultoria à equipe técnica da Fundação. O acordo vigorou durante todo o ano letivo. No mesmo ano, em outro horário, trabalhei como psicóloga em um hospital privado especializado no atendimento à criança, em Belém.

Em 1996 fui aprovada no processo seletivo para professor auxiliar da Universidade do Estado do Pará. Em 1998, através de concurso público de provas e títulos, ingresso como professora do quadro efetivo, do Departamento de Psicologia, do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, no município de Conceição do Araguaia (PA), onde residi durante dois anos até ser chamada para trabalhar nos cursos de Licenciatura em Belém.

No ano 2000, ingresso como docente no Programa de Pós-Graduação, *lato sensu*, no curso de Psicologia Educacional e Formação em Docência do Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Essa experiência nos fez perceber a ausência do viés teórico que discutisse a subjetividade e o sujeito. Tempos depois, em reunião de colegiado, propusemos que o tema Psicanálise e Educação fosse inserido no desenho curricular do curso, o que fora aceito desde então.

²²Como funcionária da Fundação, meus filhos teriam direito à escolarização sem nenhum ônus.

²³Em função dos números reduzidos de vagas, era um processo longo e detalhado. Constituído de entrevista com os pais e alunos junto aos serviços de psicologia, nutrição, médico e pedagógico, além de uma rigorosa análise financeira sobre as condições econômicas da família.

De 2005 a 2007, participei do Programa de Pós-Graduação, *stricto sensu*, da Universidade Federal do Pará (UFPA), no curso de mestrado em Psicologia Clínica e Social, na linha de Pesquisa Estudos Psicanalíticos e Psicopatológicos da Subjetividade.

De 2007 a 2012, estive engajada em diferentes missões de trabalho em prol da qualidade de vida e do trabalho do professor, no Centro de Educação da UEPA. Por dois mandatos consecutivos trabalhei como chefe do Departamento de Psicologia (DPSI). A experiência nos fez constatar que os próprios colegas de trabalho estavam com seus salários defasados e desatualizados em relação ascensão horizontal²⁴, como prevê o Plano de Cargos e Salários da instituição. A situação nos mobilizou a articular, juntamente com os demais chefes de departamentos do Centro de Educação, a constituir comissões de avaliações, para propor a todos os professores interessados a formalização do pedido para obtenção da progressão. O que resultou, logo depois, na elaboração da Resolução Normativa aprovada pelo Conselho Universitário.

Outra árdua tarefa foi elaborar, juntamente com outros colegas chefes de Departamento do Centro de Educação, a minuta de lotação²⁵, inserindo carga horária de pesquisa, extensão e outros para discutir junto a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UEPA, a fim de que fossem reconhecidas, institucionalmente, todas as atividades que o professor desenvolve na academia.

Nesse mesmo período, fizemos a solicitação da inscrição da linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, sob a responsabilidade da Pró-Reitora de Pós-Graduação²⁶, junto ao Diretório do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), a fim de que o trabalho de todos os professores que dialogam com a psicanálise e outras vertentes da área psi pudesse fazer parte de uma linha devidamente regulamentada.

São muitos anos de escuta sobre o mal-estar que assola o trabalho do docente. Com o ingresso no quadro de professores do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), a experiência tem nos proporcionado a promoção da escuta de professores em diferentes espaços da realidade da região do campo no estado paraense. É uma prática que fez com que, em 2009, juntamente com outra colega do Centro de Educação da universidade,

²⁴Progressão em função do tempo de serviço mais a produção que deve ser realizada de dois em dois anos. Para ascender, é preciso que o professor comprove a efetividade e formalize a solicitação. Em função de a UEPA ser uma universidade jovem, ter menos de dez anos naquela época, a sistemática para obtenção da referida progressão não tinha Resolução definida.

²⁵Na UEPA, a exigência, até então, era carga horária destinada à sala de aula. Mesmo tendo professores que produzam e façam pesquisas ou orientem aluno, não tínhamos Resolução que garantisse essa carga horária de trabalho.

²⁶A solicitação se deu em função da ausência de um professor doutor que se dispusesse assumir a coordenação da linha.

elaborássemos um projeto de extensão²⁷, cujo objetivo é valorizar a fala do professor e sua relação com o trabalho docente.

Outro grande desafio, por melhores condições de trabalho do professor, foi a conquista, mesmo que temporária, da Dedicção Exclusiva²⁸ (DE). Em 2010, além da sala de aula regular, era necessário ter pesquisa, extensão, orientar trabalhos e ter uma função administrativa, além recorrentes produções. Foi quando senti a necessidade de deixar o consultório particular para cumprir todas as exigências institucionais, a fim de que pudesse ter uma melhor condição financeira para ingressar na pós-graduação, num programa de ponta, em outro estado brasileiro.

Em 2012, ingresso no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com uma proposta de pesquisa, junto ao professor, tendo a psicanálise como eixo teórico. É um momento de rica experiência em minha formação como pesquisadora, jamais com a ideia de que estou formada, mas com o anseio de seguir desejando a trilha do inconsciente. Seguindo essa lógica passaremos a apresentar com detalhes o estudo que realizamos no estado paraense.

Como pesquisadora e psicanalista compartilhamos com a ideia de é preciso expandirmos nossas leituras para além dos ensinamentos freudiano. Urge a necessidade de aprofundar nossos estudos sobre o que acontece após os estudos freudianos. Nesse sentido, nesse texto da tese, passamos a dialogar, também, com a ideia lacaniana de que “o inconsciente se manifesta sempre como o que vacila num corte do sujeito” (LACAN, 1964/2008, p.34) frente ao inesperado. A abordagem também nos interessa por ser uma ferramenta teórica que funciona para tratar da constituição do sujeito na relação com o Outro, que se desdobra num outro social, na cultura. Como prática da psicanálise em extensão permite que a escola seja um espaço de investigação onde essas representações acontecem e são passíveis de estudo e sistematização. Todavia, é um momento que se traduz em um grande desafio, em função de nossa inserção ser relativamente recente quanto aos ensinamentos de Jacques Lacan.

Em 2009, esta pesquisadora desenvolveu um projeto de extensão com o objetivo de promover o dispositivo da escuta junto ao professor. Baseou-se na sustentação de um lugar, onde a palavra pudesse circular a fim de expressar questões relacionadas ao fazer docente. Projeto desenvolvido no Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado

²⁷Em 2014, o projeto passa a integrar, como serviço permanente do Centro de Educação, o conjunto de ações que a universidade oferece à comunidade paraense.

²⁸É temporária, foi conseguida através de uma exigente avaliação de desempenho. Hoje, é realizada através de Edital Público.

do Pará (UEPA). Em 2015, passa a integrar os serviços que a universidade disponibiliza para comunidade paraense, fazendo com que a escuta aconteça junto ao professor, ainda em fase de formação.

No ano de 2011, a relação mal-estar docente e psicanálise ganha um estreitamento maior, através de uma pesquisa envolvendo alunos do curso de Pedagogia e da Especialização em Psicologia Educacional. O objetivo é oportunizar um espaço de fala para o professor sobre o fazer docente e suas formas de lidar com o mal-estar no trabalho. Mesmo tendo que lidar com a resistência do professor, o estudo é realizado de maneira satisfatória em uma escola pública, localizada na periferia de Belém (PA).

Esta pesquisa de doutorado nasce da necessidade de uma maior imersão teórica e prática quanto a profissão docente, no campo da educação, no enlace com a psicanálise. Isso nos mobilizou a vontade de juntar elementos e escrever algo a partir de alguma coisa que nos foi impactante (MEZAN, 1992). A intenção é organizar ideias, construir um trabalho mais estruturado, que nos forneça dados mais precisos sobre a realidade paraense, para que possamos pensar e repensar, juntamente com nossos alunos-professores em formação. É uma pesquisa que tem o objetivo de funcionar como parâmetro para discussões, reflexões e orientações dos nossos futuros trabalhos dentro e fora da universidade.

O estado paraense tem uma grande área geográfica, é considerado o segundo maior em superfície, com 795.502,30 km² de área de floresta. A característica da extensão dificulta o acesso à grande maioria dos municípios. O Pará, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Diretoria de Pesquisa (DPE) - Coordenação de População e Indicadores Sociais - 07/2012, tem como população estimativa 7.969.655 habitantes, sendo 68,5% moradores de zona urbana e 31,5% residem na região do campo, conforme Censo Demográfico 2010 (ANUÁRIO DO PARÁ, 2013-2014).

Em audiência pública ocorrida em 12 de maio de 2015, a sociedade civil organizada através do Fórum Estadual de Educação (FEE)²⁹, juntamente com o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), aprovam o Plano Estadual de Educação do Estado, regulamentando as proposições previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) para a década, 2015/2025.

O documento propõe assegurar o direito à educação dos povos que vivem na cidade; no campo; nas beiras de rios, lagos, igarapés; nas florestas; nas aldeias; nas comunidades quilombolas e nos assentamentos. Exigência que deve envolver a articulação de todos os

²⁹ Criado em outubro de 2012, de natureza político-social, tem finalidade propositiva, consultiva e deliberativa, cujo objetivo é democratizar o processo das políticas educacionais no estado do Pará.

segmentos da sociedade, a fim de assegurar o direito de todos a aprender e exercer de forma plena a cidadania (PARÁ, 2015, p.5).

Em 2015, a Câmara de Belém também aprova o Plano Municipal de Educação (PME) em que estabelece novas diretrizes e providências que deverão ser instituídas quanto ao ensino da educação básica para os próximos dez anos. A medida entra em vigor com a publicação da Lei nº 9.129 de 24 de junho de 2015. A elaboração do documento ganha expressividade por ter sido construído a partir de audiências públicas, envolvendo a comunidade de Belém, o que se torna um avanço na história paraense por se tratar de um plano de estado e não de governo, aprovado pelo poder legislativo, transformado em lei municipal e sancionado pelo poder executivo (PARÁ, 2015).

Fazem parte das diretrizes estabelecidas, enquanto eixo de ação, a valorização do trabalhador da educação, dentre eles, o professor. A proposição é fomentar oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma articulada às políticas de formação da União e dos municípios como incentivo à formação continuada do professor, nas modalidades presenciais e/ou à distância para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola e educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do Plano Estadual de Educação (PEE), isto é, 2016.

A pesquisa também se propõe fazer uma imersão sobre o tema da Educação do Campo no estado do Pará. Mostraremos a perspectiva histórica e conceitual sobre a construção do termo, conceito que surge durante a realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), encontro realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em 1997, juntamente com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). Evento importante que desencadeou um processo de discussão e culminou com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC).

Em 1988, o termo “do campo” passa a ser designado e é reconhecido como um espaço geográfico e social constituído de necessidades específicas com vida própria. O interessante na mudança de concepção é que a Educação do Campo deixa de ser entendida como algo que sobra da cidade, e passa a ser definida como um espaço social com identidade cultural própria, com práticas específicas que são compartilhadas por seus habitantes. No estado do Pará, fazem parte desse contexto às populações Quilombolas, Indígenas, Ribeirinhos, e Adultos, Crianças e Jovens moradores de área camponesa.

A Educação do campo nasce da necessidade de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária, idealizada pelos movimentos sociais dos sujeitos do campo. Com as mobilizações das discussões e com o passar do tempo, a expressão “meio rural” vem sendo substituída pela “do campo”. O objetivo é fazer refletir sobre o trabalho de quem reside e tem o campo como espaço de labor, bem como a valorização das lutas sociais e culturais dos sujeitos que vivem nesse espaço e lá trabalham (I CNEC, 1998, p. 38).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo no Pará deve ser “compreendida como um processo em construção da política que pensa a educação” (FERNANDES, 2006, p.28) como condição determinante para o desenvolvimento do campo. Passa a ser uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. O embate ocorre a partir da articulação de populações organizadas no campo que, nas últimas décadas, tem incluído o tema na agenda nacional, estadual e local. Mobilização que tem feito com que a população camponesa se assume como sujeito de direitos frente à sociedade brasileira. Neste contexto, surge o Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo que aposta na articulação entre governos, universidades e movimentos sociais para pautar a Educação do Campo no estado do Pará.

A década de 1980 é o marco do registro inicial das pesquisas, relacionando o trabalho docente com o mal-estar. O tema tornou-se foco de investigação dentro e fora do Brasil. São pesquisas que têm indicado algumas preocupações, como, por exemplo, o aumento do absenteísmo, processos de adoecimento relacionados a importantes níveis de estresse, solicitações de mudança de ambiente de trabalho, entre outros. São efeitos que culminam em mal-estar no trabalho do professor. O interessante é que há professores que, em função da pressão no trabalho, acabam adoecendo, ou mesmo desistindo da atividade. Entretanto, existem aqueles que, mesmo na diversidade, continuam exercendo a profissão com certa satisfação, o que nos faz pensar nas diferentes formas que o sujeito pode responder para lidar com a renúncia de satisfação e gozo (LACAN, 1969-1970/1992), mantendo-se pactuado ao gozo de maneira muito particular.

O tema do mal-estar, expressão que está presente desde os primeiros escritos freudianos, pode ser traduzido como algo que é desconcertante, que possibilita a consternação humana. A expressão mal-estar, desde os remotos estudos de Freud (1895), surge associada à neurose de angústia que se apresenta a partir de duas formas: como um *estado crônico* e como uma *crise de angústia*. O que faz com que um estado de angústia se instale, cuja característica acontece por um “acúmulo de excitação somática” que, às vezes, o ser humano não é capaz de tolerar. De acordo com os *Rascunhos B - A Etiologia das Neuroses*, de oito de fevereiro de

1893³⁰ -, e o *Rascunho E – Como se origina a Angústia* (sem data?)³¹, o autor define “a neurose de angústia como uma neurose de represamento, tal como a histeria, [...], quando há acúmulo de tensão física – neurose de angústia. Quando há acúmulo de tensão sexual psíquica – melancolia” (p. 42 e 78-80). Bem mais tarde, o autor afirma que a angústia está sempre presente num lugar ou outro (FREUD, 1930[1929]/1974).

Lacan (1969-1970/1992) discute o mal-estar numa relação com o simbólico. O primeiro mal-estar emerge da renúncia de satisfação e gozo e o que aparece depois, quando surge do discurso, é considerado secundário. A denominada neurose moderna refere-se ao mal-estar enquanto relação com o mundo, momento em que a agressividade se apresenta (LACAN, 1998), lógica que remete a pensar o discurso como uma forma de bordejar o Real, como algo do impossível.

No campo da educação, a utilização do termo “mal-estar docente” tem seu registro na década de 1950, com o estudo de Berger (1957), sob o título *Le malaise socioprofessionnel des instituteurs française*. A autora nomeia o mal-estar como o “descontentamento dos professores”, traduzidos por baixos salários, condições precárias de trabalho, raras oportunidades de promoção. Na literatura brasileira, tem sido indicado como o declínio no prestígio social da profissão (PEREIRA, 2016).

Todavia, a fim de conduzir o leitor a um percurso específico quanto aos aspectos que desencadeiam o mal-estar docente, assim como sinalizar diferentes formas em que o mal-estar tem se apresentado no dia a dia do trabalho do professor, apresentamos a seção que trata da relação mal-estar e educação a partir do estudo de Esteve Zaragoza (1999). Por ser um trabalho que considera uma gama de aspectos que envolvem o significante mal-estar, destaca sobre as condições do ambiente, o contexto do exercício da docência, a ação do professor na sala de aula cujo foco é o estado de tensão de caráter negativo associado à emoção e aos sentimentos que podem levar o professor ao esgotamento físico e psicológico, que será detalhado na seção Mal-estar docente e a Educação.

O que existe de produção sobre o mal-estar e trabalho docente no estado paraense? É o que nos propomos responder na seção O Pará em foco: mal-estar e trabalho docente. A intenção é levar o leitor a conhecer as produções paraenses estabelecendo um diálogo quanto aos processos de investigação, bem como os resultados apresentados sobre o tema mal-estar e trabalho docente. Interessa-nos perceber o tipo de pesquisa que vem sendo realizado na

³⁰ Datado pelo carimbo postal (MASSON, 1986, p. 39).

³¹ Talvez pertença ao envelope de 6 junho de 1894 cf. *A correspondência Completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess*. (MASSON, 1986, p. 78).

região paraense e de como esses estudos podem favorecer nossa estratégia de investigação, em que a fala do sujeito é privilegiada como um lugar da linguagem que garante a transmissão e favorece o enlaçamento ao Outro.

Na sequência, falaremos sobre a angústia a fim de compreender como o mal-estar pode ser entendido como a manifestação da angústia que se apresenta no social. A seção se propõe a demonstrar o processo da construção teórica do objeto *a*, a partir de retomadas à concepção freudiana. Iniciamos falando sobre o novo estatuto lacaniano a partir da ideia freudiana; depois discorremos sobre como a angústia se constitui em Lacan; em seguida indicamos como a angústia é indicada como sinal do real; discorremos sobre o *Unheimlich* como o momento em que a angústia entra em cena, e para finalizar a discussão sobre o tema angústia, falamos sobre um novo *status* do objeto segundo Jacques Lacan. A ideia é chegar ao refinamento do conceito de angústia proposto por Lacan. É um texto que não tem a pretensão de retornar a detalhes na obra de Freud como fez Lacan, mas delinear uma lógica que possibilite sinalizar para pontos importantes sobre o momento em que Lacan institui o objeto *a* como determinante da angústia.

Qual o método que a pesquisa utiliza? O princípio metodológico é o da orientação clínica que favorece o dispositivo da escuta na pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica e considera o espaço da escola como meio de investigação (PEREIRA, 2012); (PEREIRA, PAULINO, FRANCO, 2011); (KUPFER et al., 2010); (LOWENKRON, 2003); (KRISTEVA, 2002). Além dos teóricos clássicos, como Freud e Lacan, que nos dão o suporte quanto aos conceitos da clínica psicanalítica, nos apoiamos no trabalho desenvolvido, nos últimos anos, por pesquisadores que dialogam com a Educação a partir da psicanálise, como Marcelo Ricardo Pereira, Margareth Diniz, Miranda e outros.

Pereira (2012, p. 27) compreende que o lugar da psicanálise na educação é o espaço de *fazer falar* o sujeito. Fala conduzida por uma ética, sobretudo por uma implicação e uma responsabilidade de quem fala com o que fala cuja atuação do psicanalista no campo da educação é um trabalho social denominado orientação clínica de trabalho. A intervenção que privilegia a fala do professor trata-se de uma ação que mobiliza formas de fazer o sujeito, nomear experiências, ofertar sentido, revelar “enxertos fantasmáticos” ou mesmo “restaurar” a vida psíquica que se apresenta esgarçada. Uma ação que tem sempre a finalidade de recomposição da atividade psíquica do sujeito (LOWENKRON, 2003).

Nossa prática como pesquisador-interventor também tem a intenção de aplicar o próprio desejo do analista, como uma consequência da implicação do pesquisador com a causa da psicanálise em sua formação (KUPFER, 2010). É uma ação que faz com que o professor

se implique e reflita sobre suas práticas, frente ao que se repete e ao que deixa deslizar em seu discurso (PEREIRA, 2012).

No contexto da escola, entendemos que cabe à prática da psicanálise em extensão, desde que coloque em suspeição qualquer concepção mais geral do discurso. Como um caminho possível a ser seguido, em que a eficácia de uma prática de intervenção-clínica possa indicar necessidade para a abertura de novas possibilidades, quanto ao que se apresenta como singular na fala do professor em determinada cultura, ainda que o reconhecimento de tal prática de investigação, mesmo nas ciências humanas, esteja em processo de consolidação.

Concordando com Pereira (2016, p. 2) sobre a importância do dispositivo da escuta clínica no campo social. A psicanálise é patrimônio social e deve ser garantida como tal a fim de enriquecer o patrimônio cultural de uma sociedade. Sendo importante insistir na demonstração do princípio que rege o nosso trabalho, seja como professor ou pesquisador, deixando claro que “todo método em psicanálise deve encerrar-se em si mesmo”.

A partir do propósito apresentado, o objetivo geral da pesquisa é analisar a fala do professor da educação básica da rede pública, na zona do campo e na zona urbana, sobre as respostas que produz quando se diz angustiado quanto ao trabalho docente no estado do Pará. Os objetivos específicos são: elencar, *in lócus*, as respostas que o professor produz quando se diz angustiado, a partir do significante mal-estar; localizar a posição subjetiva do sujeito com destaque para os modos de gozo e satisfação pulsional; e contrastar as experiências a partir do que se apresenta como mal-estar no trabalho docente para o professor da região do campo e para o professor da região urbana no estado paraense.

Com a intenção de sermos incansáveis em trabalhar com a pesquisa-intervenção que estuda a humanidade na sua singularidade, nossa base de sustentação é garantir um lugar Outro para que a palavra possa circular e o professor possa expressar suas questões, seus impasse em relação ao trabalho docente. Ainda que seja comum ouvir do professor que o trabalho docente é angustiante, suspeitamos que a angústia comumente falada não corresponde a angústia que Freud e Lacan nos ensina. Nesse sentido, uma questão norteia nossa investigação: Do que se trata a angústia que o professor comumente refere quando fala do trabalho docente e que respostas ele produz para lidar com ‘isso’?

A estrutura do texto da tese está assim constituída da INTRODUÇÃO; dos capítulos: PARÁ QUE ESTADO É ESSE?; O MAL-ESTAR; A ANGÚSTIA; A PESQUISA: O MÉTODO DE ORIENTAÇÃO CLÍNICA e COLETA DE DADOS E DISCUSSÃO; e mais CONSIDERAÇÕES FINAIS; REFERÊNCIAS e ANEXOS.

1 PARÁ: QUE ESTADO É ESSE?

O estado do Pará apresenta 1.247.955.666 km² de extensão territorial, que o coloca como segundo maior estado do Brasil, o que compreende 15% do território nacional e ocupa 795.502,30 km² da área de floresta.

Quanto à toponímia, isto é, a origem do nome Pará, vem do termo “pa’ra” que significa rio-mar na língua indígena tupi-guarani, denominação dada pelos índios localizados no braço direito do rio Amazonas. Na chegada à região, os portugueses, primeiramente, nomearam a terra de Feliz Lusitânia, posteriormente chamada de Grão-Pará, que significa grande rio. Por fim é renomeada, passando a chamar-se Pará. O nativo de Belém é chamado de paraense, mas na grande região norte o nativo da Amazônia é conhecido como paraoara ou paruara.

A população residente no estado é estimada em 7.969.655³², dados de julho de 2013; sendo 5.191.559 (68,5%) são moradores da área urbana, registro de 2010³³ e 2.389.492 (31,5%) residente na área do campo. Quanto ao Índice de Desenvolvimento (IDH)³⁴ é de 0,64, ocupando o 24º lugar no Brasil.

Sobre a economia, o Produto Interno Bruto (PIB/2010) no Pará apresenta R\$77.847.591 bilhões, assim distribuídos: R\$ 4.676.291 bilhões da agropecuária; R\$29.408.406 bilhões da indústria; e R\$36.958.764 bilhões³⁵ relacionados a serviços (ANUÁRIO DO PARÁ, 2013-1014).

A Educação no Pará está representada da seguinte forma, conforme registros de 2012³⁶: 10.099 Escolas do Ensino Fundamental (437 estaduais e duas federais); 9.070 municipais e 590 particulares. As Escolas de Ensino Médio somam um total de 729: 527 estaduais (dez federais e 20 municipais) e 172 particulares. Quanto às Escolas de Ensino Profissional, são 68: 13 estaduais (14 federais e sete municipais) e 42 particulares. Quanto ao Ensino Superior, em 2013³⁷, o registro é de 37 IES (ANUÁRIO DO PARÁ³⁸, 2013-1014). Desse número três são universidades federais e uma estadual.

³²Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) /Diretoria de Pesquisa (DPE) Coordenação de População e Indicadores Sociais - 07/2012. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 02/02/2014.

³³IBGE/Censo Demográfico 2010. Disponível em<<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 02/02/2014.

³⁴Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil 2013/PNDU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

³⁵PIB/Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças.

³⁶Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC); Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 02/02/2014.

³⁷Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em<<http://www.ibge.gov.br>>.

³⁸Até o fechamento do texto de nossa tese, o Anuário 2015-2016 estava em fase de atualização dos dados para posterior disponibilização comercial, o que dificultou nosso acesso a números mais atuais.

1.1 Plano Estadual de Educação do Pará

Em 12 de maio de 2015, uma audiência pública realizada em Belém, envolvendo a sociedade civil organizada, o Fórum Estadual de Educação (FEE)³⁹, o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) garantiu a legitimidade do Plano Estadual de Educação, a fim de regulamentar as propostas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) que deverá ocorrer na próxima década, de 2015 a 2025, em todo estado paraense. Todavia, com o intuito de localizar o leitor nesse contexto e em razão do nosso estudo está relacionado à Educação Básica, estaremos apresentando os dados que compreendem apenas a essa faixa de escolarização. As demais informações podem ser acessadas no portal⁴⁰ oficial da Secretaria Estadual de Educação do Pará.

O Plano Estadual de Educação do Pará (PEEP) propõe pensar a educação no contexto geográfico e complexo que é característico do estado do Pará. Visa assegurar o direito à educação dos povos que vivem na região urbana; no campo, nas beiras de rios, lagos, igarapés; nas florestas; nas aldeias; nas comunidades quilombolas e nos assentamentos. Exigência que deve envolver a articulação de todos os segmentos representativos da sociedade, a fim de proporcionar condições efetivas que assegurem o direito de todos a aprender e a exercer, de forma plena, a cidadania (PARÁ, 2015, p.5).

O Pacto Pela Educação do Pará⁴¹ propõe favorecer o diálogo entre o estado e a sociedade civil contribuindo com o fortalecimento do regime de colaboração entre estado e municípios. O objetivo é superar os problemas educacionais a fim de que novos níveis de desempenho escolar sejam alcançados, diferentemente do que tem apresentado o sistema de ensino paraense.

O estado do Pará dispõe de rede pública nas esferas municipal, estadual e federal e de uma rede privada, que ofertam Educação Básica e Ensino Superior, cujas vagas ofertadas não contemplam a oferta das necessidades da população paraense.

O Plano Estadual de Educação do Pará (PARÁ, 2015) define metas e estratégias para os níveis e modalidades de ensino a partir das diretrizes, conforme art. 2º da Lei Federal nº 13.005/ 2014, são essas:

- I. Erradicação do analfabetismo;
- II. Universalização do atendimento escolar;

³⁹Criado em outubro de 2012, de natureza político-social, tem finalidade propositiva, consultiva e deliberativa, a fim de democratizar o processo das políticas educacionais no estado do Pará.

⁴⁰Disponível em <http://www.seduc.pa.gov.br/> Acesso em 19 de abril 2016.

⁴¹Assegurado pela Lei 7.441/2010 do Conselho Estadual de Educação- Pará.

- III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. Melhoria da qualidade da educação;
- V. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI. Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), com padrão de qualidade e equidade;
- IX. Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Sobre as metas e estratégias, o diagnóstico da Educação Básica no Estado do Pará é elaborado conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE), que deve servir de base para a elaboração das políticas educacionais do estado do Pará. Nesse sentido, devem estar contemplados a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação profissional, a diversidade, a inclusão, a formação e a valorização dos profissionais da educação superior e a gestão democrática. A finalidade é subsidiar o desdobramento do Plano Nacional de Educação (PNE), no âmbito da adequação do Plano Estadual de Educação (PEE). Pretende-se: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 40% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PEE. Nesse aspecto, o Estado do Pará tem os seguintes dados relacionados à formação dos docentes que atuam na educação infantil:

Tabela 1: Número de docentes da Educação Infantil, por formação (rede pública).

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio - Normal/Magistério		Ensino Médio		Ensino Superior	
	Número	Percentual	Número	Percentual	Número	Percentual	Número	Percentual
2011	115	1,1%	5.203	51,7%	2.124	21,1%	2.615	26%
2012	77	0,7%	4.402	40,7%	3.024	28%	3.311	30,6%
2013	64	0,5%	3.941	32,8%	3.777	31,4%	4.246	35,3%

Fonte: MEC/INEP/DEED⁴²/ Censo Escolar

⁴²Diretoria de Estatísticas Educacionais.

Dessa forma, o Estado do Pará apresenta as seguintes estratégias para a educação infantil:

- Definir, em colaboração com a União, o Estado e os Municípios, metas de expansão da rede pública de educação infantil de qualidade, considerando as peculiaridades locais e o crescimento populacional;
- Colaborar com o levantamento da necessidade por creche para a população de até três anos;
- Atuar, de forma articulada, com os municípios, a fim de acompanhar os convênios com instituições comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares;
- Contribuir para a garantia de equipes multiprofissionais no atendimento à comunidade escolar;
- Contribuir para a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil;
- Contribuir para a melhoria da organização pedagógica e para a extinção gradativa das classes multisseriadas de educação infantil do sistema estadual de educação;
- Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil por meio do redimensionamento territorial da oferta;
- Colaborar para a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com os municípios e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos;
- Colaborar com a União e os municípios para a realização e publicação, a cada ano, sobre o levantamento da necessidade manifestada na educação infantil, em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento necessário;
- Garantir que a criança seja um sujeito de direito, cidadão em processo de desenvolvimento e centro das políticas públicas;
- Priorizar um currículo significativo, com participação comunitária, voltado à realidade e à necessidade da criança, visando a afetividade, a ludicidade, a preservação da vida, a transformação dos sujeitos de acordo com as diretrizes curriculares nacionais;
- Fomentar o atendimento imediato, após a vigência do PEE, nas creches e pré-escolas, às crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, com profissionais qualificados e habilitados para esse tipo de atendimento.

A meta geral para educação infantil é universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE.

No contexto da educação infantil, em março de 2016, o legislativo brasileiro promulgou o Marco Legal da Primeira Infância⁴³. A legislação estabelece princípios e diretrizes para políticas públicas voltadas à primeira infância (zero a seis anos), apresentando as seguintes metas: garantir às crianças o direito de brincar; priorizar a qualificação dos profissionais sobre as especificidades da Primeira Infância; reforçar a importância do atendimento domiciliar, especialmente em condições de vulnerabilidade; ampliar a licença paternidade para 20 dias nas empresas que aderirem ao programa Empresa Cidadã; envolver as crianças de até seis anos na formulação de políticas públicas; instituir direitos e responsabilidades iguais entre mães, pais e responsáveis; prever atenção especial e proteção a mães que optam por entregar seus filhos à adoção e gestantes em privação de liberdade.

Em relação ao ensino fundamental, o esforço nacional de universalização resulta na real expansão do atendimento educacional, porém o estado paraense, mesmo com a significativa expansão do atendimento escolar, ainda não atingiu plenamente a universalização do Ensino Fundamental. Dados oficiais do Ministério da Educação evidenciam que a universalização, isto é, o ensino fundamental que compreende a população de seis a 14 anos, atingiu patamares superiores a 97% na Região Norte.

Segundo os dados do IBGE de 2010, obtidos no site do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), para atingir o percentual de 100% de matrículas das crianças de seis a 14 no ensino fundamental, é necessário que o estado do Pará amplie seu atendimento para mais 80.000 crianças que estão fora da escola. No entanto, em relação aos jovens de 16 anos, a realidade é diferente. O estudo da escolaridade das pessoas nessa faixa etária evidencia sérios problemas quanto à qualidade da educação oferecida no Brasil, situação que é mais grave no estado do Pará, apresentando resultados médios significativamente inferiores aos nacionais e por regiões. No Pará, apenas 44,6% dos adolescentes de até 16 anos concluíram o ensino fundamental.

As estratégias são:

⁴³Disponível em <http://andressamalcher.wix.com/conteudo#!Primeira-Infancia-temos-um-marco-legal/hx7y7/5710f7bf0cf2af49d711c848>. Acesso em 26 abr. 2016.

- Colaborar com o Ministério da Educação para que, até o final do 2º ano de vigência do PNE, seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;
- Estabelecer pacto com a União e os municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o §5º do art. 7º da Lei nº 13.005/2014, para a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme a base nacional comum curricular do ensino fundamental;
- Estimular a criação de mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental;
- Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, viabilizando, ao estabelecimento, condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;
- Promover, em regime de colaboração com a União e os municípios, a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;
- Incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos a partir do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;
- Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;
- Desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantindo a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;
- Estimular a oferta de atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades;
- Estimular a promoção de atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas;
- Implantar, no âmbito de suas competências, política de acompanhamento das instalações físicas adequadas ao funcionamento das escolas;

- Construir, ampliar e adequar, no âmbito de suas competências, as escolas de acordo com padrões mínimos definidos, com espaço físico com acessibilidade, mobiliário e equipamentos adequados para o atendimento aos alunos do ensino fundamental;
- Construir, no âmbito de suas competências, bibliotecas escolares e provê-las, inclusive as já existentes, de livros técnicos, científicos, literários, didáticos e paradidáticos atualizados, que possibilitem aos professores e alunos a realização de pesquisa, manuseio, consulta, empréstimo e participação na escolha do acervo, com prioridade para as regiões com difícil acesso a material impresso;
- Estabelecer parcerias com instituições de Ensino Superior com o objetivo de garantir, por meios de monitorias e estágios, como mais um instrumento de apoio pedagógico ao aluno;
- Assegurar, no âmbito de suas competências, transporte escolar para a área rural, ribeirinha, praia e áreas com difícil acesso;
- Incentivar, a partir de Programas de Aceleração da Aprendizagem, e outras iniciativas que visem a redução da distorção Idade/Série no Ensino Fundamental;
- Estimular as políticas de municipalização⁴⁴ no âmbito do Estado do Pará.

A meta geral, quanto à universalização do ensino fundamental no estado paraense, é que, em 2016, o atendimento escolar contemple toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos. O objetivo é que, até o final do período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), o percentual de matrículas no ensino médio possa ser elevado para 85%. Dados do IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2013) – SEDUC/SAEN⁴⁵/NUPPAE⁴⁶ - Censo Escolar – 2013, do total de 495.900 da população de 15 a 17 anos, 14,4% estão fora da escola, no estado do Pará. Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), para que ocorra a universalização do atendimento escolar para toda a população na faixa etária indicada, há necessidade de expandir o atendimento

⁴⁴Lei nº 9.129 de 24 de junho de 2015, aprovada pela Câmara Municipal de Belém/PA. São diretrizes do plano Municipal de Educação (PME): erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar, observando os princípios da gratuidade e laicidade de ensino público; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e da igualdade racial, visando a erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do desenvolvimento sustentável e da Educação Ambiental nas escolas da rede pública municipal; ampliação do investimento na educação, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; promoção do desenvolvimento humano, social, científico, cultural e tecnológico dos indivíduos; valorização dos trabalhadores da educação; difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação; e promoção e desenvolvimento da política da educação inclusiva. Disponível em <http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/lei9129.pdf>. Acesso em 26 de abr.2016.

⁴⁵Seleção Articuladora de Projeto na Escola.

⁴⁶Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional.

educacional para mais 90.048 jovens de 15 a 17 anos que não estão matriculados no Ensino Médio.

Considerando os números oficiais do Ministério da Educação sobre o atendimento da população com deficiência, de quatro a 17 anos, no estado paraense, os índices são muito baixos em comparação à média nacional de atendimento do mesmo público. Nessa faixa etária, 83,8% das crianças e adolescentes deficientes não frequentam a escola.

Considerando os números do site do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), o estado do Pará apresenta uma população de 193.040 de crianças e jovens de quatro a 17 anos com dificuldade permanente de visão, audição, limitações motoras ou deficiência mental/intelectual permanente. A meta é alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental, durante a vigência do Plano Estadual de Educação (PEE). A taxa de alfabetização de crianças que concluíram o 3º ano do ensino Fundamental é de 96,2%, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (IBGE/ PNAD) 2013.

A intenção é que seja oferecida a educação em tempo integral em, no mínimo, 30% das escolas públicas do Pará, de forma a atender, pelo menos, 15% dos (as) alunos (as) da educação básica.

Outra meta estabelecida pelo Plano Estadual de Educação diz respeito à intenção de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 91,9%, até 2017. Até o final da vigência deste PEE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 35% a taxa de analfabetismo funcional.

Em relação ao professor, o Plano Estadual de Educação (Pará, 2015) estabelece como metas:

- Contribuir, em regime de colaboração com a União e os municípios, para que, no prazo de um ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), seja implementada a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica⁴⁷ de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

⁴⁷Em 19 de abril de 2016, dia em que também se comemora o Dia do índio, a Universidade do Estado do Pará (UEPA) outorgou o grau à primeira turma de Licenciatura Intercultural Indígena, composta por 72 índios das etnias Tembé, Gavião e Suruí Aikewara. Desde 2012, a UEPA passou a ofertar o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Atualmente a graduação é destinada às etnias Tembé, Gavião, Suruí Aikewara, no território étnico-educacional Tapajós Arapiuns, Wai-Wai e Kaiapó, vinculadas aos campi e municípios de São Miguel do Guamá, Marabá, Santarém, Oriximiná e São Félix do Xingu. O curso conta com nove turmas e um

- Contribuir para formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE), e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades e as contextualizações dos sistemas de ensino;
- Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE);
- Contribuir para assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Panorama sobre os professores da Educação Básica com Pós-graduação no estado do Pará:

Tabela 2 – Porcentagem de professores da Educação Básica com Pós-graduação no Pará.

Ano	Total do indicador	
	Número	Percentual
2007	2.380	3.705%
2008	6.566	9.30%
2009	5.353	7.60%
2010	61.22	8.30%
2011	91.51	11.90%
2012	10.419	12.90%
2013	11.180	13.20%

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar 2013

A situação da formação de professores em cursos de pós-graduação no estado do Pará apresenta percentual abaixo da média nacional. Professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* são apenas 13,4%, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INEP), Censo da Educação Básica 2013.

total de 257 alunos. Disponível em <http://www.uepa.br/pt-br/noticias/uepa-forma-primeira-turma-de-professores-ind%C3%ADgenas#sthash.E9kD1HpA.dpuf>. Acesso em 26 de abr.2016.

Diante do quadro, as estratégias do Plano Estadual de Educação (2015) são:

- Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da necessidade por formação continuada e fomentar a oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma articulada às políticas de formação da União e dos municípios;
- Articular com as Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, a oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou à distância para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do Plano Estadual de Educação (PEE);
- Apoiar a formação continuada, presencial e/ou à distância, aos (às) profissionais de educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive nas novas tecnologias da informação e da comunicação, na vigência do PEE;
- Fomentar, em articulação com as IES, a ampliação, em 10%, a oferta de cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do magistério, voltados para a prática educacional, a partir da vigência do PEE;
- Promover a formação continuada de docentes em todas as áreas de ensino, idiomas, Libras, Braille, artes, música e cultura, no prazo de dois anos da implantação do PEE;
- Ampliar e efetivar, com apoio do governo federal, programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, também em formato digital, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os (as) docentes da rede pública da educação básica, a partir da vigência deste PEE;
- Estimular o acesso ao portal eletrônico criado pelo governo federal, criar e manter um portal eletrônico estadual para subsidiar a atuação dos professores da educação básica;
- Fortalecer a formação dos (as) professores (as) das escolas públicas de educação básica, com a implantação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura, e de participação em programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público;
- Promover e ampliar, em articulação com as IES, a oferta de cursos de especialização, presenciais e/ou à distância, voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação do campo, educação especial, gestão

escolar, educação de jovens e adultos, incluindo pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e educação infantil;

- Programar a formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, a partir da vigência do PEE.

Outras metas do Plano Estadual de Educação (Pará, 2015):

- Colaborar com os trabalhos do fórum permanente dos trabalhadores da educação para acompanhar a atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;
- Assegurar a valorização salarial, com ganhos reais, para além das reposições de perdas da remuneração e inflacionárias, e buscar a meta de equiparação da média salarial de outros profissionais de mesmo nível de escolaridade e carga horária, até o final da vigência deste PEE;
- Criar uma instância própria para diagnósticos, estudos, pesquisas, debates, acompanhamento, proposições e consultas referentes à valorização dos profissionais da educação, a partir do segundo ano de vigência do PEE;
- Garantir a implantação, em parceria com órgãos da saúde, de programas de saúde específicos para os profissionais da educação, sobretudo relacionados à voz, visão, problemas vasculares, ergonômicos, psicológicos e neurológicos, entre outros, a partir da vigência do PEE.

1.2 Educação do Campo no estado paraense: perspectiva histórica e conceitual.

O conceito sobre Educação do Campo surge durante a realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)⁴⁸, realizado em 1997, em Brasília (DF). Evento que desencadeou um processo de discussão, que culminou, com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC). O evento fora reconhecido como um momento frutífero de debates e reflexões que levou à realização da II Conferência Nacional (IICNEC) (FERNANDES; MOLINA, 2004).

A concepção de Educação do Campo, adotada na contemporaneidade, se contrapõe à visão tradicional de Educação Rural. Desde a primeira Conferência, em 1998, o termo “do campo” passa ser designada como um espaço geográfico e social que é constituído de necessidades específicas e possui vida própria. O que é interessante na mudança de concepção

⁴⁸Encontro realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) juntamente com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB).

é que a Educação do Campo deixa de ser entendida como algo que sobra da cidade, e se define como um espaço social com identidade cultural própria, com práticas específicas que são compartilhadas por seus habitantes. No caso do estado do Pará, estão contemplados por essa visão política as populações quilombolas, indígenas, ribeirinhos, adultos, crianças e jovens moradores de áreas camponesas.

É uma Educação que nasce da necessidade da configuração de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária, idealizada pelos movimentos sociais dos sujeitos do campo. Com as mobilizações das discussões e com o passar do tempo, a expressão “meio rural” foi sendo substituída por “do campo”. O objetivo é refletir o trabalho de quem reside e tem o campo como espaço de labor. Também são valorizadas as lutas sociais e culturais dos sujeitos que buscam sobreviver nessa realidade (CNEC, 1998, p. 38).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo é “compreendida como um processo em construção da política que pensa a educação” (FERNANDES, 2006, p. 28) como condição determinante para o desenvolvimento do campo, ou seja, passa a ser uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. A fim de compreender como o meio de sobrevivência da população do campo está inserido no contexto econômico do país, vale demonstrar um aspecto que é peculiar ao sujeito do campo, pois apresenta modo de vida próprio, produção e reprodução social específica, possuindo uma estreita relação com a terra. Podemos citar como prática muito comum na realidade paraense a agricultura de subsistência. Onde se destaca o cultivo da mandioca para fins de produção da farinha⁴⁹ de mandioca e a extração de caranguejo que acontece nos manguezais. São atividades econômicas, muito característico, da região nordeste do estado.

Todavia, é interessante pensar que a matriz científica tecnológica vigente no Brasil determina que as concepções de ciência, tecnologia e desenvolvimento obedeçam ao regime econômico capitalista. Nesse sentido, toda e qualquer organização, inclusive as que fazem parte do que hoje é considerado “do campo”, é induzida a converter as estruturas de funcionamento e sua finalidade – inclusive as escolas do campo com projetos políticos agrários - ao ideal de desenvolvimento econômico ligado à satisfação do capital. O intuito é atender o mercado das grandes estatais e de empresas privadas, que movimenta um mercado bilionário no Brasil. Eis uma concepção que ratifica a lógica do capital, e que surpreende a

⁴⁹Ingrediente básico da alimentação dos nativos que vivem na capital e no interior do estado. Como mandioca entendem-se os tubérculos (raízes) produzidos pela planta do mesmo nome, ricos em amido, que são a matéria prima de farinhas de inúmeros tipos (ESPÍRITO SANTO & MARTINS, 2014).

todos quando observamos os dados oficiais que determinam o parâmetro de funcionamento do país, em particular na região norte.

Dados de 2011, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵⁰, o Produto Interno Bruto (PIB) indica que, dentre os setores estratégicos da economia brasileira, aparece em primeiro lugar, a agropecuária⁵¹, seguido da indústria⁵², e, depois, serviço⁵³. O curioso é que se pegarmos os dados do IBGE de 2012 e separarmos os dados brutos da agropecuária em relação ao agronegócio, a agricultura, isolada, apresenta um percentual de 3,4% do PIB⁵⁴, conforme dados de 2011. Significa dizer que a agricultura, mesmo não sendo considerada como setor estratégico da economia do país, aparece na estatística brasileira como um dado que “camufla” a realidade do campo.

O número sobre a agricultura no Brasil é expressivo. O país possui mais de 600 mil hectares em extensão territorial de terras para o cultivo, dos quais 2% dos proprietários rurais são proprietários de 48% das terras aptas para a agricultura. Isso gera, diretamente, uma implicação quanto à questão da legitimidade fundiária, tendo em vista que 85% das terras produtivas no país pertencem a 29% a latifundiários. Isso mostra que a pequena unidade familiar de agricultura do campo não é contemplada nas políticas agrícolas nacionais, muito menos locais (CANUTO, 2012). Cabe a esse pequeno produtor, apenas, ocupar um parco nível na “escala” da agricultura de subsistência, que ainda assim, não aparecem nos registros oficiais.

Retomando a questão das peculiaridades quanto à realidade do campo, a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (BRASIL, 2008a), aponta que, entre as pessoas do campo, há uma rica diversidade que se origina das populações ribeirinhas, de pescadores, de indígenas, de remanescentes de quilombos, de remanescentes de barragens, de assentados, de agricultores familiares, de trabalhadores do campo, entre outros. São populações que têm necessidades específicas, de educação e saúde, e precisam de projetos que tenham como objetivo suprir essas necessidades. Nessa perspectiva, o termo Educação do Campo, segundo as Resoluções da I CNEC⁵⁵, traduz a necessidade de se

⁵⁰Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 13 fev. 2014.

⁵¹Com destaque para a produção de algodão, fumo, arroz, soja, mandioca, laranja e carnes bovinas, suínas e avícolas.

⁵²Petróleo e gás, sucroalcooleira, eletricidade, água, esgoto, limpeza urbana, construção civil, extração mineral e vegetal e indústria de transformação.

⁵³Comércio, informação, atividades imobiliárias e de aluguel, transporte, armazenagem, correios e de intermediação financeira, e de seguros, saúde e educação.

⁵⁴Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 13 fev. 2014.

⁵⁵Conferência realizada em julho de 1989, em Luziânia/GO, cujo objetivo maior foi destacar o meio rural e sua educação a fim de ser inserida na agenda política do Brasil.

configurar um projeto de desenvolvimento no qual haja interação entre “políticas públicas sobre a educação com outras questões do desenvolvimento social do campo, tais como: estradas, serviços de comunicação, culturas, assistência técnica, agricultura alternativa, saúde, transporte e lazer” (CNEC, 1988, p.81).

A partir das prerrogativas apresentadas nesse encontro foi possível compreender a importância de projetos com elaboração e desenvolvimento direcionado para as necessidades das populações do campo. O foco está na sua diversidade e nas diferentes realidades apresentadas em cada um dos povos pertencentes a esse *lócus* de vida muito diferente da zona urbana. Seguindo esse raciocínio, teremos a escola do campo e os espaços sociais que devem estar articulados e vinculados à cultura, às práticas produtivas e às práticas sociais das quais necessita a pessoa que vive no campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (DOEEC) de 2002, considerada um marco legal de luta da população camponesa, indica o propósito da escola do campo:

[...] pelas suas vinculações inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade, e nos movimentos sociais na defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (BRASIL, 2002).

Mesmo de maneira geral, uma ideia é estruturada. Todavia, é necessário mostrar como o conceito de Educação do Campo se desenvolveu nos últimos anos e qual a concepção que vigora atualmente. Embora variassem de nomenclatura, dois paradigmas eram frequentes. Um refere-se à Educação Rural e outro à Educação do Campo. No primeiro, o campo é visto como um lugar atrasado que precisava se adequar à cidade, enquanto o segundo apresenta uma luta no sentido de superar o antagonismo cidade-campo (HENRIQUES et al., 2007).

O novo paradigma esclarece:

Enquanto a educação do campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desse paradigma são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essa razão é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais, que rompe com o paradigma da educação rural cuja referência é do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar de produção de mercadoria e não como espaço de vida (MANÇANO; MOLINA, 2004, p. 63).

O paradigma que trata da Educação do Campo, que prevalece no estado paraense, vem sendo construído pelos movimentos sociais - Movimento Por uma Educação do Campo - que define o campo como lugar de existência de sujeitos históricos que almejam e buscam um

projeto de desenvolvimento social, que seja economicamente viável, justo e ambientalmente sustentável.

O Movimento Por uma Educação do Campo tem como característica fundamental pontuar o que há de indissociável no debate quanto aos modelos de desenvolvimento da sociedade brasileira e o papel do campo na construção de políticas públicas. Objetiva proporcionar transformações, considerando o processo histórico, tornando clara a natureza de sua formação em prol de uma educação como direito de todos.

Ainda que no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estejam estabelecidos os princípios e as diretrizes que orientam como o ensino deverá ser ministrado, e o artigo 5º elenque os direitos fundamentais e deveres, individuais e coletivos, os desafios são hercúleos na realidade paraense. Elegendo o docente como foco de estudo, alguns trabalhos têm sido realizados. Lopes (2013) faz um estudo sobre o processo de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo, no município de Breves. Costa (2012) analisa como ocorre a materialização da formação dos educadores do campo, em Portel, na região de Integração do Marajó. Conceição (2010) busca compreender os efeitos da formação continuada desenvolvida pelo Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense e suas repercussões no trabalho docente do professor do campo, no município de Moju. Outro estudo é a pesquisa de Viana (2010) que trata sobre a educação do campo e a saúde, busca estabelecer uma relação entre o que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais e o currículo de uma escola no município de Marapanim.

O embate está direcionado para que os direitos dos cidadãos, nesse caso, dos docentes sejam contemplados por políticas públicas que atendam às necessidades dos povos do campo. Que seja considerado a contextualização histórica, a definição do lugar, o estabelecimento da forma específica de produção - a familiar - do campo, para que possa ser garantido o respeito a esses sujeitos que possuem trajetórias humanas específicas: de classe, de gênero, de etnia, como é o caso dos indígenas, negros e negras, mulheres, trabalhadores/as e produtores/as do campo (ARROYO, 2006a).

O Pará tem se tornado referência na luta por uma Educação do Campo, ainda que muito precise ser feito. Promove, por exemplo, o Fórum Paraense de Educação do Campo, que reúne entidades da sociedade civil, instituições de ensino, pesquisa, movimentos sociais, órgãos governamentais de estímulo ao desenvolvimento da área educacional, da sociedade paraense. Compartilham valores, princípios e percepções político-pedagógicas, com o intuito de defender, executar, no auxílio e na consolidação de políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo, que vise o desenvolvimento rural como um meio

constituído de qualidades socioambientais que atendam todos (as) os (as) cidadãos (ãs) paraenses, principalmente as populações do campo (HAGE, 2008).

Como constituinte do processo de fortalecimento do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, em 2004, é realizado na capital paraense os Fóruns I e II, e o III Seminário Estadual de Educação do Campo. O I Seminário é realizado em junho de 2005, na Universidade Federal Rural do Pará (UFRA). Seguido do II e III Seminários, realizados em julho de 2007, congregando cerca de 600 participantes comprometidos com a Educação do Campo no estado do Pará (HAGE, 2008).

A ação tem permitido a mobilização com significativo número de participantes de movimentos sociais, alunos e professores, gestores, sindicalistas, líderes de comunidades rurais, assentados, agricultores e agricultoras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e membros de instituições públicas e entidades não governamentais que lutam em favor do estabelecimento de políticas públicas, além da socialização de experiências educacionais do contexto do campo (VIANA, 2010).

Com o foco em proposições e na efetivação de políticas públicas eficazes voltadas para o campo na região norte da Amazônia, se faz necessário a articulação entre diferentes dimensões da vida do sujeito que devem estar aliadas ao processo educacional e à qualidade de vida das populações do campo. Para tal, é necessário conhecer as condições socioeconômicas que influenciam o processo dessas populações envolvidas (MOLINA, 2007). Para uma compreensão mais próxima da realidade, é importante apresentar alguns dados que devem funcionar como parâmetros, para que estratégias sejam pensadas com o objetivo de atender aos que têm o espaço do campo como realidade de moradia e de trabalho.

Sobre a relação renda *versus* escolarização, a distribuição segundo a Pesquisa Nacional para Amostra de Domicílio (PNAD), dados do IBGE (BRASIL, 2008), demonstra que 40% da renda total do Brasil corresponde a 10% da população. A população mais pobre responde por 15% da renda total. As maiores rendas desse universo de minorias, em torno de 32%, pertencem a pessoas que apresentam escolarização entre o nível fundamental (8ª série) e o nível superior.

Os dados revelam que a distribuição de renda e a possibilidade de ascensão na pirâmide social estão diretamente relacionadas ao nível de formação educacional que a pessoa apresenta. Demonstram também que o acesso ao nível superior ainda é “privilegio” de poucos. A formação continuada também se apresenta como um indicativo de maior alcance de renda para o cidadão brasileiro. Em 2017, chegaremos na metade do prazo estabelecido pelo PEE para que o percentual de docentes com pós-graduação avance dos 13% que temos hoje no

estado paraense. E o que constatamos é que há um claro impedimento por parte de alguns gestores municipais no sentido de dificultar ao máximo que o docente possa estudar. Se ele não é do quadro efetivo fica sujeito a ameaças. Se é contratado, não lhe é concedida a licença para os estudos. A justificativa é de que a medida que o professor avança na formação aumenta as despesas, com esse profissional, para o município. Na localidade do campo onde a pesquisa acontece, a administração municipal, arbitrariamente, em 2015, corta o auxílio financeiro que era dado ao professor que consegue aprovação, em processo seletivo para o ingresso em instituição pública de nível superior, cuja formação acontece em outra localidade no estado.

Retornando a lógica do poder econômico brasileiro, os dados demonstram a grande disparidade que se apresenta entre o campo e a área urbana, em relação ao rendimento médio mensal observado. No campo é de 6,6%, enquanto na região urbana é de 24,2% em relação ao salário mínimo. Uma leitura sobre o panorama da Educação do Campo pode ser realizada a partir da seguinte proporção: comparando com a população da área urbana, para que haja o aumento de um ano de estudo da população do campo, serão necessários dez anos para que a pessoa da realidade camponesa alcance essa mesma progressão (BRASIL, 2008).

Ainda sobre a educação camponesa, entre outros problemas temos o analfabetismo. Os índices são significativos quando se trata dessa população em especial. É um indicador de exclusão e reflete uma dificuldade a ser enfrentada por governantes, gestores e pela população para que seja erradicado. A taxa na realidade do campo é três vezes maior (23,3%) que a urbana (7,6%). Ainda que, de 1997 para cá, tenha apresentado uma redução de 32% (BRASIL, 2008). Todavia, a diminuição do percentual está longe de sanar a questão. Sem dúvida, tais resultados revelam o tamanho do desafio. Políticas públicas devem ser pensadas, discutidas, elaboradas e efetivadas para erradicar o analfabetismo da população camponesa para que haja uma redução, ou mesmo, a eliminação de números tão elevados.

Sobre as escolas que atendem a Educação Básica no Pará, 75,28% estão situadas na região do campo, em sua maioria (94,17%) são destinadas ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. As escolas que trabalham com turmas multisseriadas⁵⁶, modalidade de ensino mais frequente na região, representam 66,89% das escolas de Ensino Fundamental do estado paraense (BRASIL, 2006c). Entre as escolas que atendem de 1ª a 4ª série, 96,17% são do campo. As escolas estão localizadas nos municípios cujo ensino fundamental é o responsável pelo maior percentual de matrículas, com 77,03% em relação aos demais níveis (BRASIL, 2007a). Mesmo que seja a maior parcela de atendimento, não significa que receba maiores

⁵⁶Em uma mesma turma, há alunos de diferentes faixas etárias e diferentes níveis de escolarização que são trabalhados ao mesmo tempo por um único professor.

investimentos ou apresente melhores condições de trabalho para o professor; ao contrário, a pesquisa indica que é o espaço que tem submetido o docente as piores condições de trabalho, que vai desde os baixos salários à submissão do professor quanto a forma de contrato de trabalho, no mínimo, estranha em relação a lógica do mercado nacional. Aspecto que será apresentado, em detalhes, na seção que trata da coleta e discussão dos dados da pesquisa.

Outro achado importante sobre a realidade paraense demonstra que do total de alunos matriculados na Educação Básica no estado, quase a metade (43,8%) pertence a populações do campo. Estão distribuídos em: comunidades ribeirinhas (21,8%); comunidades que residem nas vicinais⁵⁷ (15,6%); moradores de assentamentos (9,4%); colônias agrícolas (3,9%); comunidades quilombolas (2,86%); comunidades indígenas (1,35%); moradores de fazendas (0,84%); comunidades de garimpo (0,17%); residentes em comunidades nas regiões praianas (0,09%) (BRASIL, 2006c).

O relatório, de 2006, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), demonstra que as escolas multisseriadas do Pará atendem 97,45% das matrículas do ensino fundamental nas séries iniciais na região do campo, com taxa de reprovação de 22,41% e evasão de 16,15%. Quanto às escolas multisseriadas localizadas na área urbana, a taxa de reprovação é de 15,65%, enquanto que a evasão é de 10,67%. É meta do PEE contribuir para a melhoria da organização pedagógica a fim de ser, gradativamente, extinta a classe multisseriada do sistema estadual de educação na região paraense.

Em relação ao corpo docente das mesmas escolas, o relatório indica que dos 19.650 professores, 447 tem o ensino fundamental completo, 22.641 possuem o Magistério⁵⁸ e somente 2.539 tem o nível superior completo. Ainda que o Pará seja extenso territorialmente e rico quanto à diversidade cultural, infelizmente ainda temos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental apenas com o curso de magistério. No município onde a pesquisa de campo foi realizada, a grande maioria dos professores só tem o magistério. É preciso lembrar que o PEE, ao final de seu primeiro ano de vigência, isto é, em 2015, apresenta como uma das estratégias, implementar a política nacional de formação dos professores da educação básica assegurando a todos os professores o acesso ao nível superior. Até o meio do ano de 2016, é possível dizer que se tal política, se foi colocada em vigor, a visibilidade é nenhuma. Pelo menos na Universidade do Estado do Pará.

⁵⁷Pequenas estradas de chão, onde muitas possuem pontes de madeira construídas sobre pequenos rios da região que funcionam como vias de acesso a outras localidades ou ligam-se às grandes estradas que levam às sedes dos municípios.

⁵⁸Curso destinado à formação de professores para trabalhar com alunos de 1ª a 4ª série do antigo primário.

Ainda sobre as escolas do campo na região norte, as classes multisseriadas são predominantes (80,9%). Sendo que 75,28% estão localizadas na região camponesa e são destinadas a Educação Básica. As que atendem ao Ensino Fundamental, representam 66,89% em relação as demais instituições de ensino na mesma localidade. Em sua grande maioria não possuem energia elétrica (81,58%), não tem sanitários (88,66%) e não possuem acesso ao sistema público de água (94,55%) (BRASIL, 2006d); (BRASIL 2008); (CARDOSO; JACOMELI, 2009). Realidade estarrecedora que se apresenta com um nível de necessidade urgente, em relação a investimentos, que devem ser feitos em todos os níveis.

Mesmo que os números indiquem tamanha dificuldade quanto às turmas multisseriadas na realidade paraense, ou mesmo “[...] em que pesem todas as mazelas explicitadas, é quem *[os professores do campo de turmas multisseriadas]* têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar de grande maioria dos sujeitos do campo” (HAGE, 2006, p.4), incluindo os sujeitos que hoje atuam como docentes na região. É uma realidade que demonstra o quanto é heterogênea a realidade que envolve a educação do campo no estado do Pará. Contexto que carece de medidas emergenciais no que tange o trabalho do professor.

Nesse sentido, uma série de particularidades compõe o contexto da escola do campo: a visão negativa em relação à multissérie e aos sujeitos do campo, a precariedade das escolas, a sobrecarga de atividades do docente, a falta de acompanhamento pedagógico por parte das Secretarias de Educação, a forma como é organizado o trabalho pedagógico, os altos índices de reprovação aliados aos níveis de trabalho infanto-juvenil e a pouca participação da família na escola tem influenciado o currículo e o processo ensino-aprendizagem (HAGE; BARROS, 2009). Logo, são particularidades, que dadas as circunstâncias, nos surpreende, pois se existe um gozo com essa condição complexa, isso não impede o professor de investir na profissão, ou mesmo, de buscar soluções para lidar com as dificuldades no trabalho. Dinâmica psíquica que será mais explorada quando tratarmos sobre as respostas que o professor produz quando se diz angustiado no trabalho docente, na seção que trata do caso a caso.

O campo, por ser um contexto rico na sua diversidade, apresenta como principal desafio para o Movimento Por Uma Educação do Campo, a efetivação de um Projeto de Desenvolvimento que reconheça os vários fatores que envolvem a vida social, o reconhecimento da necessidade de atenção à saúde (BRASIL, 1998) como um fator que afeta a prática do trabalho docente do professor camponês.

O documento *Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo* propõe a articulação entre dois setores, o da educação e o da saúde⁵⁹. O objetivo é promover a qualidade de vida das populações do campo e da floresta (BRASIL, 2008a). Nessa perspectiva, a concepção de saúde compreende os aspectos social, biológico e psicológico dos seres humanos, como indica a Lei Orgânica de Saúde, em seu artigo 3º: “dizem respeito também à saúde às ações que [...] se destinam a garantir, às pessoas e à coletividade, condições de bem-estar físico, mental e social” (BRASIL, 1990, p.22), inclusive do professor do campo.

As precárias condições da educação e da saúde das pessoas que trabalham e vivem no campo, incluindo o professor, só reforça a necessidade de se dar o devido valor às reivindicações dessa parcela, significativa, da população brasileira. O Movimento Por Uma Educação no Campo estabelece que a relação da luta pela educação com outras lutas da população do campo deve ter a finalidade de modificar as condições sociais de vida no campo, do contrário, “[...] não há como educar verdadeiramente o povo sem transformar as condições atuais de sua desumanização” (CALDART, 2002, p. 30).

A Declaração Final da II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC), de 2004, refere que as políticas públicas de educação do campo devem ser articuladas em consonância ao conjunto maior das políticas públicas, a fim de garantir os direitos sociais e humanos dessa população que faz parte de uma numerosa parcela que habita o nosso território e que tem sido pouco considerada e, lamentavelmente, desrespeitada em todos os seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

1.3 O futuro da Educação do Campo no Pará

O embate sobre a discussão da Educação do Campo no estado ocorre a partir de um processo de articulação entre populações organizadas que, nas últimas décadas, têm incluído o tema na agenda nacional, estadual e local. A mobilização é no sentido de fazer com que a população camponesa ocupe o lugar de sujeito de direitos frente à sociedade brasileira. Neste contexto, o Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo aposta na articulação entre governos, universidades e movimentos sociais para pautar a Educação do Campo no estado do Pará. O Movimento, através de seu *site*⁶⁰, veicula e divulga conteúdos e notícias

⁵⁹Na perspectiva de compreender um pouco sobre a saúde da população do campo, de uma área ribeirinha em Belém, vale indicar a pesquisa de Teixeira (2001), que ilustra como as redes de saberes sobre a saúde se organizam, bem como as práticas e conexões que a população estabelece com a natureza. Outro estudo, realizado por Leite (2004), em assentamentos, envolve 39 municípios, incluindo o sudeste do Pará, em que se verifica a condição de assistência à saúde dos assentados. O estudo constata que apenas 21% dos assentamentos têm Unidades Básicas de Saúde, com rara presença da figura do médico.

⁶⁰Disponível em <http://www.educampoparaense.org.>>. Acesso 09 de fev. 2014.

relacionados ao tema. O espaço congrega todos aqueles que lutam pelo desenvolvimento sustentável e pela Educação do Campo em prol da qualidade social. A iniciativa tem como foco as populações do campo, dos rios e da floresta da Amazônia paraense.

Na mesma perspectiva existem outras iniciativas como o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com a variação PROJOVEM CAMPO, PRONERA-MARABÁ, Escola Ativa, Saberes da Terra e EducAmazônia.

O programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) é uma iniciativa do Ministério da Educação, antes Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), hoje, Secretaria de Assuntos da Diversidade e Inclusão. Dentre suas atribuições, responde pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações camponesas, assim como busca a valorização da diversidade nas políticas educacionais. Tem como objetivo apoiar e implantar cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições públicas de Ensino Superior (IES) de todo o país, voltados, especificamente, à formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas do campo.

Através do PROCAMPO foi instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens do Campo (PROJOVEM) e o Programa Saberes da Terra que se destina a escolarização de jovens agricultores em nível fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) que entrega qualidade social e profissional a sociedade paraense. Há também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/MARABÁ) que acontece na Universidade Federal do Pará no Campus Universitário de Marabá. O Programa oferta o Curso de Letras em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária junto à comunidade da região.

O Projeto Escola Ativa auxilia o trabalho educativo de classes multisseriadas. Propõe reconhecer e valorizar todas as formas de organização social características da zona camponesa brasileira, garantindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola na Educação do Campo. Valoriza as experiências escolares desenvolvidas tanto por organizações sociais quanto pelas redes públicas de ensino nas diferentes regiões, a fim de buscar o respeito à diversidade local e à cultura universal, de forma crítica.

Outro projeto relevante em prol da população camponesa é o EducAmazônia. Criado em 2005, tem como objetivo fortalecer as bases e ações da educação do campo no Pará. Busca implantar políticas públicas e tem como princípio a educação como instrumento de transformação e desenvolvimento social. Também é proposta desse projeto fortalecer o

respeito à diversidade amazônica e camponesa, assim como as diferenças geográficas, socioeconômicas e étnicas dos povos da região.

O trabalho do Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo tem como veículo de divulgação de suas produções a Revista *Maré: memórias, imagens e saberes do campo*. O periódico é semestral, de caráter científico, cultural e pedagógico está voltado à divulgação das múltiplas experiências de produção dos sujeitos envolvidos com a realidade do campo e suas populações, especialmente as que vivem na Amazônia. Propõe ser um veículo de discussão, debate e divulgação de saberes e conhecimentos sobre diversos aspectos.

O periódico constitui uma das ações de comunicação do Movimento que reconhece o Fórum de Educação do Campo do Estado do Pará, assim como os Fóruns Regionais: Sul e Sudeste do Pará, Baixo Tocantins, Tocantina, Caeté, Marajó e Xingu, como articuladores de mobilizações das organizações e movimentos sociais, das universidades e instituições de pesquisa e poder público. A página educampoparaense.org também disponibiliza pesquisas acadêmicas com temas sobre: Multissérie, Pedagogia da Alternância, Saúde do Campo e Observatório Superior de Educação do Campo entre outros que privilegiam a Educação do Campo.

1.4 O Pará em foco: mal-estar e trabalho docente

Esse item se destina a apresentar a produção sobre o trabalho docente no estado do Pará. Integra essa seção as pesquisas de Carvalho (1994), Reis (2009), Gonçalves et al. (2011), Campos (2011) e Celso (2012). A intenção é fazer uma breve leitura, estabelecer um diálogo quanto aos processos de investigação, bem como os resultados apresentados sobre a relação do professor com o trabalho docente. O intuito é favorecer a eleição de estratégias que nos levem a contemplar um estudo no qual a fala do sujeito é privilegiada, como um discurso que possibilita o laço social, como um lugar da linguagem que garante a transmissão e favoreça o enlaçamento ao Outro.

O levantamento sobre os estudos é feito a partir das palavras-chave: mal-estar docente; trabalho docente; adoecimento do professor; saúde mental e trabalho docente; saúde e trabalho docente; trabalho e educação; síndrome de *burnout* em professores. Considerando que nem todas as produções constam nos bancos de dados da CAPES e CNPq, recorreremos as bibliotecas dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA) a fim elaborar um pequeno panorama sobre o que se produz no Pará.

A pesquisa de Carvalho (1994), sob o título *Professores, Trabalho e Saúde Mental*: o primeiro grau menor em escolas públicas, tem como objetivo construir um perfil sobre as características de trabalho em que se busca identificar o perfil de produção, as características psicológicas, psicopatológicas e o perfil epidemiológico junto a professores de 1ª a 4ª séries de escolas públicas de Belém.

A seleção dos sujeitos é realizada a partir de um levantamento feito na Divisão de Assistência ao Servidor (DIASE)⁶¹ da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA), no qual se buscou identificar a incidência e suas razões sobre a solicitação da readaptação de função - de professor para outras funções -, ocorridas nos anos 1988, 1989 e 1990.

Inicialmente são selecionadas 290 fichas dos arquivos da DIASE/SEDUC de professores que trabalham na capital e no interior do estado, cujo perfil está assim representado: em sua maioria, são professoras com atuação no primeiro grau, casadas, na faixa etária de 30 a 49 anos, readaptadas conforme o CID (Código Internacional de Doenças) para as funções de auxiliar de secretaria ou biblioteca. Quanto à motivação para readaptação aparecem os distúrbios da voz (39,3%), o diagnóstico de transtornos mentais (20,3%) e problemas alérgicos (18,9%).

A pesquisa conta com a participação de outros “informantes” como as diretoras das escolas públicas selecionadas, supervisores escolares ou orientadores educacionais e um diretor do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP). A seleção das escolas é feita a partir do maior número de professores e alunos matriculados, sendo duas de periferia e, outras duas, do centro de Belém. Todas pertencentes à rede municipal e/ou estadual.

É aplicada a entrevista dirigida através de Fichas de Identificação Geral (FIG) para os dados demográficos, com a utilização do Inventário Multifásico Minnesota de Personalidade (MMPI)⁶² e o Projeto Saúde Mental e Trabalho (PSM&T) para construção do perfil epidemiológico. Adotou-se a observação dos processos de trabalho das professoras e

⁶¹Serviço Social da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Setor formado por psicólogos, médicos, enfermeiros e assistentes sociais. O funcionário que deseja readaptação e faz solicitação ao setor, passa por um critério de “Avaliação Individual”, seguido por uma entrevista no setor, com avaliação médica no Hospital dos Servidores do Estado e, finalmente, entrevista com psicólogo, quando é orientado quanto a sua readaptação de função, que pode ser provisória ou definitiva, orientação que já vem indicada pela junta médica quando é chegado o momento da entrevista devolutiva com o professor.

⁶²Escolhido como instrumento de avaliação de personalidade, por sua elevada capacidade descritiva e seu baixo poder de julgamento das características psicopatológicas. Padronizado a partir da amostra brasileira no final dos anos 60, por Antonius Benko e Roberto Simões (s/d) como Inventário Multifásico Minnesota de Personalidade - MMPI. Rio de Janeiro: CEPA Ltda, s/d. Traduzido e adaptado por Stark R. Hathaway & J. Charnley Mckinley Minnesota Multiphasic Personality Inventory.

supervisoras das escolas em conjunto com um dirigente sindical, para que fosse elaborado um perfil do trabalhador docente.

O processo de análise revela que tanto as professoras – adoecidas – como aqueles que avaliam o professor, como médicos, psicólogos e assistentes sociais, indicam um consenso de que existe uma ligação entre o trabalho do professor às exigências do cotidiano escolar e suas formas de manifestação. Estados de irritação nervosa, dor de cabeça, depressão, neurastenia, ansiedade, descontrole emocional e o adoecimento são algumas manifestações identificadas.

Não há dúvidas que o trabalho, para alguns, é vivido como fonte de realização e prazer, porém, para outros, é gerador de estados de padecimento que podem desencadear processos de padecimento importante, completamente, nocivos à saúde. Aguiar & Almeida (2011) lembram que a combinação entre as precárias condições externas e as disposições subjetivas internas do sujeito é o que favorece o adoecimento do professor, podendo levá-lo à desistência da profissão em função do trabalho vivido como angustiante e assustador.

É um aspecto que nos faz lembrar Dejours (1994) quando estabelece a relação trabalho, prazer, sofrimento e organização, no qual afirma que existe um paradoxo psíquico do trabalho: enquanto, para alguns, a atividade é de equilíbrio, para outros, é mobilizador de fadiga e sofrimento. Logo, o trabalho é tido como um meio de equilíbrio quando possibilita a redução da carga psíquica, do contrário, ou seja, quando não reduz essa carga, se torna extenuante e pode levar o professor a recorrentes processos de padecimento.

Ainda que a pesquisa de Carvalho (1994) tenha ofertada a palavra ao docente através da entrevista, o significativo mal-estar surge na fala direcionada ao ambiente. É como se o sujeito não fizesse parte desse processo, ou estivesse, de alguma forma, “impossibilitado” de perceber-se enquanto sujeito pertencente ao contexto. Porém, não se pode deixar de observar, numa perspectiva mais geral, que os resultados da pesquisa de Carvalho (1994) coincidem com o que a literatura tem indicado quanto aos níveis de prevalência de sofrimento psíquico entre professoras.

Ainda que estudos relacionem o sofrimento psíquico (AGUIAR & ALMEIDA, 2006) com o trabalho docente, há estudos que indicam que é necessário ter cautela quando estabelecemos a relação entre um e outro (JAOUL & KOVESS, 2004), (KOVESS et. al., 2001; 1997, (PITHERS, 1995), (EATON et. al., 1990), (FINLAY-JONES, 1986) e (KYRIACOU & SUTCLIFFE, 1978). O que as pesquisas têm indicado é que o resultado quanto ao índice de adoecimento em professores no trabalho é muito parecido, se comparado a outros estudos que tratam da mesma questão em outras populações. O que faz com que

pesquisadores como Pereira (2016) coloque em suspeição a defesa comum de que professores, de forma global, padecem mais do que outros profissionais.

Retornando aos achados, o estudo retrata uma diferença entre as respostas das professoras que trabalham na rede de ensino estadual em relação as da rede de ensino municipal. Carvalho (1994) revela que as professoras do município descrevem melhores condições de trabalho, cuja escala clínica prevalente no MMPI é de 66,7%, enquanto que as professoras da rede estadual apresentam 54,6%.

Carvalho (1994) estabelece a separação entre “objetividade” e “subjetividade”. A pesquisadora afirma sobre a existência de uma ruptura entre objetividade e subjetividade, como forma de alienação do professor no trabalho. Segundo o estudo, mesmo que o professor busque uma maneira de “resgatar” essa ligação, supõe que tal ruptura ocorre em virtude da contradição entre o significado pessoal e social que o docente atribui ao trabalho, o que faz com que as professoras adotem como saída para o enfrentamento no trabalho docente a busca de mecanismos reais ou “mágicos”, para fazer a reapropriação⁶³ dessa ligação. A intenção é preservar a saúde mental. É uma leitura que nos faz pensar se é possível separar o que é da ordem da subjetividade e da objetividade. A dita “saída” não seria a forma encontrada pelo sujeito quando assumi recursos muito próprio para lidar com o impasse entre aquilo que ele almeja no trabalho docente e o que o social “espera” dele? É uma questão que tentamos responder ao identificar a resposta que cada docente produz para lidar com a condição de angustiado no trabalho docente apresentada na seção que trata do ‘caso a caso’.

É histórico que as condições precárias de trabalho docente apareçam como indicador da intensificação de estresse no ambiente escolar. É um processo que é vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras. Além de terem sua saúde prejudicada, comprometem o bom desenvolvimento do trabalho docente, tendo que escolher entre o que é prioridade para o trabalho e o que pode ser deixado para depois. Isso faz com que o professor manifeste significativos estados de tensão ou outras formas de padecimento que podem levá-lo a impossibilidades para lidar com as dificuldades no trabalho docente, ou mesmo a se afastarem da atividade profissional.

Sem dúvida, o trabalho docente faz parte do grupo de atividades profissionais em que o contexto de exigências tem uma sobrecarga importante, cuja fonte está nas necessidades intermináveis de cobranças realizadas diariamente. São evidências que sustentam um modelo explicativo sobre o processo de morbidade docente, originados de fatores ambientais e

⁶³Capacidade de consciência sobre o que o trabalho docente representa para si, o contrário é a alienação.

organizacionais, que acabam influenciando no dia-a-dia do professor. Essa realidade é propícia ao padecimento como resultado da ambivalência entre exercer a missão docente e a inviabilidade do trabalho na perspectiva da escola enquanto organismo (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Sobre o perfil do trabalhador docente, Carvalho (1994) verifica a predominância do sexo feminino no exercício da profissão, possivelmente uma herança da formação docente das Escolas Normais do Brasil. A literatura indica que o ato de ensinar é visto como uma extensão dos cuidados da criança, função que surge no meio familiar que é essencialmente feminina. Por caber à mulher a condição biológica de reprodução da espécie humana, a ela também é atribuída a justificativa de “natural”, dos encargos com a socialização da criança quanto à divisão do sexo no trabalho (DINIZ, 1997).

A presença maciça da mulher no exercício do magistério, ainda é marcante, principalmente, nas classes das séries iniciais. Durante muito tempo, a feminização da profissão era descrita em função de determinadas características como a capacidade de perceber e exercer a profissão com paciência, cuidado, atenção e destreza. Hoje, a realidade, pelo menos no Pará, apresenta outra perspectiva. É comum na região camponesa do estado paraense encontramos professores do sexo masculino, atuando na educação infantil, com a mesma atenção e cuidado com os alunos menores. Todavia, reconhecemos que em determinado momento da história, e os estudos mostram isso, a predominância da feminização no exercício da profissão docente esteve associada a características que se aproximam da atividade doméstica (NEVES; SILVA, 2006).

A pesquisa de Carvalho (1994) constata: são mulheres, professoras mal remuneradas que trabalham em condições precárias, com dificuldades que aumentam em função dos alunos não poderem se dedicar somente à escola, pois necessitam trabalhar para manter-se. Além do fluxo de trabalho que é desgastante, do ponto de vista físico e emocional, são obrigadas a levar para casa as tarefas da escola. Aliado a isso, está a falta de ingerência sobre o conteúdo a ser trabalhado, assim como o direito e dever que lhes é cerceado quando decide lutar por melhores condições de trabalho.

Outro dado apresentado por Carvalho (1994), que aparece em estudos mais atuais, trata-se da representação que a professora faz de sua profissão como sinônimo de vocação ou missão, do seu aluno como filho e do seu papel como mãe ou tia. Indagamos: o que estaria para além dessas formas “mágicas” de defesa? Talvez uma “resposta” seja encontrada se for permitido ao professor falar de si ou de como o mal-estar no trabalho docente parece lhe afetar.

Sobre o tema saúde mental das professoras, Carvalho (1994) indica que, para haver condições favoráveis ao trabalho, ou seja, para que o adoecimento não se torne crônico, em primeiro lugar, é preciso que seja garantido pelos governantes os que as Constituições Federal, Estadual e Municipal determinam como direito do trabalhador. É necessário que os governos destinem mais verbas para a educação, a fim de possibilitar reais condições de trabalho para o cidadão, bem como garantir a efetivação de suas reivindicações e conquistas alcançadas com os seus pares através das organizações sindicais.

O que estamos vivenciando no estado do Pará é um bom exemplo do não cumprimento dos acordos entre sindicato e governo. O desrespeito é frequente e o não cumprimento à legislação brasileira, mais ainda. O embate entre a categoria e o governo tem levado a paralizações e greves recorrentes, tanto na capital como no interior paraense. A título de informação, em 2013, esteve na pauta de reivindicação a exigência do pagamento do valor da hora-aula conforme o piso nacional. O governo do estado não tem conseguido pagar o que ficou determinado em acordo com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP). Em nota publicada em jornal de grande circulação no estado, o SINTEPP informou sobre o descumprimento da negociação do pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) da educação básica. Conforme o acordo, os pagamentos deveriam ter sido realizados desde 2014, o que não ocorreu. Também não foram pagos os valores retroativos a 2011 (LIBERAL, 2014).

Se pensarmos que o estudo de Carvalho (1994) foi realizado no século passado, os resultados parecem uma notícia muito atual. É um panorama que engloba uma gama de dificuldades que envolvem a falta de valorização profissional - ausência de políticas públicas, ou o não cumprimento do que já está estabelecido -, que deveria assegurar a prática de um trabalho digno que respeita o docente como profissional. Isso acaba prejudicando o trabalho do professor e faz com que a atividade docente não seja valorizada, mobilizando anseios por melhores condições de trabalho em quem faz parte dela.

Outro dado da pesquisa de Carvalho (1994) que coincide com a publicação de estudos mais recentes, demonstra que o trabalho docente é desgastante e estressante. Aspecto verificado em 83,3% dos professores que participaram da pesquisa. O curioso é que, mesmo com um índice significativo quanto ao nível de estresse, parece comum a vontade de continuar exercendo a profissão, principalmente entre as professoras que têm mais tempo de serviço. A conclusão da pesquisa é de que essas docentes são consideradas as mais saudáveis, as que menos adoecem. A pesquisadora supõe que, com o passar do tempo e o acúmulo de experiência, as professoras “descobrem” ou passam a empregar algum mecanismo de defesa,

que acaba as protegendo e, ao mesmo tempo, impedindo ou contribuindo para que elas não entrem em sofrimento psíquico, “ou pelo menos, que lhes possibilite lidar com o sofrimento, sem ‘pirar de vez’”. “Digamos que por sobrevivência psíquica, a professora desenvolveria mecanismos que a capacitam para o seu trabalho, sem adoecer” (CARVALHO, 1994, p. 97).

Eis um dado que nos intriga. Ao invés de pensar no tempo de trabalho como determinante dos mecanismos que capacitam o professor para não adoecer, perguntamos: essa “capacidade” já não estaria presente antes mesmo de exercer a profissão? A resposta a essa questão é possível de ser visualizada quando constatamos que mesmo em condições precárias de trabalho o sujeito funciona a partir do desejo bem colocado, o que reflete numa posição atuante, por exemplo, a busca pelo contínuo investimento na profissão. Tal aspecto será abordado, em detalhes, na seção sobre a discussão dos dados coletados na pesquisa.

A segunda pesquisa selecionada é de Reis (2009). Trata do “mal-estar” no trabalho docente a partir da relação entre o professor e a gestão da escola, sob o título *Gestão, Trabalho e Adoecimento Docente: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque*⁶⁴. O estudo é realizado com 23 docentes da rede municipal de ensino. São realizadas entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de analisar as relações entre o trabalho docente e a saúde do professor, no contexto das mudanças na gestão escolar, no período de 1996 a 2006.

Além das entrevistas junto ao docente, outra fonte da pesquisa é o banco de dados da Secretaria de Saúde Municipal de Belém (SESMA), cujos registros informam sobre o afastamento e/ou adoecimento dos docentes, também listam políticas de atendimento existentes no município de Belém, com foco na saúde física e mental do professor.

Como sinônimo de “mal-estar”, o estudo adota os termos adoecimento e sofrimento, entendidos como um processo que surge em decorrência da pressão psicológica vivida pelo professor, por parte dos gestores da escola. Um dos efeitos significativos desse processo é a mudança da gestão da Fundação Escola Bosque que parece afetar, significativamente, a efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP)⁶⁵ que passa a se distanciar da proposta que originou a criação da escola.

⁶⁴A Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental “Escola Bosque” Profª Eidorf Moreira está localizada na Ilha de Caratateua, no distrito administrativo de Outeiro, município de Belém. Instituição com importante papel nas políticas públicas sobre educação na década de 1990, cuja luta de seus membros é em prol de uma escola que alie educação ao desenvolvimento sustentável a fim de contribuir para o crescimento econômico da região das ilhas. A região é constituída de 39 ilhas, sendo as mais destacadas Mosqueiro, Caratateua (popularmente conhecida como Icoaraci), Cotijuba, Jutubá e Paquetá.

⁶⁵O PPP tinha como base a Metodologia de Projetos que se constituía em um conjunto de procedimentos metodológicos de curta, média e longa duração, cujas tarefas obedeciam a um progressivo desenvolvimento individual e social do aluno em atividades empreendidas voluntariamente sob a coordenação do professor. Os temas em estudo estavam vinculados à problemática sócio ambiental dos habitantes da ilha, onde se buscava identificar os problemas/dificuldades a fim de serem adotadas possíveis soluções.

A partir de dados do Núcleo de Atendimento à Saúde do Trabalhador (NAST) do Instituto de Assistência e Previdência do Município de Belém/PA (IPAMB), o estudo constata que, no período de 2004 a 2006, houve um aumento significativo no índice de adoecimento entre professores. Segundo os registros do Núcleo, de um quantitativo de 4.480 servidores da rede municipal de Belém, a categoria docente é que apresentou a maior frequência quanto ao adoecimento no ano de 2004. Em 2006, verificou-se que houve um aumento do número de professores em processo de adoecimento, incluindo professores da escola, com destaque para aqueles que trabalhavam na educação infantil, cerca de 274 docentes. Entre as mais frequentes queixas estão a depressão, seguidas por problemas nas cordas vocais e, por último, dores musculares.

No momento da realização da pesquisa não foi possível constatar, junto ao Núcleo de Atendimento à Saúde do Trabalhador (NAST), nenhuma proposta de atendimento voltada a professores. Pelo contrário, a Escola Bosque, em 2008, sob a nova direção, e com nova administração do município, retirou dos servidores o direito à assistência à saúde. A justificativa do órgão responsável é de que os professores são servidores de uma Fundação, logo, é uma modalidade institucional que não está contemplada pela assistência médica do município. A medida provocou grande desconforto e insegurança junto aos docentes da instituição. Ação que entendemos como um retrocesso quanto ao direito à cidadania como trabalhador brasileiro.

Já faz tempo que as políticas educacionais no país têm sido orientadas pela busca da promoção de justiça social, conquista adquirida em 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmada em 2000 através da educação para equidade social para os países mais pobres e populosos do mundo. São consideradas políticas de desenvolvimento que se destinam não só à formação da força de trabalho, mas de políticas sociais que contemplam, também, a assistência ao trabalhador da educação.

Quanto aos dados que apontam que o professor da educação infantil está entre os mais adoecidos, coincide com outros resultados já indicados pela literatura. A pesquisa de Batista (2010) realizada com professores da primeira fase do Ensino Fundamental, em escolas municipais de João Pessoa (PB), indicou alta prevalência da Síndrome de *Burnout*. O nível de realização profissional aproximou da metade do número dos professores entrevistados.

Retomando a realidade da Escola Bosque, por conta do processo de desgaste físico e emocional ocorrido em função das importantes alterações no ambiente de trabalho, por exemplo, o receio que o professor diz sentir quando se sente obrigado a trocar de escola, faz com que um importante “mal-estar” se instale. Para os que permanecem, outro aspecto se

torna emergente, a imposição de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP). As recorrentes incertezas geram insegurança e significativa preocupação por parte dos professores, o que resultou em inúmeros pedidos de afastamento do trabalho.

A pesquisa de Reis (2009) indica que, dos 23 docentes, 100% apresentaram idas frequentes ao médico, com atestado de três a quatro dias de ausência, em 11 meses de trabalho no ano. Cada um dos docentes apresentou, em média, dez dias de ausência durante um mês de trabalho. 80% dos professores entrevistados referem-se ao ambiente de trabalho como indicador de muito sofrimento, inclusive psíquico, onde o estresse e a depressão aparecem como processo de adoecimento.

O estudo (REIS, 2009) traz um dado que não encontramos referência em outras pesquisas. Resgatamos da entrevista de dois professores o tema suicídio, como possível resposta ao intenso padecimento psíquico vivenciado no ambiente de trabalho. O primeiro caso é de uma professora que tomou vários medicamentos de uma só vez. Relatou que já estava com problemas familiares que se agravaram em função da forte tensão que estava vivenciando na escola. Queixava-se de uma sensação de estar sendo vigiado o tempo todo, do excesso de cobrança por parte dos novos gestores e a incerteza quanto à perspectiva na instituição. O segundo caso é de um professor com jornada de trabalho de 200 horas na Escola Bosque e 150 horas numa outra escola do estado. Ministra aulas todos os dias da semana, de 8 da manhã até 22 horas, até que, num dado momento, começa a faltar muito, tira licenças sucessivas, até ter uma “crise” que culmina com a “tentativa” de suicídio. No relato, refere-se à escola como um espaço de muito conflito, que colabora para que as “crises” ocorram, daí a tentativa de acabar com a própria vida. Depois de um longo período de idas e vindas, de um suposto tratamento psicológico, retornar de mais uma licença prolongada, solicita a transferência para outra escola.

Não há dúvidas de que é um dado singular, porém, ainda que a tentativa de suicídio tenha aparecido como possível resposta do professor para lidar com o momento difícil há estudos que indicam a importância de se atentar para a relação entre a saúde mental de professores e o trabalho desenvolvido por eles (PEREIRA, 2016). Nesse sentido, o dado apresentado pode ser considerado, a princípio, como uma informação que compõe um quadro mais geral de fatos ocorridos no espaço da Escola Bosque. Porém, somente a partir de estudos mais minuciosos, com métodos de investigação que permitam que o sujeito se apresente na sua singularidade, em que o professor possa falar de seu padecimento, é que talvez possamos indicar dados mais consistentes sobre a possível relação entre a saúde do professor (tentativa de suicídio) e o trabalho docente.

Outro tema que surge nas pesquisas desenvolvidas no Pará é a constatação da presença da Síndrome de *Burnout* (SB). Dois estudos são dedicados a verificar os níveis de prevalência da Síndrome no trabalho docente. O primeiro desenvolvido por Celso (2012), sob o título *Síndrome de Burnout e formação de professores/as: fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento dos docentes*, pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). O segundo chama-se *Prevalência da Síndrome de Burnout (SB) em Professores Médicos de uma Universidade Pública em Belém do Pará*, realizado por Gonçalves et al. (2011)⁶⁶.

A pesquisa de Celso (2012) é desenvolvida com cinco professores do ensino médio e fundamental, que trabalham em mais de um turno em escolas, num bairro de periferia em Belém (PA). Enquanto a segunda, de Gonçalves et al. (2011), se dispôs a ouvir professores médicos do 1º ao 4º ano do curso de Medicina na Universidade do Estado do Pará (UEPA), no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), no período de agosto a setembro de 2011.

Quanto ao método, ambos os estudos aplicam o Questionário *Maslach Burnout Inventori* (MBI)⁶⁷ muito utilizado por pesquisadores⁶⁸ no Brasil. Celso (2012) faz observação no trabalho e entrevistas em forma de narrativas que contam a história de vida do professor. Gonçalves et al. (2011) utiliza a avaliação sócio demográfica e inclui informações sobre o lazer e a rotina de trabalho. A avaliação dos dados está baseada na Declaração de Helsinque e do Código de Nuremberg. A pesquisa faz um estudo epidemiológico transversal de abordagem quantitativa com 88 docentes. Desse montante, são selecionados 55 participantes.

As duas pesquisas analisam as três dimensões clássicas da síndrome: exaustão emocional ou esgotamento, despersonalização e realização pessoal⁶⁹. Mesmo não havendo um consenso na literatura sobre a SB, o estudo de Gonçalves et. al. (2011) adota os critérios de Grunfeld et. al.⁷⁰(2000). Admite a existência da Síndrome ao constatar a presença, de pelo menos, uma das três dimensões, ou quando verifica um nível alto de exaustão emocional, de

⁶⁶Revista Brasileira de Medicina do Trabalho. São Paulo. Vol. 9. N° 2.

⁶⁷Criado por MASLASH C.; JACKSON, S. E. e adaptado por Lautert. *The measurement of experienced burnout* *Occup Behav.* 1981;2 (1): 99-113.

⁶⁸CARLOTTO, M.S.; CAMARA, S.G. *Análise Fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituição particular.* *Psicol Estud.* 2004; 9(3) 499-505.

TAMAYO, R. M. *Relação entre a síndrome de Burnout e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois hospitais públicos.* Brasília, 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

⁶⁹Utiliza o sistema de pontuação baseado na escala Likert. Disponível em <<http://www.abs2003.org.br>>. Acesso em 04/09/2013.

⁷⁰GRUNFELD, E.; WHELAN, T. J.; ZITIZELBERGER, L.; WILLIAN, A. R.; MONTESANTO, B.; EWANS, V. K. *Cancer care workers in Ontario: prevalence of burnout, job stress and satisfaction.* *CMAL*, 2000; 163 (2):166-9.

despersonalização, aliado ao nível baixo em relação à realização profissional, ou ainda, quando apresenta mais de uma das três características.

O ‘mal-estar’ identificado na pesquisa de Celso (2012) aparece como sinônimo de sofrimento, vivido pelo professor em relação ao clima organizacional. Em sua análise, atribui a mudança histórica ocorrida no cenário econômico do trabalho como fator de influência num sentido negativo, quanto ao exercício da profissão docente.

A literatura tem indicado que trabalhadores que sofrem forte tensão no labor estão mais inclinados a comprometer a boa qualidade de vida. É comum apresentarem quadro de estresse excessivo que evolui para estados crônicos de doenças. Segundo a Associação Brasileira de Stress (ABS) o percentual registrado está acima de 50% e tem como consequência a baixa motivação, cuja consequência está na diminuição da produtividade com comprometimento quanto à segurança no trabalho⁷¹. No Brasil, segundo dados da *International Stress Management Association* (ISMA-BR),⁷² 70% da população brasileira sofrem de doenças em consequência do estresse e 30% apresentam diagnóstico de *Burnout*. Tanto os resultados da pesquisa de Celso (2012) como os de Gonçalves et al. (2011) confirmam o indicativo de alta prevalência da Síndrome, o que coincide com índices internacionais e brasileiro.

Considerando o tempo de exercício na profissão, faixa etária *versus* presença da SB, verifica-se que no estudo de Celso (2012), alguns professores iniciaram a carreira docente muito jovem. Todavia, encontram-se distante da perspectiva de aposentadoria. Entretanto, o estudo comprova que já há um indicativo da presença da SB. Quanto à idade, varia entre 38 e 50 anos e o tempo de serviço situa-se na faixa de 12 a 19 anos, com jornadas de trabalho integral. Enquanto que a pesquisa de Gonçalves et al. (2011) aponta que os professores diagnosticados com SB estão entre 50 e 79 anos, possuem carga horária de trabalho com 48 horas semanais. O estudo indica que, com 25 anos de docência, quando a carga horária de trabalho é de 53 horas semanais, os professores já apresentam a Síndrome.

Os dados nos levam a inferir que na última década de trabalho, que antecede a aposentadoria, o professor parece que já este em padecimento, seja em função das exigências do trabalho docente ou mesmo pelas limitações impostas pelo tempo e pela idade, quando o organismo começa a dar sinais de cansaço. É um momento propício ao aparecimento de

⁷¹RIGONAT, S. P. Resenha do Capítulo Psicopatologia do Trabalho. Revista Brasileira de Medicina do Trabalho. 2009; 7: 36-7.

⁷²*Trabalho, stress e saúde: prevenindo o Burnout*. Disponível em <<http://www.ismabarsil.com.br>>. Acesso em 03/09/2013.

doenças, no qual o professor começa a afastar-se⁷³ de suas funções ou até mesmo solicita aposentadoria precoce.

Ainda que os dados do IBGE/2012⁷⁴ indiquem que a expectativa atual de vida do trabalhador tenha tido um aumento médio de 144 dias, em relação aos anos anteriores, diferentes estudos têm indicado que o trabalho docente é um importante aspecto quanto ao processo de adoecimento do professor, salvo as devidas ressalvas para o que a literatura já vem indicando quanto a cuidado em relacionar processos de adoecimento e trabalho docente.

A pesquisa de Gonçalves et al. (2011) também faz uma associação entre duas atividades profissionais, a de professor e a de médico e indica como isso pode prejudicar a qualidade de vida. Constata que uma atividade acaba influenciando, no sentido negativo, a outra. As tarefas de médico e professor são desgastantes. Quando as duas atividades são associadas, criam-se níveis de exigências mais altos que acabam comprometendo o bom desenvolvimento de uma e de outra. Isso faz com que a qualidade de vida do profissional também fique prejudicada.

Outros dados foram constatados. Os números oficiais indicam que o índice esperado para ausência de SB é de 20,83%. A pesquisa de Celso (2012) aponta para 27 % quanto ao nível da dimensão emocional, percentual considerado alto, enquanto o estudo de Gonçalves et al. (2011) apresenta 24,96% para exaustão emocional, 9,83% para despersonalização e 35,71% para realização pessoal.

Aqui cabe uma inferência. Mesmo que as pesquisas adotem um instrumento de investigação de escalas numéricas no qual o resultado apresenta certa exatidão, outra leitura pode ser interessante. Ambos os estudos apresentam níveis significativos da presença da Síndrome de *Burnout*, no qual a exaustão pode ser um indício de que o professor apresenta um importante cansaço em relação ao trabalho. Isso faz com que o interesse no empenho das atividades fique diminuído, ou mesmo deixe de existir, comprometendo significativamente a saúde do professor.

Celso (2012) constata um nível importante de despersonalização relacionada à existência de certo desapego em relação ao trabalho. Também verifica que nessas circunstâncias já ocorre à falta de envolvimento afetivo com os alunos, gestores e colegas do ambiente educacional. É um fenômeno que denomina de “coisificação” das relações. Os dados mostram que a falta de envolvimento no trabalho é marcada pela presença da frustração,

⁷³De acordo com o *Relatório do Sistema de Perícia Médica do Estado do Pará* - Secretaria de Administração da SEDUC, no período 01/01/2014 a 30/09/2015, foi computada 917 (sexo masculino) e 2885 (sexo feminino), solicitações de licença para tratamento de saúde, dentre eles está o docente (PARÁ, 2015).

⁷⁴Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 21 de maio de 2014.

em que é possível identificar o distanciamento emocional, através de atitudes que considera enrijecida, por parte do professor quanto às relações interpessoais. Dinâmica que sugere, aos pesquisadores, inferir sobre uma forma de defesa que faz com que o professor se torne indiferente em relação às outras pessoas.

Quando associado o nível de realização profissional *versus* estado civil, Gonçalves et al. (2011) demonstra que o grupo de professores solteiros tem melhor índice de resposta. O resultado coincide com a pesquisa de Lima et al. (2007)⁷⁵ realizada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Outro fator que aparece na pesquisa é em relação ao salário, mesmo sendo considerado por alguns como injusto, a coleta de dados não demonstrou uma estatística significativa, o que inviabiliza uma análise mais precisa a partir do que os sujeitos pesquisados apresentam.

Outro aspecto que o estudo de Gonçalves et al. (2011) apresenta é sobre a diferenciação entre os docentes com SB em relação ao gênero. Ainda que o estudo não constate uma representação estatística importante, a maior ocorrência aparece entre as mulheres. A leitura que os pesquisadores fazem é que, além da mulher ter as funções de médica e professora, incluindo todas as exigências dessas atividades, ainda tem que se preocupar com outras tarefas, como a administração de questões domésticas, cuidar de filhos, a preocupação com a estética etc. Isso faz com que a jornada de obrigações seja multiplicada, trazendo para algumas mulheres prejuízos importantes quanto à saúde, ao trabalho e quanto aos cuidados consigo mesma.

Pensando nas evidências quanto às condições do trabalho docente e de como o professor reage frente às dificuldades, Celso (2012) conclui que o docente não tem consciência de como pode adotar formas de enfrentamento para lidar com condições adversas no trabalho, o que dificulta o cuidado com a saúde. A SB tem sido identificada como “síndrome do cuidador descuidado” em razão do profissional “cuidar” dos outros e ter dificuldades em ajudar a si próprio.

Para finalizar nossa compreensão a partir dos resultados das pesquisas sobre a SB e a relação com o trabalho docente do professor, a literatura tem mostrado importantes discussões sobre políticas que consideram a saúde do profissional como aspecto fundamental para a qualidade da educação (SIMPLÍCIO & ANDRADE, 2011), assim como a necessidade de desenvolver estudos com populações mais extensas, incluindo outros fatores como o sócio demográfico, o psicossocial a fim de avaliar variáveis quanto à personalidade (GONÇALVES

⁷⁵LIMA, F.D.; BUUNK, A. P.; ARAUJO, M. B.; CHAVES, J. G.; MUNIZ, D. L.; QUEIROZ, L.B; *Síndrome de Burnout em residentes da Universidade Federal de Uberlândia*. 2007; 32 (2): 137-46.

et al.,2011), bem como considerar a importância do entendimento e do reconhecimento da SB como doença ocupacional para que se estabeleçam medidas voltadas à saúde e ao bem-estar da categoria (BATISTA, 2012). São indicativos que sugerem a adoção de medidas para que níveis mais baixos de SB se apresentem ou mesmo deixem de ser expressivos. É interessante que o trabalho docente também possa ser contemplado com aumento da expectativa de vida do trabalhador e possa ser indicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como um dado a favor do trabalhador.

Chegamos ao quinto estudo da seção que trata sobre um “mal-estar” no trabalho docente relacionado a estados de adoecimento do professor. A pesquisa é realizada por Campos (2011) com professores do ensino superior, sob o título *Trabalho docente e saúde: tensões da educação superior*. É um estudo bibliográfico e documental, cujos registros foram obtidos no Serviço de Atendimento e Perícia Médica (SAPM) da Universidade Federal do Pará (UFPA), a fim de identificar a realidade sobre o adoecimento de professores nessa Instituição de Ensino Superior (IES). Entre as patologias identificadas no SAPM estão as doenças infecciosas, as parasitárias, as dermatológicas, os transtornos mentais, as doenças do sistema cardiovascular, diabetes, osteomusculares e outros.

O levantamento bibliográfico aborda as metamorfoses do trabalho determinadas pelo esgotamento do modelo taylorista-fordista de produção que assola as sociedades capitalistas, assim como retrata a consolidação de um Estado que funciona como suporte ao maior período de desenvolvimento do capitalismo, o *Welfare State*⁷⁶. A pesquisa problematiza a centralidade do trabalho enquanto categoria social e estuda os nexos entre trabalho, saúde e educação para discutir o papel do Estado, marcado pelas reformas de cunho neoliberal e sua relação no âmbito das políticas públicas na sociedade brasileira.

A pesquisa de Campos (2011) identifica que as mudanças ocorridas no trabalho são seriamente influenciadas por uma lógica mercantilista que atinge negativamente a educação superior. A medida provocou uma “reorganização” de tal maneira que trouxe consequências importantes e prejudiciais, como o aumento da precarização do trabalho docente através da intensificação das jornadas de trabalho que repercute diretamente na saúde do professor. O pesquisador afirma que na relação entre trabalho e saúde ocorre a submissão do corpo e da “alma” do professor pelo trabalho em prol dos interesses do capitalismo.

⁷⁶Momento em que, nos países desenvolvidos, foram assentadas bases com pressupostos que tinha como objetivo imprimir ao Estado um papel estratégico no movimento do capitalismo global. Manobra que culmina com a crise econômica de 1970.

O estudo aborda o tema do trabalho em uma perspectiva marxista. Discute o trabalho docente como categoria e faz a articulação entre educação e as reformas neoliberais. Desenvolve, por exemplo, sobre o papel do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁷⁷, a política de avaliação da educação brasileira, a Lei de Inovações Tecnológicas e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁷⁸ e de como isso tem influenciado o trabalho docente nas universidades brasileiras.

Quanto à precarização do trabalho e da saúde no Brasil, Campos (2011) denomina a relação como “traumático”, em função das inúmeras dificuldades que apresentam: baixos salários, jornadas intensas de trabalho etc. Sobre saúde do docente a pesquisa foca a realidade paraense, faz uma análise e chama atenção para os cuidados necessários quanto à saúde do professor no trabalho.

O estudo é realizado na UFPA⁷⁹, na região Norte do Brasil. Com característica multicampi, a instituição tem 83 unidades: 12 institutos, 4 núcleos, 12 campi nos municípios do estado do Pará e um em fase de implantação (Campus de Salinas), 51 polos, 1 escola de aplicação e 2 hospitais universitários. O quadro de professores é de 2.566, dos quais 2.275 são

⁷⁷O SINAES foi um subproduto do seminário Universidade do Século XXI, realizado em novembro de 2003, patrocinado pelo Banco Mundial e organizado pelo MEC. Uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior foi constituída nesse seminário e elaborou o documento intitulado SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES que, inicialmente, convergia, em grande parte, para o quadro conceitual em que se debate o tema avaliação. Todavia, um exame das formas operacionais e materiais desse modelo revelou a continuidade das políticas heteronômicas, introduzidas na década de 90, as quais se valem da avaliação para conformar o sistema educacional a preceitos utilitaristas. O SINAES virou lei a partir da aprovação da MP nº 147, de 17 de dezembro de 2003, que “Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências” – um dos eixos estruturantes da pseudo reforma universitária proposta pelo governo federal. Disponível em <<http://www.adufcg.org.br>>. Acesso 25/01/2014.

⁷⁸Instituição federal de ensino superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da Secretaria de Ensino Superior (SESU), cujo principal objetivo é ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em <<http://www.reuni.mec.gov.br>>. Acesso 25/01/2014.

⁷⁹Cuja missão é gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral e, em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região, mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, sustentados em princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno fundado em uma formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa (UFGP/ Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2001/2010, p.24)

do quadro efetivo e 217 temporários. Quanto à titulação, 991 são doutores e/ou pós-doutores, 825 com mestrado, 199 especialistas e 82 com graduação.

Campos (2011) relata certa dificuldade para a realização da pesquisa que acabou prejudicando a construção de um perfil epidemiológico dos professores. Em função da ausência de registros que pudessem fornecer dados sobre a sua investigação, necessitou adotar outro viés de estudo. Opta em fazer um levantamento junto ao setor de Divisão de Perícia Médica da UFPA, para identificar o número de professores que solicitaram licença médica e as razões que o levaram ao afastamento do trabalho. O período estudado é de janeiro de 2006 a dezembro de 2010.

A mudança de estratégia de investigação denuncia como a maneira de trabalhar de alguns setores públicos inviabiliza a pesquisa no Pará, quando deveria contribuir para a elaboração de medidas e ações que pudessem melhorar o atendimento ao servidor público, de um modo geral e, conseqüentemente, à sociedade.

Os dados revelam que, dentre os servidores que buscam a Divisão de Perícia Médica (DPM/UFPA) para solicitação de licença saúde, 28% são docentes. Campos (2011) faz a seguinte relação: se considerado esse universo como 100%, o número encontrado para solicitações de licença saúde é de 78%, seguido de 14% para licença maternidade e 8% para acompanhamento de familiar enfermo. Considerando o Código Internacional de Doenças (CID) 10 (2006/2010) - do total de atendimento, os transtornos mentais têm representado um dos maiores indicativos para a solicitação de licença médica. Dos 1.782 casos de afastamento registrados, 14,13% são referentes a transtornos mentais, nos quais estão as doenças psiquiátricas e psicológicas (com destaque para a depressão) e a síndrome de *Burnout*. Os demais afastamentos estão mais relacionados às doenças orgânicas, como problemas de coluna, doenças do aparelho respiratório e outras. Situação considerada pelo pesquisador como preocupante.

São dados que coincidem com o que a literatura já vem mostrando. De um lado existe a presença, significativa, de licenças com diagnósticos relacionados ao campo *psi*. Há estudos que indicam que é a forma de adoecimento que apresenta maior número de casos em professores, ocupando o primeiro lugar entre os diagnósticos que resultam no afastamento docente do trabalho (GASPARINI et al., 2005). O transtorno também aparece associado ao uso de medicamentos para alterações de sono, considerado como um forte ingrediente quanto à intensidade entre a prevalência do transtorno e todas as variáveis relacionadas à experiência de violência na escola. Também aparece com maior prevalência quando vinculado às piores condições de trabalho.

A pesquisa de Campos (2011) mostra que muitos professores não buscam auxílio médico e psicológico na instituição por falta de confiança no serviço. Aliada à essa questão está a insegurança quanto à confidencialidade, o receio quanto à falta de privacidade, e mesmo o sentimento de vergonha por parte de quem procura o serviço. Também há o temor em ser considerada uma pessoa que não é “normal”. Pelo exposto, Campos (2011) refere que não é possível fazer afirmativas sobre a relação professor adoecido com o trabalho docente, o que coincide com o resultado de estudos mais recentes (PEREIRA, 2016).

Mesmo com a dificuldade do pesquisador em obter maiores dados, o estudo demonstra que os índices atribuídos à licença para tratamento de saúde são, significativamente, maiores em relação a outros tipos de licença. Nessa perspectiva, há estudos indicando que a licença para tratamento de saúde tem triplicado (ESTEVE, 1999).

Do ponto de vista psíquico, o uso do atestado para tratamento de saúde tem sido considerado um recurso precário de enfrentamento a situações de risco para a organização do psiquismo (GOULART, 2003). Isso ocorre pela sucessão de afastamento do professor, por recorrer a vários médicos, obter diferentes atestados de poucos dias e não tendo muito efeito quanto à melhoria do quadro de adoecimento. O trabalhador acaba, portanto, não desenvolvendo um tratamento efetivo. É uma situação que gera mais conflito, tensão e fomenta outras formas de padecimento, tornando difícil identificar maiores benefício para o trabalhador.

A recorrência à licença saúde com o objetivo de “evitar o sofrimento no trabalho” parece ser uma medida que acaba gerando, em alguns, uma confusão para quem a solicita. A literatura tem mostrado que, ao mesmo tempo em que existem no docente a intensão de rever sua condição de “laudista”, outros aspectos se interpõem, isto é, se por um lado apresentam a expectativa quanto ao pouco tempo que falta para se aposentar (já que está sendo penoso demais trabalhar), ao retornar ao trabalho o tempo para a aposentadoria é estendido. Outro aspecto é que o estado de “doença” parece funcionar como um ganho secundário, isto é, o sujeito refere ter mais atenção das pessoas quando está doente, é o que apresenta o estudo de Diniz (1997). Concordando com Gasparini; Barreto & Assunção (s/d), quando dizem que, embora os dados sobre o afastamento, a partir da licença médica, não demonstrem a real dimensão do problema do docente em relação ao trabalho, os indicadores podem ser tomados como pistas a serem investigadas, merecendo maior atenção e aprofundamento.

Não há dúvidas que os resultados das pesquisas realizadas na região norte do Brasil, cujos temas envolvem o mal-estar e o trabalho docente, tem nos fornecido elementos importantes como ferramenta de pesquisa, mas também nos estimulam a estudar o tema a

partir de outro viés, falamos, então, do enlace entre educação e psicanálise. A perspectiva favorece uma aplicação da escuta clínica no ambiente da escola, em que o sujeito tem a possibilidade de se apresentar a partir de sua fala, o que faz com que o professor fale para além do “rosário” de queixas, como é comum ouvir quando se trata do trabalho docente. Diferentes pesquisas têm indicado que é importante se adotar outros métodos de investigação, para ouvir o docente na sua singularidade, a partir da linguagem do inconsciente (PEREIRA et. al., 2014); (DAVID, 2010); (MIRANDA, 2010); (FONSECA, 2009); (DINIZ, 1998; 1997). Todavia, antes de apresentarmos o método de orientação clínica adotado em nossa pesquisa faremos uma exposição sobre o mal-estar à luz da psicanálise e o mal-estar e a educação, a fim de indicarmos qual o conceito de mal-estar que estamos trabalhando no presente estudo.

2 O MAL-ESTAR

A gente fala, e fala [...] eles melhoram um pouquinho, mas logo parece que esqueceram [...]. Isso me preocupa! O futuro desses alunos é o nosso futuro. Eles vão nos matar e jogar no lixo? Vão nos lançar pra fora do ônibus? (*lágrimas*) Somos nós, professores, que temos que solucionar um problema que é da sociedade? Essa é a minha angústia! (Professora Ana).

O discurso⁸⁰ do sujeito é o que possibilita o laço social. Como um lugar da linguagem, garante a transmissão simbólica, favorece o enlaçamento ao Outro e faz funcionar uma trama que se constitui em diferentes registros. São “nomeações” replicadas pela linguagem, que surgem como respostas que o professor produz, quando se diz angustiado, como na fala da professora Ana.

Os recursos subjetivos para lidar com impasses surgem na vida humana e podem se apresentar nas mais diferentes formas, o que ratifica a existência do sujeito enquanto detentor da linguagem que pertence à cultura. Em situações nas quais a inserção ocorre de maneira a trazer benefícios, tanto para o sujeito, como para a sociedade, o arranjo é considerado bem-sucedido (MIRANDA, 2010). Todavia, outras formas de respostas podem ser produzidas quando o professor se diz angustiado no trabalho docente.

A linguagem, para psicanálise, ao funcionar como um instrumento simbólico privilegia a comunicação entre humanos, gera informações, esclarecimentos ou mesmo mal-entendidos. Evoca e faz ressoar o que há de singular do sujeito e pode surgir como algo de um excesso, de um quase dizer, de uma substituição ou mesmo de um silêncio. É a tessitura de uma malha que sustenta um discurso que apresenta furos e pode surgir como predicativo de mal-estar.

Na educação, quando algo mobiliza o sujeito e o faz ligar-se a uma importante condição de desconforto, cujo efeito é a manifestação da pulsão de morte, da pulsão sem representação. Imaginamos que a angústia assumi, nesse momento, a característica de sintoma. A lógica é que a angústia está:

Sempre presente, num lugar ou outro, por trás de todo sintoma, em determinada ocasião, porém toma, ruidosamente, posse da totalidade da consciência, ao passo que em outra, se oculta tão completamente, que somos obrigados a falar de ansiedade [*angústia*] inconsciente, ou se, desejamos ter uma consciência psicológica mais clara – visto a ansiedade [*angústia*] ser, no primeiro caso, simplesmente um sentimento (FREUD, 1930[1929]/ 1974, p.159-160, grifo nosso).

⁸⁰“O que está em questão no discurso como uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra sempre mais ou menos ocasional [...] Mediante o instrumento da linguagem instaura-se certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas”. (LACAN, 1969-1970/1992, p.11).

A ideia freudiana de que o mal-estar é a manifestação da angústia leva o autor a indicar que o afeto se apresenta como uma variação topográfica que surge do social (FREUD, 1930[1929]/1974). Um mal-estar que se apresenta a partir da relação entre o sujeito e sua experiência como ser da linguagem. Entendendo que “a angústia funciona como sinal, é da ordem da irreducibilidade do real”, tem uma singularidade na sua apresentação. A ideia lacaniana indica que dentre todos os sinais de advertência “é aquele que não engana” (LACAN, 1962-1963/2005, p. 178). O que nos faz concordar com a ideia de que é um mecanismo psíquico que funciona como o que “guia o sujeito neurótico em direção ao real” (LAURENT, 2007, p. 113).

Mas, é preciso dizer, que o tratamento em relação à fala do docente, no nosso campo de pesquisa, diz respeito a um mal-estar que surge como resposta ao trabalho docente, em que o professor atribui diferentes maneiras de manifestar suas aflições a partir do significante angústia. É um afeto que tangencia o real e que nos faz pensar sobre possibilidades quanto a presença da “angústia” como efeito da relação que o sujeito estabelece com o trabalho docente. É um mal-estar que se apresenta a partir de um repertório de queixas. O docente demonstra em sua fala, diferentes formas de percepção, de sentimentos que envolve a história do sujeito, a escolha da profissão e como o trabalho docente lhe afeta como mal-estar.

Ainda que a angústia não possa ser nomeada pelo discurso, é necessário discorrermos sobre o conceito na psicanálise para fundamentar a discussão de nosso trabalho. A intenção é propiciar ao leitor o conceito balizador que adotamos, a fim de indicar de que lugar estamos falando, considerando que o significante angústia ganhar destaque na fala do docente que atua no Pará. Nessa perspectiva, trataremos, primeiro, sobre o conceito de mal-estar e, depois, no capítulo três, o tema angústia. A perspectiva é ter a psicanálise como chave de leitura a fim de elaborar uma compreensão sobre o que pode levar, ou não, o sujeito à ‘miséria neurótica’ na civilização, a partir do enquadre do professor na relação com o trabalho docente.

2.1 Mal-estar, cultura e vicissitudes.

O sofrimento nos ameaça a partir de três fontes: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade⁸¹ como sinais de advertência; do mundo externo (*Ausser Welt*), que

⁸¹Ainda que seja considerado um termo polêmico e de difícil tradução para língua portuguesa, mas consagrado na literatura psicanalítica, nosso estudo adota o termo angústia a partir do significado apresentado por Luiz Alberto Hanns, no *Dicionário Comentado do Alemão de Freud* (1996, p.62), cuja variação se apresenta como angústia, ansiedade, medo: *angst*. “Geralmente indica um sentimento de grande inquietude perante ameaça real ou imaginária de dano. Pode variar de gradação de ‘receio’ e ‘temor’ até ‘pânico’ ou ‘pavor’. Refere-se tanto a

podem voltar-se contra nós como forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens (FREUD, 1930[1929]/1974, p.95).

O trecho é o que entendemos que existe de mais pontual sobre a origem e fonte do mal-estar em Freud (1930[1929]/1974). Enquanto objeto, o *mal-estar* “não se refere às vicissitudes do prazer corporal ou da vocação individual ou coletiva para a felicidade”, o que Freud pontua é a relação do mal-estar enquanto conceito de mundo (*West*), isto é, o mal-estar não é apenas “uma sensação desagradável, ou um destino circunstancial, mas o sentimento existencial⁸² de perda de lugar” (DUNKER⁸³, 2015, p. 195-196) como uma experiência de sentir-se fora de posição.

A fim de delinear o conceito de mal-estar para identificarmos sua relação com o trabalho docente, é necessário a construção de um percurso teórico freudiano sobre como o conceito foi construído. A intenção é identificar o que do conceito contemporâneo de mal-estar pode ser percebido na realidade paraense e como a “angústia” pode ser considerada uma manifestação desse mal-estar.

A expressão mal-estar está presente desde os primeiros escritos freudianos e pode ser traduzido como algo que é desconcertante e promove a consternação humana. O termo mal-estar, em momentos remotos dos estudos de Freud (1895), surge associado à neurose de angústia, cuja fonte geradora de incômodo é justificada por problemas no campo da sexualidade como um sintoma. Para o autor, um estado de angústia se instala a partir de um “acúmulo de excitação somática” que o ser humano não é capaz de tolerar. Associado a esse estado perturbador, ocorre algo da ordem da pulsão, que se reflete na esfera psíquica em forma de sintoma, que ocorre pela via da produção de um excesso (MIRANDA, 2010).

No período anterior à psicanálise propriamente dita, a compreensão sobre sintoma para Freud (1895/1994) estava relacionada ao uso, digamos, “inadequado” sobre “excitação sexual” em que os efeitos se apresentavam através de distúrbios respiratórios, fome devoradora, irritabilidade, ataques de angústia com palpitações, expectativas angustiantes e outros. Nesse período para o autor, o mal-estar significa:

ameaças específicas (*Angst vor*, medo de), como inespecíficas (*Angst*, medo)”, salvo a exceção das citações literais ou títulos que apresentem a expressão “ansiedade”.

⁸²Christian Ingo Lenz Dunker define: “*Desconforto* evoca a experiência de estar no espaço, de estar contido, abrigado e protegido e, ainda, perceber que há algo faltando. Essa percepção é o peso existencial, a ideia de *mundo*” (DUNKER, 2015, p. 196, grifo do autor).

⁸³Dunker (2015) propõe algumas revisões conceituais a partir da tradução de termos originados do alemão. Mesmo que nossa discussão não siga, exatamente, a ordem da construção da ideia que defende o autor de *Mal-estar, sofrimento e sintoma*, vale destacar a compreensão sobre o mal-estar e sua relação com a angústia. Afirma: “o mal-estar (*Unbehagen*) não é a própria angústia, mas liga-se a um déficit de percepção (*wahrnehmen*) da angústia que possui efeitos de inibição e se qualifica como torturante” (DUNKER, 2015, p. 205).

A vertigem [...] consiste num estado específico de mal-estar (*Unbehagen*), acompanhado por sensações de que o solo oscila, as pernas cedem e é impossível manter-se em pé por mais tempo; enquanto isso as pernas pesam como chumbo e tremem, ou os joelhos se dobram [...]. Os acessos de vertigem não raros são acompanhados pelo pior tipo de angústia, frequentemente combinada com distúrbios cardíacos e respiratórios (FREUD, 1895/1994, p. 98).

A citação qualifica o mal-estar enquanto sintoma ligado à experiência, refletindo um estado de desconforto “localizado” no corpo. Dunker (2015), ao renomear o mal-estar (*Unbehagen*), indica duas séries semânticas para o termo. A primeira sobre o mal-estar cujo efeito é corporal – sintoma -; a segunda, um mal-estar moral que gera sofrimento⁸⁴.

Pensando na contemporaneidade, ao escutarmos sobre o mal-estar no trabalho docente, é possível dizer que o professor tem ampliado seu repertório discursivo para falar de um mal-estar o que faz com que produza diferentes respostas, incluindo a condição de se sentir angustiado no trabalho, o que acaba coincide com a literatura freudiana. Mas, antes de seguirmos nessa discussão voltemos ao início dos estudos de Freud.

Retomando o período pré-psicanalítico, Freud (1897/1987) segue relacionando a libido à formação dos sintomas, em que os mesmos estão ligados ao sacrifício e à renúncia humana em prol de um “benefício maior”. O autor destaca:

A “santidade” é algo que se baseia no fato de que os seres humanos, em benefício da comunidade maior, sacrificam uma parte de sua liberdade sexual e de sua liberdade de se entregarem às perversões. O horror ao incesto [...] baseia-se no fato de que, em consequência da comunidade da vida sexual (mesmo na infância), os membros de uma família se mantem permanentemente unidos [...]. Assim o incesto é anti-social - a civilização consiste nessa renúncia progressiva (FREUD, 1897/1987, p. 354-355).

Na formulação do *Rascunho N*, Freud (1897/1987) indica que os limites necessários para viver em sociedade passam por uma relação constitutiva entre a sexualidade e a vida psíquica, o que indica a qualidade que fundamenta a subjetividade humana. Impedido e limitado pela dinâmica do recalque⁸⁵, os sintomas funcionariam como uma “criação” que daria condições para que o desejo possa ser realizado, “causando” menos prejuízos para a vida em sociedade.

⁸⁴“Contudo, toda a força e originalidade da noção de mal-estar residem no fato de que ela engloba tanto o sofrimento quanto o sintoma, mas não se reduz a nenhum dos dois” (DUNKER, 2015, p.196).

⁸⁵“A *ideia* que representa a pulsão passa por vicissitude geral que consiste em desaparecer do consciente, caso fosse previamente consciente, ou, em se afastada da consciência, caso estivesse prestes a se tornar consciente” (FREUD, 1915/1974, p. 176, grifo do autor).

No artigo *Três ensaios sobre a sexualidade*, Freud (1905/1989) ratifica uma importante exigência da cultura que precisa ser vivida pelo ser humano, a barreira do incesto⁸⁶, necessária para que a família não seja devastada. São barreiras que devem resguardar os interesses e a manutenção da família enquanto unidade social superior. Nesse momento dos estudos, o autor deixa claro sobre a importância da associação entre a integração do sujeito e um dever moral, que precisa ocorrer. É um dever que tem a ver com a exclusão, por parte do sujeito, de suas escolhas objetais de pessoas do âmbito familiar.

Mesmo admitindo a necessidade da repulsa às fantasias sexuais incestuosas, Freud (1905/1989) não se furta a afirmar que o distanciamento dessas fantasias traz sofrimento ao ser humano. Palavras do autor: “à subjugação e ao repúdio dessas fantasias claramente incestuosa consuma-se uma das realizações psíquicas mais significativas, porém, também mais dolorosa [...], importante para o progresso da cultura” (FREUD, 1905/1989, p. 213).

Viver sob as exigências da civilização gera padecimento⁸⁷. É uma lógica que se ratifica em diferentes escritos freudianos. Para tal assertiva, estaremos nos atentando a dois textos em particular, o de 1908, *Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna* e *O mal-estar na civilização*, de 1930. Tal escolha ocorre em função de possibilitar a compreensão de uma lógica que esclarece quanto às mudanças que ocorrem na cultura, a partir do aumento das exigências sociais e da necessidade de moderação da vida sexual do humano, que resulta em mal-estar.

No texto de 1908, Freud baseia-se em Von Ehrenfels (1907) para falar sobre sua contribuição no sentido de ampliar o entendimento acerca da relação entre moral sexual e o convívio do homem em sociedade. Segundo Freud (1908/1976), Ehrenfels refere que é preciso compreender que a moral sexual natural está ligada a uma moral que conserva a saúde e a eficiência da humanidade, enquanto que a moral sexual civilizada deve estar submetida a regras, a fim de estabelecer uma conduta para o convívio do sujeito na cultura. O autor de *Ética Sexual* atribui à moral sexual vigente do início do século XX como algo que promove

⁸⁶ “[Nota acrescentada em 1915] É provável que a barreira do incesto figure entre as aquisições históricas da humanidade e, como outros tabus morais, já se tenha configurado em muitos indivíduos pela herança orgânica. (Cf. meu texto *Totem e Tabu*, 1912-13/1995.) A investigação psicanalítica mostra, no entanto, com que intensidade o indivíduo tem que lutar [...] contra a tentação do incesto e com que frequência à barreira é transgredida nas fantasias e até mesmo na realidade” (FREUD, 1905/1989, p. 212).

⁸⁷ Escolhemos adotar o termo padecimento proposto por Pereira (2016) por concordar com o sentido de amplitude que os autores propõem, diz respeito ao “[...] ‘sofrimento’ ou ‘adoecimento’, já que inclusive os abrange, e, ao mesmo tempo, aceita a noção de sintoma, de angústia e de inconsciente. Padecer significa ser atormentado, afligido, martirizado; ser aquele que suporta ou que sofre dores físicas ou morais. Também denota ser ou estar doente; ser vítima de acidente, enfermidade ou violência física; ou quem admite, consente e permite, sem ter sobre isso todo o juízo”.

“numerosos prejuízos”, ainda que reconheça a influência sobre o desenvolvimento da civilização.

Freud (1908/1976) faz um comentário interessante sobre a responsabilidade da moral sexual:

Refiro-me ao aumento, imputável a essa moral, da doença nervosa moderna, isto é, da doença nervosa que se difunde rapidamente na sociedade contemporânea. Ocasionalmente, um desses pacientes nervosos chamará, ele próprio, a atenção do médico para o papel do antagonismo existente entre a sua constituição e as exigências que a civilização desempenhou na gênese de sua enfermidade (FREUD, 1908/1976, p. 188).

A citação nos sugere um alerta, o que o autor chama de antagonismo, compreendemos como uma “dica”, como uma forma de resposta do sujeito, em que a singularidade se apresenta frente à “tentativa” de harmonizar o que existe de pulsional e o que pode ser praticado e aceito pela cultura. Em algum momento, de alguma maneira, poderá ser denunciado pelo próprio sujeito.

Seguindo o texto freudiano, o autor faz um breve exame da “vida moderna” em seu tempo como um “mobilizador” de mal-estar. Destaca alguns fatores que contribuem para o aumento das doenças nervosas, tais como: as novas descobertas da época, as invenções nos diferentes setores, a manutenção do progresso, a competição que exige grande esforço mental e o aumento das exigências impostas. Paralelo a esses fatores, Freud (1908/1976) sinaliza que, independente de classe social, as necessidades e os anseios por prazeres materiais e determinados luxos crescem cada vez mais. Observa:

Tudo é pressa e agitação. A noite é aproveitada para viajar, o dia para os negócios, e até mesmo as “viagens de recreio” colocam tensão no sistema nervoso. As crises políticas, sociais e financeiras atingem círculos muito mais amplos [...]. Os conflitos religiosos, sociais e políticos [...] inflamam os espíritos, exigindo violentos esforços da mente e roubando o tempo à recreação, ao sono e ao lazer. A vida urbana torna-se cada vez mais sofisticada e intranquila. Os nervos exaustos buscam refúgio em maiores estímulos e em prazeres intensos, caindo ainda em maior exaustão (FREUD, 1908/1976, p. 189).

Ainda que tais fatores, como indica o trecho, contribua para o aparecimento das doenças nervosas, Freud (1908/1976) deixa claro que o método psicanalítico é capaz de possibilitar a percepção de determinadas manifestações, de origem psicogênica, que depende da atuação de um complexo sistema de ideias inconscientes (recalque)⁸⁸. Dinâmica psíquica

⁸⁸Dinâmica psíquica em que “a *ideia* que representa a pulsão passa por vicissitude geral que consiste em desaparecer do consciente, caso fosse previamente consciente, ou em se afastada da consciência, caso estivesse prestes a se tornar consciente” (FREUD, 1915, p. 176, grifo do autor).

que deriva de uma necessidade insatisfeita em que a representação ocorre através de uma satisfação substituta, porém distorcida na sua finalidade. A civilização deve repousar de um modo geral, sobre a retirada de algo da pulsão, pois se trata de uma “supressão” aparente e vacilante.

O sujeito da civilização precisa renunciar “a uma parte de seus atributos”, do sentimento de onipotência, da necessidade de vingança, o que resulta em um acervo cultural. A resposta surge da soma de “sentimentos familiares derivados do erotismo que levará o homem a fazer essa renúncia, que tem progressivamente aumentado com a evolução da civilização” (FREUD, 1908/1976, p. 192).

Eis um momento importante da psicanálise, com a publicação de *O mal-estar na civilização*, não se trata, tão somente, de focar em como o sintoma é produzido, nem tampouco “localizar” a angústia como o seu fracasso. Mas, como um momento da história que nos permite pensar em dinâmicas mais complexas de interação que envolve a o mal-estar como a manifestação da angústia, o sintoma como uma estrutura de funcionamento, além de outras respostas que o sujeito produz para viver na civilização com menos padecimento.

É uma perspectiva em que a dinâmica é relacionada à libido. O importante deve ser em como o sujeito investe para obter satisfação e de quanto está “disposto” a modificar-se a fim de adaptar as demandas externas. Dinâmica psíquica que tem como papel fundamental sinalizar para formas de respostas que o sujeito adota frente às exigências estabelecidas pela cultura⁸⁹. Aspecto importante considerado, na ideia freudiana, como fonte social de sofrimento:

Não a admitimos de modo algum, não podemos perceber porque os regulamentos estabelecidos para nós mesmos não representam, ao contrário, proteção e benefício para cada um de nós. Contudo, quando consideramos o quanto fomos mal-sucedidos exatamente nesse campo de prevenção do sofrimento, surge a suspeita de que também aqui é possível fazer, por traz desse fato, uma parcela de natureza inconquistável - dessa vez, uma parcela de nossa própria constituição psíquica (FREUD, 1930[1929]/1974, p.105).

Considerando que existe algo do inconquistável, alguma coisa acontece no nível do psiquismo quando o homem passa a viver na civilização. Para entender essa lógica, é importante que o sujeito apresente em seus recursos psíquicos a capacidade de trocar o objeto sexual original por outro, não mais da ordem sexual, e sim da ordem da sublimação⁹⁰.

⁸⁹A cultura, na quarta seção de *O mal-estar na civilização*, é entendida como uma forma de substituir ou fazer a reparação de uma limitação primeira na tentativa de reconstruir a experiência amorosa inicial através da formação “de uma nova família”, esta, agora, focada na satisfação sexual individual (DUNKER, 2015, p. 202).

⁹⁰Freud adota o termo sublimação, mais nietzschiano, originado do romantismo alemão, como definição de “um princípio de elevação estética comum a todos os homens, mas do qual, a seu ver, só eram plenamente dotados os criadores e os artistas”. No texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de 1905, é quando aparece a

Contudo, outras possibilidades podem surgir, por exemplo, quando a pulsão sexual se fixa de forma persistente e a força é inutilizada, pode provocar uma degeneração quanto à capacidade do estabelecimento de troca, cuja resposta pode se dá no nível da ação do sujeito que dificulta a vida em sociedade.

Ao que parece, a constituição inata de cada um é que “vai dizer” o “momento” em que a pulsão será sublimada e colocada em uso. Todavia, é um processo que não se amplia indefinidamente. Na maioria das organizações parece indispensável que certo quantitativo de satisfação sexual precisa manter-se. O sujeito deve funcionar numa relação com a frustração. O que varia de uma pessoa para outra, em função do caráter subjetivo de desprazer e do prejuízo funcional de cada um. Dependendo da maneira como cada sujeito reage pode, também, provocar fenômenos que indicam doença (FREUD, 1908/1978). Entretanto, é uma dinâmica essencial que contribui para que o ser humano se sustente na cultura, ainda que o desejo em sua realização final se apresente de modo distorcido.

Continuando a dizer sobre o texto *O mal-estar na civilização*, Freud (1930[1929]/1974) discute sobre as consequências que afetam o ser humano por viver no mundo civilizado. Retorna à pauta das discussões a questão do desenvolvimento do mundo contemporâneo, em particular, a evolução das ciências e sua aplicação técnica. Somado a esse fator está o desapontamento por parte do homem quanto ao controle sobre a natureza, ou seja, em relação ao mundo. O autor destaca: “o poder [...] adquirido sobre o espaço e o tempo, a subjugação das forças da natureza [...] não aumentou a quantidade de satisfação prazerosa que poderiam esperar da vida e não os tornou mais felizes” (Idem, p. 107).

A partir da ideia freudiana possibilidades são apontadas sobre o que se espera do convívio humano na civilização. Para manter a mesma lógica teórica é importante seguirmos pelo caminho do significante civilização. Freud observa:

A palavra “civilização” descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajudar os seus relacionamentos mútuos [...]. Talvez possamos começar pela explicação de que o elemento de civilização entra em cena com a primeira tentativa de regular esses relacionamentos sociais (FREUD (1930[1929]/1974), p. 109-115).

Da citação damos destaque para os termos realizações e regulamentos como significante importante por definirem o princípio que promove as relações humanas no

primeira definição de sublimação. É a partir desse momento que a sublimação é utilizada no sentido de compreender o fenômeno da criação intelectual, principalmente nos textos em que a psicanálise aparece como uma categoria de aplicação. (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 734).

ambiente social. Segundo Freud (1930[1929]/1974), o aspecto que melhor caracteriza o processo civilizatório da humanidade, envolve a estima e o incentivo na sua relação com as elevadas atividades psíquicas podendo ser expressas através de realizações no campo intelectual, das artes ou científico.

Quanto às regulações, além da função de inibir os impulsos sexuais, favorece outras possibilidades para o destino das pulsões. São formas ou modalidades de saída que permite ao humano uma satisfação pela via do processo de sublimação. O objetivo é colocar a energia pulsional à disposição do desenvolvimento da cultura, o que Freud (1930[1929]/1974) considera uma eficiente resposta do sujeito. Todavia, “mesmo para os poucos que os possuem, o método não proporciona uma proteção completa contra o sofrimento” (Idem, (1930[1929]/1974), p. 99).

O ser humano é exposto a condições de extrema pressão, muitas vezes as situações extrapolam a própria vontade, o que resulta num importante estado de tensão que gera mal-estar. A razão, o motivo ou a causa, não tem um discernimento muito claro, mas pode ser considerado como um “predicativo de mal-estar” (DUNKER, 2015).

Pensar sobre o humano na civilização é necessariamente remeter ao que Freud (1930[1929]/1974, p.158) define como “o mais importante problema no desenvolvimento”, o sentimento de culpa. Segundo o autor, a perda da felicidade está diretamente ligada à intensificação desse sentimento, o que tem a ver com um quantitativo de investimento por parte do sujeito. Quando não ocorre o que o sujeito havia idealizado, a resposta pode resultar em um importante estado de padecimento advindo de um mal-estar que gera angústia.

Com o estudo das neuroses, Freud (1895[1894]) encontra aspectos que dizem respeito a esse sentimento de culpa, assim como suas reações frente ao mesmo. Por exemplo, na neurose obsessiva o sentimento se apresenta como um ruído que produz efeitos sobre a vida psíquica. A punição se apresenta como uma necessidade inconsciente cujo mecanismo é encontrar uma forma de expressão para o sentimento. No entanto, o autor sinaliza para outras variações que podem ocorrer:

Mesmo na neurose obsessiva há tipos de pacientes que não se dão conta de seu sentimento de culpa, ou que apenas o sentem como um mal-estar atormentador, uma espécie de ansiedade [*angústia*]. No fundo, o sentimento de culpa nada mais é do que uma variedade topográfica da ansiedade [*angústia*]. A ansiedade [*angústia*] está sempre presente, num lugar ou outro, por trás de todo sintoma; em determinada ocasião, porém, toma, ruidosamente, posse da totalidade da consciência, ao passo que, em outra, se oculta tão completamente, que somos obrigados a falar de ansiedade [*angústia*] inconsciente, ou, se desejamos ter uma consciência psicológica mais clara — visto a ansiedade [*angústia*] ser, no primeiro caso, simplesmente um sentimento —, das possibilidades de ansiedade [*angústia*]. Por conseguinte, é bastante concebível que tampouco o sentimento de culpa produzido pela civilização

seja percebido como tal, e, em grande parte, permaneça inconsciente, ou apareça como uma espécie de *mal-estar*. (FREUD (1930[1929]/1974), p.159-160, grifo nosso).

O trecho sinaliza para existência do mal-estar – espécie de tormento psíquico – como um estado de angústia que faz parte da constituição humana, que resulta de uma variação que tem a ver com o sentimento de culpa originado da relação do sujeito com o meio social.

Sobre o sentimento de culpa, quando a satisfação é frustrada, ocorre um aumento desse sentimento. Para o autor de *O mal-estar na civilização*, “toda neurose oculta uma quota de sentimento inconsciente de culpa” (Freud (1930[1929]/1974), p.163), o que fortalecerá a forma do sujeito viver na cultura, apresentando diferentes respostas do mal-estar cuja manifestação é o estado de angústia muito presente na fala do docente que atua no estado do Pará.

O mal-estar, como angústia, pode ser compreendido como uma “mensagem”, em que o sujeito não conhece por que desaloja, desloca ou afasta alguma coisa, aparece como indicativo de um substituto da satisfação pulsional. Dependendo da intensidade de como se apresenta na trama psíquica, pode levar o sujeito a um importante estado de padecimento.

Numa perspectiva mais contemporânea, a literatura psicanalítica apresenta uma descrição do mal-estar, sob o ponto de vista metapsicológico:

A agressão é introjetada por seu reenvio ao ponto de partida, no próprio eu. Forma-se, assim, o supereu como consciência moral, capaz de exercer sobre si a mesma severidade agressiva que o eu exerceria contra os outros: chamaremos ‘consciência de culpa’ a tensão entre o supereu, que se tornou severo, e o eu que lhe está submetido. E ele se exterioriza como necessidade de castigo. Surge aqui uma economia intrincada entre a ameaça, que é ela mesma um sentimento, e a angústia social de perda do amor e da proteção, que seria outro polo do sentimento de culpa (DUNKER, 2015, p.203).

O mal-estar surge numa perspectiva que indica um tormento, uma angústia que se repete e remói, cujo motivo ou causa não se diferencia muito bem, todavia, é considerado mal-estar⁹¹ (DUNKER, 2015).

Eis uma metapsicologia do mal-estar e sua relação com a angústia:

⁹¹Christian Ingo Lenz Dunker faz referência ao termo mal-estar de forma crítica quando relaciona o mesmo à experiência linguística sobre um fracasso quanto a sua nomeação. Para o autor, o termo se constitui de uma ambiguidade fundadora em que uma série de fenômenos está apoiada na indeterminação entre consciência de culpa (*Schuld Bewusstsein*) e sentimento de culpa (*Schuldfunhlunb*). Exemplo: o aumento da exigência da severidade da consciência moral *versus* incremento de virtude do eu, a angústia frente à autoridade *versus* a renúncia como sacrifício ao supereu (Dunker, 2015).

O mal-estar depende do fato de que a angústia se mostra em uma variedade de nexos com a consciência, estando presente em todos os sintomas, ora mostrando-se diretamente na consciência, ora escondendo-se. É certo que a formação da angústia diante do supereu (*Angst vor dem Über-Ich*) é tardia [...]. O mais frequente é que ela apareça como uma possibilidade de angústia (*angstmöglichkeiten*) (DUNKER, 2015, p. 204).

Ao trabalharmos em nossa pesquisa o tema mal-estar no trabalho docente, abrimos espaço para uma discussão sobre as possibilidades de respostas que o docente produz e que estão presentes na fala do docente quando se diz angustiado. Já se passaram 86 anos desde a publicação de *O mal-estar na civilização* e diferentes expressões foram usadas para comunicar a relação entre o sujeito e civilização como: sacrifício, sofrimento, insatisfação, tensão, frustração, desapontamento, dificuldade. Termos como “compulsão”, “supressão”, “regulação” ou “renúncia forçada” registraram a modernidade da época freudiana.

Todavia a história da humanidade, no último século, tem demonstrado que o mal-estar parece surgir de um “excesso de ordem”, da “escassez de liberdade”, da estrutura de uma civilização que elegeu limitar a liberdade em prol da segurança, a ordem se tornou sinônimo de mal-estar (BAUMAN, 2010, p.8-9).

Aprendemos com *O mal-estar na civilização* de que o “abrigo” que o humano assume como uma solução para uma vida confortável “é precário, instável e contingente. O mal-estar é inescapável e incurável; sua figura fundamental é a angústia; seu correlato maior, o sentimento de culpa” (DUNKER, 2015, p. 197). Todavia, diferentes respostas surgem pela via da substituição como uma possibilidade de lidar com o mal-estar. É o que discutiremos a seguir.

2.2 O mal-estar: uma operação de substituição.

Partindo da premissa de que a cultura pode ser o resultado de um processo de substituições em que o sujeito precisa adotar determinada conduta a fim de realizar-se, perguntamos: que dinâmica é possível “esperar” do supereu como mecanismo da faculdade de substituir? Para responder à questão, vamos nos apoiar em Dunker (2015). Para o autor a operação de substituição acontece a partir de três modalidades quanto a faculdade de substituir:

1. A substituição do Pai Real, enquanto figura mítica do pai da horda primitiva, como fonte originária da lei em que o Pai morto é incorporado pelo filho;
2. A substituição simbólica de desejos, inibições, recalcamientos e identificações como marca edípica da constituição do sujeito;

3. A substituição imaginária da lei (voz) pela fantasia do sujeito na comparação com seus ideais.

O autor de *Mal-estar, sofrimento e sintoma*, publicado em 2015, destaca um elemento comum entre as substituições que passa pelo mito do nascimento da lei, segue pela exigência do sistema de parentesco e chega ao investimento através de imagens. É um processo que se traduz em uma equação a partir de três operadores: a letra, o nome e a voz, que define através da escrita:

A escrita é esta modalidade de linguagem que funciona como ponto de cruzamento entre técnica e trocas sociais, entre suporte material da cultura e preservação de seus ideais, entre ciência e religião. A voz da pessoa ausente é a voz da cultura, cujo suporte material tem estrutura de escrita. O nome, no sentido da fusão dos nomes próprios, é uma função que liga a fala e a língua com a escrita (DUNKER, 2016, p. 208).

Considerando o efeito da escrita Dunker (2015) sinaliza para os operadores que estabelecem a relação com o mundo (*Welt*). Para o autor é possível pensar que a escrita, juntamente com os nomes próprios, é o que define a condição de pertencimento, de propriedade, de interioridade e exterioridade. Através de sistemas formais de escrita, definem seus territórios real, simbólico e imaginário, onde se apoia e extrai o que é da ordem do uso, da posse ou propriedade.

Na contemporaneidade, Lacan (1998) denomina de neurose moderna o mal-estar enquanto relação com o mundo. Em *A agressividade e psicanálise*, o autor destaca:

TESE V: *Tal noção da agressividade, como uma das coordenadas do eu humano, e especialmente relativa à categoria do espaço, faz conceber seu papel na neurose moderna e no mal-estar na civilização* (LACAN, 1998, p.122, grifo do autor).

A citação ilustra o que do mal-estar o qualifica como neurose moderna. Lacan (1998) considera que existe uma dinâmica entre o mal-estar e o simbólico. Atribui a essa relação uma perspectiva secundária, pois indica que o mal-estar emerge da renúncia de satisfação e gozo, logo, o que surge a seguir se mostra pela via da articulação do discurso:

-seja quem for, isto é, ele nem mesmo é ser-, em parte alguma aparece qualquer articulação em que se exprima a relação sexual, a não ser de um modo complexo, do qual nem sequer se pode dizer que seja mediado, se bem que haja *medii – media*, como queiram – sendo um deles esse efeito real que chamo de mais-de-gozar, que é o a minúsculo (LACAN, 1992, p.163, grifo do autor).

É a ocasião em que o mal-estar na civilização, se apresenta como um efeito real, um mais-de-gozar [*plus-de-joir*] a partir da renúncia do gozo [*jouissance*] (LACAN, 1992, p.163).

Seguindo a lógica lacaniana, sobre a lei do gozo, enquanto renúncia da pulsão - castração e perda parcial de gozo -, é importante pensar como efeito no coletivo dos discursos e na forma em que bordeja o real como algo do impossível. A angústia é representada por um corte no qual o inesperado se apresenta, como um “pré-sentimento”, que ocorre antes mesmo do surgimento de um sentimento. Sendo assim, a angústia pode desencadear todos os tipos de desvios e sua essência “é o *aquilo que não engana* o que está fora de dúvida” (LACAN, 1962-1963/2005, p. 88, grifo do autor). Logo, a resposta sobre a causa da dúvida é a angústia.

O real sem nomeação, contornado pelo discurso, é qualificado em função da impossibilidade do próprio discurso e do laço social. Exemplo disso é o discurso presente impossível de governar (discurso do mestre), impossível de educar (discurso da universidade), impossível de desejar (discurso da histeria) e impossível de analisar (discurso do psicanalista). Para Dunker (2015) um acesso ao real pode ser feito através da leitura simbólica do mal-estar.

Mais para o final dos escritos lacanianos, o autor de *Les non-dupes errent* (1973-1974) mantém o mal-estar enquanto operação de substituição. Todavia, o sentido⁹² está relacionado pelo “que manca na sexualidade”. “Do mal-estar na civilização [...] é preciso saber que: o sentido [*sens*] não é sexual, mas que é sentido [*sens*] se substitui justamente ao sexual que manca [manque]”⁹³. Ainda que o sentido não seja da ordem do sexual, sua função é recobrir o vazio do sexual (a não relação sexual).

Outro aspecto que vale lembrar está relacionado ao sistema de identidades, que se repete em um vazio, isto é, na não inscrição. “Essa é a lógica do significante, a lógica da falta” (DUNKER, 2015, p. 211). O autor indica que o mal-estar (*malaise*) na concepção lacaniana apresenta uma localização:

Situa-se exatamente na confluência entre o que deve ser nomeado, enquanto meio de tratamento da agressividade, o que pode ser circundando, mas não nomeado, nos discursos, e o que fracassa no ato de nomeação como representante do que não se pode escrever (a relação sexual) (DUNKER, 2015, p. 211).

O trecho nos apresenta uma marcação importante quanto ao mal-estar. É algo que tangencia o real cuja consequência é a presença da angústia. O que nos faz assumir uma

⁹²Real que aparece como impossível ou vazio em relação à significação.

⁹³LACAN, Jacques. (1973-1974). *Les non-dupes errent*. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=le+non-dupes+errent+Lacan&btnG=&lr=>. Acesso em 23 dez.2015.

posição de desconfiança, de suspeita quanto ao que se apresenta no discurso sob a nominação, dada pelo docente, de angústia. Isso nos faz pensar que estamos diante de uma produção de resposta, muito particular, adotada pelo sujeito para atuar na cultura. Dinâmica que deverá nos orientar a identificar, ou não, na fala do professor o que do mal-estar pode ter relação com a angústia e o que faz para lidar com isso.

Ainda que Freud não tenha trabalhado especificamente o tema da educação, sua contribuição é uma importante ferramenta capaz de nortear uma compreensão sobre o que pode estar acontecendo na contemporaneidade, quando a pauta de discussão é o mal-estar. Nesse sentido, propomos visitar, a seguir, a literatura que trata sobre mal-estar, trabalho docente e educação. A intenção é construir um percurso, a partir de produções publicadas dentro e fora do país, que tratam a questão do trabalho docente, a fim de chegar ao que tem se produzido no âmbito do estado paraense. O que servirá como instrumento balizador para discutirmos o que se apresenta na fala do professor, como uma resposta quando a ele é ofertado a palavra na Roda de Conversa. É uma sistematização que possibilita delimitar um caminho cuja perspectiva envolve o mal-estar e o trabalho docente. O que demonstrará os elementos para, mais adiante, elaborarmos uma compreensão a luz da psicanálise. É um percurso necessário, pois nos leva ao encontro de nosso objeto de investigação de pesquisa e de como ele se apresenta em duas realidades, culturalmente distintas, no estado do Pará.

2.3 O mal-estar docente e a Educação.

A utilização do termo “mal-estar docente” tem seu registro iniciado na década de 1950 com o estudo de Berger (1957)⁹⁴, juntamente com os trabalhos de Mandra (1977), Amiel (1980)⁹⁵, (1982)⁹⁶, (1984)⁹⁷ e Dupont (1983)⁹⁸, considerada, desde aquela época, a expressão mais inclusiva, presente na literatura. Descreve os efeitos negativos e permanentes como resultantes de condições sociais e psicológicas que envolvem o trabalho docente, cuja consequência tem afetado a “personalidade do professor”. É um ciclo degenerativo, que interfere na eficácia do trabalho, em função de diversos fatores que englobam aspectos sociais e psicológicos presentes no exercício da docência (BLASE, 1982).

Todavia, a fim de conduzir o leitor a um percurso específico quanto aos aspectos que desencadeiam o mal-estar docente, assim como sinalizar diferentes formas em que o mal-estar

⁹⁴BERGER, I. (1957). *Revue Internationale de Pédagogie*, p. 335-346.

⁹⁵AMIEL, R. (1980). *Equilibre ou fatigue par la travail*, P.77-82.

⁹⁶AMIEL, R. (1982). *Contribution à une analyse du malaise étudiant vu par BIOS*.

⁹⁷AMIEL, R. (1984). *Profesores em conflito*. Madri: Narcea, P. 135-142.

⁹⁸DUPONT, P. (1983). *Éducation Tribune Libre*, p.19-32.

tem se apresentado no dia a dia do trabalho do professor, iniciamos essa seção com o referencial do estudo de Esteve Zaragoza (1999). Elencamos esse estudo por considerar uma gama de aspectos que envolvem o significativo mal-estar e sua relação com o trabalho docente. O autor destaca as condições do ambiente, o contexto do exercício da docência, a ação do professor na sala de aula, cujo foco é o estado de tensão de caráter negativo associados à emoção e os sentimentos, assim como indica maneiras de como as condições de trabalho podem levar o professor ao esgotamento físico e psicológico.

Assim como propôs o autor, iniciaremos o comentário sobre os fatores mais gerais do ambiente de trabalho (fatores secundários), até chegar aos mais específicos, que envolve os estados de tensão e seus efeitos sobre a pessoa do professor (fatores primários). Esteve (1999) se apoia na classificação de Blase (1982), no *Educational Administration Quarterly*, para falar sobre situações que levam o professor a apresentar o estresse no trabalho, o que indica uma importante distinção entre fatores primários e secundários. O primeiro está diretamente ligado à ação do professor em sala de aula, e tem como consequência os estados de tensões que estão associados às emoções e aos sentimentos negativos. O segundo diz respeito às condições ambientais do trabalho do professor, bem como o contexto no qual a docência é exercida. Os fatores secundários têm uma ação indireta sobre o trabalho docente, todavia, atingem, inevitavelmente, a eficácia do trabalho do professor. Têm como consequência a diminuição da motivação que compromete o esforço e a implicação com o trabalho.

Dentre os fatores relacionados ao contexto da realização do trabalho, estão: o papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; a função docente; a mudança do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino; o avanço do conhecimento; e seus efeitos que incidem sobre a imagem do professor (ESTEVE, 1999).

Na contemporaneidade, é cada vez mais frequente o aumento das exigências em relação ao trabalho docente. Tal aspecto é consequência de um processo histórico que tem provocado um efeito imediato no contexto social e levado o professor a importantes questionamentos sobre o seu papel na escola. A consequência dessa mudança acaba provocando um aumento das responsabilidades no trabalho docente. É um aspecto que tem funcionado como mobilizador de mal-estar para muitos professores por conta da não aceitação de tais exigências, ou pela falta de habilidade para lidar com o volume das exigências.

A interação entre as condições de trabalho do professor, o contexto social em que está inserido, assim como as características pessoais, têm provocado um estado de tensão que parece mobilizar significativas emoções e sentimentos negativos em função da maneira como as exigências são estabelecidas. Isso indica que há situações que ocorrem no contexto do

ambiente escolar que “ultrapassam a capacidade (*do professor*) de lidar com elas” (GOMES & PEREIRA, 2008, p.320, grifo nosso). O docente, para administrar o volume de exigências, passa a adotar algumas estratégias de ação. Ainda que não sejam as mais eficazes, são as respostas que ele consegue dar naquele momento, que de alguma forma, o faz funcionar no trabalho.

Sobre o mal-estar docente e a relação com o volume de exigência no trabalho, surge a questão de como o docente desempenha sua função. Eis um exemplo: aquele que atua na Educação Infantil necessita tomar decisão, participar de interações em redes sociais, ainda que a faixa etária de seu aluno (criança) ou grupo social não sejam atuantes desse contexto, mas, o que interessa, é que a atitude do professor aponte na direção de assumir papéis sociais múltiplos. Dentre eles, deve estar à capacidade de perceber e executar a concepção de currículo exigida, ser interventor/contextualizador, ter a capacidade de observar, avaliar, pesquisar, promover o desenvolvimento da inteligência da criança, tudo epistemologicamente sustentado pela cultura escolar vigente (ABRANTES, 2006⁹⁹; GUERRA, 2002¹⁰⁰; LEITE, 2002¹⁰¹), o que faz com que a capacidade de administrar o tempo no trabalho fique comprometida.

Outra grande dificuldade que pode ser evidenciada nos dias de hoje também denominada pelo professor como mal-estar, é atribuída aos que deveriam responder pelo aluno sobre as atividades sociais e de proteção. É uma responsabilidade da família que está sendo repassadas para o professor. O que isso significa?

Em vez de se produzir uma adaptação sistemática à situação, por parte dos professores em exercício e dos encarregados da formação profissional, essa ampliação do papel de professor produziu um aumento de confusão no que refere à capacitação de que ele necessitava e a quando e como devia aplicá-la. Ou seja, produziu-se uma grande confusão com respeito à complexa e extensa função do professor (GOBLE & PORTER, 1980, p. 24).

O aspecto “confusão” é uma questão que nos faz refletir sobre o papel do professor e sua relação com o trabalho. Uma das teses defendidas é de que, nas circunstâncias atuais, existe um ponto que deve ser considerado como importante sobre a competência social do professor. Estamos falando da capacidade de lidar com situações conflitivas que passa a ser considerada como uma exigência da formação do professor (MERAZZI, 1983)¹⁰². Significa

⁹⁹ABRANTES, N. (2006). *Actas do Simpósio Internacional de Ativação do Desenvolvimento Psicológico*, pp. 300-307.

¹⁰⁰GUERRA, M. (2002). *A Escola que Aprende*.

¹⁰¹LEITE, C. (2002). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*.

¹⁰²MERAZZI, C. (1983). *European Journal of Teacher Education*, p. 1001-106.

dizer que o profissional que irá atuar na docência deverá ter a capacidade de administrar os mais diferentes conflitos que possam surgir no trabalho docente.

Nesse campo, há três fatores fundamentais: o primeiro diz respeito à evolução e à transformação dos agentes tradicionais de socialização como a família; o segundo é o ambiente cotidiano; e o terceiro, os grupos sociais organizados. A literatura indica que, nos anos que antecederam a década de 1990, por diferentes razões, tais agentes de socialização começaram a agir de forma a renunciar às responsabilidades que, tradicionalmente, vinham sendo desempenhadas pela escola (ESTEVE, 1999). Em função disso, passou-se a exigir que as escolas ajudassem a ocupar esse lugar “vazio”, mas nem sempre pareciam ter competência para tal. Em muitas escolas, em especial nas públicas, onde passamos toda nossa vida de estudante e profissional, a lacuna parece continuar até nos dias de hoje. Um exemplo é a recorrente dificuldade, falada pelo professor, para trabalhar com diferentes processos de socialização experimentados pelos jovens do século XXI.

Outro aspecto que tem sido apontado como principal fator da transformação dos agentes tradicionais de socialização é o ingresso da mulher no mercado de trabalho, assim como a transformação da família, o abandono das relações que acabou reduzindo a família em unidades menores (BANKS, 1983¹⁰³; MUSGRAVE, 1972¹⁰⁴). Como um segundo fator surge, o papel do professor como transmissor de conhecimento que passa a ser modificado em função do surgimento de novos agentes de socialização, como, por exemplo, os meios de comunicação, o consumo em massa, o uso da tecnologia etc.

Pensando sobre o efeito disso, significa dizer que o professor deixa de ser a única fonte de informação e transmissão de conhecimento. Ainda que muitos tenham habilidade para utilizar esses novos agentes, mesmo assim, alguns se mantêm no papel que, comumente, já é conhecido de todos, isto é, manter-se passivo diante das propostas de mudança. O que acaba resultando em uma luta considerada como desigual. A literatura tem indicado que esse conflito se instala quando se tenta definir a função da escola e seus valores, e o que deve ser transmitido pelo professor em benefício do bem-estar do aluno (GOBLE & PORTER, 1980; ELVIN, 1973¹⁰⁵; FULLAT, 1982¹⁰⁶).

Ainda que a escola no Brasil tenha iniciado em crise, parece que, em determinado momento da história, havia certa coincidência entre o papel da escola, o anseio da sociedade e o que era preconizado como importante por outras instituições consideradas responsáveis

¹⁰³ BANKS, O. (1983). *Aspectos sociológicos de la educación*.

¹⁰⁴ MUSGRAVE, P.W. (1972). *Sociología de la educación*.

¹⁰⁵ ELVIN, H. L. (1973). *La educación y la sociedad contemporánea*.

¹⁰⁶ FULLAT, O. (1982). *Las finalidades educativas em tempo de crisis*.

pela socialização da criança. Parecia ser uma atitude, digamos “de uma ordem social”, que dava certa segurança ao professor, mas desde que trabalhasse em conformidade com o que era determinado socialmente.

Por volta dos anos de 1980, os professores começaram a apontar uma nova fonte de mal-estar, relacionados ao que fazer e que valores defender (ESTEVE, 1999). Momento que parece registrar a perda do consenso entre o papel da escola, o anseio da sociedade e o que é considerado como importante para a criança. A partir desse momento uma sucessão de processos de socialização conflitivas se instala. Surgem divergências que acabam resultando em uma importante consequência em relação à diminuição do apoio aos professores. Por conta disso, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1981, publica o documento intitulado *Emprego e condições de trabalho dos educadores*, que diz:

Em uma época que se cobra cada vez mais que a escola cumpra funções que, tradicionalmente, competiam a outras instituições sociais como a família, os educadores consideram que é injustificável acusa-los de que não estejam à altura de todos os desafios que propõe um mundo em rápida transformação, especialmente se eles não dispõem dos recursos que desejariam para enfrentar esse desafio (Idem, p.127).

O trecho mostra, claramente, que o exercício da docência é uma ocupação profissional que, em função dos níveis de exigência e das condições de trabalho, pode levar o professor a uma condição de padecimento.

Outro fator relativo ao contexto de trabalho do professor está relacionado à função docente que envolve contradições e contestações. As transformações já sinalizadas pressupõem um grande desafio para o docente, e, ainda, para manter-se no trabalho, precisa responder, a contento, às novas exigências sociais. Historicamente é um momento marcado pela cobrança de uma mudança de posição, diferente do que vinha ocupando até então. Por exemplo, se por um lado a atitude do professor passa a ser contestada, por outro lado começa a surgir grupos e forças sociais que apoiam a causa do professor. Exemplo disso são as organizações sindicais como o SINTEPP. Todavia, ainda que valores sejam defendidos pela classe, também podem ser contestados a partir de opiniões originadas do meio de comunicação de massa (SANTOS, 1983)¹⁰⁷, o que acaba enfraquecendo a luta da categoria por melhores condições de trabalho.

É uma dificuldade que pode levar a um comprometimento das lutas de classe por melhores condições de trabalho, porque o docente passa a exercer uma função repleta de

¹⁰⁷SANTOS, M. A. (1983). *Revista Española de Pedagogía*, p. 105-118.

papéis contraditórios que acabam gerando certa instabilidade da profissão. Exemplo disso é exigir do professor que seja amigo e companheiro do aluno, ou mesmo funcione como um apoio e possa ajudá-lo em seu desenvolvimento pessoal. Concomitantemente, esse mesmo professor precisa avaliar o aluno, mas precisa agir de maneira que abandone, pelo menos em parte, a exigência inicial.

Ainda dentro da condição do contraditório, exige-se que o professor também se ocupe com o desenvolvimento de cada um de seus alunos, sem esquecer-se de promover a integração social do grupo. Em alguns momentos, é preciso que esse mesmo professor atenda solicitações muito particulares, além do mais, deve ser obediente à imposição da prática de uma política educacional que esteja a serviço dos interesses políticos e econômicos vigentes.

Esteve (1999) pontua algo interessante:

Muitas vezes o professor vive uma profunda ruptura com a sociedade ou com a instituição educacional em que trabalha; enquanto, pessoalmente, pode discordar da forma como funciona ou dos valores que promove; mas, ao mesmo tempo, o professor aparece aos olhos dos alunos como um representante da sociedade e da instituição (Idem, p.32).

Tal ponto de vista nos leva a pensar em diferentes possibilidades que o professor pode adotar a fim de lidar com tal ambivalência. De antemão, não há dúvidas que tal condição de ambivalência só favorece para que o mal-estar se apresente, seja como membro de uma comunidade, seja como integrante de uma instituição escolar, ou mesmo, antes de tudo, como sujeito constituído de desejo.

Diferentes mudanças vêm acontecendo no cenário social e isso, de alguma maneira, afeta o ambiente de trabalho docente. São mudanças que acumulam contradições no sistema de ensino. O professor, como integrante dessa “engenhoca”, queixa-se do medo, da aflição, do descaminho, do descontentamento etc. Ainda que as mudanças ocorram em sistemas mais ou menos organizados, lidar com o novo e com a dificuldade é inevitável. Quando desastrosas tensões e desorientações são impostas, obrigando o ser humano a uma mudança repentina, em um curto período de tempo, isso pode levar a problemas importantes de adaptação (TOFFLER, 1972). É um aspecto significativo e presente no campo da educação, quer seja em relação ao ambiente, ao aluno, aos pais e também ao professor.

Sobre a modificação do apoio do contexto social como indicador de mal-estar surge a sensação de perseguição relatada pelo docente. São respostas que aparecem relacionadas à “evolução de uma sociedade que impõe profundas mudanças em sua profissão” (RANJARD,

1984¹⁰⁸; ESTEVE, 1999). O papel do professor é afetado pelas mudanças que acontecem no contexto social, conseqüentemente, as expectativas também sofrem um processo de modificação.

É cada vez mais comum a queixa dos docentes em relação aos pais, no sentido de que parece não haver, por parte desses responsáveis, uma preocupação em apresentar para seus filhos os valores básicos que deveriam ser ensinados antes mesmo da criança ingressar na escola. Tal tarefa acaba sendo deixada sob a responsabilidade do professor e da instituição de ensino. O interessante é que esses mesmos pais, sem nenhum constrangimento, se dispõem a atribuir a responsabilidade ao professor, quando estão diante de situações em que eles ou o filho deveriam ser responsabilizados, mas se apropriam da justificativa de que “se o filho é um mal-educado, a culpa é do professor que não soube educá-lo” (AMIEL et al., 1970)¹⁰⁹.

Diante de tantas responsabilidades, se considerarmos que os pais são os representantes imediatos do meio social, o que é preconizado por muitos docentes é que há um sentimento de julgamento injusto. É fato que o sentido negativo sobre o trabalho parece ser recorrente na fala do professor. Outro exemplo é o número maior de horas necessárias para produzir um trabalho de qualidade. Todavia, muitas vezes é pouco valorizado. Entretanto, quando o processo de ensino indica um fracasso, mesmo diante da impossibilidade de êxito, o docente é diretamente responsabilizado. Fica a ideia de que “se tudo vai bem, os pais pensam que seus filhos são bons alunos. Mas se vai mal, pensam que nós (*professores*) somos mal educadores” (ESTEVE, 1999, p. 34).

O processo de mudança também promove uma modificação no *status* social do docente, muito presente nos dias atuais. Mesmo sabendo que hoje, para ser professor, todos precisam cursar uma universidade e fazer a licenciatura, o *status* social passa a girar em torno do nível de renda salarial que o professor consegue alcançar, ficando, muitas vezes, refém da condição precária de trabalho. Às vezes precisa cumprir uma carga horária de trabalho intenso para manter-se em condições de cuidar da família. Sem deixar de mencionar que há um agravante que puxa para baixo a expectativa quanto a profissão, por exemplo, quando tomamos conhecimento de que em alguns estados do nosso país, o professor ainda não recebe o piso nacional estabelecido por lei.

A modificação no *status* social do professor acaba afetando a ideia de que a escolha pela docência é mobilizada por uma vocação, por um querer que funciona para muitos pais como sinônimo de incapacidade de fazer “algo melhor”. Nessa perspectiva, a questão do

¹⁰⁸No ensaio intitulado *Les enseignants persécutés*.

¹⁰⁹AMIEL-LEBIGRE, F. (1970). *Médico-Psychologique*, p.565-580.

salário é um ponto recorrente nas falas dos docentes sobre o mal-estar no trabalho. Registros da década de 1990 indicam que, em todos os países do ocidente europeu, Canadá e Estados Unidos, os professores, independentemente do nível de atuação, têm salários inferiores aos de outros profissionais de mesma titulação (ESTEVE, 1999).

O curioso é que a indicação sobre o salário é um fator que, em si mesmo, parece não ter maiores consequências em relação ao trabalho do professor (GONÇALVES et. al., 2011) mas, quando associados a outros fatores, como por exemplo o aumento das exigências da atividade, tem favorecido para que a questão salarial apareça como um fator significativo de mal-estar (MENDES et. al., 2007; GOMES & BRITO, 2006; SILVA et. al., 2006; WANGBERG, 1984¹¹⁰).

Quanto aos objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento como indicador de mal-estar, Esteve (1999) indica que a evolução do contexto social também provocou mudanças nas instituições educacionais. Isso faz com que a necessidade de adaptação, quer seja dos professores, dos pais ou alunos, se torne uma questão recorrente. Acredita-se que é muito difícil manter determinados objetivos de ensino quando esses são pensados para uma clientela de classe social economicamente mais favorecida e tenta-se aplicá-la ao ensino de massa.

Com a massificação de possibilidades de acesso ao ensino, já não é possível assegurar a todos os professores, nem o “sucesso” e nem mesmo um trabalho que contemple seu grau de titulação (ESTEVE, 1999). No Brasil não é diferente. Muitos são os professores que têm dificuldades de lidar com essa mudança da lógica do mercado. Isso faz com que a frustração, o descontentamento, a angústia seja cada vez mais citada como resposta ao trabalho docente, o que também leva o professor a diferentes necessidades na intenção de afastar-se do trabalho.

Estudos demonstram que, mesmo o professor se afastando do trabalho sob a condição de licença para tratamento de saúde, quando retorna, o quadro de mal-estar apresenta pouco ou nenhum resultado de melhora (DINIZ, 1997). Outro dado dentro desse mesmo aspecto é que às licenças têm triplicado. É possível afirmar que não tem sido uma estratégia interessante ou eficaz escolhida pelo professor para lidar com o mal-estar (ESTEVE, 1999).

Vale, aqui, resgatar um ponto que já fora citado e contribui para o mal-estar no exercício da docência. Diz respeito à modificação do papel do professor. Existe a questão do avanço contínuo do saber, como algo que vai para além da busca da necessidade de atualizar conhecimentos, cuja preocupação está em não apresentar conteúdos defasados (ESTEVE,

¹¹⁰WANGBERG, E. G. (1984). *Educators in crisis: the need to improve the teaching workplace and teaching as a Profession*.

1999). Sabemos que dominar por completo determinado assunto ou conteúdo é difícil, o que faz com que comprometa a segurança do professor em relação ao seu trabalho. Todavia, a facilidade para trabalhar novos conteúdos parece ser fundamental para o atendimento dos interesses das novas gerações. Porém, é um aspecto que esbarra no limite da necessidade de abandonar outros, já incorporados tradicionalmente pelos professores e pelas instituições escolares. Isso é um grande desafio! Eis uma “nova” tarefa.

A “nova” exigência prevê a renúncia de conteúdos aprendidos e repassados desde a formação para dar espaço a outros, de pouco conhecimento do professor. É um momento em que surge a necessidade de revisar os conteúdos do sistema de ensino vigente para dar espaço a chamada “revolução científica” (SNOW, 1977)¹¹¹. O que se observa na literatura sobre a questão, é que a mudança social passou rapidamente de um ritmo lento para um ritmo acelerado, tornando difícil, para muitos, acompanhar o processo que tem como resultado uma crise de identidade (LÉON, 1980)¹¹².

Na outra ponta, estão os professores que resistem à mudança, conseqüentemente, um mal-estar no trabalho é inevitável. Ainda que muitos não se atrevam a defender os modelos mais arcaicos, o receio é de serem contestados publicamente. São professores que “abrigam sentimentos de comiseração em relação a si mesmos e ao estado atual em que se encontra a profissão docente, sem conseguir a imaginação necessária para reconstruir suas funções docentes” (ESTEVE, 1999, p. 38).

É fato que, para desenvolver as novas exigências sociais do trabalho docente, é necessário que o professor seja detentor de uma série de habilidades pessoais que estão para além do acúmulo de conhecimentos. Entretanto, concordamos que precisa haver, por parte do professor, a oportunidade de se apresentar na sua singularidade, numa outra forma de relação com o saber, como sugere o trecho a seguir:

Para enfrentar a transformação da relação pedagógica [...] esta tem de converter-se numa relação triangular; nesse tipo de relação o saber é um objetivo exterior tanto ao educador quanto ao educando [...] aluno e mestre manipulam esse capital a fim de utilizar seus benefícios da melhor maneira possível [...]. Tudo isso implica que o mestre tenha renunciado à identificação narcisista com o saber [...], que tenha renunciado ao saber-poder e tenha acedido ao saber [...] (AMIEL-LEBIGRE, 1980, p.185)¹¹³.

¹¹¹SNOW, C. P. (1977). *Las dos culturas y um segundo enfoque*.

¹¹²LÉON, A. (1980). *La profesión docente: motivaciones, actualización de conocimientos y promoción*.

¹¹³AMIEL-LEBIGRE, F. (1980). *La función docente*.

Numa compreensão mais psicanalítica, é uma relação em que o professor precisa esvaziar-se de seu saber e de seu desejo, para que o saber do aluno possa ganhar espaço e se apresentar na sua forma mais singular, pessoal e subjetiva, para que o desejo de saber possa emergir.

Passemos sobre o que Esteve (1999) considera como principais fatores do mal-estar. Existem aspectos que incidem diretamente sobre a ação docente, cuja consequência limita e gera tensão de caráter negativo no trabalho. Nesse conjunto, estão os recursos materiais *versus* condições de trabalho, a violência nas instituições escolares, o esgotamento docente e o, já citado, acúmulo de exigências em relação ao trabalho do professor.

Quanto aos recursos materiais e as condições de trabalho, a literatura indica que tem um importante efeito quanto ao exercício da docência. São problemas que estão relacionados à ação do professor (fatores secundários), que favorecem para o mal-estar. Entre os quais está a falta de recursos generalizada (MENDES et. al., 2007) presentes em estudos na Europa desde a década de 1970 (DUNHAM, 1976¹¹⁴; KYRIACOU & SUTCLIFFE, 1978). É um aspecto que aparece no relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1981 que, também está presente em estudos realizados no Brasil que sinalizam para a presença de “sofrimento” na profissão docente (SILVA, at.al.,2006).

Nesse sentido, muitos professores têm sinalizado para uma contradição, ou seja, se por um lado a sociedade e as instâncias superiores do sistema educacional exigem uma renovação metodológica, por outro, parece que, de alguma maneira, o mesmo sistema dificulta que o professor tenha acesso a recursos que possibilitem o desenvolvimento de tal renovação. É uma situação que se persistir por um longo tempo inibe o professor de executar seu trabalho a contento. Isso faz com que perca a ilusão sobre a mudança e retorne a antiga prática de trabalho. No bojo dessa discussão também está presente o problema quanto à má conservação das edificações escolares.

Parece comum, em muitas escolas públicas no Brasil, o professor sentir-se frustrado em função de diferentes dificuldades que, de alguma maneira, afetam a ação docente. Em muitas ocasiões, precisa recorrer aos pais e alunos para tentar suprir, mesmo que minimamente, a falta de recursos materiais para o trabalho. Exemplo disso é a promoção de eventos no espaço da escola para coletar material como sucata ou “lixo” reaproveitável para fins didáticos. É o que tem funcionado como um recurso criativo e interessante para alunos e professores. Mesmo sendo um problema para o exercício da docência, a situação gera um

¹¹⁴DUNHAM, J. (1976). *Stress in Scholls*.

sentimento de desesperança que se soma a um constrangimento, até mesmo por parte das autoridades, quando criticam a falta de renovação da metodologia ou, ainda, que a escola está defasada quanto ao uso de novas técnicas (ESTEVE, 1999). Isso faz com que professores e alunos busquem alternativas criativas para que o trabalho do professor seja realizado.

Outro fator considerado como mal-estar é a presença da violência nas instituições escolares. A literatura brasileira refere que há uma banalização da violência (PEREIRA et. al., 2011). É um problema que, cada vez mais, parece ser tratado, ou considerado como algo comum que temos que lidar todos os dias e que está presente nos diferentes espaços sociais. Também entendida como uma expressão do mal-estar a violência aparece como algo que funciona por uma ausência de simbolização, presente em determinados sujeitos, que estão envolvidos no processo educativo (PAULO & ALMEIDA, 2015).

Agressões a professores, depredações, roubo de material, manifestações de racismo, agressões contra outros membros da comunidade escolar, tumultos, problemas relacionados à sexualidade, consumo e tráfico de drogas, entre outros, também são episódios muito comuns, relacionados à violência escolar. Atualmente é um dos temas preferidos, seja pelo gestor, pais ou mesmo alunos, a ser discutido e “trabalhado” no espaço da escola. Porém, entendemos que há uma carência de práticas eficazes, que só terão efeitos significativos mediante estudos minuciosos e recorrentes sobre a questão. É um tema complexo que necessita, urgentemente, de um entendimento sobre o seu significante, pois seus efeitos têm afetado a segurança e a confiança do professor.

Esteve (1999) ao estabelecer a relação entre o aumento da violência com a mudança do conceito de disciplina, fora criticado por apresentar uma imposição arbitrária. Ainda assim, parece não ter sido encontrado, até então, outro mecanismo que pudesse substituir a relação. Nesse mesmo contexto aparece o tema da autoridade do professor. Segundo o autor, surge como um tabu que acaba prejudicando a discussão em questão. A literatura brasileira tem demonstrado que a autoridade do professor está em “crise”, com “níveis de estresse, esgotamento, cansaço que denotaram um estado de angústia existencial [...]”, em função disso, “o professor [...] começou a manifestar patologias” (PEREIRA et. al., 2011). O que parece denunciar certa dificuldade do professor em lidar com os efeitos que o mal-estar promove no trabalho docente.

Chegamos à questão do esgotamento como mobilizador do mal-estar, cujo resultado interfere na ação do professor. É um aspecto que envolve o acúmulo de exigências e está relacionado ao fazer docente. É amplamente estudado pelos campos da sociologia da educação e da psicologia educacional. Assim como na literatura francesa existe a expressão *malaise*

enseignant, que em espanhol significa *malestar docente*, em português, mal-estar docente, na literatura anglo-saxã surge a partir da expressão *burnout*. É um termo comumente associado ao conceito de estresse. O tema tornou-se foco de investigação em diferentes estudos na década de 1980 (KOSSACK & WOODS, 1980¹¹⁵; SAUNDERS & WATKINS, 1980¹¹⁶; BLASE, 1982; PENNY, 1982¹¹⁷; FIELDING & GALL, 1982¹¹⁸; BORTHWICK, 1982¹¹⁹; BEASLEY, 1983¹²⁰). No Brasil, a referência ao tema é mais recente (GOMES et al., 2012; PEREIRA et al., 2011; GONÇALVES et al., 2011; BATISTA, 2010; GASPARINI et al., 2005).

A primeira aparição do termo é de 1979, utilizado por Pamela Bardo, sob o título *The Pain of Teacher Burnout: A case history*, mesmo tendo sido traduzido por esgotamento ou esgotado no literal, significa sair queimado, conforme refere uma professora que abandona a profissão docente, cuja fala é reproduzida por Esteve (1999):

O professor queimado é um fenômeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe na escola pública atual. Os sintomas incluem um alto índice de absenteísmo, um desejo anormal de férias, baixa autoestima, uma incapacidade de levar a escola a sério - os problemas do professor separam-no cada vez mais de seus alunos. Alguns professores citam o aumento do mau comportamento de seus alunos como causa de seu sentimento de estar queimado (p. 57).

A citação ilustra o termo *burnout* e demonstra o processo quanto ao ciclo degenerativo da eficácia docente, no qual a condição de esgotamento surge como consequência negativa frente ao mal-estar. São ações combinadas entre as condições psicológicas e sociais que afetam o professor no trabalho. Não há dúvidas que os professores não são atingidos igualmente. Boa parte consegue encontrar um caminho de sobrevivência, mas há aqueles que têm mais dificuldade para lidar com o esgotamento.

Estudos indicam que aquele professor que se mantém na profissão, sob efeito do esgotamento, apresenta uma redução na eficácia do trabalho docente. Apresenta uma renúncia em desenvolver um ensino de qualidade (DE JESUS et. al., 1992). Outros vivenciam o trabalho com uma postura contraditória: mesmo sabendo que os antigos modelos de ensino não têm mais validade, continuam a praticá-los. Acredita-se que isso ocorre porque o professor tem dificuldades em substituir o antigo pelo novo.

¹¹⁵KOSSACK & WOODS, S. L. (1980) *Action in Teacher Education*, p.29-35.

¹¹⁶SAUNDERS, R.; WATKINS, J. F. (1980). *Implications for Teacher Preparation, Personnel Selection and Development*.

¹¹⁷PENNY, J. A. (1982). *The Science Teacher*, p.46-49.

¹¹⁸FIELDING, M.A.; GALL, M. D. (1982). *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*.

¹¹⁹BORTHWICK, P. (1982). *Teacher burnout*.

¹²⁰BEASLEY, C.R. (1983). *On-the-job stress and burnout*.

Existe outro grupo de professores que efetivamente é atingido. São aquele em que o mal-estar queima. Independente do seu nível de atuação as formas de respostas surgem através do absenteísmo (SIQUEIRA & FERREIRA, 2003), solicitações de transferência de local de trabalho, doenças que geram fadiga (SANTINI & MOLINA, 2005) e o estresse como um mecanismo que ultrapassa a capacidade de enfrentamento (GOMES & PEREIRA, 2008).

O afastamento do professor do trabalho tem sido analisado no contexto nacional (WITTER, 2003). Aspectos como a dificuldade que o professor enfrenta para lidar com o comportamento desafiador dos alunos (KELLY, et. al., 2007), assim como com comportamentos inadequados e com a indisciplina; o excesso de trabalho; a falta de tempo, assim como a motivação dos alunos e as políticas educacionais, sobretudo em se tratando de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (POCINHO; CAPELO, 2009). Também, são desencadeadores de neuroses reativas e depressões (AMIEL-LEBIGRE, 1973¹²¹; MANDRA, 1984). São formas de expressão do mal-estar que surgem no trabalho docente.

A questão do esgotamento do professor no trabalho docente ganha força e a OIT chega à uma conclusão importante sobre a questão. A partir de um número crescente de estudos realizados em países considerados desenvolvidos, têm indicado que professores estão sujeitos a esgotamentos físicos e psicológicos. Resposta que é dada em função das dificuldades encontradas, que se traduzem em formas de enfrentamentos falhos ou insuficientes (BENEVIDES-PEREIRA, 2002) frente ao trabalho docente. São problemas que têm afetado a saúde do professor e, em muitos casos, são a causa do abandono da profissão (AGUIAR & ALMEIDA, 2006).

É frequente o estabelecimento da relação entre estresse e o exercício da profissão docente. Na literatura, o termo estresse também aparece como sinônimo de ansiedade, depressão e neurose. Em pesquisas mais recente no Brasil, o quadro de estresse recebe a denominação de sofrimento psíquico (ARAUJO & CARVALHO, 2009; MARIANO & MUNIZ, 2006). Também é considerado um importante componente da exaustão emocional (LIMA & LIMA-FILHO, 2009).

A questão do esgotamento é um ponto de investigação que se apresenta desde a década de 1960, em estudos realizados fora do país. A referência é de que a causa de significativos níveis de esgotamento está diretamente relacionada à falta de tempo do docente para dar conta de inúmeras responsabilidades que vão se acumulando. Nessa perspectiva, aparece a

¹²¹AMIEL-LEBIGRE, E. (1973). *Revue de Psychologie Appliquée*.

sobrecarga de trabalho que interfere, de forma negativa, no desempenho da atividade docente (GOMES & BRITO, 2006); (MARIANO & MUNIZ, 2006).

O que aparece de comum entre os estudos é a ideia de que o professor está sobrecarregado de trabalho, e acaba sendo obrigado a desenvolver atividades fragmentadas tendo que garantir a disciplina e, ao mesmo tempo, ser afetuoso e simpático com seus alunos. Além de ter que atender à necessidade individual daqueles alunos com mais dificuldades, deve preservar a harmonia do ambiente da sala de aula, receber os pais com simpatia e informá-los sobre o sucesso ou insucesso de seus filhos com educação, ser justo ao avaliar, orientar, organizar as atividades, além de dar conta de todo o trabalho burocrático que a atividade educacional exige.

Ainda sobre o esgotamento, os estudos têm indicado que o professor acaba se tornando um profissional desatualizado em função de excessivas responsabilidades que geram expectativas difíceis de serem alcançadas. Qual a consequência disso? O trabalho docente não é realizado de forma satisfatória, surge o que Polaino (1982) define como expectativa da ansiedade:

Uma ansiedade generalizada, indiscriminada e não seletiva, atenta à espera que aconteça algo - que será antecipado negativamente -, em virtude do que será avaliado, seu comportamento ou sua personalidade de forma pejorativa [...]. A ansiedade dos professores – de se admitirem as explicações anteriores - deveria ser a regra, o normal; a depressão, uma de suas consequências mais frequentes. Se não acontece assim, é porque nem todos os professores têm esse estilo [...] tão nefasto, porque sabem direcionar suas ansiedades para metas mais adaptativas [...] (p.29).

O que o autor apresenta como ansiedade generalizada, indiscriminada e não seletiva, nos leva à possibilidade de pensar sobre algo que parece tangenciar a angústia, que pode estar presente no cotidiano do trabalho do professor. O termo angústia recebe outras denominações como ansiedade, cujo sinônimo é medo, por indicar um sentimento que promove inquietações diante de uma ameaça, quer seja real ou imaginária sobre um dano. Pode variar de gradação como “receio” e “temor”, até “pânico” ou “pavor”. Refere-se tanto a ameaças específicas (medo de), como inespecíficas (medo) (HANNIS, 2005).

Retornando à sistematização, concordamos com Esteve (1999) quando refere que a descrição sobre a “angústia” é uma definição que permite, em certo sentido, localizar o mal-estar docente. Em nosso estudo não só é possível localizá-lo, mas também indicar uma forma muito particular do sujeito relacionar o mal-estar no trabalho docente através da manifestação da angústia. O que nos permitir sinalizar para possíveis atuações que fazem o sujeito funcionar, sem necessariamente, levá-lo a miséria neurótica do humano.

Pesquisas demonstram que o aumento dos níveis de ansiedade, assim como a frustração, a angústia, a depressão e a irritabilidade se potencializam quando, por exemplo, se aproxima o final do ano (GOMES & BRITO, 2006), dada as excessivas tarefas que precisam ser concluídas para fechar o período letivo.

O mal-estar como uma variação topográfica da angústia surge de uma impossibilidade de lidar com a falta, isto é, com a presença da ausência do objeto. Todavia, algo precisa acontecer no campo psíquico para que o sujeito sobreviva no ambiente cultural. Nesse sentido, continuaremos a compor uma lógica sobre o mal-estar na intenção de sinalizar para formas de respostas que o professor produz quando se diz angustiado no trabalho docente. A intenção é continuar um caminho teórico e prático, elencando produções de domínio público que nos ajude na organização de dados que facilitem a sistematização a fim de propiciar uma leitura mais subjetiva da relação mal-estar e trabalho docente. As seções a seguir partem de um apanhado mais geral sobre produções nacionais e estrangeiras quanto ao mal-estar, trabalho docente e seus efeitos para o sujeito, para em seguida chegarmos à pesquisa propriamente dita e o método de orientação clínica.

2.4 “Retratos” do mal-estar docente: o que dizem as pesquisas

Essa seção tem um caráter bibliográfico cuja proposta é elencar produções acadêmicas sobre o mal-estar docente em diferentes campos do saber. A escolha dos trabalhos é feita a partir das palavras-chave: trabalho docente, mal-estar docente, adoecimento do professor, saúde mental e trabalho docente, trabalho e educação, síndrome de *burnout* em professores. A intenção é tentar perceber em que aspectos e dimensões o mal-estar docente está sendo investigado, a fim de favorecer o refinamento da leitura quanto à escolha do nosso objeto de pesquisa e à metodologia a ser adotada, bem como nos apropriar das produções realizadas no estado do Pará que envolvem os temas mal-estar e trabalho docente.

As fontes são: o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES, o site da *Scientific Electronic Library Online* - Scielo¹²², cadernos¹²³, portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e anais dos Colóquios do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a

¹²²Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em 09 de abril 2013.

¹²³Revista Estilos da Clínica, Revista Mal-estar e Subjetividade, Revista Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Epidemiologia, Revista Educação e Pesquisa, Caderno de Saúde Pública, Revista de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, Revista Psychologica, Revista Ciência e Cognição, Revista de Saúde Pública, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista Psicologia, Revista “Educação Especial”, Revue Internationale de Pédagogie, Urban Review, Recherche et Formation, Journal of Occupational Medicine, Psychiatric Networks, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, British Journal of Educational Psychology, Teaching & Teacher Education.

Infância/Instituto de Psicologia e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - LEPSI (IP/FE – USP).

Os trabalhos sistematizados compreendem o período de 1950, data de publicação do artigo de Ida Berger *Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français* até o ano de 2015. Levamos em consideração o valor de referência para pesquisadores que estudam, investigam e questionam a possível relação entre a profissão docente e o mal-estar em professores. O momento também compreende a leitura de teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos, livros, apresentações em colóquios e seminários. A seção pretende fornecer ao leitor um pouco do panorama sobre rumos, formas de investigação, interesses e principais linhas de força impressas no campo da educação, que dialogam sobre temas envolvendo o mal-estar, trabalho docente, psicanálise.

Historicamente, o debate sobre o reconhecimento de que o trabalho exerce forte influência na saúde física e mental dos seres humanos tem início após a Revolução Industrial, entretanto, as primeiras publicações sobre o tema começam a surgir com mais força a partir do século XX, principalmente nos EUA e na Europa.

Em 1957, a expressão “mal-estar docente” é apresentada ao mundo por Ida Berger, no artigo *Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français*, no qual descreve os resultados sobre um estudo sociológico com 7.500 professores franceses. A autora entende o mal-estar como o “descontentamento dos professores”, que se traduzem, já naquela época, através de baixo salário, condições de trabalho precárias, raras oportunidades de promoção, assim como o declínio no prestígio social da profissão (PEREIRA, 2016).

Na década de 1980, o tema mal-estar docente ganha volume com a pesquisa de José Manuel Esteve Zaragoza, desenvolvida em Málaga, na Espanha. O rico trabalho demonstra os indicadores do mal-estar docente, suas consequências, bem como a evolução da saúde dos professores e suas estratégias para evitar o mal-estar. A investigação torna-se referência sobre o tema e, em 1987, é publicado *El malestar docente: la sala de aula e la salud de los maestros*. Em 1999, o estudo é revisado, ampliado e novamente publicado. Desde então, em diferentes realidades brasileiras, tem-se buscado uma compreensão sobre o efeito do mal-estar no trabalho docente.

No Brasil, a Constituição Federal de 1998 do Ministério da Saúde, implanta, em 2005¹²⁴, o Sistema Único de Saúde. Fato importante que apresenta uma nova definição com amparo legal sobre a saúde do trabalhador. Estados e municípios passam a sofrer pressão dos

¹²⁴Disponível em www.portal.saude.gov.br. Acesso em 03 de fev. 2013.

movimentos sociais e dos sindicatos no sentido de atualizarem seus estatutos jurídicos de forma a dar atenção à saúde do trabalhador, inclusive do professor.

Desde 1937, Freud, em seu artigo *Análise Terminável e Interminável* sinalizou para o mundo os limites da aplicação da Psicanálise no campo da educação. Durante quatro décadas, essa interface sofreu o que Kupfer et al. (2010, p 284) define como “uma retração significativa” que perdurou quatro décadas, indo de 1937 a 1976. O ano de 1937 também é marcado pelo período de fechamento da *Revista de Pedagogia Psicanalítica*, editada em Viena de 1926 a 1937. O interessante é que, mesmo com essas marcas históricas, as produções que envolvem Psicanálise e Educação não cessam de acontecer no mundo.

A seguir, apresentamos uma sistematização sobre a leitura de alguns autores psicanalistas.

Quadro 1 - Mal-estar e/ou padecimento de professores e trabalho docente.

PEREIRA (1998)	A situação escolar gera angústia pelo mal-estar que o desamparo causa ao ser humano por não ter um nome que explique a “coisa”.
DINIZ (1998)	Conflito e adoecimento se dão frente à “condição imaginarizada da relação ensino-aprendizagem” e o fracasso da transmissão.
MRECH (1999)	Relaciona as “emoções de estranhamento” do professor e a “falência da relação professor-aluno” com o declínio da função paterna.
CORDIÉ (2003)	Identifica o “desapontamento dos educadores” e as “dificuldades no ato de ensinar”, argumentando que esse mal-estar na sala de aula vem de longe...
LIMA (2003)	O mal-estar é “perda de prestígio do professor” na relação professor aluno, desencadeando “falta de respeito”, “falta de controle”. Estão relacionadas ao declínio da imagem paterna na cultura atual.
TÍZIO (2003)	Mudanças ocorridas na cultura com a evolução tecnológica impetraram mudanças na autoridade do saber, gerando crise no vínculo educativo.
FERRARI & ARAUJO (2003)	O mal-estar do professor estaria relacionado à frustração diante de condutas de desautorização dos alunos.
AGUIAR (2008)	O sofrimento psíquico do professor ocorre quando esses não encontram respostas para os problemas da sala de aula, com base em “ideais megalomaniacos”.

Fonte: MIRANDA¹²⁵, 2010.

¹²⁵Realiza um estudo junto a professores de escola pública de Belo Horizonte, sinaliza como característica do mal-estar o fracasso na transmissão, a inoperância frente ao agir, a impotência ao desejo de ensinar, as queixas e a paralisação, concluindo que a Psicanálise pode contribuir para que o sujeito não se aliene das propostas civilizatórias e possa encontrar, na escola, um lugar de enlaçamento social onde os sintomas são tecidos pela linguagem. Sugere que seja investigado e aprofundado o dispositivo clínico das Conversações para utilização como instrumento de investigação.

Publicações mais recentes mostram a relação entre mal-estar e/ou padecimento *versus* trabalho docente.

Quadro 2 - Mal-estar e/ou padecimento de professores.

FERRAZ (2013)	Mal-estar que a mulher professora do Campo carrega em seus corpos	A feminilidade é apontada como a saída para amenizar o mal-estar que experimentam no cotidiano escolar.
PEREIRA, PAULINO & FRANCO (2011)	Paralisia profissional, catatonia pedagógica, da síndrome de <i>Burnout</i> . Quando perguntados, revelaram padecer de depressão, estresse, transtorno bipolar, de pânico, problemas alimentares, obsessões ou alguma adicção.	Crescente desinteresse discente, banalização da violência, excessos e efeitos de jovens urbanos que atingem a saúde mental.
SIMPLÍCIO & ANDRADE (2011)	Exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização profissional.	Indicam que o processo saúde-doença é construído no trabalho. Sugere-se a discussão de políticas públicas que considerem a saúde do professor como aspecto fundamental para a qualidade da educação.
BATISTA; CARLOTTO; COUTINHO & AUGUSTO (2010)	Síndrome de <i>Burnout</i> .	Presença de alto nível de Exaustão Emocional, alto nível de Despersonalização e baixo nível de Realização Profissional. Os resultados indicam a importância do entendimento e o reconhecimento da doença ocupacional para a inclusão do professor nas medidas de políticas públicas voltadas para a saúde e bem-estar da categoria.
ARAÚJO & CARVALHO (2009)	Problemas relacionados à voz, problemas osteomusculares e relacionados à saúde mental. Presença de problemas de saúde associado à elevada demanda psicológica envolvida na execução das atividades; baixo controle sobre o trabalho; elevada carga horária; múltiplos empregos; ambiente de trabalho inadequado; relações estressantes entre professor.	Trabalho com maiores exigências (em termos de volume e de extensão no tempo) estão associados às prevalências mais elevadas de queixas de doença. Resultados apontam para necessidade de políticas prevenção e atenção à saúde dos docentes.
SMEHA & FERREIRA (2008)	Sofrimento	Dificuldades nas práticas pedagógicas.
MENDES; CHAVES; SANTOS & MELLO NETO (2006)	Sofrimento na profissão de docente relacionado à instituição.	Falta de interesse dos alunos; auto frustração; falta de recursos, de infraestrutura, falta de verbas, tempo para se dedicar à instituição; angústias frente ao salário etc.
GASPARINI; BARRETO & ASSUNÇÃO (2006)	Prevalência dos Transtornos Mentais e dos Distúrbios do Comportamento.	Associação entre transtornos mentais e o uso de medicamentos para alterações de sono, relacionadas à experiência de violência na escola; percepção negativa do trabalho e condições do ambiente físico na escola. O que apontam para a necessidade de ações que melhorem as condições do trabalho docente.

GOMES & BRITO (2006)	“Sobrecarga de trabalho”.	Mal-estar geral: cansaço, esgotamento físico e mental, problemas nas cordas vocais, insônia, estresse, aumento nos níveis de ansiedade, frustração, angústia, depressão e irritabilidade. Tudo isso fica potencializado no fim do ano letivo.
MARIANO & MUNIZ (2006)	SOFRIMENTO PSÍQUICO: angústia, desgosto, raiva, desesperança, desmotivação, cansaço e estresse associado a sobrecarga de trabalho.	As professoras desenvolvem estratégias de enfrentamento que amenizam o sofrimento e favorecem transformar a angústia em força propulsora de mudança, através do trabalho coletivo.
REIS; ARAÚJO; CARVALHO, BARBALHO & SILVA (2006)	Estresse, cansaço mental e nervosismo.	Elevadas prevalências de queixas de cansaço mental e de nervosismo.
PORTO; CARVALHO; OLIVEIRA; SILVANY NETO; ARAÚJO; REIS & DELCOR (2006)	Distúrbios psíquicos: doenças e sintomas jocosamente, <i>outubrite</i> para as afecções que se avolumam no final do ano.	Distúrbios psíquicos associados às exigências do trabalho.
SANTINI & MOLINA (2005)	Síndrome do Esgotamento Profissional.	Prática profissional marcada por sentimentos negativos que comprometem a qualidade do trabalho.

Ainda que fértil, o campo de pesquisa sobre o mal-estar, do ponto de vista da produção acadêmica, indica que não há um consenso dos estudos quanto aos resultados encontrados. De um lado estão as pesquisas com resultados quantitativos, do outro, as de investigação e análise qualitativa. Na segunda modalidade são desenvolvidos grupos de escuta, entrevistas semiestruturadas, grupos focais, conversações, observações da rotina escolar, diário de campo e escuta junto ao professor.

Em relação às pesquisas que utilizam instrumentos e análise mais sistematizada, estão os estudos de Pereira (2016), Araújo & Carvalho (2009), Gasparine, Barreto & Assunção (2006) e Reis et. al. (2006). Aliada a essas estão as que utilizam testes estatísticos ou protocolos, como Gonçalves et. al. (2011), Cassandre (2011), Batista (2010), Batista et. al. (2010) e De Jesus et. al. (1992). Também se somam a esse grupo, as pesquisas de estudos transversais, de Porto et. al. (2006) e Reis et. al. (2006) assim como o trabalho de Goulart, Santiago, Drüg (2003).

Todavia, segundo análise de Pereira (2016) existe um significativo número de estudos empíricos e pesquisas que indicam a recorrência de problemas quando se resolve relacionar a saúde mental de professores com o trabalho, aspecto que, comparado ao restante da população em geral, é igual, ou, às vezes, menor. Compartilham da mesma análise as pesquisas de Jaoul

& Kovess (2004), Kovess et. al. (2001; 1997), Pithers & Fogarty (1995), Eaton et. al. (1990), Finlay-Jones (1986) e Kyriacou & Sutcliffe (1978). O estudo acrescenta, ainda, que um número expressivo dessas investigações, principalmente as de base quantitativa, tem colocado em questão a relação trabalho docente e doença mental do professor. Significa dizer, por exemplo, que a síndrome de *Burnout* até aparece em níveis elevados, mas, não necessariamente, o professor é acometido de doença psíquica ou mental por conta do trabalho. Entretanto, é comum verificar em relatórios de pesquisas ou mesmo na conclusão de estudos com essas mesmas características, que há o indicativo para maior atenção no âmbito das Políticas Públicas, cujo foco é a saúde mental do professor.

Na modalidade dos estudos de Gonçalves et al. (2011), ou seja, de pesquisas que utilizam um instrumento mais estruturado para análise dos dados, outros trabalhos aparecem: Cassandre (2011); Batista (2010); De Jesus et al (1992); Reis et. al., (2006); Jaoul & Kovess (2004); Goulart, Santiago, Drüg (2003); Kovess et. al.(2001; 1997); Pithers (1995); Eaton et. al. (1990); Finlay-Jones (1986) e Kyriacou & Sutcliffe (1978). Fica constatado que o mal-estar docente aparece em três perspectivas: uma relacionada ao ambiente de trabalho, a outra em relação ao aluno, e, a terceira, em relação ao professor.

Quando o mal-estar é relacionado ao ambiente de trabalho, o destaque é para o sistema escolar estandardizado, espaço complexo com pressões sociais, condição de trabalho não favoráveis, pressão do tempo, falta de preparo dos professores, infraestrutura física inadequada. Quanto ao aluno, é comum verificar o número elevado por turmas, desinteresse, banalização da violência, comportamentos inadequados, desinteresse da família. Em relação ao professor, aparece: a angústia; o trabalho como fonte de sofrimento; a insatisfação; problemas de saúde mental; sobremorbididade (*surmorbidity*) de transtorno psíquico; profissão estressante; esgotamento e frustração; excesso de licenças médicas; problemas de ordem física; exaustão emocional; alto nível de despersonalização; baixo nível de realização profissional; desvalorização profissional. Também se somam a essa modalidade as pesquisas de Otero-Lopez (2009), Paime (2009), Jonh (2007), Janot (2005), Esteves (1999) e Cunningham (1983).

No outro grupo, dos estudos que privilegiam a análise qualitativa, os resultados apresentam certa tendência em confirmar a ideia de que o professor, por conta do trabalho padece de angústia, também chamada de morbididade psíquica. Aspecto também presente nas pesquisas de David (2010), Barroso (2010), Fonseca (2009), Smeha & Ferreira (2008), Mendes et. al. (2007), Sílvia et. al. (2006) e Lima & Lima-Filho (2002) entre outros. O mal-estar aparece em forma de medo; insegurança; sentimento de culpa; tristeza; sensação de

morte; taquicardia; falta de ar; desgaste físico; recorrência de choro; depressão associada ao pânico; sensação de desajustamento e insatisfação; angústia; tristeza; decepção; descaso; falta de cooperação; compreensão no trabalho; ausência de respeito à individualidade e à personalidade do professor; dificuldade de se organizar; sentimento de caos; às vezes feliz, porém cansada do trabalho e de ser professora. Também aparecem nas falas dos professores a manifestação de conflitos, transtorno, desespero, muito trabalho, estresse e ansiedade. Outros aspectos são observados à necessidade de tomar tranquilizante que se soma ao aborrecimento constante, “loucura”, destruição.

Mesmo considerando as controvérsias, não faltam pesquisas que reafirmam o discurso acerca do padecimento, sofrimento ou transtorno mental de professores, cujo marco histórico data da década de 1990. Por exemplo, a pesquisa de Diniz (1997) que realizou uma análise a partir de 963 laudos médicos de prontuários de professores, junto ao Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A pesquisadora chega a 14 prontuários para definir os sujeitos de sua pesquisa, as palavras-chave são mulher-professora, desvio de função, transtorno mental.

Diniz (1997); (1998) constata que “o sujeito não aparece”. As perguntas registradas nos prontuários “não incidem na subjetividade e nem consideram a dimensão psíquica”. “As explicações dadas circulam pelo viés sócio-histórico-cultural ou político-ideológico”. Afirmar “não é possível” apostar no desvio de função como suficiente para resolver os problemas das mulheres-professoras; estar em desvio de função não garante a mulher-professora livrar-se do mal-estar pedagógico; após instalação do desvio de função é quase impossível reverter o quadro, seja por questões que a própria doença impõe ou por questões de ordem política; apesar de tantas situações adversas como o discurso da queixa em relação aos alunos, aos baixos salários, ao mal-estar no campo pedagógico, as mulheres permanecem no magistério ainda que “adoecendo”, como forma de suportá-lo. É um estudo que apresenta a mesma chave de leitura de nosso interesse. Portanto é um dos trabalhos que nos inspira quanto à proposição de utilizarmos a pesquisa-intervenção por possibilitar ao sujeito a palavra.

Em geral, as pesquisas de Noronha et. al. (2008), Araujo et. al. (2008a), Paranhos & Araújo (2008), Reis et. al. (2005), juntamente com Delcor (2004), Silvany-Neto et. al. (2000), Codo et. al. (1999) e Araujo et. al. (1998) demonstram que, no trabalho docente, há um alto nível de exigências, em termos de volume e de extensão, o que faz com que a prevalência de queixas de doenças sejam mais elevadas.

O volumoso trabalho de Gasparini, Barreto e Assunção (2005) produziu uma pesquisa documental, o Relatório de Gerência do Servidor e Perícia Médica (GSPM) na rede municipal

de ensino de Belo Horizonte/MG. Trata sobre o afastamento de Professores da Secretaria Municipal de Educação de BH/MG, no período de 2001 a 2003. Foi identificado que no período de maio de 2001 a abril de 2002, os transtornos psíquicos ocuparam o primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos do professor do trabalho docente. O adoecimento está relacionado à falta de preparo dos professores; à inexistência de projetos de educação continuada; ao elevado número de alunos por turmas; à infraestrutura física inadequada; à falta de trabalhos pedagógicos em equipe; ao desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; ao aumento da indisciplina; à desvalorização profissional; aos sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão; à vulnerabilidade ao estresse; ao sentimento de indignação; ao fracasso; à impotência; à culpa e desejo de desistir; entre outros. São dados que coincidem com os resultados encontrados na pesquisa de Naujorks (2002), realizada com professores em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Em outra pesquisa, junto ao prontuário de professores da rede pública de ensino em Florianópolis (SC), Siqueira & Ferreira (2003) constataram que as causas mais frequentes do absenteísmo variam de problemas físicos a problemas psicológicos e/ ou psiquiátricos.

A pesquisa de Oliveira (2012), realizada com professores de escolas públicas do Distrito Federal, demonstra que o mal-estar se difunde e confunde-se com os mal-estares vividos pelos docentes, face às contingências da política pública de educação Integral/Integrada vivenciada no Distrito Federal. São exemplos de “mal-estar”: a subtração do salário para garantir o material básico; a presença do estudante bolsista que desestabiliza e esvazia o lugar de poder-saber do professor; os projetos que não implicam o professor no planejamento, execução e/ou avaliação; a falta de estrutura curricular para continuidade das atividades; e a descontinuidade das atividades caracterizada como fragilidade do projeto.

Ainda com um olhar mais voltado para o estudo do mal-estar docente em uma análise que privilegia a pesquisa em psicanálise, eis mais detalhes sobre algumas pesquisas originadas de teses de doutorado e dissertações de mestrado no Brasil.

A pesquisa de David (2010), realizada com docentes em uma escola de São Paulo, no período de 2007 a 2009, constata que o mal-estar é considerado como desamparo psíquico que se traduz em tristeza, decepção e descaso, falta de cooperação e compreensão no trabalho, falta de respeito à individualidade e personalidade do professor, dificuldade de organização, sentimento de caos. Também constata a presença de conflito, medo, transtorno, desespero, muito trabalho e estresse, assim como ansiedade, prática de ingestão de tranquilizante, aborrecimento, “loucura” e destruição. A pesquisadora sinaliza para importância de buscar a

linguagem do inconsciente que, em meio a tantas outras, afirma que permanece esquecida no ambiente da escola.

Fonseca (2009), na pesquisa com docentes de seis escolas da rede municipal de Olinda (PE), a partir da análise do conteúdo dos discursos, demonstra o que professor nomeia como mal-estar: ausência de recursos materiais; condições de trabalho desfavoráveis; violência; acumulação de exigências sobre o professor; modificação no papel do professor; modificação do contexto social em relação ao professor; modificação na imagem do professor. Também aparece na fala do docente: sentimento de desajustamento e insatisfação; angústia; estresse e sintomas físicos. Verifica que até ocorre a permanência na profissão, porém sem implicação subjetiva, sem investimento. Também verifica queixas em relação aos alunos e ao sistema educacional. O professor resiste às dificuldades frente às iniciativas de produção como, por exemplo, investimento em novos projetos. Conclui que o mal-estar se traduz pela posição de desistência, frente ao trabalho de professor, por não encontrar opção segura. Propõe que os professores sejam escutados por profissionais de orientação psicanalítica, a exemplo do Grupo de Apoio Psicossocial ao Professor e a Escola de Olinda.

Retornando às pesquisas de cunho qualitativo, encontramos o estudo realizado com professores da rede pública de Betim, em Minas Gerais, realizada por Bastos (2009). O pesquisador identificou o mal-estar docente relacionado à sobrecarga e às condições de trabalho, aliada à dupla jornada, aos baixos salários, à intensificação das funções e das atividades docentes, assim como às novas formas de regulação do trabalho escolar e à avaliação sistêmica do desempenho dos alunos, acrescentando as mudanças no processo de ensino-aprendizagem com o fim da serialização e a introdução dos ciclos de aprendizagem e, também, o aumento do número de alunos por sala e o novo perfil sociocultural dos estudantes. Destaca, ainda, a ausência efetiva da participação da família, dificuldades de relacionamento interpessoal e problemas na gestão escolar. O estudo revelou um adoecimento de professores com características de estresse, depressão e agravos emocionais, assim como processos de ansiedade, angústia, desânimo, apatia, episódios de choro compulsivo, irritabilidade, cansaço extremo, agitação, baixa concentração e queda no desempenho profissional. Transtornos relacionados à voz também são citados.

Com foco nas precárias condições do trabalho docente associado ao mal-estar e ao aparecimento de sintomas mórbidos, o estudo de Gasparini et al. (2005) e a pesquisa de Souza et al. (2003) englobam um conjunto de sete pesquisas realizadas na década de 1990. O resultado encontrado foi a elevada prevalência de afastamento do professor, do ambiente de trabalho, por motivos de doença. Resultado similar ao que aparece nos estudos de Esteves

(1999). A pesquisa demonstra que, em um período de sete anos, o número de licença médica triplicou. A pesquisa de Pitthers & Fogarty (1995) avalia a relação entre o estresse e a tensão ocupacional em professores. Foi constatada associação entre a sobrecarga de trabalho e o conflito com superiores. Os dados são compatíveis com a pesquisa de Shonfeld (1992), um estudo realizado com professoras recém-contratadas, que verifica a importante associação entre sintomas depressivos e o ambiente de trabalho nocivo.

Seguindo a lógica quanto ao ambiente de trabalho do professor, uma pesquisa realizada em Belém (PA), com docentes de uma universidade pública, Gonçalves et al. (2011) mostra que metade dos professores entrevistados apresentam a Síndrome de *Burnout*, com destaque para dimensão da despersonalização, que demonstra níveis mais altos. A conclusão é de que, somando as demais categorias que constituem a síndrome, 50% dos professores são acometidos pela SB¹²⁶.

O estudo realizado por Codo (1999), com aproximadamente 39 mil trabalhadores da educação, entre eles, professores, constatou que 32% têm baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25% se encontravam com exaustão emocional e 11% com quadro de despersonalização. Significa dizer que 48% da população estudada apresenta a Síndrome de *Burnout*. A pesquisa destaca a sobrecarga mental que culmina com a exaustão. O professor se sente exaurido emocionalmente e o trabalho perde o sentido. As situações mais frequentemente geradas pelo sofrimento no trabalho são: depressão; fadiga; insatisfação; frustração; medo; angústia; ansiedade; até chegar à exaustão.

Com resultado diferente, Mendes et al. (2007), em um estudo realizado com professores de Maringá (PR), demonstra que o sofrimento é traduzido pela falta de interesse dos alunos, pelo processo de como adquirir a auto frustração, falta de recurso, falta de infraestrutura, falta de verbas, tempo excessivo dedicado à instituição, assim como a angústia com relação ao salário. Mal-estar que os pesquisadores definem como um sofrimento relacionado à instituição.

Outra forma de demonstração de mal-estar definida como sofrimento psíquico está no estudo realizado por Aguiar & Almeida (2008), com professores do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal. As análises são realizadas a partir das narrativas do professor. Destacam como componentes do sofrimento, as formas recorrentes de depressão, estresse e abandono da sala de aula, bem como presença da angústia advinda do mal-estar, sentimento de desamparo no exercício da prática educativa e pedagógica e a

¹²⁶Síndrome de *Burnout*.

demanda de reconhecimento dirigida ao Outro. No resultado, sinalizam para a necessidade de uma formação que alie a discussão sobre a ética no campo educativo, bem como uma prática pedagógica que leve à aquisição de competências profissionais com o objetivo de mobilizar dispositivos em prol de uma formação pessoal do professor para o exercício de sua função.

Quanto às condições do exercício profissional do professor e os efeitos sobre sua saúde, Gasparine et al. (2005) observa que, na pesquisa de Noronha (2001), o sofrimento é identificado através de sentimentos de insatisfação, frustração e ansiedade, evidenciados pela associação das queixas sobre cansaço. O esforço físico e mental aparece como consequência das exigências provocadas pelas atividades desenvolvidas na escola.

Ao focar o tempo como causador de mal-estar no trabalho docente, Gomes (2002), em um estudo envolvendo professores de uma escola estadual do Rio de Janeiro, constatou uma insatisfação por parte do professor. As razões são em função de o professor ter que trabalhar em mais de uma escola, com sobrecarga de trabalho, aliado a diferentes fatores relacionados à gestão, à política, à infraestrutura e ao tempo. Os problemas de saúde identificados aparecem como sensação de intenso mal-estar generalizado, ansiedade, tensão, nervosismo, irritabilidade, depressão, angústia e esgotamento, perturbações do sono, problemas digestivos, problemas respiratórios e da voz, tudo isso aliado à manifestação da frustração diante da precariedade de recursos materiais que dificulta o cumprimento dos objetivos escolares. Em outro estudo, realizado por Oliveira (2001), com professores do ensino fundamental em Campinas (SP), o tempo extra de trabalho é indicado como algo que não satisfaz o professor, que provoca nervosismo, tensão e intensa preocupação.

Estudos realizados fora do país apresentam resultados compatíveis com os encontrados no Brasil. Gasparini et al. (2006) observa que, em diferentes pesquisas desenvolvidas em Hong Kong, foi constatado que cerca de um terço dos professores pesquisados apresentavam sinais de estresse e *Burnout*. Os quadros variam de leve frustração, ansiedade, irritabilidade à exaustão emocional, com sintomas psicossomáticos e depressão severa (CHAN, 2002). Na Austrália, foram avaliados 574 professores e foram encontrados níveis de estresse psicológico duas vezes maiores do que na população em geral. As mesmas pesquisadoras constataram que na Austrália e Estados Unidos, em 1976, na Nova Zelândia, em 1982, e no Reino Unido, em 1991, verificou-se que um terço dos professores avaliados considera seu trabalho “estressante” ou “muito stressante” (PUNCH; TUETTEMAN, 1990). Há pesquisas que têm a tendência em concentrar e descrever as correlações mais gerais do estresse do professor como Paime (2009), Otero-Lopez (2009), Jonh (2007), Janot (2005) Zipin (2001), Esteve (1999) e Cunningham (1983).

Vale destacar que, na perspectiva das pesquisas qualitativas, de menor “monta” como referem Pereira (2016), os estudos em pequenas comunidades ou escolas, como por exemplo, David (2010), Barroso (2012), Fonseca (2009), apresentam conclusões interessantes e com certa aproximação dos resultados de estudos com maior sistematização, como, por exemplo, Simplício (2011), Smeha & Ferreira (2008); Mendes et. al. (2007); Silva et. al. (2006); Mariano & Muniz (2006); Aguiar & Almeida (2006); Santini & Molina (2005); Janot (2005), Lima & Lima-Filho (2002), entre outros.

No sentido de considerar um modelo de investigação, eis um ponto fundamental, importante e providencial de assinalar. Diz respeito ao professor como sujeito de um processo de estudo, que necessita ser ouvido na sua singularidade, mesmo com suas ambivalências, incertezas, irrupções, incongruência (PEREIRA, 2016). Há pesquisadores que sinalizam para o entendimento de que independente da “envergadura” da pesquisa, os resultados encontrados nos trabalhos que privilegiam o sujeito (DINIZ, 1998), a subjetividade, a singularidade, oferecem dados importantes a serem pensados quanto ao feito do mal-estar no trabalho do professor. É uma perspectiva de investigação em que ao ofertar a palavra ao sujeito, abre-se uma condição para que ele próprio possa se surpreender ao se escutar, como propôs Freud em seu modelo clínico. O que será apresentado após discorrermos sobre a angústia na perspectiva lacaniana, para que possamos pensar o mal-estar como a sua manifestação.

3 A ANGÚSTIA

3.1 Da ideia freudiana ao novo estatuto lacaniano.

Essa seção se propõe a demonstrar o processo da construção teórica do objeto *a*, a partir de retomadas à concepção freudiana. O intuito de chegar ao refinamento do conceito de angústia proposto por Jacques Lacan. O texto não tem a pretensão de desenvolver um retorno minucioso ou detalhado na obra de Freud como fez Lacan, assim como, não necessariamente, obedece a uma cronologia, mas a intenção é delinear uma lógica que possibilite sinalizar para pontos importantes que Lacan apresenta ao instituir o objeto *a* como determinante na teoria da angústia.

A construção do conceito de angústia surge de um processo de inquietações que os estudos freudianos mobilizaram em Lacan, principalmente, quanto ao conteúdo e a localização do afeto na vida psíquica. É um aspecto que levou o autor a formular um novo estatuto sobre o objeto na psicanálise em que define a linguagem como um dispositivo fundamental. Iniciaremos o estudo a partir de uma leitura sobre a concepção do desejo para Freud, até chegarmos à compreensão de que o desejo é um movimento psíquico de origem interna que busca satisfação, em que o acesso não é permitido, cujo os sinais se fixaram no inconsciente.

A ideia de um objeto impossível para o desejo é o pensamento que aparece desde as primeiras formulações de Freud sobre o aparelho psíquico. Tem início com o *Projeto para uma psicologia científica* (1895a) em maio de 1897 - na correspondência a Wilhelm Fliess nos *Estudos sobre a Histeria* (1895d) -. O termo designa uma intensa vontade que não é permitida ao referir-se sobre ‘o desejo de estar doente’ e, especialmente ‘o desejo de morte’, sentido que domina o Capítulo V - *Interpretação dos Sonhos* (1900) - em relação à morte de pessoas queridas. Mesma concepção encontrada no final do Capítulo VIII - *Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana* (1901b) - que também é indicada como uma das fontes de neurose, assim como nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905).

Sabemos que a experiência de satisfação das necessidades básicas, como por exemplo, a de ser amamentado cuja intermediação é feita pela mãe, fará com que o recém-nascido jamais possa viver integralmente tal experiência, pois a necessidade de satisfação faz com que a busca aconteça sem sucesso. Logo, o objeto deixa de estar no seio, na mãe ou no alimento. É essa saída de cena do objeto que irá fundar a presença do desejo, que conduzirá a criança

como futuro sujeito à eterna tentativa de alcançar o inalcançável, isto é, o objeto perdido para sempre e a satisfação que dele se originou.

No artigo de 1900, Freud teoriza sobre a realização do desejo¹²⁷ como uma das motivações para elaborar a lei das formações do inconsciente, cuja base de modelo é o sonho, o sintoma histérico e a fantasia. Desejo que é do inconsciente, infantil e sexual e se apresenta de forma disfarçada. Logo, sua realização não é plena, muito menos definitiva, mas dinâmica e singular. Somente a interpretação e o processo de análise podem apurar sob qual disfarce a realização do desejo aparece. Essa realização não é o agente causal do sonho, mas é o que permite delinear certa intenção, daí a possibilidade de interpretação. Nesse sentido, o desejo, enquanto força psíquica realiza o que Freud definiu como “identidade de percepção”, isto é, através do percurso que se repete é deflagrada uma necessidade interna que tranquiliza via experiência de satisfação alucinatória do desejo.

Vale lembrar que, em outro trecho, o autor apresenta uma definição mais objetiva do desejo que se revela através da análise do sonho, sobre os traços mnêmicos inconscientes, fixados a partir das primeiras experiências de satisfação. O desejo aparece com a função de restabelecer o prazer já sentido. É um processo psíquico primário que considera a lógica pulsional inconsciente, contornada pelas exigências da censura, que se articula com os ideais de maior investimento.

Em 1920, em *Além do princípio de prazer*, com o estudo sobre os sonhos traumáticos na neurose de acidente, Freud é levado a postular outras finalidades para o sonho, além da realização do desejo. É claro que aquele que sonha não busca, no literal, a satisfação de um desejo inconsciente, pois os sonhos são o desenrolar de um estado neurótico. O mais adequado seria dizer que o sonho tenta ser, minimamente, um movimento que evolve o desejo.

Trinta anos depois, no artigo de (1933a[1932]) *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*, Freud afirma que todo sonho apresenta um desejo pulsional que deve ser entendido como o que alcançou a satisfação em função da realização de desejo alucinado, refere num texto anterior que “o desejo onírico, como dizemos, é *alucinado*, e, como uma

¹²⁷ *Wunsch*: palavra alemã que apresenta um delicado problema de tradução, que ao designar uma aspiração ou vontade de fazer alguma coisa equivale ao termo em inglês é *wish* – Freud fala de desejo de dormir, por exemplo – em português o desejo possui uma conotação sexual e libidinal, traduzido em alemão por *Begierde* e em inglês, *Lust*. Sem dúvida, que a evolução da noção que se processa em Freud vai estabelecer, cada vez mais, uma aproximação com a ideia de uma representação inconsciente. Numa linguagem mais lacaniana, é um significante. Do ponto de vista freudiano é uma representação que funciona como um lugar em que uma excitação passou. Tal excitação aparece como resultado de uma necessidade qualquer que se faz sentir novamente e cujo desejo faz ressurgir a representação correspondente (HANNIS, 1995); (MIJOLLA, 2005).

alucinação encontra-se com a crença na realidade de sua satisfação” (FREUD, 1917[1915]/1976, p. 261).

No percurso teórico de 1895 a 1933 tentando visualizar a ideia de Freud sobre o objeto do desejo, é possível identificar duas possibilidades. A primeira é que apesar do autor tentar definir objetivamente o desejo como estando atrelada a primeira experiência de satisfação do bebê, a própria experiência em si, é marcada pela ausência, isso gera a dificuldade em pensar num apoio mais objetivamente, visto que tal experiência de satisfação jamais poderá ser reencontrada. É como se o objeto não existisse (VIOLA, 2009).

A outra possibilidade pode ser pensada como um postulado sobre o desejo, como a necessidade de se estabelecer um construto teórico, isto é, acreditar em algo que não está lá, mas fora estabelecido que existisse. Pois, o contato com ele só é possível via retrocesso à primeira experiência de satisfação. O retorno até é possível, mas, o encontro é com o vazio. É uma busca fecunda e singular que cada sujeito desejante imprime para encontrar o elo que se perdeu. Exemplo disso é o sujeito com funcionamento neurótico que insiste em repetidas e frequentes buscas pela satisfação plena, mas que jamais será alcançada.

Na elaboração de Freud sobre a relação do desejo com o objeto, ainda que pouco objetivo o autor propõe a indicação de um vazio. Aspecto que se tornou significativo para o futuro estudo do conceito na clínica psicanalítica. Mas é com Lacan que o desfecho da ideia é refinado, a partir da delimitação do campo do desejo e da concepção essencial de objeto *a*. É um percurso que se estende ao longo dos ensinamentos de Jacques Lacan, mas que trilharemos a partir dos seminários VIII e X, respectivamente, *A transferência* e *A angústia*.

No Seminário VIII - *A transferência* - Lacan (1960-1961/1992) discute sobre a angústia na sua relação com o desejo, noção que é designada pela letra *a* (em minúsculo e itálico), mas que passa a ocupar uma posição epistemológica nas formulações seguintes e assume a noção ou concepção essencial de objeto *a*. A letra *a*, nesse momento dos ensinamentos de Lacan, surge com o propósito de estabelecer uma ligação restrita entre a angústia e o desejo a partir da fantasia, cuja ideia será retomada a seguir para a compreensão da noção de objeto *a*.

Como a proposta nesse momento é sinalizar nos estudos de Freud as passagens que Lacan considera como ponto nevralgico quanto à indicação do lugar do sinal de angústia, o destaque é para o texto *Inibições, sintomas e ansiedade*. Lacan (1960-1961/1992) traduz o trecho com a proposição de ficar como um ponto de amadurecimento para reflexão de seus

leitores: “O ego retira sua catexia (pré-consciente) do representante instintual que deve ser reprimido e utiliza essa catexia para a finalidade de liberar o desprazer (ansiedade)” (FREUD, (1926[1925]) /1976, p. 114). Para Lacan, numa linguagem mais contemporânea: “O eu retira o investimento pré-consciente do *Triebrepräsenz*, daquilo que, na pulsão, é representante. Esse caro representante deve ser recalçado. Ele se transforma pela ligação, em desprazer e *Angst*” (LACAN, 1960-1961/1992, p.348).

Quando Freud refere-se à transformação como importante para a produção do sinal de angústia, e refere que não é necessária uma grande quantidade de energia para produção do sinal, Lacan (1960-1961/1992) entende que isso indica a relação entre a produção de um sinal a algo da ordem da renúncia, que vai ligar a espera do sujeito em relação a alguma coisa, mas terá como consequência, o desconforto. Logo, alguma coisa é fornecida:

[...] é que o sinal de angústia se produz em algum lugar que pode ser ocupado por *i* (*a*), o eu enquanto imagem do outro, o eu na medida em que é, basicamente, função de desconhecimento. Ele ocupa esse lugar, não na medida em que essa imagem o ocupa, mais sim enquanto lugar, isso é, na medida em que ocasionalmente essa imagem pode ali ser dissolvida (LACAN, 1960-1961/1992, p.350).

O fato é que existe um lugar onde o sinal de angústia se produz. Todavia, para indicar como isso acontece Lacan (1960-1961/1992) propõe a fórmula da fantasia. Para ele o desejo se apoia na fantasia para que a angústia se constitua, logo, afirma que “é preciso que haja relação com o nível do desejo” (idem, p. 351). Eis a justificativa que o conduz para discutir a questão do sinal de angústia no nível da fantasia.

Sobre a fantasia não deve ser vista apenas como uma fórmula, mas lembrada como elemento estruturante entre sujeito barrado (\$) e *a* para compreensão do sinal de angústia. O sujeito barrado (\$) representa o elemento que tem relação com o *fading* do sujeito, enquanto *a* representa o pequeno outro; ambos têm relação com o objeto do desejo. É uma simbolização cujo efeito é mostrar que o desejo não contém uma relação subjetiva de natureza elementar com o objeto que leva o desejo implica-se numa mediação, numa reflexividade (LACAN, 1960-1961/1992).

Resgatando a expressão *Triebrepräsenz*, citada anteriormente, Lacan (1960-1961/1992) indaga: o que isso significa quando aplicado à formulação? Ele responde, significa que a angústia se produz quando volta para sujeito barrado (\$) o investimento do pequeno *a*. Todavia, observa:

Só que, o \$ não é algo de apreciável, e só pode ser concebido como um lugar, já que nem mesmo é o ponto de reflexividade do sujeito, que se apreenderia ali, por exemplo, como desejante. O sujeito não se apreende como desejante. No entanto, na fantasia, o lugar onde o sujeito poderia, se ousar dizê-lo, apreende-se como tal, como desejante, está sempre reservado. Ele é mesmo de tal maneira reservado que é comumente ocupado por aquilo que se produz de homólogo ao estágio inferior do grafo, $i(a)$. Não é forçosamente ocupado por ele, mas de um modo geral (LACAN, 1960-1961/1992, p.349).

Ainda que sujeito barrado (\$) não seja algo apreciável, o trecho deixa claro que existe um lugar onde o sinal de angústia encontra eco. Em certo sentido Lacan concorda com Freud quanto a um lugar de produção de angústia, o eu. Porém, Lacan refere que esse lugar ocupado pelo eu é o de uma imagem especular que ocasionalmente se dissolve. A ideia de lugar é fundamental para o entendimento futuro sobre a angústia.

Na localização lacaniana, é um lugar de completo desconhecimento por parte do sujeito, cujo sinal de angústia denuncia a presença de um objeto perigoso, que coincide com uma ameaça externa que “obriga” o sujeito a fugir, como um sinal de perigo. Como o Eu é de uma imagem especular, logo, é do outro que constitui o seu eu que o sujeito recebe o sinal de angústia (LACAN, 1960-1961/1992). Tal proposição já se insere na discussão sobre exterior/interior de Lacan, que receberá mais a frente um tratamento específico em nosso estudo, em função de conduzir a construção do objeto a como importante para o entendimento sobre a angústia.

Sobre o tema Lacan faz um questionamento fundamental: A angústia é diante do que? Tanto Freud como Lacan descartam a possibilidade de não haver um objeto da angústia, também é ideia comum, que existe uma vinculação entre o afeto e o eu. O que Lacan desenvolve é a existência de uma concepção essencial do objeto a .

Na lição que trata do questionamento sobre a angústia o autor relembra como um alerta sobre os perigos do altruísmo. Adverte que é preciso desconfiar das ciladas da piedade, daquilo que nos impede de fazer o mal a quem está próximo. Para ele o altruísmo não passa de um invólucro sobre outra coisa que recebe uma roupagem da tradição moralista, “o que ele respeita e o que ele não quer tocar, na imagem do outro, é a sua própria imagem” (LACAN, 1960-1961/1992, p. 352). Prossegue a explicação dizendo que não há dúvida que a angústia seja produzida do ponto de vista tópico, no lugar que define como $i(a)$. Até considera a formulação freudiana sobre o lugar do eu, mas avança na ideia, afirma que só existe indicativo

de angústia quando acontece à relação com um objeto de desejo, que tem um efeito perturbador quanto ao eu ideal, *i (o)*, que será originado na imagem especular¹²⁸.

Lacan (1960-1961/1992) entende que a angústia tem, necessariamente, uma relação com o objeto do desejo e reconhece que existe como permanente o sinal que mantém essa relação. Significa dizer que a função da angústia vai mais além do que Freud havia previsto, como um indicativo de fuga do sujeito diante de algo ameaçador. A articulação entre a angústia e o objeto leva Lacan à necessidade de estabelecer a diferença entre o afeto e o desamparo, a fim de delinear estratégia que o sujeito pode adotar para lidar com a angústia. Quando uma dada situação mobiliza apenas a fuga, inviabilizando o sujeito de qualquer outro modo de enfrentamento, dizemos que estamos no campo do desamparo. Porém, quando o sinal do afeto é mantido, significa que o desejo está presente. A angústia é o modo radical da relação que o sujeito estabelece com a presença/ausência do objeto.

Entretanto, há outras formas de apresentação do objeto, isto é, aquelas em que assume um caráter de insustentável. Tomando o exemplo da histeria, o estatuto do desejo se apresenta como o de ser sempre insatisfeito, enquanto que na neurose obsessiva o desejo é da ordem do impossível. Todavia o desejo presente na angústia ocorre:

Quando, por razões de resistência, de defesa e de outros mecanismos de anulação do objeto, o objeto desaparece, permanece o que dele pode restar, a saber, o *Erwartung*¹²⁹, a direção para o seu lugar, lugar de onde ele, a partir de então, se ausenta, onde passa a tratar-se apenas de um *unbestimmte Objekt*¹³⁰, ou ainda como diz Freud, de um objeto com que estamos numa relação de *Löslichkeit*¹³¹. Quando atingimos esse ponto a angústia é o último modo, modo radical, sob o qual o sujeito continua a sustentar, mesmo que de uma maneira insustentável, a relação com o desejo (LACAN, 1960-1961/1992, p.353).

O trecho indica com clareza o efeito presença/ausência do objeto que marcadamente faz parte da angústia. Constatação que desde os tempos freudianos indicavam a possibilidade de dissolução de algo que acontece no início da vida psíquica e que Lacan, com muito

¹²⁸ Está relacionada ao estádio do espelho, como momento de grande satisfação que caracteriza o encontro do bebê (a partir do sexto mês) com sua própria imagem no espelho. Momento que Lacan atribui especial importância em função do reconhecimento do Outro através da imagem especular de si mesmo, isto é, a criança passa a adquirir consciência de seu corpo como totalidade, antes mesmo da integração de suas funções motoras e o acesso a um controle real.

¹²⁹ Na tradução do alemão *Erwartung* significa espera, expectativa.

¹³⁰ *Unbestimmte Objekt* é entendido como objeto indeterminado, indefinido, incerto.

¹³¹ *Löslichkeit* tem haver com solubilidade, no sentido de que pode ser dissolvido.

empenho, demarca como noção ou concepção essencial de alguma coisa que indica a existência do afeto angústia.

Seguindo a lógica do objeto quando assume um caráter de insustentável, chegamos à forma que Lacan (1960-1961/1992) considera como a mais radical das neuroses, a fobia, em torno da qual é construído o discurso freudiano, a fim de elucidar o objeto da angústia. Para ele o objeto funciona como forma de sustentação para o desejo e assume a forma de angústia.

Até esse momento, mesmo considerando o que já havia sido pensado o autor indica a necessidade de acréscimo quanto ao funcionamento da histeria e da obsessão, para que a fobia possa ser definida plenamente. Lacan (1960-1961/1992) apresenta a introdução da metáfora do outro, a parti de onde o sujeito se vê como castrado confrontando com o grande Outro. Nesse sentido se insere a função do objeto fóbico como responsável pelos significantes. Ao resgatar o caso do pequeno Hanns ele faz uma nova leitura:

O que é notável no caso do pequeno Hanns e, ao mesmo tempo, a carência e a presença do pai – carência sob a forma do pai real, presença sob a forma do pai simbólico, invasor. Se tudo isso pode ocorrer no mesmo plano é que o objeto da fobia tem a possibilidade infinita de manter uma certa função em falta ou deficiente, que é justamente diante do que o sujeito sucumbiria se não surgisse, naquele lugar, a angústia (LACAN, 1960-1961/1992, p.354).

O trecho além de indicar a presença de novos elementos fundamentais quanto à fobia para prática clínica, também nos leva a compreender como o sinal da angústia tem a função de advertência em relação a algo que é ameaçador cuja clareza sobre o que é da ordem do interno e externo é necessária para “que o analista recuse ao sujeito a sua angústia, a dele analista, e deixe nu o lugar onde é convocado como outro a dar o sinal de angústia” (LACAN, 1960-1961/1992, p.356).

Quando Lacan (1960-1961/1992) trata à angústia na sua relação com o objeto refere que o universal, o individual e o coletivo estão num mesmo patamar. O entendimento permite considerar a existência num mesmo nível de efeito o perigo, que independe de onde parte sua ativação, interno ou externo.

Há outro lugar que o autor define como importante para essa compreensão, a de sujeito desejante. Refere que “o desejante enquanto tal nada pode dizer de si mesmo, a não ser abolindo-se como desejante”. “Se a angústia é o que lhes disse, uma relação de sustentação do desejo, pois o objeto falta, invertendo os termos, o desejo é um remédio para a angústia” (LACAN, 1960-1961/1992, p.357).

É uma lógica importante, pois nos leva a compreender a partir da concepção de um novo estatuto da angústia como afeto, em que se apresenta o nível mais radical do desejo humano. Aspecto que será discutido na seção a seguir que tem como base o seminário X, *A angústia*.

3.2 A constituição da Angústia em Lacan.

Essa seção tem como referência principal o Seminário X de Jacques Lacan, *A angústia*. O curso é realizado no período de novembro de 1962 a junho de 1963. É um rico material que localiza a angústia na sua relação com uma rede de significantes. O texto inicia com a introdução quanto à estrutura da angústia, faz uma revisão do objeto *a*, num terceiro momento discute a angústia entre o gozo e o desejo e finaliza com a apresentação das cinco formas do objeto pequeno *a*.

Considerando a complexidade do assunto buscamos percorrer uma trilha que leve o leitor a compreensão de como o autor construiu a concepção essencial de objeto *a* cuja noção sinaliza para a existência da angústia. A questão que aparece como pano de fundo para o entendimento do afeto nos ensinamentos de Lacan está relacionada ao termo função. A pergunta é: Qual seria a função da angústia? Para responder, o autor retoma Freud quanto ao entendimento de que a angústia é um sinal que se apresenta no eu como indicação de um perigo. Todavia, Lacan investe em uma dinâmica que vai muito além do que Freud havia escrito e provoca alguns questionamentos fundamentais, por exemplo, de que se trata o sinal de angústia? O que é um perigo interno? A que o perigo ameaça, ao eu ou ao sujeito?

São indagações que Lacan desenvolve ao longo de suas aulas e culminam com o entendimento de que é somente pela via da angústia, que é possível conceber a noção de objeto *a*. Para o autor a angústia significa a tradução desse objeto cujo caminho acontece a partir da relação entre angústia *versus* desejo – discussão que inicia no seminário VIII, onde estabelece a existência de uma relação fundamental entre a angústia e o nível do desejo -, e continua no seminário X, em que apresenta a localização do objeto *a*, cuja origem acontece via processo de subjetivação.

A questão da angústia é apresentada como um dos pontos de reflexão em que o tema do desejo é trazido para o centro da discussão a luz da subjetividade. Lacan considera que a questão fora introduzida por Freud através do questionamento: *o que quer o Outro de mim?* Ainda que seja uma compreensão que custe caro à psicanálise, Lacan irá explicá-la através do enlace entre a relação da angústia e o objeto *a*.

Então, partiremos do princípio básico estabelecido por Lacan (1962-1963/2005, p. 101) de que a angústia “ela não é sem objeto”. O autor justifica que se apresenta dessa forma por que não possui uma maneira de satisfazer-se na sua plenitude. Historicamente essa concepção tem início nos anos 1940, com a primeira abordagem sobre a localização do objeto, e percorre toda a década de 1950, quando Lacan estuda detalhadamente a questão do objeto, a partir da noção de falta e perda no âmbito dos registros: real, simbólico e imaginário.

É da articulação entre o real, o simbólico e o imaginário que surgem três formas diferentes de “respostas” em relação ao objeto. Quando existe a falta real de um objeto simbólico está caracterizada a privação. Quando a falta do objeto real é imaginária acontece à frustração e quando existe a falta simbólica de um objeto imaginário, a castração está presente. Ainda que tenha sido um momento significativo para a psicanálise, só um pouco mais tarde, nos anos de 1954/1955 o autor formula sua concepção de objeto e apresenta no seminário *O eu na teoria de Freud e a técnica da psicanálise*, onde designa o pequeno outro identificado pela letra *a*, como distinta do grande Outro, sendo que o último ou representa o campo simbólico ou a cultura.

O nome “objeto *a*” dá-se a um objeto causa do desejo. A letra propõe à lógica ao evitar o efeito de sentido de uma denominação. Lacan (1962-1963/2005) designa pôr *a*, o outro minúsculo (*le petit autre*), o semelhante enquanto objeto erótico. Ao mostrar que é uma falta que o faz objeto erótico, designa *a* aquilo que simboliza essa falta, assim como, a própria falta.

Em *O desejo e sua interpretação*¹³² Lacan (1959-1960) assinala que *a* é a parte do corpo que é cedida ao sacrifício simbólico, cuja relação é de disjunção-conjunção com sujeito barrado, que se constitui como fantasia, através da representação $\$ \leftrightarrow a$. A disjunção organiza o plano imaginário da fantasia onde o desejo se fixa e *a* se define como a causa do desejo. Ao passo que a conjunção, é uma circunstância que cessa a transitoriedade do sujeito (*afânise*), na medida em que funciona como um desdobramento desse sacrifício simbólico, cujo *status* é designado pela letra *a* (LACAN, 1962-1963/2005).

O discurso lacaniano, diferentemente do freudiano, indica a angústia em uma topologia. Vinculado ao objeto *a* o afeto se apresenta como signo do desejo humano. Todavia, Lacan faz um alerta. Refere:

Através de sua notação estrutural, eles são o meio pelo qual tento manter o nível necessário para que a compreensão não seja enganosa, ao mesmo tempo deixando localizáveis os termos diversamente significativos com que avançamos. Isso deve ser especificamente sublinhado quando se trata de um afeto [...]. A angústia é um afeto (LACAN, 1962-1963/2005, p.27-28).

¹³² Publicação não comercial. Circulação interna da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, março/2002.

O trecho ao sugerir uma “homologia estrutural” do desejo indica o avanço que acontece desde a concepção inicial tratada no seminário VIII, até a apresentada no seminário X. A última resulta em diferentes proposições quanto à forma de apresentação do objeto pequeno *a*.

Com a intenção de delinear um lugar onde a angústia possa se apresentar como afeto, Lacan (1962-1963/2005) a define a partir de três categorias: a primeira como pertencente ao catálogo dos afetos; a segunda em que adota como ponto de corte algo que fica entre o desejo intenso (concupiscência) e o que produz ira com facilidade (irascível) e o terceiro em que admite a experiência como chave, “forma pela qual funciona ou não a função significante com o real” (Idem, p. 30).

Outro aspecto que deve ser considerado para compreensão da dinâmica é a presença de algo que é anterior ao sujeito, definido como traço unário¹³³. Segundo Lacan (1962-1963/2005) “tudo o que é passível de ser ensinado deve conservar a marca desse *initium* ultra-simples”. O simples significa “singularidade do traço, é isso que introduzimos no real, queira ou não” (Idem, p. 31). Nessa perspectiva, algo já se encontrava antes mesmo de nós. Assim sendo, entre o homem e o real existe o campo do significante cuja constituição do sujeito é determinada por esse traço.

Aliada a essa dinâmica, a exemplo da análise, o que acontece às vezes, é a presença do Outro identificado por *A* (maiúscula), que antecede a tudo que é possível de ser elaborado e compreendido. Isso quer dizer que “Não existe auto-análise, nem mesmo quando a imaginamos -. O Outro (*A*) está ali. É nesse caminho e com o mesmo intuito que se situa a, [...] angústia”. O autor continua “antes de saber o que quer dizer de minha relação com seu desejo quando estou angustiado, coloco-me primeiro ali” representado por *A* (maiúscula), logo “o desejo do homem é o desejo do Outro” (LACAN, 1962-1963/2005, p. 31).

Então, o que significa exatamente o desejo do Outro? Partindo do pensamento hegeliano Lacan observa:

O Outro existe como inconsciência constituída como tal. O outro concerne a meu desejo na medida do que lhe falta e do qual ele não sabe do que sou implicado de maneira mais pregnante, porque para mim, não há outro desvio para descobrir o que me falta como objeto de meu desejo. É por isso que, para mim, não só não há acesso a meu desejo, como sequer há uma sustentação possível de meu desejo que tenha referência a um objeto qualquer, a não ser acoplando-o, atando-o a isto, o \$ (barrado), que expressa a dependência necessária do sujeito ao Outro como tal (LACAN, 1962-1963, p. 32-33).

¹³³ Forma elementar do significante como pura diferença e suporte da identificação simbólica. Lacan reconheceu nesse traço único um significante, ou, melhor, num primeiro tempo, um signo ou uma “insígnia do Outro”, na medida em que esse significante está isolado e não participa de uma cadeia significante. Essa insígnia do Outro constitui o núcleo do Ideal do Eu (MIJOLLA, 2005).

É dessa maneira que o Outro ocupa um lugar primordial, isto é, ocupa a posição de significante, cujo processo fundamental para que a angústia encontre uma forma de expressão pela via da relação transferencial.

Eis o princípio hegeliano “O desejo de desejo é o desejo de que um desejo responda ao apelo do sujeito” (LACAN, 1963-1963/2005, p. 33). O que ocorre é que o Outro irá instituir algo, *a* (minúsculo), que vai ser tratado no nível de quem deseja. Eis o impasse! Na exigência de ser identificado quanto a sua localização é reconhecido como simples objeto. Ao obter o que deseja, é objeto, e não consegue se suportar como tal, já que em essência é consciente. Porém não consegue se suportar nessa condição, na única forma que pode obter reconhecimento. Qual a consequência disso? Na concepção hegeliana é necessário, a todo custo, decidir entre consciências, cuja única saída é a violência. Eis o destino do desejo para Hegel.

Todavia, Lacan (1962-1963/2005) indica outro caminho, o da mediação. Ele demonstra que o desejo se apresenta de forma aberta, isto é, “o desejo de desejo é o desejo do Outro” (Idem, p.34). Essa definição traz uma implicação significativa, enquanto para Freud a angústia que se apresenta no eu, vem de outro lugar, cujo perigo é da ordem do interno/externo se apresenta relacionado ao campo pulsional, para Lacan é diferente, o interior e exterior não estão contemplados pelo campo psíquico. Considera que há uma superfície contínua que pode ser ilustrada pela banda de Moebius, pois apresenta uma superfície única e idêntica quando virada sobre si mesma.

No sentido da mediação o autor introduz outro elemento, a fantasia. Sendo assim, o desejo só é desejo na medida em que uma imagem-suporte equivale ao desejo do Outro. Seguindo essa lógica, *A* (maiúsculo) a partir de agora passa a ser representado por *A* (barrado), que significa a presença da ausência. Marca que se ratifica por uma eterna falta cujo desejo se constitui a partir do sujeito do inconsciente.

Pensando sobre a estrutura da angústia, Lacan demonstra que ela é enquadrada, mas chama atenção para o que está em jogo que define como ‘outra coisa’. Observa:

A angústia é quando aparece nesse enquadramento o que já estava ali, muito mais perto em casa, *Heim*. É o hóspede dirão vocês. Em certo sentido, sim, é claro, o hospede desconhecido, que aparece inopinadamente, tem tudo a ver com o que encontra no *unheimlich*, mas muito pouco designá-lo dessa maneira, pois, como lhes indica muito bem o termo em francês, assim, de imediato, esse hóspede [*hôte*], em seu sentido comum, já é alguém inquietado pela espera (LACAN, (1962-1963/2005), p.87).

O hóspede citado aqui difere do *Unheimlich*¹³⁴ freudiano. Na concepção lacaniana é um afeto que pode ser apaziguador e hostil. O trecho pode nos induzir a pensar em uma ausência de objeto, mas na verdade é a presença de uma ausência de algo que ali, em algum momento, já esteve. Na concepção freudiana, o entendimento é sobre a existência de algo que assusta, que é estranho, porém, familiar.

Para Lacan (1962-1963/2005) o objeto da angústia é diferente, sua apreensão se estrutura através do traço unário, em que uma rede se constitui a partir de significantes, que tornam possível a passagem de um ciclo a outro. A angústia pode ser representada por um corte onde o inesperado se apresenta como um “pré-sentimento” que acontece antes mesmo do surgimento de um sentimento. Nessa concepção a angústia pode desencadear todos os tipos de desvios e sua essência “é o aquilo que não engana o que está fora de dúvida” (Idem, p. 88, destaque do autor). Logo, a resposta sobre a causa da dúvida é a angústia.

Não por acaso, mas oportuno, é a escolha do título por Jacques-Alain Miller para a primeira lição do livro X, *A angústia na rede de significantes*. Nesse Seminário, o autor interpreta a angústia como um afeto que está sem rumo definido, que “vaga” entre os significantes, onde existe uma espécie de “rede” que funciona como algo que pode capturar esse afeto. É onde pode ser demonstrada a separação entre emoção e angústia, que se instituem, a partir de condições diferentes quanto ao movimento e quanto à dificuldade.

Diferentemente da concepção freudiana¹³⁵, Lacan (1962-1963/2005) apresenta três ideias que distinguem o afeto angústia da emoção, sendo elas: via “impedimento”, via “embaraço” e via “comoção”. Para iniciar, considera a inibição uma paralização da libido, isto é, a inibição não se apresenta quanto ao eixo movimento. Em geral os sujeitos que se encontram aprisionados nesse estado, demonstram certa diminuição quanto às aptidões locomotoras. O eu, enquanto imagem construída perde o controle da situação.

Quanto ao “impedimento” Lacan (1962-1963/2005) recorre à origem etimológica da palavra chegando ao termo *impedicare*, que quer dizer cair em uma cilada ou armadilha. Significa dizer que o sujeito se encontra “prisoneiro” em uma armadilha, cuja cilada é a captura narcísica. Nesse momento o que coloca o sujeito em movimento é algo que falta na imagem, pois quando ocorre à identificação do sujeito com essa imagem, é por que está diante do recuo da castração (simbólico), sendo assim, o sujeito “cai” na cilada imaginária.

¹³⁴ Em *O Estranho* (FREUD, 1919/1976) é traduzido habitualmente por “o estranho” e “o sinistro”. Significa algo “inquietante”, “macabro”, “assustador”, “esquisito”, “misterioso”. (MIJOLLA, 2005, p. 231).

¹³⁵ Em 1926[1925] Freud elabora o processo de diferenciação da libido na inibição, no sintoma e na angústia em que todos são colocados em conjunto em um mesmo quadro, porém em posições subjetivas diferentes, dando a impressão de que não há articulação entre si.

Em relação à dinâmica do movimento, se apresenta menor enquanto a dificuldade aparece maior. Eis a presença da ideia de embaraço. Lacan (1962-1963/2005) apresenta o termo *embarazada*¹³⁶, originado do espanhol, como uma forma de angústia em que o sujeito vivencia uma divisão na sua subjetividade. Importante lembrar que o eixo dificuldade aparece ausente tanto na inibição como no embaraço, como o eu que perde o controle da situação.

Sobre a “emoção”, Lacan (1962-1963/2005) emprega o termo *comoção*, como sinônimo de inquietude, perturbação. O termo etimologicamente falando significa um movimento que desagrega e muda o lugar das coisas. O autor deixa claro que a angústia não é emoção, isto é, “a angústia seria uma comoção sem relação com o simbólico” (CASTILHO, 2007, p.328). Portanto considera que a angústia teria o máximo de movimento e o máximo de dificuldade, pois se apresenta quando o sujeito não sabe mais o que fazer, seu mundo desaba por não ter onde se agarrar.

3.3 A angústia e o sinal do real.

Lacan (1962-1963/2005) no seminário X, mesmo não tendo discutido exatamente como as amarrações entre os três registros real, simbólico e imaginário acontece, indica uma direção detalhada quanto ao enlace entre o imaginário e o simbólico, que o leva a elaborar a hipótese sobre o objeto *a*. Para o autor a angústia é uma resposta frente a um sinal do real. Momento do estudo que é dedicado ao jogo que se dá no nível dos dois registros, cujo o propósito é apresentar a relação de interdependência entre o estágio do espelho e a introdução do Outro.

Ao estágio do espelho atribui o “fundamento de uma certa relação do homem com a imagem de seu corpo e com os diferentes objetos constitutivos desse corpo, com pedaços do corpo original, captados ou não no momento que *i (a)* tem a oportunidade de se constituir” (LACAN, 1962-1963/2005, p.132), logo, *i (a)* tem a função de imagem especular. É um estágio onde predomina a desordem de um corpo que se apresenta em fragmentos. É a própria presença do caos.

A primeira noção de imagem unificada será organizada a partir desse momento que traz como função a possibilidade futura de constituição do sujeito. Essa noção é caracterizada pelo momento onde o bebê apresenta a primeira constituição de eu, em que “percebe” a relação de dependência frente ao outro. Geralmente é a mãe que irá representar o grande outro.

¹³⁶ Significa estar grávida.

É o justo momento que garante a entrada do bebê/criança no campo simbólico. Ao “se dar conta” de que existe um significante que responde as suas necessidades, para o bebê/criança significa que houve um movimento de interrogação frente ao Outro. Movimento que marca o traço unário como primeiro significante.

Lacan (1962-1963/2005), assim como Freud (1926[1925]/1976), concorda em atribuir a angústia um sinal que é produzido no limite do eu, pois aparece como um indicativo de algo ameaçador para o sujeito. Todavia, a hipótese lacaniana de que a angústia tem origem num ponto inicial da constituição do eu, se apresenta frente ao vacilo do sujeito, quando esse não reconhece sua própria imagem especular.

Na concepção lacaniana, o estádio é o primeiro momento em que o reconhecimento da nossa própria forma acontece. Lacan,

Afirma que esse reconhecimento, em si mesmo, é limitado, pois deixa escapar algo do investimento primitivo em nosso ser que é dado pelo fato de existirmos como corpo. Não será uma resposta não apenas razoável, mas controlável, dizer que é esse resto, esse resíduo não imaginado do corpo, que, por um desvio que sabemos designar vem se manifestar no lugar do previsto para a falta, e de um modo que por não ser especular, torna-se impossível de situar? Com efeito, uma das dimensões da angústia é a falta de certos referenciais (LACAN, 1962-1963/2005, p.71).

O trecho indica o reconhecimento de um investimento sobre algo, já presente, mesmo antes da instalação do estádio do espelho. A ideia coincide com a concepção da libido em Freud, que tem como característica sua presença desde os primórdios da constituição da vida psíquica. Na concepção lacaniana é definido como “continente narcísico da libido”.

A partir dessa concepção a imagem do próprio corpo mantém uma relação como esse continente narcísico da libido, através da “visão refletida” no espelho pela via imagem do Outro. Sobre a expressão continente, entendemos que não surge por acaso, pois induz uma localização da libido, que em determinados momentos da vida vai se ligar a alguma coisa com outro tipo de registro.

Lacan (1962-1963/2005) institui a seguinte lógica para definir um lugar para a angústia: se a libido que pertence a esse continente narcísico pode ser reversível como propôs Freud¹³⁷, existe algo que se coloca mediante a tentativa do sujeito de se ligar a essa coisa. É nesse movimento da dinâmica que o autor localiza o objeto *a*, onde identifica a angústia como

¹³⁷ Ainda que o conceito de eu vinculado à libido seja apresentada com mais adequado refinamento em 1926, é no texto de 1914, *Sobre o narcisismo: uma introdução*, que o autor confere à libido a particular capacidade do eu reverter para o objeto tal investimento.

a manifestação mais precisa desse momento de ‘vacilação’ do sujeito. São momentos de ‘vacilo’ que faz com que o sujeito fique as voltas com um objeto que não se traduz, a não ser pela via da manifestação da angústia, como um resto ou como um sinal do real.

Falar sobre o real é, necessariamente, dizer sobre o discurso lacaniano sobre o imaginário como fantasia, como o que dá apoio ao desejo. Logo, *a* é o objeto que entra em jogo, é o que desencadeia a função da imagem *i* (*a*). Lógica que remete Lacan (1962-1963/2005) ao retorno do texto freudiano de 1900 - *Interpretação dos Sonhos* - através do trecho de Hamlet¹³⁸ quando refere “da cena dentro da cena” para resgatar a ideia de “uma outra cena” que existe como constitutivo do inconsciente.

O autor também destaca outro aspecto importante quanto à função da imagem, diz respeito ao processo de identificação negativa com o morto. Para explicá-la faz um retorno a Hamlet e Ofélia¹³⁹, a fim de examinar a articulação entre a função da imagem com o objeto. A passagem refere:

Aqui podemos medir a distância que há entre dois tipos de identificações imaginárias. Existe a identificação com *i* (*a*), a imagem especular, tal como está nos é dada por ocasião da cena dentro da cena, e existe a identificação mais misteriosa, cuja imagem começa a ser desenvolvido aí, com o objeto do desejo como tal, *a*, assim designado na articulação shakespeariana sem nenhuma ambiguidade, já que é justamente como objeto do desejo que Hamlet é negligenciado, até um certo momento, e reintegrado na cena por meio da identificação (LACAN, 1962-1963/2005, p.46).

O trecho indica o momento em que “uma outra cena” e se integra através da identificação, e passa a se tornar elemento constitutivo do inconsciente, o objeto *a*.

O sujeito é o resultado de um processo de passagem originado na estrutura que o constitui como tal, clivado pelo significante. Para que seja possível o seu surgimento, existe um momento de passagem que ocorre a partir do estádio do espelho para aquela que irá se tornar a estrutura definitiva. O processo se dá pelo enlace entre o que acontece no campo da imagem especular e o campo do Outro. Porém, para Lacan (1962-1963/2005) nem todo investimento libidinal passa por essa imagem especular, há um resto que sobra e que é opaco ao espelho, entendido como imagem do falo. O autor observa:

Isso significa que, em tudo o que é demarcação imaginária, o falo virá, a partir daí, sob a forma de uma falta. Em toda à medida que se realiza aqui, em *i* (*a*), o que chamei de imagem real, imagem do corpo funcionando na materialidade do sujeito

¹³⁸ Lacan faz a seguinte leitura: o protagonista ao representar, no palco, o momento do assassinato do pai, procura dar corpo a algo que se passa por sua imagem especular, que nada mais é, do que sua própria imagem no palco.

¹³⁹ Personagem que se suicida e oferece seu sacrifício ao pai após sua morte.

como propriamente imaginário, isto é, libidinizado, o falo aparece a menos, como uma lacuna (LACAN, 1962-1963/2005, p.49).

Logo, o falo aparece para o sujeito cortado na imagem especular. Nesse sentido não é possível de ser representado no nível do imaginário. Lacan (1962-1963/2005) denomina ao falo que falta na imagem como menos *phi*; considera o objeto *a* um resíduo do real. Porém, ainda que o objeto *a* não tenha sido originado no campo da imagem especular, é só nela que é possível imaginá-lo. É a partir dessa delicada conclusão, que o autor apresenta o registro da identificação primária. Condição essencial para a constituição psíquica do sujeito.

Com o registro da identificação primária, atrelada a um significante, outras identificações podem ser possíveis. O desejo tem sua fundação nesse tempo, pois depende, fundamentalmente, da inserção do sujeito no mundo da linguagem. Aqui vale uma indagação: como perceber o objeto *a* se está fora do registro simbólico? Lacan (1962-1963/2005) responde à questão nos lembrando do conceito de fantasia, em que o desvio imaginário possibilita o acesso do sujeito ao seu desejo, ainda que seja de maneira artificial. O autor defende que o acesso jamais acontecerá efetivamente, porque o objeto *a* – suporte do desejo da fantasia – não é possível ser visualizado na imagem do desejo pelo sujeito. No espelho, o lugar de *a*, é representado por uma lacuna, um vazio em função da ausência do falo. Nessa perspectiva, a imagem *i* (*a*) passa a obter um valor interessante quanto ao desejo, diz o autor:

No entanto, quanto mais o homem se aproxima, cerca e afaga o que acredita ser o objeto de seu desejo, mais é, na verdade, afastado, desviado dele. Tudo que ele faz nesse caminho para se aproximar disso dá sempre mais corpo ao que, no objeto desse desejo, representa a imagem especular. Quanto mais ele segue, mais quer, no objeto de seu desejo, preservar, manter e proteger o lado intacto do vaso primordial que é a imagem especular. Quanto mais envereda por esse caminho, que muitas vezes impropriamente é chamado de via da perfeição da relação de objeto, mais é enganado (LACAN, 1962-1963/2005, p.51).

O trecho apresenta uma característica importante no âmbito do campo imaginário, a dimensão de engano, cuja intenção do sujeito de se aproximar do que pensa ser seu desejo faz com que a verdadeira imagem, a especular, seja protegida por ele e dele mesmo.

Chegamos à questão fundamental para o nosso estudo: quando surge a angústia? Lacan (1962-1963/2005) responde que a angústia ativa um mecanismo que faz aparecer alguma coisa que considera como natural, que se constitui de dois lugares, um que está ocupado, e outro, o do real, que se refletido é representado pelo *a* do objeto. É um lugar que deveria estar vazio, pois sabemos que a ausência não produz imagem. É a falta da falta. É uma dinâmica complexa,

que para melhor entendimento da lógica, o autor nos convoca a um retorno ao trabalho de Freud sobre *Unheimlich*.

3.4 *Unheimlich*: a angústia em cena.

Dentre todos os trabalhos de Freud que abordam a questão da angústia, não há dúvidas que *O 'Estranho'*, texto de 1919, é o que melhor descreve e analisa o afeto. É um rico estudo desenvolvido a partir de fragmentos literários e teatrais que descreve com sutileza diferentes qualidades do sentir – a estética – cujo material de análise é o inconsciente. É um texto singular, por estudar o afeto como pertencente à categoria do que é assustador, entendido depois, como algo que também remete a alguma coisa que é conhecida e muito familiar - o estranho (*Unheimlich*)¹⁴⁰ – que surge frente à angústia.

Os ensinamentos lacanianos sobre o tema se desenvolvem a partir de uma interlocução permanente com os estudos freudianos, que fizeram Lacan eleger dentre os elementos que giram em torno do afeto, investigar o objeto da angústia. Lembramos que na perspectiva freudiana a angústia aparece mediante a ameaça de perda de um objeto de valor. Entretanto, a concepção lacaniana destaca que não é a perda do objeto que está em questão e sim à possibilidade da falta desse objeto, o que irá marcar a presença da ausência. Estatuto imprescindível que relaciona o surgimento do afeto a partir de uma localização do objeto *a*.

Lacan (1962-1963/2005, p. 51) utiliza o *Unheimlichkeit* “como aquilo que aparece no lugar em que deveria estar o menos-*phi*”. Considera o ponto de partida por que não há imagem da falta, o que existe é a castração imaginária (*Unheimlich*) que incomoda e surge no lugar que deveria haver uma lacuna, um espaço vazio originado da ausência de imagem do falo. É um elemento buscado por Freud, mas sem grande sucesso.

O interessante é que justamente no *Unheimlich*, que esteve diante dos olhos de Freud, é onde o objeto da angústia se apresenta. A ideia lacaniana é que se trata de algo que está diante dessa superfície especular, os olhos. Entendimento que suscita uma articulação entre o desejo e o objeto *a* e sua relação com a imagem. É uma lógica importante para discutir a questão do estranho e pode ser ilustrada com o seguinte trecho:

Se o que mais existe de mim mesmo está do lado de fora, não tanto porque eu o tenha projetado, mas por ter sido cortado de mim, os caminhos que eu seguir para sua recuperação oferecerá uma variedade inteiramente diferente. Para dar a função do espelho, nessa dialética do reconhecimento, um sentido que não seja da ordem

¹⁴⁰ Termo de difícil tradução para o português. Grosso modo significa tudo o que deveria ter permanecido secreto ou oculto, mas veio à luz.

do passe de mágica, de escamoteação da magia, convém fazer algumas observações, a primeira das quais, que não deve ser tomada no sentido idealista, é que o olho já é um espelho. O olho, eu chegaria a dizer, organiza o mundo como espaço. Reflete aquilo que é reflexo no espelho, mas para o olho mais penetrante, é visível o reflexo que ele mesmo carrega do mundo, nesse olho que ele vê no espelho. Numa palavra, não há necessidade de dois espelhos opostos para que logo sejam criados os reflexos infinitos do palácio dos espelhos. A partir do momento em que existem o olho e um espelho, produz-se um desdobramento infinito de imagens entre refletidas (LACAN, 1962-1963/2005, p.246).

A frase inicial do trecho localiza a imagem entre o desejo e o objeto *a*, porém, é preciso entender a localização de *a* nesse emaranhado de imagens, para que se possa perceber como o universo imaginário contribui para a constituição e localização da angústia.

Sobre a localização do objeto *a* se presume que é inviável defini-lo, pois é justamente essa imprecisão que articula o desejo no campo imaginário, e faz com que a busca incessante do desejo se constitua como condição primordial da angústia por denunciar a sua falta. Entretanto, nessa busca incessante Lacan (1962-1963/2005) afirma que em alguns momentos, alguma coisa acontece que o olhar não é capaz de captar. A dinâmica do desejo fica perturbada por algo que aparece de repente, como inesperado. O inusitado surge onde deveria haver uma lacuna, um espaço vazio. É justamente quando a angústia entra em cena como *Unheimlich*, onde o sujeito do desejo paralisa, dando lugar ao gozo mortífero.

Eis uma questão: Em que Lacan se apoia para sustentar tal argumentação? Seguindo Freud o autor extrai da expressão *Unheimlich* o sinônimo de *Heimlich* que quer dizer lugar íntimo, à casa do homem. Nas palavras de Lacan (1962-1963, p.58) “O homem encontra sua casa num ponto situado no Outro para além da imagem de que somos feito”. É essa casa, esse lugar que representa a ausência que nos encontramos. Logo, *Heim* manifesta o que está para além do desejo do Outro, é precisamente o desejo *no* Outro – “mas também que meu desejo, diria eu, entra na toca em que é esperado desde a eternidade, sob a forma do objeto que sou, na medida em que ele me exila de minha subjetividade, resolvendo por si todos os significantes a que ela está ligada” (Idem, p.59).

Outro ponto importante é quanto ao o lugar do *Heim* e de como se apresenta. Lacan (1962-1963) o situa como uma lacuna que surge pela ausência da imagem especular do falo, o já mencionado menos *phi*, em que o objeto *a* é um resíduo do real. Como é imperceptível ao olhar, inesperadamente se revela em outro lugar como um duplo de imagens. Exemplo de duplos que formam essa imagem aparece no conto *O homem da areia* de Hoffmann (1815/1993), cujo protagonista salta de uma imagem a outra (FREUD, 1919/1976).

Embora a literatura indique a ficção, por ser fantasiosa e possível de ser articulado, o duplo também se apresenta na vida cotidiana. Eis um exemplo:

Mesmo na experiência do espelho, pode surgir um momento em que a imagem que acreditamos que está contida nele se modifique. Quando essa imagem especular que temos diante de nós, que é nossa altura, nosso rosto, nosso par de olhos, deixa surgir à dimensão de nosso próprio olhar, o valor da imagem começa a se modificar - sobretudo quando há um momento em que o olhar que aparece no espelho começa a não mais olhar para nós mesmos. *Initium*, aura, aurora de um sentimento de estranheza que é a porta aberta para a angústia. Essa passagem da imagem especular para o duplo que me escapa, eis o ponto em que acontece algo do qual a articulação que damos a função do *a* nos permite mostrar a generalidade, a presença em todo o campo fenomênico (LACAN, 1962-1963/2005, p. 100).

O interessante no relato é que mesmo com a possibilidade de esquiva do *Unheimlich* há dois momentos que sustentam a presença do duplo, primeiro quando a própria imagem leva a outra imagem; o outro, é que a partir daí surge algo de estranho que faz com que essa imagem seja modificada. Pois esse movimento do duplo no *Unheimlich* possibilita o ajuste quanto à definição de angústia.

Sobre o afeto no *Unheimlich* indica a proximidade como gozo, sinaliza o limite do desejo. O sujeito fica a mercê do que a partir da imagem irá se manifestar como angústia, isto é, ele fica sem um lugar de apoio. Eis porque Lacan institui a fantasia como esse local de referência para o sujeito, “é o que melhor serve ao neurótico para se defender da angústia” (VIOLA, 2009, p. 68).

Quanto à revisão sobre a definição de angústia Lacan retorna ao texto *Inibições, sintomas e ansiedade* (1926[1925]/1976) para reestruturar algumas ideias freudianas. A primeira é que “a angústia não é sinal de uma falta, mas algo que devemos conceber num nível duplicado”. Segundo: “[...] não é a nostalgia do seio materno que gera a angústia, mas a iminência dele”. Terceiro: “o que provoca angústia é tudo aquilo que nos anuncia, que nos permite entrever que voltaremos ao colo” e não o ir e vir da mãe (LACAN, 1962-1963/2005, p. 64). A possibilidade da ausência materna é o que há de mais angustiante para a criança. A falta é transformada em desejo e faz com que ela fique perturbada diante da possibilidade da perda.

Retornando ao objeto *a*, como nos ensina Lacan, destacamos a ideia de que existe uma similaridade entre duas estruturas, a da angústia e da fantasia. A partir do entendimento do *Unheimlich* a relação se torna mais evidente. Todavia, a fantasia coloca em cena o desejo, de forma escamoteada, sob o registro de um desvio. É nesse contexto que o objeto *a* impossível

de ver, se apresenta como algo que carece de naturalidade. Razão pela qual a angústia desvela o desejo e surge o inesperado como “algo que parte do real, visto como totalmente sensível, é esta angústia que vai dar significado à natureza do gozo que ocorre aqui aparando, colocado na superfície. Eu leriana: corte do real e do simbólico”¹⁴¹ (LACAN, 1974-1975), enquanto a fantasia encobre o desejo. Estamos nos referindo à verdade do gozo, cuja problemática será discutida a seguir.

3.5 Lacan: um novo *status* do objeto.

O novo *status* do objeto na psicanálise apresenta uma dinâmica que nos instiga a pensar em possibilidades de respostas do sujeito em que passa a adotar estratégias de funcionamento frente às exigências da cultura. É um processo que tem a característica de distanciar-se de si mesmo - da falta - a fim de encobrir o desejo que se apresenta por via da ação, cuja estrutura se dá pela fantasia e pela vacilação do sujeito na relação com o objeto parcial (LACAN, 1962-1963/2005). É um mecanismo que deixa marcas e pode ser identificado em certo número de fenômenos na clínica psicanalítica.

A evidência sobre algo que escapa ao corte no campo do real, que faz com que o sujeito vivencie a angústia, é o entendimento que fornece condições a Lacan para propor à topologia do objeto *a*, no Seminário livro X, *A angústia*. É o momento em que o objeto *a* alcança um lugar importante na epistemologia da psicanálise, semelhante ao estudo do inconsciente.

Nessa perspectiva iremos discutir a problemática do corte como função e certeza da angústia e as formas que o objeto *a* pode assumir como aquilo que sobra da dialética do sujeito com o Outro. Como ponto inicial está à questão do nascimento como a razão do surgimento da angústia.

É importante lembrar que na concepção freudiana o sinal da angústia é o resultado dos movimentos e sensações corporais do bebê vividos nesse momento de vida. Tal posição é refutada por Lacan (1962-1963/2005) por entender que deve ser considerado o efeito da função do corte, em relação ao momento de separação entre o que liga o bebê enquanto embrião ao corpo da mãe. É dessa separação que acontece a mobilização de uma gama de implicações, que de acordo com o novo estatuto, estabelece a relação entre o campo do objeto e a angústia.

¹⁴¹ Tradução nossa.

A título de ilustração o objeto *a* pode ser assumido frente a cada uma dessas implicações, Lacan (1962-1963/2005) nos ensina que a constituição psíquica do sujeito se dá a partir dos níveis: oral, anal, fálico, escópico e pela voz. Os níveis serão apresentados no texto na medida em que for necessário um encadeamento lógico, e, não necessariamente, na ordem exposta.

O que está em pauta nesse momento é frisar que, diferentemente de Freud que aponta para uma cronologia do desenvolvimento, Lacan apresenta uma lógica de estrutura que é contrária a ideia freudiana. Defende que o efeito de um significante transcende ao desenvolvimento, isto é:

Todos esses fatores anatômicos – a constituição mamífera, o funcionamento fálico do órgão copulatório, a plasticidade da laringe humana, com sua marca fonemática – e outros mais desde o valor antecipatório da imagem especular até a prematuridade neonatal do sistema nervoso, [...], para lhes mostrar em que eles se conjugam com a função do *a*, e os quais, por sua simples enumeração, vocês podem ver como tem lugares dispersos na árvore das determinações orgânicas, como diz Freud, por vir bloquear um lugar situado num tabuleiro cujas casas se estruturam a partir da constituição subjetivante, tal como esta resulta da dominação do sujeito que fala sobre o sujeito que compreende, ou seja, o sujeito do *insight* (LACAN, 1962-1963, p.322-323).

O trecho traz uma interessante sinalização para pensarmos sobre a dinâmica e os diferentes caminhos que a vida psíquica pode assumir. O princípio de que a lógica da estrutura se firma a partir de lugares tão dispersos em relação ao que é determinado organicamente, nos leva a pensar sobre o processo de subjetivação que edifica a forma do sujeito responder frente aos seus impasses, cujo lugar só é possível de ser identificado, a partir da linguagem instituída.

Retornando ao *status* do objeto, como novo, é fundamental pensar a questão do corte a fim de localizar o ponto da angústia. Ele (o corte) proporciona uma característica importante, trata-se de um resto, comparado ao efeito proporcionado pela banda de Moebius. Resto que não possui imagem especular diante do espelho, não reflete a inversão, é opaco. Pois, só é possível se ligar a si mesmo. Ao mesmo tempo, é o que dificulta localizar a origem da angústia como interna e/ou externa, “não se trata de um objeto interno que foi colocado para fora, mas parte da superfície única que foi seccionada” (VIOLA, p.72).

Ainda que Lacan indique um caminho diferente, da ideia freudiana, quanto ao ponto de partida da angústia para fundamentar o corte, o autor se apoia na noção de pulsão parcial, defendida por Freud (1905/1989) quanto à secção dos objetos. Por exemplo: o seio materno funciona como parte do corpo para o bebê, isso acontece em função de uma provável

percepção de que seu corpo é um contínuo do corpo da mãe que, permanentemente, vivenciará momentos de cisão.

A separação entre o bebê e o seio materno tem um efeito que equivale à pulsão oral. Pulsão essa que dá origem a todos os acidentes, anomalias e perplexidades possíveis de produção. Aspecto fundamental para a estruturação do desejo. É uma situação que mesmo sugerindo um aspecto artificial em relação aos objetos, garante que o desejo permaneça.

Pensando sobre o desejo, há um momento na história do humanoide que se define como o surgimento daquilo que é original, isto é, sobre o instante em que se supõe sobre uma condição necessária para que o desejo comece a se constituir para o sujeito. É um instante que tem relação direta com o corte enquanto efeito do nascimento.

Lacan (1962-1963/2005) indica o lugar e o momento em que o corte se efetiva. Aspecto fundamental para constituição da vida psíquica. O autor descreve o momento em que o corte acontece:

O corte se dá entre aquilo que se transformará o indivíduo lançado no mundo exterior e seus envoltórios, que são partes dele mesmo, uma vez que são elementos do óvulo, homogêneos ao que se produziu no desenvolvimento ovular, num prolongamento direto de seu ectoderma e de seu endoderma. A separação se dá no interior da unidade que é a do ovo (LACAN, 1963-1963,2005, p. 255).

Ainda que o trecho mostre que o corte do objeto ocorra no nível do corpo, mesmo em nível parcial, a pulsão se mantém. A pulsão oral, característica desse momento na vida do bebê, possui um valor singular na dialética do desejo. Na concepção lacaniana é considerado o marco da cronologia original. Também é justificada como estruturalmente original. A ela é atribuída à condução de todos os embaraços que o sujeito irá vivenciar daí em diante. Para ilustrar a pulsão oral, Lacan (1962-1963/2005) recorre ao modelo metafórico para abordar o que se passa no nível do objeto fálico, a fim de identificar onde o corte pode ser localizado nesse momento da vida psíquica.

Seguindo a ideia lacaniana, um passo é dado em direção a um entendimento mais consistente sobre a lógica do desejo. Aspecto que tem a característica de situar o momento da junção entre o que funciona como complexo de castração e o nível visual (ou espacial) do objeto. É quando pode ser verificado o engodo do desejo.

Para um entendimento mais preciso é necessário retomar um pouco a temática da pulsão oral a fim de perceber como o corte se apresenta nesse momento. Para tal é preciso

retornar à cena mãe-bebê a fim de relembramos a origem das primeiras pulsões agressivas, seus reflexos e retenções, e as incertezas quanto ao desenvolvimento libidinal, que vão nos remeter à subsistência biológica do mamífero, isto é, a sucção.

Lacan (1962-1963/2005) faz a questão: O que funciona na sucção? Ele responde: os lábios, aparentemente. É onde localiza, na estrutura erógena como função de uma borda, que delimita um corte. O que o fez eleger como um terreno seguro para suas intuições sobre a questão. Porém, além dos lábios há o *recinto dos dentes*¹⁴², assim como a mordida que introduz o tema da agressão da pulsão oral, traz a possibilidade da fantasia do mamilo isolado, que além de parcial, é seccionado. Isso o leva a compreensão sobre as primeiras fantasias atreladas a função de despedaçamento. É uma lógica que levou o autor a reconhecer, primeiro na experiência, para poder fazer uma analogia entre o desmame oral e o desmame do nascimento:

No nascimento, disse-lhes eu, o corte está num lugar diferente daquele em que o situamos. Não é condicionado pela agressão exercida sobre o corpo materno. É interno à unidade individual primordial, tal como se apresenta no nível do nascimento (LACAN, 1962-1963/2005, p.255).

O trecho ao evidenciar uma aproximação entre o corte e a fisiologia indica que a organização dos mamíferos está atrelada a uma estrutura orgânica. Pois só nesse nível é possível visualizar a função original da mama. Para o autor é entre a mama e o organismo da mãe que o corte se apresenta.

A partir dessa leitura chegamos às questões: Qual é o objeto da pulsão oral? E onde fica nesse nível o ponto de angústia? Segundo a concepção lacaniana o objeto é o seio da mãe, logo o ponto de angústia está no nível dela (mãe), e não na união entre o bebê e a mama. Para a criança a angústia em relação a ausência da mãe, surge como sinônimo da angústia do ressecamento do seio materno, cujo lugar do ponto de angústia é diferente do lugar onde se estabelece a relação com o objeto do desejo da criança (LACAN, 1962-1963/2005).

Vale lembrar que na organização do mamífero, há dois pontos distintos que são originais, um é a mama como tal e outro é a relação dela (mama) na manutenção do desejo, onde futuramente a mama se transformará em objeto fantasístico. Entretanto, existirá em outro lugar o ponto de angústia que relaciona o sujeito a sua falta. É a lógica que permite Lacan estruturar o objeto *a* apoiando-se na fisiologia. Significa que esse objeto é separado do

¹⁴² Denominação de Homero.

organismo da criança, mas dependente da existência do organismo da mãe. O objeto *a* se separa e se isola. A relação de falta com a mãe, está além do lugar onde acontece a distinção entre o objeto parcial com algo da ordem do desejo.

Todavia, há outro elemento que se insere no nível oral, a língua. Ela tem uma dupla homologia de tarefas, ora como função fálica, ora dissimetria singular. Se por um lado, a sucção funciona por aspiração, como sustentação de um vazio, por outro, representa a saída mais íntima do segredo da sucção pela via da imagem e mantém no nível da fantasia o que apresenta como pano de fundo, a função fálica.

Considerando que o ponto de angústia está muito antes do momento da estruturação da fantasia, na relação com o objeto parcial, o foco deve estar voltado para o seu prolongamento a fim de ilustrar a modalidade de relação com o nível oral. Quanto a imagem, Lacan (1961-1962) apresenta o conceito de vampirismo. O autor diz:

Se é verdade que, numa certa forma de relação com a mãe, a criança é um pequeno vampiro, e que seu organismo, durante algum tempo, fica pendente numa posição parasitária, nem por isso deixa de ser verdade que ela também não é esse vampiro, ou seja, que em momento algum procura na mãe, com os dentes, a fonte viva e cálida de sua alimentação. No entanto, por mais mítica que seja, a imagem do vampiro nos revela, pela áurea de angústia que a cerca, a verdade da relação oral com a mãe. Para além da realidade do funcionamento orgânico se esboça e perfila uma dimensão que confere à margem sua ênfase mais profunda, a de uma possibilidade de falta que se realiza além do que a angústia encerra de medos virtuais pelo ressecamento do seio. Ela questiona a função da mãe. A relação com a mãe, na medida em que se perfila na imagem do vampirismo, é o que nos permite distinguir o ponto de angústia do ponto do desejo. No plano da pulsão oral, o ponto de angústia encontra-se no nível do Outro, é aí que o experimentamos (LACAN, 1962-1963/2005, p. 259).

Eis a passagem que entendemos como o momento em que Lacan nos apresenta “o pulo do gato” sobre a origem da angústia, ainda que tenha sido sinalizada por Freud quando fala sobre a anatomia e o destino da relação do homem com o desejo. Destino que para Lacan adquire animação. É concebido como o despedaçamento do corpo, é o que dá lugar ao corte e o define como o local do surgimento da angústia. A partir de então, o sujeito “elege” uma forma muito própria de funcionar na cultura como sujeito da linguagem. É uma divisão que acontece por dentro, denominada pelo autor de separtidão [*sépartition*] fundamental. É o que se inscreve desde a origem onde o desejo será, efetivamente, fundado.

Mesmo que o nível oral tenha sido o recurso que Lacan buscou para encontrar uma imagem mais viável, para o entendimento quanto à origem e estrutura do desejo, há uma indicação num sentido de um paradoxo, isto é, por que no funcionamento ligado à copulação

prevalece a imagem de um corte ou separação? O autor responde que tal corte é chamado, impropriamente, de castração. O que existe é uma imagem de emasculação.

Pensando sobre a topologia do desejo e da angústia cujo ponto está localizado no nível do Outro (corpo materno), o que liga o sujeito à fantasia (desejo) está sempre em suspenso e subjaz a qualquer forma de relação entre o sujeito e o objeto. Nesse sentido, vale pensar sobre o que acontece com o complexo de castração. Lacan (1962-1963/2005) apresenta uma inversão sobre o ponto de desejo e o lugar da angústia, que será apresentada mais adiante nesse texto.

Sobre o complexo de castração o autor refere que mesmo imperfeito, a descoberta freudiana, já revelava a castração na estrutura. Todavia, “a descoberta de que a relação com o objeto na relação fálica contém implicitamente a privação do órgão” (LACAN, 1962-1963/2005, p.260) é, justamente, o que irá caracterizar o nível em que o sujeito está implicado. Caso isso não existisse – fosse como mãe castradora ou pai da interdição - a castração não aconteceria.

Ainda sobre o nível da oralidade, Lacan (1962-1963/2005) confirma que não foi por acaso que recorreu à imagem do vampiro, para explicar a áurea da angústia pela fusão ou subtração quanto à fonte de promoção de vida da criança, para chegar à sua fonte de gozo. Mesmo a detumescência da cópula dos organismos análogos ao humano, marca por si só a ligação entre o organismo e a imagem primeira, ou esboço do corte. O autor traduz o fenômeno como afânise, separação ou desaparecimento da função do órgão.

Seguindo a lógica de que o ponto de angústia se apresenta numa posição inversa a encontrada no nível da pulsão oral, o que é homólogo ao ponto de angústia, da oralidade, o orgasmo acaba sendo assumido como experiência subjetiva. Dinâmica que orienta a clínica quanto à equivalência entre o orgasmo e algumas formas de angústia. Todavia, dentre todas as formas é a única que realmente tem fim.

De volta à problemática do desejo, ao afirmar que é ilusório, Lacan (1962-1963/2005) lança a questão: Por quê? O autor responde:

Por que sempre se dirige a um outro lugar, a um resto, um resto constituído pela relação do sujeito com o Outro que vem substituí-lo. Mas isso deixa em aberto a questão de saber onde pode encontrar-se a certeza. Nenhum falo permanente, nenhum falo onipotente é próprio por natureza para fechar, seja pelo que for de apaziguador, a dialética da relação do sujeito com o Outro e com o real. Se com isso tocamos na função estruturante do engodo, será que isso quer dizer que devemos

ficar por aí, confessar nossa impotência, nosso limite e o ponto em que rompe a distinção entre a análise e a análise indefinida? Creio que não (Idem, p. 262).

O questionamento leva o autor a recorrer à função especular na organização da relação com o desejo, com o objeto e com o ponto de angústia para dizer sobre um novo objeto *a*. Estamos falando do olho¹⁴³.

Antes de falarmos especificamente desse objeto, já que outras formas serão adotadas, é preciso, ao menos, citar como o corte se apresenta, também, num nível que faz parte do contexto da angústia, o anal. Se tomarmos como exemplo as fezes é onde é possível verificar a função de borda de maneira mais evidente, isto é, quando a mãe demanda as fezes da criança, ela pode reter ou ofertar. Todavia é um objeto que pertence à criança, mas que é separado de seu corpo via zona anal. É pela demanda do Outro (a mãe) que as fezes, isto é, o objeto, é subjetivado e se insere na dialética do desejo, logo, o que está em jogo no nível anal é a demanda do Outro.

Retornando ao novo objeto *a*, Lacan (1961-1962) após apresentar a duplicidade como particularidade do olho, demonstra que o seu funcionamento acontece de acordo com o modelo da imagem no espelho. Em certo sentido o olho em si está implicado como sua estrutura. É o órgão que garante a capacidade mimética do sujeito cujo componente ligado à função é à fascinação. Nesse novo campo da relação com o desejo, o pequeno *a* corresponde a fantasia, denominado de ponto zero, e se traduz como apaziguador, cujo herdeiro é a *contemplação*. É onde ocorre a suspensão do desejo dilacerado, mas que não deixa de existir.

O objeto *a* também pode assumir outras formas quanto ao destino das pulsões parciais, além das já apresentadas. Na sequência citaremos a voz e o falo, a fim delinear a função do objeto na estrutura do desejo ligado à angústia, num intuito de direcionar o leitor para a finalização quanto ao que estamos indicando como uma ortografia da angústia.

Para ilustrar a função de *a*, no estágio da voz, Lacan recorre ao chofar. Objeto ritual que utiliza para fazer uma analogia simbólica para decifrar a função de *a* na estrutura do desejo. O que é exatamente um chofar? É um objeto de sopro feito de chifre que faz com que um som seja ouvido. É usado nas sinagogas, nos rituais das festas judaicas no momento que

¹⁴³ Mesmo que Freud (1905) tenha considerado o olhar importante ao tratar sobre o voyeurismo e o exibicionismo nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, o mérito de estudar o efeito do olhar em si como objeto se deve a Jacques Lacan, apesar de sabermos que o artigo universalmente mais aceito na análise é de Fenichel que trata da função escópica com a identificação e a descoberta das homologias na relação entre as funções escópica e oral.

se segue ao Ano Novo, o *Rosh Hashana*, e termina com o dia do Perdão, o *Yom Kippur*, onde é ouvido por três vezes. Ele tem como função renovar a aliança com Deus, considerado a voz de Javé, ou mesmo, a voz de Deus (LACAN, 1961-1962, p. 272).

Então, como a voz pode ocupar um lugar na estrutura do desejo? Eis uma resposta:

Pode-se pensar na dimensão material da voz, que é articulada pelas cordas vocais e se desprende do corpo, como onda sonora. Essa voz volta para o ouvido do sujeito como objeto autônomo, algo que se origina no lugar do Outro. É a voz do grande Outro, quando o desejo dessa instância assume a forma de uma ordem. Nesse modo de aparição do *a*, a angústia surge diante do desejo do Outro na vertente tirânica desse desejo. Essa voz como *a* é aquela que se ouve de maneira estranha, devido ao não reconhecimento, pelo sujeito, de sua própria voz naquele som. É o *Unheimliche* no plano sonoro, pois se trata de uma cena sonora em que a voz, separada do que foi dito retorna, retorna irreconhecível (VIOLA, 2009, p 76).

O trecho apresenta uma leitura interessante quanto à dinâmica da voz na estrutura do desejo. Remete-nos a lembrar do momento em que Lacan (1961-1962) cita os dois exemplos sobre o surgimento de uma forma pura do desejo do Outro; a psicose em que as vozes se encontram perdidas, e o outro, quando relaciona o imperativo do supereu como uma forma pura desse desejo.

Pensando sobre o nível zero do *a*, onde o desejo, às vezes, mascara a angústia do que falta, isto é, onde ele (desejo) não é possível de se apresentar; do ponto de vista da sua economia, surge como impossível de transgredir. O que faz com que se constitua como forma de desejo original. Todavia, ainda que secundário, a voz enquanto função de *a*, introduz dimensões novas quanto ao desejo, consequentemente, em relação à angústia. É quando acontece um desvio que “resgata” as funções do desejo, o objeto e a angústia, em diferentes níveis, inclusive quanto à dimensão do que é original (LACAN, 1961-1962).

Quanto ao desvio, eis o momento de discutirmos sobre o falo enquanto função do objeto na estrutura do desejo, assim como, sua relação com a angústia. É uma função que orienta o analista quanto à técnica na medida em que, para mais ou para menos, já se está meio implicado, pelo próprio interesse quanto ao processo de análise, cuja elaboração dos conceitos aplicáveis à técnica se apresenta no limiar da própria experiência, como por exemplo, a angústia de castração.

A posição do objeto *a*, o menos *phi*, é o que é possível de considerar em relação à angústia de castração. Sua transmissão só é válida na medida em que é assimilada pelos

ouvidos sob uma perspectiva de distanciamento. Processo que pode ser entendido quando Lacan apresenta o questionamento: Qual é na verdade, a relação entre angústia e a castração?

Para dizer prontamente as coisas tal como se articulam no passo seguinte, direi que a função do falo como imaginário é exercida em toda parte, em todos os níveis que caracterizei por uma certa relação do sujeito como o *a*. O falo funciona em toda parte, numa função mediadora, exceto onde é esperado, ou seja, na fase fálica. É essa carência do falo, presente e identificável em todos os lugares, não raro para nossa grande surpresa, é o esvaecimento da função fálica no nível em que se espera que o falo funcione que constitui o princípio da angústia de castração (LACAN, 1961-1962, p.283).

Na passagem fica claro que o objeto *a* evidencia uma carência que se exerce em diferentes caminhos que acontece no nível oral, anal, escópico, e da voz. O destaque aqui é para o campo da visão em que o objeto *a* se sustenta e se oculta ao mesmo tempo. É onde acontece à primeira presença fálica ou cena primária em que o autor a identifica como traumática. A cena é evocada de forma fantasiosa em relação à realidade pois sugere uma ambiguidade. Ainda que a castração esteja situada no campo interior do sujeito, ela só é possível pela intervenção do Outro que se apresenta, desde o início, sob a ameaça de castração.

Para Lacan (1961-1962) a distinção entre necessidade e demanda do objeto no âmbito oral é o nível que considera menos complicado de sustentar, enquanto que nos demais, existe o problema de localizar a pulsão. Nesse sentido o autor ao interrogar sobre o que é demandada no nível genital e a quem se destina, cita a copulação como o que transcende em relação à existência individual. Apoia-se em um desvio na biologia para assinalar o aparecimento de dois sexos (bissexualidade) e a morte individual, no intuito de dizer que a sobrevivência de determinada espécie está ligada a pulsão de morte, como aquilo que não é possível de representar. Sobre a quem se destina, ainda com um indicativo de dúvida, o autor refere que é ao nosso parceiro. E quanto ao que pedimos? Refere-se à busca de satisfação onde a demanda tem relação com a morte (Idem, p. 287).

Em relação ao genital a vantagem está em esclarecer sobre o que acontece com o surgimento da angústia em determinadas formas de orgasmo, na medida em que o orgasmo se desliga do Outro, como por exemplo, no *coitus interruptus* citado por Freud. Logo, a angústia de castração se relaciona com o campo onde a morte está ligada a renovação da vida, ou mais precisamente:

A angústia de castração relaciona-se com o além desse eu proibido, como o ponto de apelo de um gozo que ultrapassa nossos limites, uma vez que o Outro, propriamente falando, é evocado aqui no registro do real pelo qual se transmite e se sustenta uma certa forma de vida (LACAN, 1961-1962, p.287).

O trecho remete ao que Freud articulou como princípio de nirvana, onde a vida é exibida no campo do real, mas que leva o sujeito à morte. Ele passa a se tornar um drama quando o desejo é questionado, num sentido em que a consumação genital funciona como depósito dessa angústia, onde o lugar de gozo está ligado ao enigma do seu próprio corpo, impossível de situar. Tal como se apresenta o desejo da histérica.

É a ideia que nos leva a assertiva sobre o gozo do homem, em que entre esse e o da mulher não há uma conjunção orgânica, pois na medida em que o desejo dele fracassa, a mulher é levada a ideia de ter o seu órgão, isto é, o falo. Visto que é nessa conjunção de impasse, que o falo como faltoso constitui a castração. Impossível de contornar na relação com o Outro, mas como um ponto possível de ser resolvido enquanto função de angústia (LACAN, 1961-1962, p.290). Dinâmica que nos remete a pensar em algo da ordem do estrutural, que deve produzir no sujeito uma condição para que a pulsão se apresente com certa possibilidade de ser “tratada”. É um aspecto fundamental e necessário para o humano viver na condição de civilizado. Todavia, o mal-estar sempre estará presente como uma manifestação da angústia.

Para seguirmos adiante apresentaremos a estruturação do estudo, o método utilizado e as ferramentas adotadas na pesquisa-intervenção que utiliza o dispositivo da psicanálise como prática em extensão. O momento é de construir uma lógica, a fim de funcionar como instrumento de investigação, para discutirmos sobre o que o docente apresenta em sua fala, como uma resposta que ele produz quando se diz angustiado no trabalho docente.

4 A PESQUISA: O MÉTODO DE ORIENTAÇÃO CLÍNICA

Método, método o que queres de mim se sou fruto do inconsciente? (JULES LAFORGUE [1860-1887]. In: BACHELARD, GASTON (1988) em *A poética do devaneio*).

Essa seção se destina a apresentar o método nos moldes de uma pesquisa- intervenção de orientação psicanalítica. Além dos teóricos clássicos, como Freud e Lacan, que nos dão o suporte quanto aos conceitos da clínica psicanalítica, também, estamos nos apoiando no trabalho desenvolvido, nos últimos anos, pelo pesquisador Marcelo Ricardo Pereira. Palavras do autor:

Não desconhecemos o caráter inaugural do trabalho de pesquisa de orientação psicanalítica, tão pouco desconhecemos o quanto pesa sobre ele as críticas – às vezes, virulentas – de filósofos, cientistas sociais e metodólogos que o refutam, a exemplo de Karl Popper (1959) e da crítica contundente e mordaz de Adolf Grunbaum (1996) em relação ao método clínico. Admitimos que temos uma visada político-acadêmico de auxiliar o debate psicanalítico a inserir-se no cerne de pesquisas dominadas, majoritariamente, pelas ciências sociais, e mostrar sua eficácia e sua necessidade para discutir as singularidades discursivas ou os modos de subjetivação na cultura (PEREIRA, 2016, p 71.).

Concordando com a posição acima descrita, nessa perspectiva, nossa pesquisa almeja coletar dados e sistematiza-los a fim de apresentar uma leitura sobre determinadas singularidades discursivas. Mesmo sabendo que é um esforço seivoso, nossa intenção é apresentar uma construção prática de pesquisa-intervenção na qual o dispositivo da escuta clínica é privilegiado, através da produção de elementos extraídos da fala apresentada pelo docente, em dois grupos de professores, um da Educação do Campo e o outro da Educação Urbana no estado do Pará, a fim de identificar o mal-estar no trabalho docente como resposta que o professor produz quando se diz angustiado.

O princípio metodológico é o da orientação clínica que favorece a escuta como meio de pesquisa-intervenção e considera o espaço da escola (PEREIRA, 2012); (PEREIRA, PAULINO, FRANCO, 2011); (KUPFER et al., 2010); (LOWENKRON, 2003); (KRISTEVA, 2002) como um meio possível de investigação.

Pereira (2012, p.27) compreende que o lugar da psicanálise na educação, é o espaço de *fazer falar* o sujeito. Fala conduzida por uma ética, sobretudo por uma implicação e uma responsabilidade de quem fala com o que fala. Para o autor, a atuação do psicanalista no campo da educação é um trabalho social que tem se tornado cada vez mais clínico, no sentido mais amplo da palavra, denominado de orientação clínica de trabalho:

Induz o sujeito à reflexão de sua prática, de suas ações, de seus saberes, além de compreender fenômenos e fomentar soluções. Tal orientação não é uma guia de ação infalível, mas é a referência para um questionamento constante das situações por parte da “criatura viva”, seja o sujeito ou a instituição. A clínica em sentido amplo é aquilo que, perante uma problemática complexa, possui as regras e dispõe de meios teóricos e práticos para avaliar a situação, pensar intervenções, pô-las em práticas, analisar seus efeitos e “corrigir a pontaria” (PEREIRA, 2012, p.31).

É possível perceber que, nessa perspectiva, a fala do professor é privilegiada. Trata-se de uma ação que mobiliza formas de fazer o sujeito nomear experiências, ofertar sentido, revelar “enxertos fantasmáticos”, ou mesmo, “restaurar” a vida psíquica que se apresenta esgarçada. Ação que terá sempre a finalidade de recomposição da atividade psíquica do sujeito (LOWENKRON 2003, p.1002).

A proposta de investigação aplica o próprio desejo do analista, como uma consequência da implicação do pesquisador com a causa da psicanálise em sua formação (KUPFER, 2010). Lugar que se ratifica por uma posição que entendemos como papel de um ouvinte-interventor. É uma ação que faz com que o professor se implique e reflita sobre suas práticas, frente ao que se repete e ao que o professor deixa deslizar em seu discurso (PEREIRA, 2012).

Freud (1914/1969), a partir do campo social, apresenta o dispositivo *Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten* (recordar, repetir, elaborar) e Pereira (2012) parte dessa referência para direcionar o uso do modelo no campo da educação. O autor refere que o objetivo é “fazer falar; fazer repetir e fazer perlaborar” o sujeito. É um processo de passagem, *Durcharbeitung*¹⁴⁴, que “expressa o trabalho de travessia, de passar por dentro”:

Em outras palavras, fazer falar para que o sujeito não só lembre e relate sua própria experiência, mas tenha a chance, ao repeti-la em sua própria fala, de teorizá-la de modo singular, de responsabilizar-se pelo que fala; e, de elaborar-se subjetivamente (PEREIRA, 2012, p.31).

A experiência, ao ser ouvido pelo próprio sujeito, pode mobilizar uma “implicação”, com o que diz provocada pela intervenção do pesquisador analista. A intenção é para que o sujeito “‘se apresente’, ou ‘venha a ser’ ali onde ele não está, ou ali onde o discurso do outro o invade, o desorganiza e o faz produzir um sintoma” (PEREIRA, PAULINO, FRANCO, 2011, p. 115).

144“*Durch*: corresponde à locução prepositiva “através de” e à preposição “por”. Como prefixo verbal, indica a direção de um movimento (entrar e novamente sair, atravessar), bem como a superação de obstáculos. Também aponta para a ideia de acabar até o final (completamente) e ainda duração ininterrupta (o tempo todo, sem interrupção) – *Arbeiten*: corresponde ao verbo trabalhar” (HANNIS, 1996, p.198).

Não há dúvidas de que o mecanismo acima exposto, deixa claro a direção de um processo da análise que precisa ocorrer pela via da transferência. Ainda que para isso demande tempo, ou até mesmo que o sujeito nunca venha a se dar conta de algo que possa fazer implicar-se, para nós interessa a estratégia que o método propõe, ou seja, a de fazer o sujeito falar. A possibilidade de pensar, refletir ou mesmo de ter um momento particular no qual o sujeito possa dizer sobre si, destravar identificações, pode funcionar como chave de possibilidade para o próprio sujeito e, ao mesmo tempo, possamos perceber as respostas que o docente apresenta para lidar com o mal-estar no trabalho docente. Pereira (2016) pontua:

Nem todos a alcançam – pouquíssimos, talvez – mas consideramos que, entre aqueles que alcançam, haverá uma oportunidade maior de entender um pouco mais a si, suas repetições, seus truques de manipulação institucional, seus tiques, manias, deslizes verbais, cóleras, seus momentos de sadismo ou de pânico, suas incoerências, ambivalências, despolitizações, padecimentos, suas reações de defesa e embaraço, de fragilidade e dúvida. Buscamos, decerto, uma espécie de destrave de fixações ou de identificações cristalizadas, que levam sujeitos a se reconhecerem como portadores de sintomas, tanto psíquicos, quanto sociais de sua época (PEREIRA, 2016, p. 78).

É fato que todo método, em psicanálise, deve encerrar-se em si mesmo. É uma perspectiva que deve considerar o um a um, o caso único, para que nos distanciemos da universalização de procedimentos que possa sugerir resultados estanques. Nossa pesquisa-intervenção parte do que é regular no discurso quanto ao mal-estar, mas prioriza o que o sujeito produz de singular, como algo próprio, ou como uma “estratégia” particular para lidar com os impasses no trabalho docente.

O direcionamento de nossa pesquisa-intervenção adota o que Pereira (2016) chama de “clínico-reflexivo, no sentido social da psicanálise, e não no sentido terapêutico”, prática que segue a mesma trilha de outros pesquisadores brasileiros quando admite a psicanálise como chave de leitura teórico e metodológico de intervenção de pesquisa, a exemplo do “método clínico” trabalhado por Margareth Diniz; do “dispositivo da conversação”, por Ana Lydia Santiago; da “clínica social”, por Célio Garcia; do “dispositivo clínico”, por Sandra Almeida; entre outros.

Retomando sobre o sujeito, ele sempre está assujeitado a alguma coisa ou a alguém, está submetido às leis da linguagem, que o constitui e o define de maneira singular, numa condição em que “o inconsciente se manifesta sempre como o que vacila num corte do sujeito” (LACAN, 1998, p.34) frente a algum ponto inesperado, por exemplo, um sintoma. É preciso esclarecer que o sintoma que nos referimos não é uma lista de queixas orgânicas, mas um

fenômeno subjetivo que se constitui pela realização enviesada do desejo (PEREIRA, PAULINO, FRANCO, 2011, P. 120).

Pensar a constituição psíquica do sujeito é considerá-lo a partir de relações, de ditos que se contrapõem ao Outro com o discurso do inconsciente, mas que permanecem presentes para os sujeitos durante toda a sua vida, que são reproduzidos a partir de falas daqueles que venham a se colocar nesse lugar de referência. Também é tentar perceber o sujeito a partir do que aparece *a posteriori*, pois a subjetividade não é algo dado *a priori*, depende da inserção do sujeito na cultura, estando submetido às leis da linguagem. Dessa maneira, o docente tem a possibilidade de considerar sua enunciação como correlato da posição que ocupa. É capaz de revelar enunciadores possíveis de elaboração, ou mesmo de substituição.

Retomando a ideia de perlaborar ou elaborar-se subjetivamente, Pereira (2012), apoiado em Freud (1914/1969), observa que é necessário compreender a possibilidade de superação pela via da repetição, de uma situação aprendida ou traumática. No caso de nosso estudo, no momento em que o docente constata o seu mal-estar, por vezes, difícil de suportar, passa a falar sobre ele. Ao se dar conta do que se repete, acaba por envolver-se, podendo assumir a responsabilidade de outras práticas como “estratégias” para sobreviver na cultura.

É função da pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica, no campo da educação, não só confrontar os problemas, ou elencar indicadores quanto à forma de organização, mas intervir no sentido de “trabalhar” com o sujeito em favor de processos de elaboração que possibilitem, minimamente, a manutenção da vida psíquica.

A função enunciativa que atua como dispositivo de demonstração do mal-estar possibilita elucidar práticas que surgem numa regularidade discursiva, na qual significantes são postos, porém não significam um discurso absoluto, mas uma vetorização que favorece o aparecimento da singularidade. Um efeito do dispositivo psicanalítico que tem como base de sustentação um lugar discursivo, que possibilita a percepção da afânise¹⁴⁵ do sujeito e a forma de lidar com a castração.

O docente, também, por ser um sujeito do enunciado, demonstra as relações que o produzem através da materialização das falas e palavras. Pereira (2012, p.29) lembra que o discurso tem a tendência a “conservar o igual” através de “pontos de fixação”, de “mesmices e repetições”, dessa forma, favorece a psicanálise um espaço de interpretação e de intervenção com possibilidade de sistematização.

¹⁴⁵Também chamado por Lacan (2008, p. 203) de *fading*. O autor critica a referência que considera “bastante absurda” quando o analista Jones tenta significar como um termo novo e relaciona *afânise* ao medo de ver desaparecer o desejo. Ainda que percebido em outro nível, depois dessa invenção, jamais fora explorado no campo da análise como tal.

Nosso lugar de pesquisador-interventor é de escutar fazendo o semblante de sujeito-suposto-saber a fim de favorecer a transferência e intervenções possam ocorrer. O trabalho de orientação clínica, nesse contexto, propõe a sustentação de um lugar Outro, onde a palavra possa circular possibilitando ao sujeito produzir respostas quando se diz angustiado em relação ao trabalho docente. O dispositivo de escuta consiste em identificar, a partir da fala do docente, o que está posto como estranho, para então confrontar os dizeres de si e do Outro, apostando na emergência de uma enunciação.

A intenção é que, através do discurso, a construção, a experiência e o relato da identidade *per si* seja identificada. O que se materializa nos atos de fala, entendemos que sempre sinalizará para alguma coisa que está para além das rotinas pedagógicas institucionalizadas. Segundo Pereira (2012, p.30), as falas apresentam “múltiplas estruturas conceituais, verdades sobrepostas, intenções, estranhas, rituais sem funções, afetos dissociados, falas enviesadas”. O autor chama atenção para o cuidado com as questões: Quem fala? Como fala? De onde fala? Para quem fala? O que fala? Destaca:

O trabalho da psicanálise é tentar ler, no sujeito, um manuscrito estranho, desbotado, cheio de lacunas, emendas, incoerências e comentários tendenciosos, escritos não com os significantes convencionais, mas com os que expressam o mais singular (PEREIRA, 2012, p.30).

O destaque acima é para aquilo que é dito pelo docente, mesmo não sendo um processo de análise, mas que possa ser lido como algo da subjetividade, como forma particular de lidar com o mal-estar no trabalho. Todavia, para a realização da pesquisa, partimos de um dispositivo muito praticado pela Associação Mundial de Psicanálise, a Conversação, como propôs Jacques Alain Miller (2005). Todavia, é realizada através da Roda de Conversa¹⁴⁶, prática usada há muitos anos em escola. Eis a essência da Conversação:

A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz no momento dado. Se confiarmos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir - não uma enunciação coletiva - senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resultam - às vezes - algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2005, p. 15-16).

¹⁴⁶Cf. Mrech em *A roda de conversa e a assembleia de crianças*, 2015.

Logo, nossa intervenção é realizada no sentido de “trazer o assunto para se mover, para trabalhar [...] não decifrá-lo” (PEREIRA, 2016, p.81). O foco é no “como” e menos no “por que”. Ainda que seja um processo que trata da origem de como o sujeito se apropria ou se utiliza, o que se apresenta pelo discurso, nos interessa perceber de que forma se materializa.

Por ser uma pesquisa-intervenção, o que vale é a "palavra plena" em detrimento da "palavra vazia", entendendo a última como “o viés mais ingrato, onde o sujeito parece falar em vão”, enquanto a primeira tem a função de “reordenar as contingências passadas é dar a sensação precisa [...] de liberdade que torna o assunto, não é a realidade, mas o efeito de verdade” (LACAN, 1998, p. 255 e 257). É o caminho que nos interessa trilhar na investigação.

Todavia, alguns elementos subjetivos e a forma como atravessam o processo de uma pesquisa de orientação psicanalítica não podem ser deixados de fora da pauta. São elementos da ordem do inconsciente que devem ser analisados em relação ao pesquisador-interventor e, posteriormente, em relação aos sujeitos da investigação, como lembra a psicanalista e pesquisadora Margareth Diniz (2011). Estamos falando sobre desejos, identificações inconscientes e sintomas que permeiam o pesquisador-interventor, bem como a sua relação com o objeto da pesquisa, o que deve ocorrer a partir de uma mobilização provocada por uma interrogação a fim de buscar “compreender o que aconteceu comigo” (MOSCANI, 1994, p. 5).

Ainda que a nossa proposta seja de uma pesquisa-intervenção e não de um tratamento clínico, o evento da transferência deve permear o trabalho da pesquisa, como “o pivô sobre o qual repousa inteiramente a estrutura do tratamento psicanalítico” ¹⁴⁷ (LACAN, 1998, p. 131). Considerando a pesquisa-intervenção, a função da transferência é determinante para que o processo de investigação aconteça. É um fenômeno que está presente em diferentes situações que envolvem a relação entre sujeitos. Mesmo sendo um efeito que se verifica a partir da presença do analista, a posição só se justifica se for conflitual, o que é fundamental no processo da análise e necessário para a modalidade de entrevista de orientação clínica na pesquisa de orientação psicanalítica.

Freud (1900/1987) utiliza o termo transferência para explicar sobre os desejos inconscientes que se apropriam de lembranças recentes (restos diurno) revestidas de um novo sentido. Em *A transferência e a pulsão*, Lacan (1998) nos fala sobre um deslizamento que o espreita quanto ao conceito de transferência. Ratifica como um conceito que indica repetição, como algo que não é possível de ser lembrado e se repete na conduta do sujeito. Uma conduta

¹⁴⁷THOMAS S. SZASZ, publicado no International Journal of Psychoanalysis, In: *A transferência e a pulsão*.

que é entregue pelo sujeito à reconstrução do analista. No nosso caso, não temos a pretensão de chegar a reconstruir, mas de mobilizar possibilidades de enunciação pela via da transferência fundamental na pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica.

O ato de interpretar recobre os fatos do inconsciente e suas formações colocam, em jogo, os significantes. Lapsos, chistes, sonhos ou sintomas, ao se apresentarem, significa que a interpretação já procedeu (LACAN, 1998). O grande Outro já está lá, em toda abertura do inconsciente que foi possível de acontecer. Significa que:

A transferência é o meio pelo qual se interrompe a comunicação do inconsciente, pelo qual o inconsciente torna a se fechar. Longe de ser a passagem de poderes ao inconsciente, a transferência é, ao contrário, o seu fechamento (LACAN, 1998, p. 129).

A transferência ocorre num modo operatório em que tudo funciona pela confrontação da realidade. Surge num sentido figurado de uma ilusão sob a fachada do fenômeno transferencial. Todavia, é necessária para que relações humanas se estabeleçam. Em nosso caso, para que uma pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica possa ser viabilizada.

Considerando essa relação, eis o que se pretende “ler”, originado da fala do professor sobre o mal-estar, sempre sob a trilha da suspeita, dirigida ao sujeito/professor como um questionamento: que resposta o docente produz quando se diz angustiado?

4.1 Sujeitos

A pesquisa apresenta como sujeito de investigação um grupo de docentes da Educação do Campo e outro grupo da Educação Urbana. Quanto aos professores da Educação do Campo, foram eles que nos “escolheram” para desenvolver a pesquisa. O estudo atende a solicitação de um grupo de professores que trabalha em uma determinada comunidade no interior do Pará. A solicitação aconteceu em 2012, quando ministramos uma disciplina para professores-alunos¹⁴⁸, no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A turma tomou conhecimento do estudo que estávamos realizando em uma escola pública em Belém, junto ao professor sobre o trabalho docente. Surpreendeu-nos o interesse, o que foi significativo para que a pesquisa fosse realizada no município que “solicitou”¹⁴⁹, em certo sentido, o estudo. A escola do campo é considerada a maior da região, tanto em número de

¹⁴⁸São professores que já atuam na docência, mas não possuem nível superior. Através de um processo seletivo especial ingressam na universidade pública para fazer Pedagogia ou outro curso de licenciatura pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

¹⁴⁹Em diferentes momentos das aulas foram recorrentes os relatos dos alunos-professores sobre determinados aspectos do trabalho docente, parecendo peculiar daquela localidade, o que nos chamou atenção e nos fez suspeitar de um espaço interessante para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

alunos, como de professores. O interesse por parte dos alunos-docentes nos fez sinalizar, positivamente, para a possibilidade da pesquisa, caso a pesquisadora deste estudo fosse aprovada na seleção do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais (FaE/UFMG), o que ocorreu semanas depois.

Quanto ao grupo de docentes da Educação Urbana, os professores, sujeitos de nossa pesquisa, trabalham em uma escola que selecionamos a partir de um levantamento realizado em 2014, junto à Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC)¹⁵⁰. Escolhemos uma das instituições com maior número de alunos matriculados e maior quantidade de professores em exercício. O critério se dá em função dos noticiários da mídia local, recorrentes naquele ano¹⁵¹, informando que os maiores problemas geradores de “mal-estar” do professor estavam ocorrendo em escolas com maior concentração de alunos¹⁵².

4.2 *Lócus* da pesquisa

Após o exame da Banca de Qualificação, realizado no dia 17 de agosto de 2015, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, os membros, Dra. Cynthia Pereira de Medeiros (UFRN), Margareth Diniz (UFOP) e Nádia Laguardia (UFMG) sugeriram que a pesquisa continuasse com os dois grupos de professores apresentados naquele momento, um do campo e outro da região urbana, diferentemente da ideia inicial¹⁵³.

A pesquisa é realizada em duas escolas da rede pública da Educação Básica no estado do Pará, uma localizada na região camponesa do estado - Educação do Campo - e outra na região metropolitana de Belém - Educação Urbana.

¹⁵⁰Disponível em http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=19. Acesso em: 24 jul.2014.

¹⁵¹2014 foi o ano em que tivemos greves mais longas de professores no Pará.

¹⁵²Recentemente, a pesquisadora e Cientista Social Lúcia Garcia, Coordenadora do Observatório sobre Violência da UFPA, em entrevista concedida no dia 24/11/2015 a um telejornal do Pará, refere que “tem sido comum o afastamento do docente da sala de aula, o motivo é o aparecimento da síndrome do pânico em função de ter vivido violência do aluno na escola”. Uma enquête realizada pela mesma emissora aponta que 85% dos professores que entraram em contato com o canal de televisão, na manhã da entrevista, afirmaram que não se sentiam seguros na escola pública. A pesquisadora acrescenta: “as escolas em Belém não conseguem intervir nas situações de violência, na grande maioria das vezes, e feita pela polícia”. A violência nas escolas aparece com recorrência um mal-estar presente no trabalho docente.

¹⁵³A primeira ideia era ouvir três grupos de professores da Educação do Campo e três da educação Urbana. A ideia foi abortada em função de priorizar a valorização da qualidade da escuta e não a quantidade de informações que o professor possivelmente apresentaria. Ampliamos o número de entrevistas de orientação clínica a fim de proporcionar aos professores escutarem-se mais sobre si, sobre suas incoerências, manipulações, medos etc., por outro lado, possibilitar mais intervenções a fim de favorecer oportunidade ao sujeito de se apresentar quanto à sua subjetividade. Em acordo com o professor Dr. Marcelo Ricardo Pereira, orientador da pesquisa, decidimos acatar a sugestão da banca.

A escola da Educação do Campo está localizada em uma área que os professores locais chamam de “zona vermelha” porque pertence a um território de comercialização de drogas ilícitas, em um município da região paraense. A área física da escola é grande, o prédio é aparentemente novo, mas cheio de grades, as salas começaram a ser climatizadas, porém precárias quanto a conservação. Possui quadra coberta para atividades de educação física e outros eventos que acontecem no município. O que nos chamou atenção é que também funciona como espaço sócio educativo para o cumprimento de pena de jovens em conflito com a lei. A escola também tem alunos com necessidade de inclusão, isto é, que necessitam de uma educação mais especializada. A Roda de Conversa foi realizada na sala de aula, enquanto as entrevistas ocorreram em dois ambientes diferentes, a primeira fase foi realizada em uma pequena sala, sem ventilação, que funciona como depósito de merenda escolar. A outra fase de entrevistas foi realizada no novo espaço da biblioteca/brinquedoteca/sala de informática, já climatizado.

A escola da Educação Urbana fica na região metropolitana de Belém, muito distante do centro da cidade, no limite com outro município. O bairro onde a escola é localizada é considerado perigoso e violento pelos professores da instituição. A população local é de baixo poder econômico. O prédio da escola é muito antigo e disponibiliza de pouca área de lazer para os estudantes. Tem poucas salas climatizadas e as que possuem central de ar, não funcionam satisfatoriamente em função da quantidade de pessoas que comporta. A Roda de Conversa foi realizada na sala dos professores, que apresenta as mesmas características, mencionadas acima.

4.3 Grupo de Docentes da Educação do Campo.

A primeira visita junto ao grupo de docentes camponeses ocorreu muito antes do momento da efetivação da pesquisa propriamente dita, dia 24 de outubro de 2013. Como é um município um pouco distante¹⁵⁴ da capital, o objetivo foi verificar, com certa antecedência, a possibilidade de aceitação pelos demais professores¹⁵⁵ com os quais ainda não tínhamos tido contato. Na primeira visita fomos recebidos pelos gestores (diretor e vice) e o professor de Língua Inglesa como o indicativo de positivo para realização da pesquisa.

Retornamos no dia 29 de outubro de 2014 para retomar o diálogo sobre a efetivação da pesquisa. Deparamo-nos com um novo quadro: a direção havia mudado e agora estava sob a responsabilidade de uma nova gestora. Nesse dia, a comunidade escolar encontrava-se no

¹⁵⁴196 km.

¹⁵⁵Professores que não faziam parte da turma de Pedagogia da UEPA.

evento de abertura dos jogos estudantis, ainda assim, fomos recebidos e foi marcada nova reunião para o dia 3 de novembro de 2014. Apresentamos o objetivo do estudo e como seria a metodologia de trabalho. O aceite por parte da gestão e dos professores aconteceu no mesmo momento. Deixamos para a gestão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma síntese com os objetivos e a metodologia do estudo, o Parecer do Projeto de Tese e a Resolução 466 que trata da Ética na Pesquisa para fins de esclarecimento, caso fosse necessário.

Dia 4 de novembro de 2014, pela manhã, foi realizada a primeira Roda de Conversa. Em uma sala de aula, apresentamos a questão da pesquisa: existe mal-estar no trabalho docente? Em caso de resposta positiva, como é isso? Deixamos a palavra livre para que o significante pudesse circular. De forma tímida e em tom de voz baixa, alguns responderam que sim. O grupo apresenta uma dinâmica singular¹⁵⁶, pois a roda de conversa inicia com determinados professores e termina, não necessariamente, com os mesmos, isto é, o número de participantes é sempre variado.

Quanto às duas etapas da pesquisa, a primeira foi realizada de 4 a 8 de novembro de 2014, a segunda de 2 a 5 de dezembro do mesmo ano, todavia, houve necessidade de um novo momento¹⁵⁷ em função da significativa dificuldade que a grande maioria dos professores apresentou para falar sobre o “mal-estar” em seu trabalho. A princípio não estava claro para nós o que se passava, até que um professor fala: “professora, a senhora está percebendo a dificuldade de os colegas falarem?”¹⁵⁸ Isso acontece por que a maioria não é concursada, são contratados¹⁵⁹ pelo prefeito, por isso têm receio de falar sobre o que não está bom no trabalho”. A situação nos trouxe muita preocupação em relação a como conseguiríamos continuar nossa pesquisa frente ao suposto indicativo de resistência que parecia se configurar naquele momento. Após as Rodas de Conversas e as primeiras entrevistas, decidimos nos distanciar do campo de pesquisa para ouvir o material que já havíamos coletado, a fim de nos apropriarmos de determinadas particularidades do contexto social e favorecer que as futuras

¹⁵⁶Por solicitação da direção, a Roda de Conversa é realizada entre turnos para que professores de diferentes horários possam participar da pesquisa.

¹⁵⁷Em função da dificuldade que tivemos em fazer a palavra circular na Roda de Conversa, parecia que havia certo medo do professor em falar sobre o “mal-estar” no trabalho docente. O que ficou confirmado na fase das entrevistas de orientação clínica, que apresentaremos com mais detalhe no estudo de caso. A justificativa dada por um dos entrevistados é de que a maioria dos professores do município é contratada pela prefeitura, desta forma, temem ser demitidos. Houve a necessidade de uma nova entrada em campo, além das já programadas, a fim de atender à solicitação das professoras da Banca de Qualificação, como já foi dito anteriormente.

¹⁵⁸Relato sobre o mal-estar do professor de Literatura que também descreve o momento de nosso maior impasse, vivido como pesquisadora, que será descrito, em detalhes, na seção que trata da Discussão.

¹⁵⁹O contrato de trabalho é renovado a cada seis meses, sendo que o período em que não há aula (janeiro, fevereiro e julho) que corresponde ao recesso e férias escolares, o docente fica sem remuneração, isto é, ele não goza o direito de férias remuneradas.

intervenções fossem mais eficazes, retornando em outro momento¹⁶⁰ mais oportuno. Confirmada a situação, tomamos a decisão de comunicar à gestão da escola que voltaríamos para realizar outro momento de entrevista. A gestão não se opôs e o retorno com o professor da Educação do Campo¹⁶¹ foi realizado semanas depois. Em dezembro de 2015, quando concluímos a solicitação feita pelos membros da Banca de Qualificação.

4.4 Grupo de Docentes da Educação Urbana.

A chegada ao grupo de docentes na região metropolitana de Belém ocorreu no dia 3 setembro de 2014. Em linhas gerais, fizemos uma reunião com a gestora da escola em que foram expostos o objetivo e a metodologia do estudo. A proposta foi aceita. Segundo os argumentos da gestora, os trabalhos que chegam para serem realizados na escola, envolvem apenas o aluno, “o professor fica esquecido”. Acordamos o primeiro encontro com os docentes para apresentarmos a proposta de pesquisa. Entregamos uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma síntese com os objetivos e a metodologia da pesquisa-intervenção, o Parecer do Projeto de Tese e a Resolução 466 que trata da Ética na Pesquisa para fins de esclarecimento, caso fosse necessário.

Houve um intervalo de 20 dias, entre a reunião com a gestora e o primeiro contato com o grupo de docentes. O hiato ocorreu em função do período de eleição para direção da escola, ocorrido nos dias seguintes à nossa primeira visita. Por sugestão da diretora, nos foi proposto trabalhar com os docentes do turno da tarde, que aceitamos em função dos argumentos apresentados. A diretora declara que é o turno que tem maior concentração de alunos e professores, por isso tem mais problemas. Por exemplo, é o período com maior número de ocorrências de alunos cujo comportamento prejudica o trabalho do professor. São dados que superam os registros de ocorrências que acontecem nos turnos da manhã, intermediário e noite.

Retornamos à escola dia 23 de setembro de 2014 para apresentação da proposta ao grupo de docente. A reunião é realizada na sala dos professores. Após exposição do objetivo e método do estudo, fomos pegos de surpresa¹⁶², quando um docente pede a palavra e sugere

¹⁶⁰O objetivo do “recuo” foi apurar o que do momento da escuta, dos áudios, poderia ser investido como coleta de dados a fim de continuar a pesquisa com mais segurança, ainda que pairassem dúvidas se conseguiríamos alcançar nosso objetivo.

¹⁶¹Agora, a etapa que contempla a sugestão das professoras do Exame de Qualificação, conforme já mencionamos.

¹⁶²A surpresa foi no bom sentido, pois me sentia um pouco tensa com a possibilidade de os docentes não concordarem com o trabalho. Na experiência de nossa pesquisa anterior, também na região metropolitana de Belém, encontramos muita resistência por parte dos docentes em falar sobre seu trabalho. Na pesquisa ocorreu o inverso. Foi só o tempo de ligar o gravador do celular e iniciar a primeira Roda de Conversa.

que começássemos o trabalho naquele exato momento. Encaminhamos a proposta ao grupo, a resposta de aceitação foi imediata. Nesse momento uma das professoras, de Espanhol, fala em tom de desabafo: “Estamos muito necessitados, que bom que você apareceu para ouvir nossas lamúrias, eu estou ‘pra’ ficar doida”. A primeira etapa¹⁶³ da pesquisa aconteceu no período de 23 de setembro a 02 de outubro de 2014. O retorno à instituição para nova inserção no campo a fim de atender à solicitação das professoras da Banca de Qualificação que ocorreu nos meses de outubro a dezembro de 2015.

4.5 Ferramentas Metodológicas da Pesquisa e Sistematização dos Dados

A pesquisa é constituída de quatro ferramentas metodológicas: a Roda de Conversa, a Entrevista de Orientação Clínica, O Diário de Bordo e o Diário Clínico. A Roda de Conversa surge da necessidade de se estabelecer um primeiro contato com cada um dos grupos, a fim de identificar se existe mal-estar no trabalho docente. O que foi confirmado. Tal ferramenta, quando aplicada em grupo, fomenta uma gama de informações possíveis de sistematizar. Todavia, como nosso interesse se estende em perceber as respostas que o professor produz quando se diz angustiado no trabalho docente, fui convocada, pela prática da investigação, a promover a escuta individual. Aspecto que me mobilizou a adotar a Entrevista de Orientação Clínica e a fazer os registros dos acontecimentos do processo de investigação no Diário de Bordo e no Diário Clínico.

A Roda de Conversa é constituída de três sessões com duração de 90 minutos. A etapa é realizada com cada um dos grupos. O momento é propício à transferência e a promoção de um espaço de fala onde é captado as primeiras respostas do professor sobre o mal-estar no trabalho docente. As entrevistas de orientação clínica são realizadas de duas a quatro¹⁶⁴ sessões, com duração de 50 minutos, cada uma. Momento da pesquisa de onde são extraídos os fragmentos da fala do docente que sinalizam para o mal-estar. Os dados são coletados a partir da entrevista de orientação clínica de cinco professores da Educação do Campo e quatro da Educação Urbana. As falas são sistematizadas e organizadas como estudo de caso. A discussão é acrescida das anotações do Diário de Bordo e do Diário Clínico.

¹⁶³Período em que foram realizadas as Rodas de Conversa e a primeira fase das entrevistas de orientação clínica.

¹⁶⁴Cf. sugere Marcelo Ricardo Pereira, *El método de orientación clínica aplicado a la investigación-intervención*, 2014.

Apresentação do quantitativo de docentes presentes na Roda de Conversa:

Quadro 3 – Número de docentes por Roda de Conversa

	Educação do Campo	Educação Urbana
Roda de Conversa	13	10
Roda de Conversa	15	10
Roda de Conversa	16	07

A sistematização dos dados é constituída de duas etapas: primeiro elencamos as respostas que são mais recorrentes na fala do professor, nas Rodas de Conversa. Dessa prática é possível identificar uma recorrente relação que o docente estabelece entre mal-estar e a presença do que ele chama de angústia. Como a proposta aqui não é apresentar respostas em nível de quantidade e sim em demonstrar um certo volume de como elas se apresentam em cada um dos contextos, optamos por representá-las em gráficos. Nesse sentido, a intenção é facilitar a visualização do leitor sobre o que identificamos como resposta junto ao docente da Educação do Campo e da Educação Urbana. Em seguida, fazemos uma discussão sobre esses achados, ilustrado com fragmentos da fala do docente, com o que a literatura tem apresentado.

A segunda etapa compreende os Estudos de Caso, sendo cinco construídos a partir das entrevistas realizadas com docentes da Educação do Campo e quatro da Educação Urbana. O material coletado é organizado com base na prática da entrevista, pelo viés da orientação clínica. Em ambos os momentos, a participação do docente é espontânea, com o aceite formal, conforme exigência do Comitê de Ética e Pesquisa. Os registros das ferramentas metodológicas Roda de Conversa e Entrevista de Orientação Clínica são gravados para posterior transcrição. A intenção é manter, o mais fiel possível, a fala do professor a fim de elucidar como o *eu* produz “um sujeito que possa – ‘vir à luz’ – como genuína diferença ou como explosiva subjetividade” (PEREIRA, PAULINO, FRANCO, 20011, p. 115-116).

A entrevista de orientação clínica, baseada na técnica da psicanálise, com ênfase no recordar, repetir e elaborar favorece a associação-livre e nos move como pesquisador-interventor a fim de lidar com as incertezas que constituem o inconsciente. Nesse sentido, nossa pesquisa segue a trilha proposta por Pereira (2016):

1. Localizar a posição subjetiva do sujeito que fala a partir de sua escuta, com destaque para os modos de gozo e satisfação pulsional¹⁶⁵;
2. Propiciar a transferência com a intenção de suspender os semblantes e as resistências;

¹⁶⁵Breve intervenção em razão de não termos o tempo da clínica tradicional.

3. Recortar e intervir no que se repete como sintoma a fim de fazer o sujeito vacilar. O intuito é destravar identificações para que a subjetividade tenha uma possibilidade de elaboração¹⁶⁶.

O Diário de Bordo compreende o conjunto de informações, experiências e impressões obtidas pela pesquisadora na realização do trabalho de investigação (PEREIRA, 2016). A importância do registro escrito é fundamental porque, juntamente com as gravações de áudio e as transcrições, passa a constituir um bojo de dados em relação a cada processo desenvolvido na pesquisa, o que possibilita à pesquisadora mais recursos a fim de levá-la a uma análise menos distorcida da realidade. É uma prática que acompanha todo o processo de investigação, com atenção especial aos espaços de fala nas Rodas de Conversa e no momento das Entrevistas de Orientação Clínica.

Os registros ocorrem após cada prática, ou mesmo no decorrer dos acontecimentos. Nele, cabem anotações em relação às impressões da atividade, sobre o ambiente, o assunto em pauta, em relação ao grupo que está sendo estudado. Nesse momento também são anotadas palavras-chave, reflexões, comentários, descobertas, dúvidas sobre a forma como desenvolvemos o trabalho etc.. “É uma prática privilegiada para descrever e refletir sobre o acontecido, obstáculos que surgem na intervenção e como os resolvemos” (PEREIRA, 2014, s/n, tradução nossa).

O Diário Clínico tem como característica a reflexão sobre si mesmo (do pesquisador-interventor) na prática. São registros que completam as anotações do Diário de Bordo. O modelo que adotamos é baseado em Ferenczi ([1932]1932). Nas palavras de Pereira (2014), “permite ao pesquisador-interventor deixar que fluam associações significantes formando um tecido textual onde se registra sua própria experiência” (tradução nossa).

O registro tem a característica clínica em função dos efeitos da transferência e da contra-transferência que ocorrem na pessoa do pesquisador-interventor, a partir de manifestações do inconsciente, que se inscrevem na relação entre sujeitos no espaço de fala. Os registros são realizados através de pequenas anotações, ideias, insights etc., organizados em texto, complementando o material de análise e discussão. Considerando que nosso estudo é uma pesquisa em psicanálise, o diário clínico se torna um requisito essencial por apresentar tal particularidade, o que também favorece o reconhecimento do estudo enquanto pesquisa

¹⁶⁶ Sabemos que nem todos alcançam, ou pouquíssimos conseguem, mas, para os que se dispõem, haverá uma possibilidade maior de compreender mais sobre si mesmo, ou se autorizar a se perceber como “portadores de sintomas tanto psíquico como sociais de sua época” (PEREIRA, 2016, p.78).

que elege o humano como sujeito de investigação. A seção a seguir compreende a coleta e discussão de dados adquirido no campo da pesquisa.

5 COLETA DE DADOS E DISCUSSÃO

Na presente pesquisa, trabalhamos com dados obtidos a partir da utilização de duas ferramentas metodológicas, que viabilizaram o registro das impressões de dois grupos de professores, um da Educação do Campo e um da Educação Urbana. Ambos os grupos de docentes atuam na Educação Básica no estado do Pará. A primeira ferramenta é constituída de três sessões de Roda de Conversa realizadas com cada um dos grupos, momento propício à transferência e, ao mesmo tempo, quando nos são ofertados as primeiras respostas do professor, quando se diz angustiado, ao responder afirmativamente que existe mal-estar em seu ambiente de trabalho. A segunda ferramenta compreende a realização da Entrevista de Orientação Clínica, que varia de duas a quatro sessões. Nessa etapa, nossa intenção é localizar a posição subjetiva do sujeito em relação ao mal-estar no trabalho docente, com destaque para os modos de gozo e satisfação pulsional. Esta etapa está organizada em estudo de caso.

Quadro 4 – Número de docentes por etapa/tempo da pesquisa.

ETAPAS	NÚMERO ¹⁶⁷ DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	NÚMERO ¹⁶⁸ DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO URBANA	TEMPO (em minutos)
Roda de Conversa	13	10	90'
Roda de Conversa	15	10	90'
Roda de Conversa	16	07	90'
Entrevista de Orientação Clínica	05	04	50'

5.1 Roda de Conversa.

Tanto os professores da Educação do Campo como os da Educação Urbana disseram ser acometidos de intenso mal-estar no trabalho. Mal-estar que se apresenta através da manifestação do significante angústia. É uma espécie de tormento psíquico, considerado uma variação topográfica da angústia, que se apresenta em forma de sofrimento e ameaça o humano a partir de três fontes: “de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que

¹⁶⁷Não foi possível determinar, com exatidão, o número total de docentes que participam da Roda de Conversa na Educação do Campo, em função de que há docentes que estão presentes nas três seções, outros que participaram de duas e aqueles que participaram uma única vez.

¹⁶⁸Não foi possível registrar com precisão a totalidade do número de docentes que participaram da Roda de Conversa na Educação Urbana, tendo em vista que há docentes que participaram das três seções, outros que participaram de duas e aqueles que participaram uma única vez.

nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade¹⁶⁹ como sinais de advertência; do mundo externo (*Ausser Welt*) que podem voltar-se contra nós como forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens” (FREUD, 1930[1929]/1974, p.95).

Mesmo sabendo que o mal-estar, de maneira geral, pode ser a forma como a angústia se apresenta no real, na pesquisa, esse real se torna inacessível em função da incomunicabilidade do próprio real. O que constatamos é uma quantidade de produção de queixas que surgem como mal-estar que tangencia o real, o que nos faz dizer que a partir daí a possibilidade da presença da angústia acontece. Em cada uma das culturas pesquisadas, ela se apresenta de diferente maneira. A angústia real não se mostra com clareza, mas, de alguma maneira, aparece na fala do professor quando mobilizado a dizer se existe mal-estar no trabalho docente e, quando mobilizado a falar sobre o que faz para lidar como é ‘isso’. A angústia é endereçada a realidade da experiência vivida pelo docente que localizada na cena pedagógica o mal-estar, como ilustra o trecho a seguir:

- O trabalho de professor traz angústia pra gente, traz sofrimento. Através dessa angústia, a gente vai adquirindo doença para o corpo porque, às vezes, a gente não quer deixar nossa sala de aula com medo de deixar o aluno e isso vai atraindo coisas. Mas quando a gente vê, isso não tem mais jeito. A gente vê colegas adoecendo, até morrendo, porque angustia, traz sofrimento. Então, se a gente for falar de angústia, se a gente for escrever [...]. Acho que pode ser até indeterminado, porque é demais! Só sabe mesmo quem vive (Professor de Geografia da 3ª e 4ª etapa da Educação do Campo – Roda de Conversa).

Fica viva no substrato da fala a presença de uma angústia, que estará sempre presente, em um lugar ou em outro como nos ensina Freud (1930[1929]/1974). Surge no real da experiência como mal-estar, em que o sujeito precisa se haver com a renúncia do gozo (LACAN, 1969-1970/1992). No palco da cena pedagógica, o docente revela o seu mal-estar, como: “angústia do sofrimento”, “da doença no corpo”, “do medo”, “da morte”, “do indeterminado” que compõe um conjunto de queixas presentes na relação do sujeito-professor com o trabalho docente.

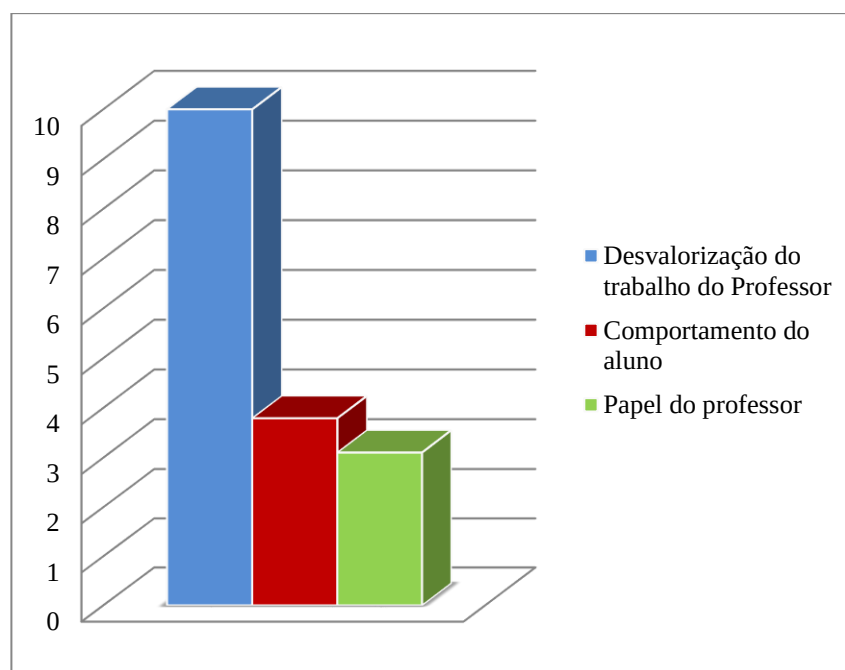
Desde a realização da Roda de Conversa, o professor fala do mal-estar e elege com frequência o significante angústia, para dizer sobre o que incomoda, ou mesmo, de seu

¹⁶⁹Ainda que seja considerado um termo polêmico e de difícil tradução para língua portuguesa, mas consagrado na literatura psicanalítica, nosso estudo adota o termo angústia a partir do significado apresentado por Luiz Alberto Hanns no *Dicionário Comentado do Alemão de Freud* (1996, p.62), cuja variação se apresenta como angústia, ansiedade, medo: *angst*. “Geralmente indica um sentimento de grande inquietude perante ameaça real ou imaginária de dano. Pode variar de gradação de ‘receio’ e ‘temor’ até ‘pânico’ ou ‘pavor’. Refere-se tanto a ameaças específicas (*Angst vor*, medo de) como inespecíficas (*Angst*, medo)”, salvo a exceção das citações literais ou títulos que apresentem a expressão ‘ansiedade’.

padecimento. As sucessivas queixas parecem surgir como forma de encobrir a angústia real. Percebemos que um certo contorno é produzido e faz surgir um volume de queixas quando o professor estabelece a relação com trabalho docente. Dado a quantidade de reclamações surgidas na fala do docente da Educação do Campo e da Urbana, buscamos organizar a partir de uma lógica do que se apresenta como mais recorrente para o que surge em menor proporção. Os dados são apresentados em gráficos, a fim de percebermos com clareza e possamos contrastar o que acontece em cada uma das realidades investigadas. Nossa intenção, não é proceder a um estudo quantitativo, mas recolher alguns índices que nos ajudem a organizar uma leitura quanto os modos de gozo e satisfação pulsional, que parecem estar sendo indicadas na fala do professor. O que deverá nos orientar quanto ao que cada um a seu modo pode produzir como resposta para lidar com o mal-estar no trabalho docente.

Considerando um *score* de zero a dez, demonstramos o que é recorrente na fala dos docentes da Educação do Campo e, depois, sobre o que dizem os docentes da Educação Urbana.

Gráfico 1 - Respostas dos Docentes da Educação do Campo



A maior referência quanto ao mal-estar, observada na fala do professor da Educação do Campo, é identificada a partir da relação dele com o trabalho docente *versus* falta de valorização da profissão. Diz o professor de Geografia:

- O professor batalha, a gente busca e chega na hora [...] a gente não é valorizado como tem que ser ou como deveria. Está na constituição sobre a valorização do professor, mas aqui [*fazendo referência ao município*], só em papel, porque, na realidade, pra ganhar um ‘dinheirinho’ a mais, a gente tem que se virar.

Outra professora compartilha: “Dá até tristeza, porque ser professor [...] não é profissão, por isso eu acho que não elevam o salário [...] não tem essa valorização, isso me deixa angustiada”. A professora de Ciências do 6º período completa: “Essa não valorização, muitas vezes, faz com que a educação perca profissionais bons”. Conclui a fala dizendo: “a pessoa, quando ela não tem aquele equilíbrio emocional, não aguenta lidar com essa situação. Ou adocece, ou sai e vai embora”.

A professora da 1ª série fala: “O salário é baixo. Aqui não se obedece à tabela nacional”. Situação pertinente que ocorre no município e faz com que muitos professores desenvolvam outras atividades para complementar a renda familiar. Outro aspecto importante que deve ser destacado é que o próprio professor financia algumas atividades na escola, como feiras, exposições, apresentação de filmes etc., em função da falta de apoio das autoridades ditas “competentes”, que não cumprem o seu papel. Para nossa surpresa, aparece na fala do docente da Educação do Campo, em tom de indignação, que o pagamento do nível superior, por parte da gestão municipal, não é realizado. Em função do concurso público de 1997, “que é fajuto”, diz o professor de Geografia. É um concurso limitado a professores com o antigo magistério. Os poucos concursados existentes estão sendo pressionados pela gestão municipal a prestar novo concurso, caso queiram ascender com a mudança de titulação.

A ausência de um Plano de Cargos e Salários é um exemplo recorrente na fala do professor do Campo, citado como um “mal-estar permanente”. No momento atual, está em pauta a discussão sobre a reformulação do Plano no município. A intensão é que haja uma unificação e os professores do concurso público de 1997 ascendam, sem ter que se submeter a novo concurso público. É a luta do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP) que parece ter presença marcante no município onde a pesquisa é realizada. Desde abril de 2015, em assembleia, a categoria constituiu uma comissão para estudar o plano vigente, a fim de discutir e elaborar, juntamente com os professores da região, novos encaminhamentos para instituir uma política de valorização da profissão docente. Dos professores que estiveram, conosco, na Roda de Conversa e na Entrevista de Orientação Clínica, apenas cinco são concursados. Os demais são contratados. Há aqueles cujo contrato é feito, literalmente, “de boca”, diz o professor de Literatura da 6ª série.

Outro ponto verificado, que consideramos grave, é quanto ao sistema de contrato do professor que trabalha como auxiliar. É o docente que dá apoio ao trabalho do professor do quadro efetivo, quando a categoria existe. Palavras de uma professora:

- A prefeitura quebra o nosso contrato pra não constituir vínculo [...] botam a gente na geladeira, a gente fica esperando [...] desempregado. É uma angústia braba. Fico dentro de casa sem fazer nada [...] na angústia, sem receber. Essa aí é a tua angústia final, porque, de todas as angústias normais do cotidiano, essa daí, como diz o caboclo, te dá a porrada final [...] vai medir se tu realmente é um professor ou uma pessoa normal. Eu acredito que uma pessoa normal, numa situação dessas, não aguenta, mas o professor sim (Professora Auxiliar¹⁷⁰ da 4ª série da Educação do Campo – Roda de Conversa).

O professor camponês faz referência à ausência de qualificação como um mal-estar. No município pesquisado, não há universidades e nem políticas de incentivo para o professor cursar o nível superior ou a pós-graduação. Para que isso ocorra, é preciso que ele se desloque para outra cidade e estabeleça moradia nos meses de férias e recesso escolar. Identificamos o sentimento de perseguição¹⁷¹, citado por dois dos professores efetivos que estão fazendo universidade. A razão é porque fazem parte do SINTEPP. O professor de Estudos Amazônicos relata: “foi muita luta e sacrifício para a gente conseguir estudar, porque a gente é do sindicato. Antes, tínhamos uma ajuda de custo, mas foi cortada pela prefeitura”. Há uma clara falta de apoio, há excesso de cobrança da Prefeitura, da Secretaria Municipal de Estado e Educação (SEMEC), da gestão da escola ou da família do aluno, o que gera sentimentos de “injustiça”, de “indignação” e faz com que o docente se diga “angustiado”, diz a professora de Matemática da 3ª etapa.

O contexto social do aluno que vive na realidade do campo e o comportamento na escola é outro aspecto importante que contribui para o mal-estar no trabalho do professor da Educação do Campo. Palavras de um docente na Roda de Conversa:

- Existe uma coisa que é familiar do aluno [...] ele não quer estudar. A gente vai e conversa, ele quer revidar, ele não aceita [...] ainda destrói a escola. Tem exemplo das mesas novas, das cadeiras, que já estão quebradas. Então a gente tem esse aluno. Ele não vem estudar, ele vem só pra querer destruir as coisas da escola. A gente tem que saber levar esse aluno e fazer nossa aula pra que ele tenha um interesse, mas, muita das vezes, a gente tem essa angústia e se pergunta: será que eu estou fazendo um bom trabalho? (Professor de Matemática).

¹⁷⁰O professor ingressa na escola quando as aulas já estão no segundo ou terceiro mês do período letivo e são mandados embora no final do semestre, antes das férias ou recesso, sem direito ao salário.

¹⁷¹Será mais explorado nas análises de entrevista de orientação clínica.

O professor de História pede a palavra e diz: “é claro que a gente fica angustiado, a gente quer que o aluno aprenda, mas eles não querem nada”. Valorizando a Roda de Conversa, outro professor fala: “esse momento é interessante porque a gente vai desabafando, cada um vai contando sua experiência, sua dificuldade. A gente acaba percebendo saídas que não se via antes”. Reconhece que há sofrimento no exercício da profissão, critica a falta de acolhimento do trabalho do professor, seja da gestão ou mesmo da comunidade local. Ele diz: “a gente tem que vir pra cá com o sorriso aberto, porque se a gente der um grito, o aluno corre paro o Conselho Tutelar. Tudo isso é uma angústia. Nós estamos perdendo a nossa autoridade de professor”. A perda da autoridade tem sido indicada na literatura brasileira (PEREIRA, PAULINO & FRANCO, 2011) e verificada em outras regiões do Brasil, o professor atua numa condição mais favorável, como é o caso de Belo Horizonte, por exemplo. No Pará, é um ponto importante e está presente na fala do professor do campo como efeito que produz mal-estar.

Ainda sobre o comportamento do aluno e de como afeta o trabalho do docente, uma professora fala sobre seu mal-estar: “a gente acaba se angustando com o problema da defasagem em relação à idade/série do aluno. Há um desnível significativo. A gente se empenha, tenta modificar a aula, fazê-la mais interessante, mas, muitas vezes, o aluno não corresponde”. Para o professor de Literatura, essa “dificuldade na aprendizagem” ocorre em função da grande maioria do alunado originado da Educação do Campo tem sua iniciação, da escolarização, em turma multisseriada¹⁷². Modalidade educativa a qual o professor tem limitações para realizar um trabalho mais direcionado à particularidade do aluno. É intenção expressa no PEE, decênio 2015-2025, é de que a modalidade seja extinta. Todavia, estamos no segundo ano da meta proposta e a realidade do número de turma multisseriada continua a mesma.

A família do aluno aparece com um ponto importante e mobilizador de mal-estar. É descrita pelo professor do Campo como “desestruturada”, sem autoridade, que “delega” toda a responsabilidade para a escola ou para o professor, “exige que o aluno vá para escola só para não perder a bolsa família”, diz o professor de Educação Física. Alguns pais, principalmente de alunos que residem na sede¹⁷³, respondem com “agressividade” quando são chamados para irem à escola, diz o professor de Matemática. Diferentemente dos pais de alunos da “zona rural”¹⁷⁴ são mais humildes e mais presentes, pontua a professora de Biologia do 6º ano.

¹⁷²Turma de aluno nas quatro séries iniciais, em que são trabalhados, ao mesmo tempo, por um único professor.

¹⁷³Parte central do município.

¹⁷⁴Os professores fazem uma distinção entre os alunos, os que residem fora da sede são considerados da “zona rural”, os que residem na parte central do município, são chamados de “alunos da cidade”.

A perda do consenso entre o papel da escola e o anseio da sociedade é uma relação que parece evidenciar a distância que existe entre a família e a escola, sendo delegada ao professor ou à instituição a responsabilidade pelo aluno. A escola do Campo, *lócus* de nossa pesquisa, possui mais de 1.300 alunos: “nas reuniões, só aparecem 50 responsáveis [...] 80% dos pais não acompanham o filho na escola”, refere o professor de Língua Inglesa. Ouvimos de outra professora: “a nossa categoria não tem parceria com os pais [...] a gente busca a família, mas há aquela barreira [...]. Agente manda chamar [...], mas eles não vêm. Quando vêm [...] são agressivos”. Em comparação a outro momento histórico da relação entre a escola e família, diz a professora de Arte: “antigamente, a gente, quando dizia, ‘ah! Eu não quero estudar’, a mãe [...] falava ‘não, minha filha, você tem que estudar porque isso vai ser para o seu futuro’”. São fragmentos de fala que parecem confirmar uma mudança sobre o papel que a escola vem assumindo frente à sociedade, a família e ao contexto social.

A postura da família do aluno camponês contribui para o padecimento docente. A professora de Ciências diz:

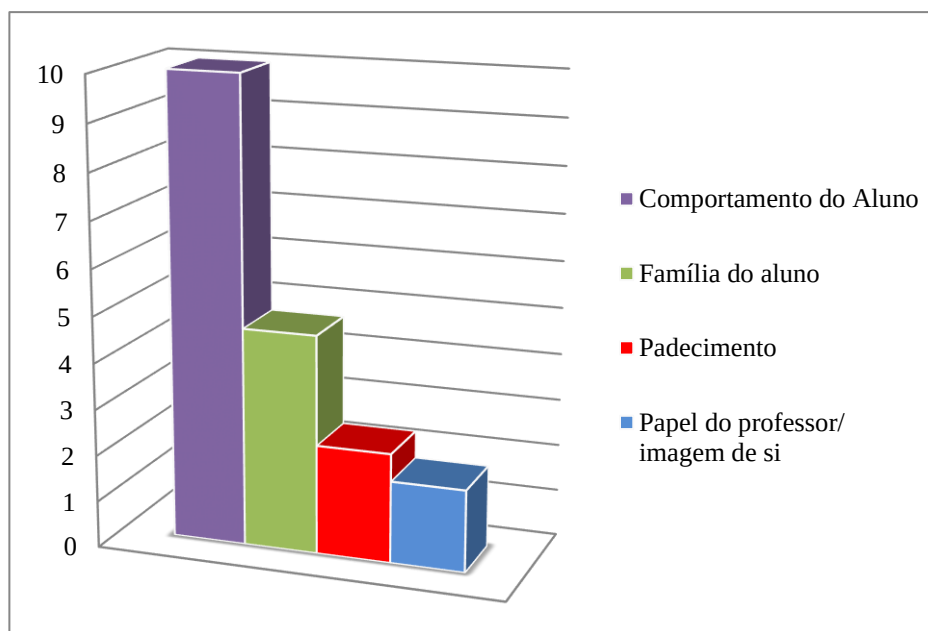
- A gente deixa nossa vida social [...], tem aquela responsabilidade com o nosso aluno de ir lá explicar a primeira vez, a segunda, a terceira [...] Quando chegamos à nossa casa, estamos estressados, por quê? Porque colocam tudo em cima da gente.

É possível constatar que a responsabilidade da atividade social ou de proteção sobre a criança e o jovem, que deveria pertencer à família, está sendo repassado para o professor, o que gera mal-estar e dificulta a capacidade de enfrentamento (GOMES & PEREIRA, 2008) do docente quanto às dificuldades no trabalho.

Como resposta quanto à transformação dos agentes tradicionais de socialização, é possível identificar que o “ambiente social do aluno” é um ponto recorrente e muito presente na fala do professor da Educação do Campo. A professora de Ciências diz: “a família, [...] é totalmente desestruturada. Os pais não respeitam o próprio filho, não têm responsabilidade. O ambiente é confuso”. Outro professor, na Roda de Conversa, ratifica o que fora dito anteriormente. Refere que “o ambiente familiar é desestruturado [...] em função da ausência dos pais”. Acredita que a falta de atitude de determinadas famílias para com o seu filho parece justificar o comportamento do aluno de “muitas vezes não querer respeitar o professor”.

Quanto ao que produz o docente da Educação Urbana na Roda de Conversa, encontramos:

Gráfico 2 - Respostas dos Docentes da Educação Urbana



O que é mais recorrente na fala do professor na Educação Urbana, quanto ao mal-estar no trabalho docente, aparece relacionado ao comportamento do aluno. O destaque é para o “alto nível de ansiedade”, “falta de limite”, “o aluno está sem foco”, ou mesmo, “a falta de perspectiva” de grande maioria deles. A professora de Arte diz: “isso é um ponto de angústia”. A desobediência, a dificuldade de aprendizagem, a falta de informação e a recusa em ser ajudado, são citadas pela professora de Sociologia. Também estão no rol das queixas outros comportamentos como o uso de drogas e a gravidez na adolescência. Ambos são, frequentemente, pontuados como um “problema” a ser tratado. O professor da Educação Urbana fala que o jovem do século XXI é da “geração Z”. Diz a professora de Literatura: “são adolescentes que querem tudo rápido e fácil, fazem várias coisas ao mesmo tempo”.

Ainda que a tecnologia não seja usada por todos na escola pública, os que a utilizam, é em “excesso” refere à professora de Biologia, ela diz: “a gente tem que estar chamando atenção o tempo todo. Nós mesmos ficamos impedidos de usar o eletrônico [*celular*], porque nem todos têm e se a gente começar a querer trabalhar com isso, alguém vai dizer ‘olha, mamãe, a professora está exigindo’ [...]”. A professora critica o órgão gestor pela falta de apoio e declara: “inclusive nós também poderíamos ter o acesso, mas, infelizmente, o que chegou não foi de boa qualidade. O *tablet* veio, mas [...] a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) mandou recolher e não deu nenhuma satisfação”. É uma situação que parece colocar o professor numa condição de “desigualdade”, palavras da professora de Língua

Portuguesa: “me angustia bastante o fato de ter que competir com esse excesso de informação”.

As mudanças nas condições no ambiente escolar e no contexto da docência, o papel do professor e a transformação dos agentes tradicionais de socialização têm levado a questionamentos sobre a ação do professor no trabalho que atua na região urbana no Pará. Admite-se que existe uma limitação por parte do aluno, o que parece gerar a falta de perspectiva. O fato é que novas queixas enlaçam temas que envolvem as condições ambientais e o novo contexto do exercício da docência que “angustia muito” o professor da cidade, diz a professora de Língua Espanhola. A professora de Educação Física fala: “a gente tem que saber como conduzir de uma forma que você não vai se desesperar. Eu acho que a gente tem que parar e refletir [*referindo-se ao trabalho docente*]. O que eu quero, o que vou fazer e o que dá ‘pra’ ser feito”.

O questionamento sobre o papel do professor e a transformação dos agentes de socialização que estávamos habituados a ver, promovem certo efeito, no sentido negativo, e atingem diretamente o ambiente de trabalho do professor. É uma relação que tem produzido a presença de certo embaraço por parte do professor quanto ao seu papel e de como deve reagir à influência desses “novos” agentes. Nesse caso, o mal-estar pode ser entendido como fruto de uma responsabilidade que é endereçada ao professor, o que dificulta a adaptação às novas exigências, e o confunde quanto à capacidade que necessita ter, quando precisa adotá-la e como deve aplicá-la (GOBLE & PORTER, 1980) em benefício do trabalho docente.

“Os meninos vêm desafiadores”, diz a professora de Sociologia. Esse é um aspecto que as pesquisas já começam a indicar como mais uma dificuldade do professor em lidar com incidentes que envolvem o comportamento do aluno (KELLY, et al., 2007). O simples ato de passar prova, ou mobilizar o aluno para a maratona do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou mesmo ministrar aulas a fim de fortalecer o aprendizado do aluno, tem demonstrado que “os meninos não dão conta [...], eles não querem ler, não têm paciência [...]” diz a professora de Redação.

Ainda sobre as condições ambientais, um aspecto parece interferir significativamente no trabalho docente e é indicado pelo professor da região urbana como “ponto de angústia”. Palavras do professor de Educação Física: “a infraestrutura da escola me causa angústia. Quero trabalhar com o aluno, mas esbarro nos limites físicos”. O prédio da escola urbana, onde realizamos a pesquisa, é muito antigo. Há mais de 30 anos está sem reforma, não consegue abarcar todas as atividades que precisam ser realizadas. O outro professor de Educação Física fala: “a gente vê também a nossa angústia quando falamos sobre a estrutura

que nos é oferecida pra trabalhar, ou melhor, uma estrutura que não é oferecida”. Palavras da professora de Estudos Amazônicos: “o mal-estar se instala nesse momento, quando impacta na falta de infraestrutura e com a tua limitação. Nós sentimos uma angústia em querer ajudar o aluno, para resgatá-lo e sair da situação difícil, mas nós esquecemos que há limites, que cada um de nós, tem um limite”.

Outro aspecto recorrente na fala do professor da Educação Urbana surge em relação à família do aluno: “os pais não acompanham os filhos”; “há uma ausência de preocupação”; “as responsabilidades são atribuídas somente ao professor”; “há uma ausência de valores morais”. A professora de Biologia diz, enfaticamente: “a família fracassou [...] eles vivem em situação de risco social, a família é despreparada”. Acrescenta: “infelizmente, os pais estão entregando os seus filhos para a escola e a gente tem que lidar com a agressividade, com as frustrações deles”. A família é citada por outro professor como “irresponsável” e “omissa”. A professora de Geografia diz: “eu percebo assim: há coisas que me incomodam muito, até me surpreende [...] a minha maneira de lidar com isso, de mostrar a minha angústia, é dividindo com o meu marido que também é professor do estado”.

Os professores da escola da Educação Urbana com o objetivo de “resgatar” o aluno e trazer a família para o ambiente escolar, constroem um trabalho de aproximação junto à família, através do que chamam de Projeto de Intervenção¹⁷⁵. Diz a professora de Espanhol: “é algo que precisou ser feito, estava àquela angústia, o que é que a gente vai fazer?” Outra fala se apresenta: “a gente sofre pelos nossos alunos, mas os próprios pais, a própria família, nem sofre. Não têm esse compromisso. A gente manda chamar a mãe ‘pra’ falar do comportamento do filho e ‘tal’, ela se recusa a acreditar, ou, simplesmente, tanto faz [...]. Essa é nossa angústia”, diz a professora de Língua Portuguesa.

Fala do professor de Matemática: “aqui na escola pública, parece que é mais solto. O aluno vem ‘pra’ aula, ele fala na minha cara, ‘eu não vou assistir à sua matéria, para o ano eu ‘pago dependência’”. Outro professor pontua: “estou me lembrando da reação dos professores na reunião no dia da Intervenção. Tinha mais professores do que pai de aluno”.

Ao que parece, a atitude da família acaba “induzindo” o professor a assumir uma responsabilidade que não é sua, gerando questionamentos sobre o papel do professor. A professora de Língua Portuguesa, na Roda de Conversa, interroga: “qual é o nosso papel na

¹⁷⁵Realizado após o levantamento nos diários de classe, é feito um diagnóstico da situação do aluno. Inicialmente são chamados os pais para uma conversa, juntamente com uma equipe de professores. Se o responsável não aparece, a família recebe a visita, em domicílio, de uma equipe de professores que vai tentar intervir junto a possível evasão do aluno da escola.

escola? Não é escolarizar? É a questão de ensinar o conhecimento, ensinar a questão do comportamento, do lidar social? ” Completa: “mas isso não é tarefa só nossa. O que a gente percebe, ultimamente, é que tem sido só nossa”. Outro professor diz: “É sério! A gente se sente impotente porque não dá conta de fazer trabalho de professor, policial, às vezes, psicólogo, fiscal, de ser pai. Tem que ‘tá’ motivado. A gente não consegue dar conta de tudo”.

O aparente confuso papel de professor parece mobilizá-lo de tal forma que ele se vê obrigado a encontrar uma solução urgente para amenizar o mal-estar, o que nos faz dizer que o professor da Educação Urbana utiliza, com frequência, algo que chamamos de “identificação forçada”, isto é, o professor coloca-se como exemplo para o aluno, forçando uma referência ou modelo que deva ser seguido a partir de sua história de vida. A expectativa parece ser a de sensibilizar o aluno quanto a se interessar pelos estudos, ou mesmo provocar uma idealização da profissão já que “não tem perspectiva”. Palavras da professora de Redação: “eu falo da minha história, de como era a minha vida e como está hoje. Com o trabalho de professora, pude comprar meu carro e ter minha casa própria”.

A relação entre angústia, escolha da profissão docente e o sistema social surge na fala de uma professora da cidade:

- Nós acabamos ficando “tipo” um escudo. Nós acabamos colocando as nossas angústias de lado, porque você tem que se colocar no lugar daquela outra pessoa que “tá” ali na frente. Eu costumo dizer que se nós professores temos angústias, elas devem ficar em segundo plano, porque o aluno busca um ombro, um afago. Eu sempre digo pra eles: uma das brechas que o nosso sistema dá, uma possibilidade, é o conhecimento, é o estudo. Vivemos uma divisão de classe pesada. Nós temos muita desigualdade social, muita miséria, muita carência, mas nós temos as brechas e é nas brechas que nós vamos trabalhar (Professora de Sociologia da Educação Urbana - Roda de Conversa).

Completa a fala sugerindo o que chamamos de “identificação forçada”:

- Eu sempre me coloco como exemplo. Filha de mãe operária, que lutou que trabalhou “pros” filhos terem o “canudo”, o nível superior. Então sempre trago pros meus alunos a minha vivência pessoal, não sofrida, mas de superação, pra que me tenham até como espelho. Eu consegui. Mesmo com as minhas dificuldades, sou professora. Vocês podem ir muito além do que eu consegui (Idem, Roda de Conversa).

Outro aspecto marcante na fala do professor da Educação Urbana identificada no Pará está relacionado à escolha da profissão docente com a imagem que o professor faz de si mesmo. Palavras da professora de Estudos Amazônicos: “quem escolhe ser professor é da classe mais humilde da população” ou “menos favorecida economicamente”. Ela acredita que a profissão docente promove uma “facilidade maior ‘pra’ entrar no mercado” e continua: “já

que só tem isso ‘pra’ sobreviver, qualquer escola [...] tá bom!” Acrescenta: “se a escola estiver caindo, vamos estar lá [...] vamos nos sujeitar”. Em tom de preocupação, a professora de Artes fala: “ninguém quer ser professor” porque “parece que é vergonhoso”.

São fragmentos de fala que sugerem preocupação quanto ao futuro e escolha da profissão de professor. A professora de Educação Física faz um questionamento na Roda de Conversa: “Quem quer ser professor? Ninguém”, ela responde e continua: “você anda na rua, parece que é vergonhoso ser professor. Então eu acho que, daqui a alguns anos, não vai mais existir essa profissão, porque ninguém quer. É uma profissão desvalorizada, é perigosa também ‘pra’ trabalhar”. A professora de Língua Portuguesa acrescenta: “e o aluno não quer estudar [...] assim fica difícil pensar no futuro da profissão”. A preocupação é um fato, e o comportamento, refratário, do aluno é algo recorrente e aparece como queixa do professor. Mas, nos questionamos até que ponto tal comportamento pode ser considerado como um indicativo da não escolha da docência como profissão. Coisa que só será possível saber quando a ele for destinado um espaço para falar sobre suas expectativas.

Entretanto, o interessante é que na contramão da lógica de que a profissão docente parece não ter “herdeiro”, diz a professora de Estudos Amazônicos: “mesmo sofrido e cansativo, eles [*referindo-se aos alunos*] estão fazendo outra leitura da profissão”. Acrescenta: “admiram e chegam as suas casas comentando que têm professor que eles adoram, para eles é um modelo. ‘A forma como dá aula, parece que conta uma história, parece uma, agradável, viagem’”. A fala nos sugere pensar em uma resposta mais favorável que pode surgir da relação professor e aluno. Surge a partir de uma identificação positiva do sujeito frente ao outro, como um processo inconsciente que, de alguma maneira, será internalizado pelo sujeito que deverá causar um efeito interessante. Nesse sentido, a continuidade da profissão docente está “garantida”, mesmo tendo consciência de que outros mecanismos serão necessários para que a escolha pela docência aconteça.

Ainda no mesmo tema, vale dizer que o professor reconhece as dificuldades da profissão. Fala da professora de Biologia: “o fato é que as angústias que nós temos, os nossos problemas, é bem dizer como acontece em todas as escolas do país, o que falta ‘pra’ gente são momentos como esse [*refere-se à Roda de Conversa*] ‘pra’ trocar experiência, a fim de dividir nossas angústias e encontrar meios de sobreviver na profissão”.

Outro aspecto que gostaríamos de comentar, verificado na fala do professor da Educação Urbana, diz respeito ao Sistema Educacional e à falta de valorização do professor. Mesmo não tendo sido recorrente, vale destacar a análise que uma professora traz na primeira

Roda de Conversa, quando perguntamos ao grupo de professores se existe mal-estar no trabalho docente, ela rapidamente pede a palavra e diz:

- Com certeza. A minha visão é [...] tudo começa com o professor. É aquele que vai iniciar a criança no conhecimento e tudo. Eu acho que nós deveríamos ter apoio [...] procuro ser bastante crítica. Eu nem trago essa questão para nossa escola [...]. É uma questão macro, mesmo. Eu acho que é o sistema educacional que está muito desgastado, ele é muito penoso para esse profissional que é professor. Eu acho que a gente vem com uma carga de responsabilidade muito grande. Quem vem da classe média para cima, não entra na profissão de professor, é a avaliação que eu faço. Eu não sei se estou enganada, eu não tenho esse dado estatístico [...] mas estou falando com base no que eu observo, da minha história de vida, do que a gente conversa com os colegas. A maioria, se a gente for ver dentro da pirâmide social, vem da classe mais baixa [...] a escolha pela Licenciatura é aquela que tem facilidade maior para entrar no mercado [...]. Nós, economicamente, somos desfavorecidos. A gente vem nessa luta, obtém a graduação, conquista um lugar ao sol. Isso traz uma gama de sonho, de esperança, aí você chega, vai lidar com a angústia de outras pessoas. O professor é esse sujeito, entendeu? (Professora de Estudos Amazônicos – Roda de Conversa).

Respostas originadas de um estado de tensão de caráter negativo geram emoção e sentimentos, surgem na fala do professor da Educação Urbana produz mal-estar a partir da manifestação da angústia. São respostas que sinalizam para a presença do esgotamento docente enquanto efeito negativo no trabalho do professor. Nomeado de padecimento, o docente parece atormentado, aflito ou martirizado (PEREIRA, 2016). Surge na fala como “impotência”, “desgaste”, “insatisfação”. Palavra da professora de Língua Espanhola: “a gente tem que se desgastar para fazê-los pensar. Isso está me afetando demais. A minha impotência é porque eu não posso gritar [...] hoje eu comecei a gritar com eles”. Outro professor relata: “o meu mal-estar é insatisfação, é impotência” e continua: “A gente se sente impotente porque não dá conta de fazer o trabalho de professor, policial, às vezes, psicólogo e pai”.

O padecimento (PEREIRA, 2016) se apresenta quando o professor da zona urbana se diz “ameaçado”, o que se traduz em “medo” pela violência na escola e nos arredores. Observa outra professora de Espanhol: “se a menina namora um traficante, porque hoje em dia a ‘moda’ é essa, ela fica com raiva porque eu não aceitei o trabalho dela, já viu! Risca o meu carro, manda me bater, manda me matar, eu fico pensando nisso, isso me angustia”. A referência à loucura também se apresenta, diz a professora de Português:

- Eu trabalho só nessa escola, há 30 anos. A gente tem que ter aquele jogo de cintura, sabe? Não “coisar” a cabeça de uma forma que vá se desesperar, porque os alunos vão me levar à loucura. Eu acho assim: a gente tem que parar e refletir, o que é que eu quero e o que dá ‘pra’ eu fazer. Há momentos em que dá aquele aperto no peito,

é angustiante, mas [...] é preciso reagir, senão enlouqueço (Professora da EJA – Roda de Conversa).

O “desrespeito”, “o sofrimento”, “o estresse”, “o desconforto”, “a vergonha” são nomeados pelo docente da zona urbana como mal-estar e “percebido pelo aluno como angústia”, palavras da professora de Biologia da 5ª série: “Os alunos percebem nossa angústia, eles dizem ‘não sei como a senhora, professora, consegue aguentar esse pessoal na sala de aula, aluno bagunçando, desrespeitando, a senhora querendo dar aula e eles não querem estudar. É uma vergonha!’”

Na perspectiva de indicar um contraste entre o que se apresenta na fala do docente da Educação do Campo e o que refere o professor da Educação Urbana, quando se dizem angustiados, o docente camponês tende a produzir respostas em função de necessidades básicas para o exercício da profissão. Dos professores que participaram da Roda de Conversa 70% atua em regime de contrato de trabalho como temporário, apenas 30% faz parte do quadro efetivo de professores do município. O último concurso público foi realizado em 1997. O Magistério é o nível de escolarização exigido para o ingresso na carreira. Tal critério hoje se traduz em um impasse entre professores e a gestão municipal, à medida que o docente conclui a graduação ou pós-graduação, fica impedido de progredir funcionalmente.

A resposta do docente da Educação do Campo diante do mal-estar no trabalho parece surgir como uma tentativa de regular as desvalorizações e os relacionamentos sociais como nos ensina Freud (1930[1929]/1974). O quadro caótico da educação do campo que é praticada no estado paraense é constrangedor. O docente para responder ao mal-estar engaja-se na luta da categoria, na constituição de sindicato, como uma forma de evitar o sofrimento. É um mecanismo psíquico cuja função parece “regular a angústia” que se apresenta em relação à falta de valorização no trabalho. As repetidas queixas quanto as condições de trabalho nos sugerem pensar numa dinâmica psíquica como forma de encobrir a angústia real (LACAN, 1974-1975). A angústia que está sempre presente na vida humana, faz com que o sujeito produza mecanismos a fim de bordejar o que há de mais real e difícil de suportar. Todavia, o professor que trabalha na educação do campo no Pará tende a atuar como um sujeito que não se fixa no gozo da queixa. Com isso passa a eleger estratégias de inovação, busca e crescimento profissional. Identificamos que mesmo sob uma condição de trabalho muito difícil, constata-se a vontade de permanecer na profissão.

Respondendo ao mal-estar, de outra forma, está o professor que atua na região urbana. Começa que esse professor conta com mais estabilidade na profissão. Dos quatro professores

que participaram da Entrevista de Orientação Clínica, apenas um trabalha em regime de contrato temporário e tem seus direitos garantidos na forma da lei. O mal-estar docente, nesse contexto social, se apresenta relacionado ao comportamento problemático do aluno que ele define como “um ponto de angústia”. Nesse contexto, ainda que diferentes formas de padecimento psíquico (PEREIRA, 2016) sejam relatadas pelo professor e a angústia possa sempre estar presente por detrás do padecimento como “aquilo que não engana” (LACAN, 1962-1963/2005), o mal-estar constatado tangencia o real. O que possibilita para que a presença da angústia aconteça. Significa dizer que o sujeito produz um contorno, enquanto pertencente ao campo do próprio Eu, de como a angústia se apresenta para ele. Todavia, é importante dizer que é uma angústia que não corresponde à angústia real. É um mal-estar que se apresenta sob duas formas: uma que causa sofrimento em si mesmo, outra que surge como fonte de sofrimento (FREUD, 1930[1929]/1974). Em relação ao que causa sofrimento em si mesmo, discutiremos na seção que trata do caso a caso. Como fonte de sofrimento, a fala do professor da zona urbana é direcionada ao comportamento do aluno. É possível dizer que a atitude refratária do aluno às investidas pedagógicas do professor produz o mal-estar na Educação Urbana e parece se apresentar em função do difícil manejo por parte de quem é incumbido de realizá-la.

A fim de melhor perceber como o mal-estar, enquanto efeito que tangencia o real, e se apresenta como resposta do professor quando se diz angustiado no trabalho docente, é o que propomos discutir a seguir, a partir de fragmentos das falas dos docentes que se dispuseram a estar conosco na Entrevista de Orientação Clínica que nos possibilitou a escrever e organizá-las em estudo de caso. Buscamos localizar a posição subjetiva do sujeito, com destaque para os modos de gozo e satisfação pulsional; desenvolvemos a prática da transferência, para que os semblantes e as resistências possam ser suspensos, bem como, recortar e intervir no que se repete a fim de fazer o sujeito vacilar, e a subjetividade tenha a possibilidade de uma elaboração.

5.2 O caso a caso.

Construídos a partir da Entrevista de Orientação Clínica, da revelação de cada modo de subjetivação, do que se produz a partir da relação transferencial e da intervenção no que se repete como sintoma, e a subjetividade por vir a elaborar-se, nossa intenção nessa etapa da pesquisa é coletar fragmentos da fala do professor que indique a manifestação da angústia como forma de expressão do mal-estar. Dos mais de cinquenta docentes ouvidos na Roda de Conversa, nove professores participaram de sessões de entrevistas nos dois ambientes

culturais no Pará. Dispuseram-se a estar conosco, nesse momento, do estudo cinco docentes da Educação do Campo e quatro da Educação Urbana. São docentes que escolheram continuar participando da pesquisa, de forma espontânea. Implicados e transferidos com a causa, falaram de si, de suas experiências, histórias, de seu mal-estar e de suas “angústias”.

Cada docente é considerado um caso único, o que exclui a generalidade. A perspectiva ainda que seja escutá-lo dentro de uma mesma regularidade de discurso sobre o que o professor produz como resposta quando se diz angustiado no trabalho docente, nos interessa perceber como o sujeito responde de maneira singular frente aos impasses provocados pelo mal-estar no trabalho. Passamos agora a descrever cada um. Buscamos demonstrar nossos achados fazendo uma leitura a partir de dispositivos clínicos, a fim de perceber como o mal-estar se apresenta para o docente no trabalho e o que faz para lidar com “isso”.

5.2.1 Docentes da Educação do Campo

5.2.1 a) O caso Cristina e o que não incapacita o sujeito quando o desejo está presente.

A professora auxiliar¹⁷⁶ do ensino fundamental, a quem renomeamos de Cristina¹⁷⁷, define o trabalho do professor da Educação do Campo como “perturbador e angustiante”. Relata: “a gente ‘tá’ fazendo um trabalho legal, ‘tá’ se esforçando e, de repente, por conta de prefeito, por conta desses administradores que não conseguem ver isso, mandam a gente embora”. Ela continua: “dezembro está chegando, eu sei que vou embora de novo, isso me chateia muito, é um mal-estar terrível!” Em tom de crítica fala sobre o “critério” que a administração municipal utiliza para contratar o professor. Palavras de Cristina: “na realidade, ele [*referindo-se ao prefeito*] só quer saber de colocar ‘pra’ trabalhar aqueles que o apoiam”. Questiona: “mas como é que eu vou concordar com isso se eu estou vendo a realidade? Não tem condições um negócio desses”. Em tom de conformidade Cristina diz que a relação de trabalho entre a gestão do município e o tratamento dado ao professor “é uma situação comum”.

A orientação clínica permitiu-nos intervir por meio da citação “é uma situação comum” de maneira a fazê-la interrogar-se ao dizer, ao mesmo tempo, que: “não tem condições um negócio desses?” A professora Cristina revela que “não há muita saída”, mesmo reconhecendo que é uma condição que lhe causa “mal-estar e indignação”. A fala de Cristina

¹⁷⁶Nome atribuído aos professores que são admitidos pelo sistema de contrato temporário pela Prefeitura do Município.

¹⁷⁷A princípio, Cristina fora chamada para trabalhar pela prefeitura como “locutora oficial”, mas não se “deu bem”, tinha que fazer o papel de “puxa saco”. Sentiu-se desconfortável e pediu para ir trabalhar em escola, o que sempre foi sua intenção.

nos faz pensar em uma dinâmica psíquica que se assemelha a presença da dupla face do sintoma (problema/solução). Significa dizer que ao mesmo tempo em que o docente parece se indignar quanto aos critérios adotados para manter o docente no trabalho, também demonstra certo conformismo em relação à lógica adotada por aquele que tem nas mãos o poder de admitir e demitir o professor para o trabalho.

Em outra entrevista, algo ‘comum’ quanto à forma de responder da professora para lidar com o mal-estar parece manter-se. Por exemplo, mesmo que fale em tom de denúncia: “eu tenho a base de quanto ganho [...] mas há uma diferença enorme entre o décimo terceiro de um professor auxiliar [*que não apoia a gestão municipal*] para outro professor auxiliar”, justifica que a diferença em relação ao salário acontece em função do “partidarismo político” que o professor defende e que “é assim mesmo que acontece”. Logo, o argumento de conformidade frente à condição de trabalho se repete como uma aceitação dos critérios para a admissão do professor para o trabalho. Ainda que a dinâmica possa sugerir uma condição de oscilação entre os efeitos quanto à perda do trabalho e a tentativa de manter-se, é um processo psíquico que indica que o sujeito não fica no gozo, ele atua. Algum nível de satisfação se mantém, o que faz com que o sujeito não se acomode diante da impossibilidade do desejo.

A professora Cristina sempre se mostra sorridente e simpática. Talvez mobilizada pelo efeito da relação transferencial, diz sentir-se lisonjeada por participar do estudo¹⁷⁸. Do ponto de vista da constituição subjetiva, é nascida e criada no município onde a pesquisa é realizada. Fala sobre uma infância em que “a criança não era ouvida e respeitada”. Relata que ainda menina, “contra a sua vontade”, teve que residir em outro município porque a mãe “optou em morar com o novo marido”. Fala de um sofrimento “muito grande” vivido na infância. Na nova moradia, era educada por um parente próximo “no tradicionalismo”, isto é, “escreveu não leu, à palmatória comeu”. No mesmo ambiente, identifica-se com a figura de um tio¹⁷⁹ e passa a tê-lo como referência e orientação para a vida.

Entretanto, mesmo tendo “aprendido da pior maneira possível”, justifica que é pela sua “trajetória de vida”, com o aprendizado de “novas metodologias” que tenta fazer a diferença. A fala ilustra a experiência docente por meio do significante metodologia. Essa referência é que nos faz suspeitar que tal significante vinculado ao ideal, parece ter o efeito do tratamento do gozo, o qual parece apoiar o real desejo do sujeito. Palavras de Cristina: “é por isso que busco novas metodologias” para ensinar os alunos, já que o aprendizado da professora foi na “metodologia ruim”.

¹⁷⁸É a primeira experiência como sujeito de uma pesquisa científica.

¹⁷⁹Irmão do pai biológico.

Mesmo criada pelos tios, se diz “influenciada” pelo pai biológico que “estudou um pouco mais”; enquanto a mãe, “bem menos”. Com a mãe outra forma de relação se estabeleceu e parece ter deixado uma marca psíquica importante quanto ao signifiante maternidade. A professora Cristina reproduz o que a mãe sempre lhe dissera: “o bom ‘pra’ qualquer mulher é casar e ser uma boa dona de casa”. Com os olhos mareados, a professora fala sobre o cuidado e o medo que tem sobre ser mãe. Refere que as duas irmãs já têm filhos, mas quer “algo especial”. Relata que “desde menina queria ser professora” para “ensinar o aluno para ter um bom entendimento da vida quando crescer”. Com um olhar triste, completa: “foi o que não aconteceu comigo. Na infância, eu não tive isso, pelo contrário [...]”. Conclui o pensamento dizendo: “primeiro, quero ser professora, e depois, quem sabe?! Ser mãe!”.

Em outra entrevista, com uma expressão mais sorridente, fala sobre sua afinidade com os alunos/crianças, refere: “procuro quebrar barreiras e mostrar para o adulto que a criança também tem conteúdo”. Cristina reafirma o que considera seu diferencial que é “acreditar e valorizar a criança”. Palavras da professora da Educação do Campo:

-As criancinhas merecem um cuidado especial [...] principalmente as meninas [...] elas vêm de uma realidade, onde eu me atrevo a dizer, que não há amor. É mais discórdia na família do que amor. Sobre essa questão da afetividade, eu observo muito, o que influencia o aluno dentro de sala, na medida em que eu observo a criança [...] quando ela não acredita na própria capacidade dela (Professora Cristina).

O trecho acima nos faz pensar sobre uma suposta falta de amor que a professora diz observar na criança quando não acredita em si mesma. É possível que tal constatação suscitasse em Cristina algo de sua própria história. Talvez, algo que se aproxime em algum momento do ponto de falta que habita o sujeito, da presença/ausência do objeto para sempre perdido. Tal condição faz o sujeito vacilar entre o que acredita que não o capacita e a vontade de garantir que o desejo se mantenha. Desde a juventude, a jovem professora busca realizar a profissão que escolhera, precocemente, o que a faz organizar uma pequena escola no fundo do quintal de sua casa para alfabetizar crianças de sua comunidade. Mas, em função da precariedade na obtenção de material para trabalhar com os alunos, não consegue manter a atividade. Sem o apoio dos pais das crianças, Cristina é obrigada a fechar a escola.

Anos depois, ingressa na faculdade. A professora fala sobre a felicidade e o orgulho de estar fazendo o curso de pedagogia. “A profissão é linda”, diz a professora entusiasmada. A instituição é privada e fica em outra cidade. Conseguiu o “financiamento” para a faculdade através de uma aposta que ganhou de um familiar. Relata que “apesar de não ser mãe”, acredita que o curso a ajudará também “como mulher” a “compreender as coisas da vida”. Fala com

alegria do familiar que a ajudou. Sorrindo diz: “Ele [...] é um grande pedagogo, ele não sabe disso [...] a metodologia dele vale muito”. Em tom de satisfação informa que está aguardando o resultado das provas¹⁸⁰. Emociona-se ao reproduzir a fala do tio: “minha filha, eu vou estudar na mesma faculdade que você [...] é Pedagogia também”. Mesmo tendo sido imposta a Cristina a relação com uma nova família que não era de sua vontade, de alguma maneira, encontra uma forma de garantir a manutenção de seu desejo. Mesmo de forma enviesada, assume uma estratégia para atuar como um ser social, cujo enlace acontece entre o desejo e o significante metodologia.

Na terceira entrevista, com a voz embargada e lágrimas nos olhos, fala, novamente, sobre a aprendizagem “tradicional” que lhe fora “ensinada”, de “pegar na cabeça e ‘pof, pof’”. Durante quatro anos, sob uma orientação equivocada, “só lia e lia, mas não entendia”. Ela mesma se questiona: “desde quando o ato de brigar, de dar porrada, ensina a criança?” Chegou a acreditar que a aprendizagem só ocorria se “apanhasse”. Depois entendeu que essa não era a lógica. Todavia, receia pelos momentos de raiva, em não querer usar os mesmos “métodos” que lhe foram impostos, o que lhe gera “medo”. Nessa passagem de sua fala é possível perceber a luta de Cristina com o que existe de indomável do humano, algo da ordem do pulsional que precisa ser “educado”, ou seja, ser submetido a uma ‘metodologia’ para que o sujeito funcione a contento na civilização. Sobre os ‘métodos’ com seus alunos, ela tem sucesso. Em conversa informal com a professora titular, com quem Cristina atua, ela faz elogio ao trabalho da jovem professora com as crianças.

A experiência como professora em que há um contrato de trabalho, com salário instituído, é nova. Diz sentir-se feliz quando “observa que o aluno está desenvolvendo [...] que está crescendo e pode dizer ‘eu estou participando disso’”. Relata-nos sobre a dificuldade em relação à família do aluno, sobre a concepção de aprendizagem que os pais ainda têm, ignorando as “novas metodologias” desenvolvidas pelas professoras na escola. Fala sobre os impactos do aprendizado na criança que vem de uma “instabilidade no lar”. A experiência como docente da Educação do Campo parece fazer com que a professora Cristina seja tocada por uma tristeza que se evidencia em seu rosto. Ela diz: “às vezes, para a criança, falta carinho. Eu já me deparei com alunos que me deixaram muito triste, ele [*referindo-se ao aluno*] chega e diz ‘pra’ você que não vai conseguir [...] ‘mas professora, meu pai disse que sou burro’”. Em tom de lamentação, a professora Cristina compartilha com a pesquisadora: “o fato é que a gente trabalha com crianças que, infelizmente, vamos dizer assim, os pais não contribuem”.

¹⁸⁰Processo seletivo para o ingresso na faculdade.

A fala da professora, assim como a tristeza expressa em sua face, parece remetê-la a constatação de que algo lhe falta. Não uma falta ilustrada pela ausência dos pais, mas do que deles o sujeito possa ter herdado como efeito da relação vivida em torno da inscrição do desejo do Outro.

Na quarta entrevista, em tom conclusivo Cristina fala sobre a profissão docente: “o professor ‘pra’ ganhar mais ele se acarreta de vários horários” o que compromete a “qualidade de vida” e faz “a cabeça virar um caldeirão, mas ainda assim é muito gratificante”. É interessante observar em Cristina, e sua história revela que mesmo na diversidade e em uma condição de trabalho que é “perturbador” e “angustiante”, ainda assim a satisfação pulsional acontece mesmo de forma enviesada, o sujeito apresenta certo nível de realização.

É possível pensar que a saída encontrada por Cristina para lidar com o que é perturbador e angustiante do trabalho docente, acontece pela via do enlace com o social e assume a forma do significante chamado metodologia. É um dispositivo que dá condições ao sujeito de garantir a manutenção do seu desejo. Dinâmica que a faz sustentar-se na profissão, mesmo numa condição de significativa instabilidade para permanência no trabalho docente.

5.2.1 b) O caso Gilson: a identificação e a produção de um novo sujeito.

Professor da Educação de Jovens e Adultos – EJA da Educação do Campo - a quem renomeamos de Gilson, nasceu em uma localidade próximo ao município onde o estudo é realizado. Com sete anos de idade muda-se para o interior do estado onde trabalha até hoje. Tem orgulho em dizer que “estudou em escola pública a vida inteira”. Há 18 anos na educação, é engajado na luta sindical por uma “condição de trabalho docente mais digna”. Já participou da gestão da escola. Com satisfação fala: “recentemente concluí a graduação em Pedagogia, em universidade pública, através do acesso pela Plataforma Freire¹⁸¹”.

Faz questão de relatar sobre seu percurso e ingresso na docência. Diz que “não tinha como opção ser professor”. Fez Contabilidade pelo Sistema Modular de Ensino (SOME). Como era o último ano do curso, foi obrigado a passar para o Magistério. No início de 1997, recebeu o convite de uma ex-professora para ministrar aulas. Ao final do mesmo ano é aprovado no concurso público do município para professores com Magistério.

Iniciou a docência em uma comunidade localizada à uma hora, de barco, da parte central da cidade¹⁸². A turma é multisseriada, isto é, em uma única sala há alunos de oito a 17

¹⁸¹Criada pelo Ministério da Educação é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior.

¹⁸²Vinha à sede a cada 15 dias. Para ter água potável, era preciso remar por 200 metros.

anos, estudante das quatro séries iniciais. Além de único professor, Gilson faz o papel de “diretor”, “secretário” e “merendeiro”. Mesmo não tendo escolhido a profissão docente, a experiência como professor nas comunidades¹⁸³ das ilhas fez Gilson “ver uma realidade” que desconhecia. Chamou-lhe atenção à vontade de “crianças e jovens quererem aprender”, diz o professor:

- Temos alunos que acordam 3, 4 horas da madrugada ‘pra’ pegar o transporte, ou vêm de barquinho, de outras ilhas, porque moram muito distante da escola. Isso que me dá motivação, a vontade de os alunos virem para sala de aula. Quando a maré está seca, eles têm que meter, literalmente, o pé na lama.

Completa sua fala dizendo: “Se hoje sou professor, agradeço aos meus professores. Foram inspiradores”. Todavia, o professor da Educação do Campo fala sobre a sua maior dificuldade no trabalho docente: “para mim, a minha angústia é em relação à questão financeira. Sou pai, tenho que ter 200 horas, do contrário, fica difícil promover uma vida melhor para a família”. Pensando na lógica freudiana de que a angústia está sempre presente por trás de todo sintoma, seja num lugar ou outro, a angústia que surge na fala do professor aparece direcionada a realidade vivida na profissão que se apresenta a partir da relação que envolve o professor com o trabalho docente.

A angústia que se apresenta como queixa é a própria presença do mal-estar. Surge como uma resposta que se apresenta pela renúncia de satisfação e gozo (LACAN, 1969-1970/1992), o que difere da angústia defendida por Lacan (1962-1963/2005). Essa tem relação com o que pertence ao real do sujeito, que é inominável, cujo acesso, no processo analítico ocorre pelo equívoco. Todavia, na fala do professor Gilson, a realidade expressa não se nivela ao que se passa em uma análise convencional. É uma dinâmica que nos faz pensar como uma estratégia psíquica que o sujeito assume para lidar com aquilo que bordejia o que há de mais real produzindo um contorno em volta desse real, de como a angústia se apresenta para o sujeito. A função de bordejamento indica que de alguma maneira a pulsão está mantida. Dinâmica importante para que o sujeito estabeleça uma saída a fim de realizar-se. Todavia, é preciso que encontre “um guia” para constituir-se na condição de sujeito da linguagem.

A orientação clínica permitiu-nos intervir, por meio da citação, “a minha angústia é [...] financeira” a fim de interrogar-se sobre o afeto citado e sua relação com o trabalho docente. A história de Gilson revela:

¹⁸³O município pesquisado é constituído por 97 comunidades de moradores de ilhas.

- Inspirado no meu professor, eu procuro chegar junto aos alunos, saber um pouco do dia a dia deles. A naturalidade e a simplicidade dos meus alunos me fazem sentir lisonjeado [...]. Na EJA, temos o aluno que é caranguejeiro, é agricultor, a idade varia de 20 a 35 anos. São alunos que têm vontade de estudar. Quando um aluno falta, procuro saber o que está acontecendo, às vezes vou até a casa do aluno para tentar ajudá-lo.

Identificado com o professor da EJA, a instância psíquica parece ter produzido em Gilson um novo sujeito que o fez movimentar-se, isto é, o sujeito passa a atuar numa nova condição que desliza da posição de ‘não ter a docência como profissão’ para uma implicação com a nova experiência de ensinar jovens e crianças. O que “não era opção”, nem tão pouco a “intenção”, parece ter sido afetado por algo da ordem da necessidade de regular desvalorizações, relacionamentos sociais como nos ensina Freud (1930[1929]/1974). Enlaçado pelo compromisso de atender a demanda do Outro, algo do mecanismo particular do sujeito é ativado. A implicação acontece e o sujeito direciona-se para um funcionamento ativado pela via da organização em grupo. Não por acaso, engaja-se na luta por uma “condição de trabalho docente mais digna”. Com o ingresso na docência, o professor Gilson torna-se membro ativo do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP), no qual assumiu, por alguns anos, a coordenação da associação. Hoje, integra a comissão que discute a reformulação do Plano de Carreira da Categoria no município¹⁸⁴.

Quanto à condição da categoria de professor no município pesquisado, Gilson expõe: “Hoje não há um entendimento entre o SINTEPP e a gestão municipal”¹⁸⁵. O docente tem uma postura crítica quanto ao sistema educacional brasileiro, diz o professor: “apesar de o nosso país ser riquíssimo, é muito pobre quando se trata de educação. Eu acredito muito que a educação é o meio transformador, e é nessa vontade de aprender do aluno, que a gente vê que me motiva continuar na profissão”. Estende a crítica à escola em que trabalha: “nossa escola precisa muito avançar. Eu fico observando que tem professores, colegas nossos, que ‘fazem de conta’ [...]. Que vêm somente por causa do dinheiro. No período de aula, chegam 7h30 [30 minutos após o horário oficial de início das aulas, 7h]. Temos conversado sobre o tempo de aula, tentando mostrar que 30 minutos é um prejuízo muito grande para o aluno”.

¹⁸⁴ Gilson demonstra entusiasmo ao relatar sobre a ajuda que a comissão está recebendo dos colegas do SINTEPP, do município vizinho. São professores que fazem parte da Regional do Sindicato. Em janeiro de 2016, os estudos foram retomados para elaboração de um documento que irá ser apresentado em assembleia, junto à categoria, para devida aprovação e posterior submissão à Câmara de Vereadores. Diz sobre a expectativa, quanto à mobilização geral da categoria, que deverá ocorrer nos próximos meses através da acareação das duas propostas, a do SINTEPP e a da Prefeitura Municipal.

¹⁸⁵ Em forma de denúncia fala sobre a prestação de contas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) de 2015, que não foi rateada entre os professores. Uma reivindicação do sindicato é que esse repasse seja realizado.

O professor da Educação do Campo sugere medidas para melhoria do trabalho: “a nossa escola precisa de profissionais comprometidos com a educação”. Pontua sobre as condições físicas da escola, que prejudicam o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno: “nem todas as salas têm carteiras. Os alunos têm que carregar de um lugar para o outro ‘pra’ poder assistir as aulas”. Complementa: “É isso que me motiva querer a transformação. Mesmo sendo uma comunidade paupérrima, há pais que levam seus filhos para a escola, isso me motiva”. Justifica que essa insistência da família, e de alguns alunos, foi o que “deu força” para inscrever-se na Plataforma Freire.

Estende as críticas à Secretaria de Educação, queixa-se da “falta de apoio” quanto ao trabalho do professor. Critica o período de planejamento de 2015, porque a Secretaria de Educação contrata um “Linguista famoso, em vez de investir em profissionais do estado”. Conclui: “precisamos de projetos de impacto, que envolvam a comunidade”. Faz outra crítica sobre o trabalho na escola onde é realizada a pesquisa: “temos uma instituição com 1.300 alunos que não tem coordenação pedagógica, ficamos como um barco à deriva”. São quatro turnos funcionando com um quantitativo de professores que não dá conta da necessidade que a escola precisa para funcionar a contento. Acrescenta: “o professor é um artista. Fazemos, em pouco tempo, o planejamento, mas dá para perceber que não foi um planejamento”. Faz proposições para melhoria do trabalho, diz: “em reunião, sempre cobro para que façamos um planejamento que envolva diferentes áreas do conhecimento, mas falta sintonia, cada um trabalha aleatoriamente”. Completa: “não temos um PPP¹⁸⁶, isto é, um ‘norte’ para o trabalho”. Aponta como uma das razões porque o município tem tido resultado pouco satisfatório, seja em notas ou na participação do aluno nos sistemas de avaliação oficial, conforme demonstrou o Sistema de Avaliação Paraense – SISPA¹⁸⁷.

Uma efetivação de melhoria no trabalho é a inauguração da biblioteca da escola, ocorrida em dezembro de 2015. O projeto foi idealizado e realizado juntamente com dois outros professores, palavras do professor Gilson: “na inauguração da biblioteca, eu disse ‘esse espaço é ‘pra’ ensinar nossos alunos a serem leitores, a desenvolver a interpretação, para que saiam mais das máquinas e celulares e se tornem cidadãos críticos’”.

Com entusiasmo, encerra a quarta entrevista falando da satisfação sobre o trabalho que realiza com os alunos da EJA. No final de sua fala, acrescenta uma reflexão: “o que está faltado para os nossos alunos?”. Ele mesmo tenta responder: “Não sei, só sei que continuarei tentando, ainda que isso me angustie”. Novamente, a “angústia” se apresenta no discurso do

¹⁸⁶Projeto Político Pedagógico.

¹⁸⁷Sistema de provas para todos os alunos de Matemática e Língua Portuguesa.

professor Gilson. Mesmo presente, é importante dizer que não corresponde à angústia na clássica concepção lacaniana. O que está posto é a produção de um mal-estar direcionado a cena pedagógica, isto é, as dificuldades do dia-a-dia do trabalho docente que o professor refere como angústia. A dinâmica psíquica apresentada nos faz desconfiar da presença do mecanismo de substituição como forma de expressão da renúncia de satisfação e gozo (LACAN, 1992) a fim de manter certa satisfação pulsional. O que parece ter sido a forma encontrada pelo professor Gilson para regular, de alguma maneira, o que há de pulsional através da desvalorização e os relacionamentos sociais para lidar com “a angústia que está sempre presente num lugar ou outro, por trás de todo sintoma” (FREUD, 1930[1929]). É o que o faz continuar funcionando na civilização como sujeito da linguagem, sem maiores prejuízos para a sua saúde mental.

5.2.1 c) O caso Luís: quando o desejo parece não lhe pertencer.

Do ponto de vista da história do sujeito, o professor de Literatura da Educação do Campo, a quem renomeamos de Luís, é nativo do município onde realizamos a pesquisa. A escolarização inicial aconteceu fora do município natal. Orgulha-se de a formação ter sido “toda em escola pública”. A mãe estudou até a 3ª série, o pai até a 4ª. Com orgulho, fala das três irmãs, das quais duas são professoras. Declara que na sua criação os pais impunham “regras”, “tudo muito controlado”, o que influencia sua prática como docente, observa: “acabei trazendo muito dessa criação ‘pra’ sala de aula”. Na adolescência, período em que residiu na capital paraense, era “outra realidade”. Diz-se “influenciado” pelos colegas que despertaram em Luís “o interesse pela leitura”. Já na vida adulta, o professor da Educação do Campo obteve aprovação no vestibular, nas duas maiores universidades públicas do Pará. Optou por fazer a Licenciatura em Letras porque “sabia que seria professor”, escolha que parece ter sido influenciada pelas irmãs, expresso na certeza pela escolha da docência como profissão. Em 2010, já formado, recebe uma proposta para trabalhar no município em que nascera. Após a graduação, fez Especialização em Alfabetização e Letramento, em seguida, ingressou no mestrado PROFLETRAS¹⁸⁸. Com a dissertação em curso, desenvolve a pesquisa sobre o incentivo à leitura do texto literário na escola onde realizamos nosso estudo.

Profissional ativo, “procura participar de eventos, congressos” para manter-se atualizado. Busca “novas experiências” a fim de colocar em “prática no trabalho” com seus alunos. Mesmo como “contratado”, pois “a qualquer momento pode ser mandado embora”,

¹⁸⁸O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

não hesita na empreitada de novos projetos. Participa do grupo de professores na construção da biblioteca e da sala de informática. No período das entrevistas, esteve como coordenador do Programa Mais Educação.

Sobre a profissão docente, Luís “sente orgulho de ser professor do Campo”. Mesmo com “todos os percalços”, investe na formação. Em tom de satisfação, fala da “participação”, do dia a dia na escola onde tem uma jornada intensa de trabalho, desenvolvendo atividades pela manhã, tarde e noite, todos os dias da semana. A escola tem uma diretora, não há coordenação pedagógica, mas é o professor Luís que muitas vezes faz o papel de “Pedagogo” ou “Orientador Educacional”. Todavia, queixa-se da “falta” de coletividade entre os professores: “são sempre os mesmos que assumem as tarefas”.

Em diferentes entrevistas, inclusive na Roda de Conversa, é recorrente a fala em tom de reclamação. Ele diz: “não temos plano de ação”. O professor de Literatura da Educação do Campo continua: “parece que a escola começa o ano sem rumo definido, não tem projeto político pedagógico”, o que considera uma “dificuldade” no trabalho que o deixa “chateado”. Cita o que aconteceu em 2015. Alguns professores “pegaram” um projeto da Secretaria Estadual de Goiás para “aplicar” aos alunos da escola.

O mal-estar no trabalho docente é declarado na terceira entrevista pelo professor Luís:

- A realidade da escola, o mal-estar, a minha insatisfação com as situações que às vezes acontece [...], é porque eu não prezo muito pelo meu regime, eu prezo muito pelo meu trabalho, eu não me bato com a questão de eu ser contratado. Se eu vou sair hoje, ou se eu vou sair amanhã, eu faço meu trabalho. Embora eu já tenha sido muito perseguido¹⁸⁹ em 2010 [...]. A diretora anterior, gestão de 2010/2012, foi quem me trouxe ‘pra’ escola. Ela defendia muito meu trabalho, meu contrato com a escola, na verdade, é um contrato de boca que termina em dezembro. Não é contrato. Quando é janeiro, fevereiro, a gente fica sem receber, em março nem sempre os mesmos professores voltam. Quando as aulas começam, a gente tem deficiência de professor, não tem plano de ensino, não tem ninguém, quando o professor vem, quando é contratado, pega o que já ‘tá’ feito. A gente tem essa situação [...] já está tudo pronto, ele não pode opinar em nada, porque, se ele opinar, ele vai ter sérios problemas na escola. De duas, uma: ele pode ser demitido, ou acaba se acomodando diante da realidade. Eles acabam falando outra coisa que, às vezes, não condiz com a nossa realidade [...] para não ter nenhum envolvimento [...]. Ontem acho que você percebeu [...] quem realmente falava de mal-estar [...]. Mas teve um colega que falou [...] eu senti que ele queria maquiagem as coisas. Então, em algum momento, eu falei, poxa, será que ele não vai falar o que de fato está acontecendo?

Aqui vale fazer um parêntese antes da continuação da discussão sobre o que se apresenta na fala do docente do Campo. A fala do professor de Literatura, além de declarar o seu mal-estar, denuncia algo da ordem de um impasse experimentado, por mim, como

¹⁸⁹Teve dificuldade quanto à liberação de carga horária para fazer a pós-graduação.

pesquisadora. Falo da dificuldade em lidar com a situação do professor em não querer falar sobre o mal-estar no trabalho docente durante a Roda de Conversa. O fato foi determinante para que tomássemos a decisão de nos afastar do campo de pesquisa, temporariamente, a fim de ouvir as falas já registradas e repensar as futuras intervenções.

As anotações no Diário de Bordo e Clínico foram providenciais. Foi possível constatar que frente à suposta resistência do professor, algo se instalou em mim da ordem da incerteza, chegando a pensar se seria possível a participação, espontânea, do docente. O momento é fundamental para dar o passo seguinte da pesquisa, a entrevista de orientação clínica. Apesar do número de docentes, a participação não foi ampla, ainda que alguns afirmem que existe mal-estar no trabalho docente. A impressão obtida é de que nem todos pareciam sentir-se muito à vontade para falar. Naquele momento, fui tomada por dois pensamentos que poderiam estar justificando tal atitude dos docentes: o primeiro, pela presença da diretora da escola que fez questão de participar da seção; o segundo, em função de uma maioria, considerável, que trabalha em regime de contrato temporário, indicado pela Secretaria de Educação ou pela Prefeitura do Município. Logo depois, a segunda possibilidade foi confirmada.

Uma frase ficou marcada em mim e que parece retratar bem o que vive o docente no município. O relato foi obtido numa conversa informal, com alguns professores, antes da seção. Um professor falara sobre a condição “caótica” da categoria, reproduzindo a fala de um dirigente, que estava, na ocasião, à frente do SINTEPP. O professor reproduz o que o dirigente falou: “o primeiro direito do professor é não ter direito e o segundo é não abusar do primeiro”. Ao ouvir isso, o sentimento que me mobiliza é de consternação, que nos leva a questionar sobre o papel de uma organização sindical que deveria lutar pelo direito do trabalhador e ousa dizer o que disse. Afinal de contas, essa organização está a serviço de quem?

Retornando ao que diz o professor de Literatura sobre o trabalho docente, estão as queixas como ausência de plano de trabalho, do Projeto Político, ou mesmo à crítica da aplicação de um projeto que pertence à outra realidade. É uma fala que retrata o contexto pedagógico, expressa o mal-estar, mas não inviabiliza o professor Luís de atuar.

A orientação clínica permitiu-nos intervir sobre a citação: “eu não prezo pelo meu regime” ou “eu não me bato com a questão de ser contratado”. Seu discurso revela “Se eu vou sair hoje, ou se eu vou sair amanhã, eu faço meu trabalho”. A assertiva nos faz pensar sobre a presença do mecanismo da “denegação”, em que o desejo encontra uma via consciente para expressar uma posição de conforto, aparentemente sem conflito, como se o desejo não se colocasse ali. Todavia, o sujeito atua sempre buscando possibilidades, o que parece indicar

que o desejo está em funcionamento. A renúncia de satisfação e gozo se realiza, mesmo que de maneira enviesada pela presença de um certo excesso. Excesso ao gozo? Não há como saber, apenas suspeitar.

Outras informações sobre a condição de trabalho do professor no município são apresentadas por Luís na quarta entrevista. Fala em tom de surpresa sobre os resultados do levantamento estatístico que fez para dissertação, realizado junto à Secretaria Municipal. Constatou que há muitos professores que “não têm formação superior”. Lembra o caso de uma professora que trabalha há 30 anos. Só tem o magistério e continua na ativa. Em 2010, quando chegou à escola, dos 40 professores existentes, 35 não tinham formação, só o ensino médio. Hoje, a realidade mudou “um pouco”, diz o professor. Há uma professora com mestrado, outra com especialização e o próprio professor Luís, que está no final do primeiro ano do mestrado. O professor declara uma informação recente sobre o Pará: é o estado que apresenta maior taxa de abandono escolar entre os estados brasileiros, “principalmente nas turmas da EJA”.

Dentre as dificuldades apontadas na Educação do Campo, o professor de Literatura, desde a Roda de Conversa, apresenta outras queixas: “diversidade social e cultural do aluno” como um aspecto que influencia diretamente a “questão linguística”. Mais aspectos são pontuados pelo professor: “a vulnerabilidade social que é muito grande”, “o contexto de violência que é reproduzido no ambiente de sala de aula”. Relata sobre a grande maioria das famílias que vive da extração de caranguejo, ou do cultivo da mandioca padecerem com o pouco recurso financeiro para o sustento da prole. Em tom de denúncia refere que é cada vez mais frequente a constatação de famílias “sobrevivendo da venda de *crack*” e “do comércio e plantio da maconha”¹⁹⁰. Aliado a esses aspectos estão “o baixo rendimento escolar”, “a evasão”, “o consumo de bebida alcoólica”, “a violência doméstica”, são situações em que o professor atua, espontaneamente, como interventor junto à família, ou junto à instituição municipal¹⁹¹ a fim de que o aluno retorne ao ambiente da escola.

A dificuldade do aluno quanto à “leitura” faz parte do mal-estar presente no trabalho do professor de Literatura da Educação do Campo. Justifica que, no interior do estado, nas turmas multisseriadas, a leitura “quase não existe”. O professor argumenta que grande parte do alunado “é evangélica, eles sabem de cabo a rabo os versículos da Bíblia”, mas quando chega na 5ª série, “parece” que é a primeira vez que têm contato com outro tipo de leitura, diz o professor, em tom de lamentação.

¹⁹⁰O professor relata sobre uma intervenção que precisou fazer junto a uma aluna que estava vendendo *crack* dentro da escola para outra aluna de 11 anos de idade.

¹⁹¹Centro de Referência de Educação e Assistência Social (CREAS).

O professor diz ter uma relação “sem problema” com os familiares dos alunos, pontua: “o problema não é na escola, o problema tem origem [...] na família”. Queixa-se da participação que é “bem pouca”. Todavia, fala em tom de orgulho, de um “trabalho individual”, sobre a “iniciativa” de ir até a casa da família de todo aluno, “quando passa dois ou três dias”, que não comparece à escola. É comum o professor “ligar” para família para saber o que está acontecendo.

O professor Luís parece objetivo e disciplinado, herança da sua história pessoal. Em 2010, ao chegar ao município, foi indagado se realmente ia “trabalhar na escola X”¹⁹². Como um alerta, alguém lhe falou: “cuidado que tu vais trabalhar no ‘Carandiru’”, o professor respondeu: “Eu vou assumir esse desafio, é o que eu quero”. O professor de Literatura acredita que a busca pela qualificação profissional garante o seu futuro como professor, mesmo admitindo que exercer a docência nas condições da Educação do Campo promova mal-estar. É um efeito que não o impede de sempre estar engajado na execução e construção de novos projetos, justifica que isso ocorre porque “sempre soube que seria professor”.

Ainda que o professor Luís traga em sua fala importantes aspectos da relação com a família do aluno ou mesmo as questões relacionadas à ausência da leitura do próprio aluno, nos chama atenção à relação entre o professor e o trabalho docente, ao dizer, por exemplo, que “não preza” o regime de contrato, mas “preza o trabalho” ou mesmo que “não se bate com a questão de ser contratado”. Todavia, em uma das entrevistas, começa sua fala dizendo sobre um “mal-estar” que lhe causa “insatisfação”.

Considerando que o mal-estar tem origem na forma como o sujeito lida com a renúncia da satisfação pulsional (LACAN, 1962), ainda que o professor Luiz se queixe dos colegas e da realidade do contexto social em que trabalha, o docente escolhe implicar-se com o fazer docente. Uma implicação que nos sugere pensar numa certa imposição a si mesmo, sobre incansáveis ações, para fazer-se funcionar junto à demanda do Outro. Ações estas que vão desde o papel de professor a outros que não, necessariamente, cabe ao fazer docente, mas que parece sustentar o sujeito numa condição de gozo. Dinâmica que nos faz suspeitar de uma forma específica de o sujeito responder ao mal-estar, cujo discurso se apresenta de forma a tangenciar o que existe de mais real dele próprio. Talvez, se apresente aí um bordejamento da angústia já que é um elemento constitutivo do real do sujeito. Angústia que jamais será nomeada ou descrita, a não ser como um efeito secundário do discurso. O surpreendente é que para o professor Luís, o mal-estar no trabalho docente não o paralisa. O gozo parece se

¹⁹² Considerada “o Carandiru” do município.

sustentar mesmo nessa complexa e injusta condição de trabalho. Isso não o impede de buscar coisa melhor para o exercício da profissão, investir na busca da formação, ou mesmo solucionar os problemas em prol do bem-estar no trabalho docente. Dessa forma, o sujeito parece suportar a falta colocando no lugar algo de um excesso, mas que não propicia qualquer estado de padecimento, pelo menos, até o momento que pudemos ouvi-lo.

5.2.1 d) O caso Tati e o desejo de saber.

Do ponto de vista da história do sujeito, a professora da Educação do Campo, a quem renomeamos de Tati, é nascida e criada no município onde a pesquisa é desenvolvida. Filha de pais agricultores e analfabetos, fala sobre uma infância “muito difícil”. Começou a trabalhar como doméstica ainda quando criança. Relata sobre uma jornada de trabalho “cansativa”. Casou-se muito jovem, acordava às 4h da manhã para “lavar roupa” e “fazer a alimentação dos filhos” antes de ir para a “casa de família”. Anos depois, começou a trabalhar em uma escola como “servente”, depois “merendeira”. Sorridente a docente fala: “as crianças gostavam de me acompanhar na cozinha, não queriam ficar com a professora de sala de aula, não sabia se cuidava delas ou trabalhava”. A diretora da escola, na época, chegou para a professora Tati e disse: “a senhora não vai ser mais servente, vai ser professora”. A partir de então, começou a “dedicar-se” aos estudos. Kursou o “Gavião¹⁹³”, depois Pedagogia e Educação Especial. Em 1997, é aprovada no Concurso Público Municipal para professor com Magistério. Hoje trabalha com a disciplina de Ciências.

Como professora das séries iniciais, desde 2013, Tati representa o município como membro do “Pacto”¹⁹⁴. Gosta de participar, pois conhece “novas metodologias”. Há uma coordenação geral que vai para o município sede “receber todo conhecimento” e repassa aos professores, a fim de “trabalhar com as crianças”. Fala com entusiasmo do trabalho da “sala de leitura, matemática e jogos”. Refere-se como “mal-estar” a atitude da “Secretaria de Educação” que reduz a carga horária do professor efetivo para “lotar o professor contratado”. Fala da professora: “isso me angustia, tenho que sustentar a família, a filha, que precisa estudar na capital, e o salário é baixo”. A professora continua: “é uma dificuldade porque temos que tirar do bolso ‘pra’ poder trabalhar”, ainda que o aluno, às vezes, ajude.

A orientação clínica permitiu-nos intervir por meio da citação: “mal-estar” e o que a “angustia”. Sua história revela que a docência não fora uma escolha consciente, mesmo que

¹⁹³O Projeto Gavião promove a habilitação do professor leigo, do nível de ensino Fundamental para nível Médio, Curso Magistério – 1ª a 4ª série. Resolução 090/1984 – Conselho Estadual de Educação do Pará.

¹⁹⁴Pacto Nacional pela Alfabetização. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2013. A professora da Educação do Campo recebe uma bolsa como remuneração.

tivesse afinidade com as crianças quando trabalhava como merendeira. Ainda que o ingresso na docência tenha ocorrido por uma solicitação externa ao sujeito, a “convocação” parece ter funcionado como desencadeador de uma motivação, determinante para seguir na construção da nova carreira. Apesar de dizer sobre o orgulho e a satisfação de ser professora, admite que a condição de trabalho lhe causa angústia.

Se partirmos da premissa de que a angústia “está sempre presente num lugar ou outro, por trás de todo sintoma” (FREUD, 1930[1929] /1974), no caso da professora Tati, o mal-estar surge e está posto na cena pedagógica. Evoca da relação do sujeito com o trabalho. É um mal-estar que desencadeia a angústia. Todavia é uma angústia que não comunica com o que há de real do sujeito, apenas tangencia o que o que parece existir de real. O sujeito, ao direcionar suas queixas ao cotidiano pedagógico, relatar sobre um mal-estar que parece sobrar da renúncia de satisfação e gozo. Todavia, a permanência na condição que angustia que provoca mal-estar, produz certa realização. Nesse sentido, suspeitamos que a angústia narrada assuma mais o formato de uma angústia que bordeja o real, em que o sujeito produz um contorno em volta do campo do próprio Eu. O resultado é o mal-estar, que diferente da angústia, propriamente dita, como nos ensina Lacan (1962-1963/2005). Ela é impossível de nominá-la. Ela só se apresenta contornada por um discurso.

A professora de Ciências faz críticas aos livros didáticos que “não condizem com a realidade – mostra o que é do Sul do país”. Além da dificuldade diante do fato que o aluno “vem de turma multisseriada¹⁹⁵”. O exemplo contradiz um dos objetivos, principais, da educação do campo que é considerar o sujeito na sua “contextualização histórica [...] como trabalhadores/as e produtores/as do campo” (ARROYO, 2006a). Todavia, a professora Tati “trabalha outras realidades para que o aluno não fique limitado” a partir de uma “adaptação” do currículo, do material didático e da “aplicação” de outras metodologias de trabalho. O significativo metodologia está posto, parece funcionar como um instrumento que faz com que o sujeito se implique e estabeleça o laço social. É o que parece sustentar a posição em relação à demanda do grande Outro.

Em outra entrevista, em tom de satisfação e orgulho, a professora Tati diz: “quando o aluno pega o conhecimento que a gente ‘tá’ passando, recebe como uma coisa boa. Isso me alegra muito”. Continua: “eu percebo que a semente ficou ali, a gente identifica isso”. Cita o

¹⁹⁵Alunos de diferente faixa etária são trabalhados nas quatro séries iniciais, ao mesmo tempo, por um único professor. 75,28% das turmas multisseriadas da Educação Básica do Pará estão situadas na região do campo. As escolas que trabalham com turmas multisseriadas representam 66,89% das escolas de Ensino Fundamental, na região paraense (BRASIL, 2006c).

exemplo da aluna que participou do “Soletrando”¹⁹⁶ e tirou o primeiro lugar. Todavia, a professora Tati não se refuta a dizer que a “família do aluno” e a “falta de valorização do professor” provocam um mal-estar no trabalho docente. Em tom de indignação, diz: “quero fazer o curso de LIBRAS¹⁹⁷, mas como não temos alunos com essa necessidade na escola, fomos barrados pela Secretaria [*de Educação do Município*]”, conclui: “como vê, são condições que não contribuem para o nosso trabalho como professor” e completa: “mas isso não vai me fazer desistir”. Continua: “mesmo perto de aposentar, continuarei investindo na profissão”. A fala da professora parece refletir uma condição em que o sujeito estabelece uma relação de pacto com o gozo, que garante a todo custo à manutenção do desejo. De alguma maneira certa satisfação pulsional se realiza.

Vale observar no caso da professora Tati a sua trajetória profissional até chegar à profissão docente. A sua história deixa claro que apesar da docência não ter sido sua escolha, ao ter que atuar como docente parece ter resgatado um nível de desejo já existente. O que nos faz pensar na presença do desejo de saber enquanto elemento constitutivo desse sujeito. Condição fundamental para fazer-se funcionar enquanto ser suposto saber. A posição que propõe um esvaziamento de seu saber e de seu desejo oferece ao Outro a possibilidade de vir a ser. O saber do outro, ganha espaço e permite que se apresente enquanto sujeito em sua forma singular e subjetiva de ser. Talvez tenha sido essa a motivação que fez com que Tati fosse “despertada” para uma formação, não se permitiu ficar no gozo da queixa, escolhe inconscientemente – é claro - outra forma para atuar, o que a faz funcionar através do significante “metodologia”. Já a caminho da aposentadoria, não hesita em buscar novas formações, pois pretende, agora, fazer outro curso no campo da matemática. Para a docente Tati o desejo pulsa.

5.2.1 e) O caso Eder: o funcionamento em grupo como função reguladora das pulsões.

Do ponto de vista da história do sujeito, o professor de Estudos Amazônicos da Educação do Campo, a quem renomeamos de Eder, é nativo do município onde a pesquisa é realizada. O pai é pescador e a mãe, costureira. Pai de duas filhas é um “estimulador” das brincadeiras de infância realizadas na rua. Acredita que “isso está se perdendo”, faz questão de continuar a tradição juntamente com as filhas. Estudou Contabilidade, Administração, mas se identifica mesmo com o curso de Magistério, realizado pelo Sistema Modular de Ensino

¹⁹⁶Concurso nacional de soletração promovido por um programa de auditório, em canal aberto de televisão no Brasil.

¹⁹⁷Língua Brasileira de Sinais.

(SOME). Em 1997, é aprovado no Concurso Público Municipal. Com o passar dos anos, juntamente com outro colega, “fundam o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP)” no município onde participou como coordenador durante dez anos. Com orgulho diz: “antes, ninguém queria, hoje, todo mundo briga por ele [*pelo sindicato*]. Graças a Deus!”.

Iniciou a prática docente com turma multisseriada em comunidades longínquas da parte central do município. Palavras do professor: “foi uma causa que abracei e gostei de trabalhar”. Em 2010, ingressa, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no curso de Pedagogia. Com orgulho diz: “Hoje, eu sou formado em Pedagogia, agora também estou abraçando a causa do Pedagogo”. Faz questão de dizer sobre sua luta como “sindicalista”, que sofreu perseguição para que não estudasse¹⁹⁸. Atualmente, trabalha com História e está “tentando” a pós-graduação na capital do estado. O interesse é por História Contemporânea ou Afro-brasileira.

Sobre a profissão docente, Eder declara: “Se o professor não tiver força de vontade, ele caba desistindo da profissão. Já passamos cinco meses sem receber, isso acaba com a gente, é desgastante, é uma angústia só”. Continua: “ainda assim, não recebemos o que deve ser”. Palavras do professor: “nós, do sindicato, estamos na luta pela unificação do Plano de Cargos e Salários do município, está sendo uma briga com o prefeito, mas não vamos desistir”. A referência à “angústia” apresenta uma localização muito específica na fala do professor, tem relação com a experiência docente e trata da desvalorização do trabalho do professor, cujo efeito caracteriza uma forma de padecimento nomeada por Eder como “desgastante e que acaba” com o professor.

A orientação clínica permitiu-nos intervir por meio da frase “acaba com a gente”, de modo a fazê-lo interrogar-se: diante da realidade que “acaba” com o professor o que faz com que permaneça na profissão? Sua história confirma. Mesmo tendo feito os cursos de Administração e Contabilidade, é com o Magistério que Eder se identifica como profissão. O professor “abraçou a causa”. É professor “porque gosta”. O que o mantém na docência, e diz isso com orgulho, é “ser reconhecido”. Mesmo com a fala desanimada, quando se refere “ao não reconhecimento pela sociedade ou pelos políticos [...]”. Em tom de constatação, declara: “sabe, professora, são os alunos que me mantêm na profissão, é o reconhecimento deles que me engrandece e faz com que permaneça como professor”.

¹⁹⁸ Com “muita luta”, o professor Eder e os outros aprovados conseguiram entrar no programa. Com orgulho diz: “Hoje, eu sou formado em Pedagogia, agora também estou abraçando a causa do Pedagogo”.

Todavia, Eder não deixa de expressar sua indignação quanto à falta de valorização do trabalho docente, ele faz um discurso: “o professor deveria ser o profissional ‘melhor’ remunerado do Brasil, eu vejo que políticos e jogadores ganham muito e não fazem nada, e o professor faz tudo, sem o professor não existiria profissional”. A fala do professor Eder nos faz pensar sobre a presença do mecanismo psíquico através da faculdade de substituição. É a forma de o sujeito funcionar a fim de atender as exigências da vida humana na civilização. Substituição essa que tem a função de regular desvalorizações, relacionamentos sociais (FREUD, 1930[1929] /1974) necessárias para o sujeito atuar em sociedade. A participação ativa do professor Eder, no sindicato, em prol da garantia de direitos e deveres do professor, da luta por melhores condições de trabalho, ratifica uma posição que o faz funcionar coletivamente, em prol da demanda do Outro. Sua ação como sujeito se traduz por uma prática de atuação coletiva. A saída de Eder para lidar com o mal-estar no trabalho docente parece funcionar como um regulador das pulsões. O que nos faz pensar e concordar com a ideia freudiana de que a congregação em grupo, na configuração de sindicato, promove no sujeito certa organização em relação ao que é da ordem do pulsional. Mesmo originado do mundo externo tem a intenção de evitar o sofrimento. O que faz com que o sujeito, diante da mobilização do mal-estar, reconstituía-se permanentemente e siga atuando sem padecer.

O professor Eder é engajado nos programas da escola onde a pesquisa é realizada. Já participou da gestão, porém teve que afastar-se porque não tinha concluído o curso de Pedagogia. Todavia, não hesitou em continuar a desenvolver novos projetos. Foi Conselheiro Escolar, fez parte da implantação dos jogos estudantis, da sala de informática, da brinquedoteca, da biblioteca que está em fase de organização de acervo. Em 2016, ajudou na construção da acessibilidade na escola e providenciou outros recursos em prol do favorecimento de um ambiente mais acolhedor para os alunos. Mostra com orgulho a pesquisadora os trabalhos dos pais de alunos que participam do Programa Mais Educação¹⁹⁹. Ressalta como esses programas “são importantes” para a comunidade. Lembra que, há pouco tempo, a escola era conhecida como “Carandiru” porque tinha o aspecto de “prisão” e a comunidade não comparecia. Afirma que ainda é um “desafio ajudar a mudar essa imagem”, tanto o aluno, como o professor e a comunidade ainda demonstram receio em frequentar a instituição. Critica a Secretaria de Educação do Município que “não dá apoio” ao trabalho do

¹⁹⁹Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Os monitores são alunos selecionados no próprio município. Desde que estejam fazendo a graduação, recebem uma bolsa como incentivo. Para o ano de 2016, a expectativa era de que o governo federal, em função da “crise”, não financiaria mais as bolsas.

professor, por isso, quando ele quer as coisas para escola, ele “faz”, depois comunica o que fez. Enfatizadamente diz que os projetos só são realizados como consequência da “força de vontade”, da “iniciativa” e da “autonomia” de alguns professores.

Ainda que fale com muito orgulho da turma com 95 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que 90 se formaram, critica o “comportamento destrutivo” de alguns em relação ao espaço escolar. A crítica se estende aos funcionários do quadro efetivo do município. Considera alguns “problemáticos” porque “não participam” das atividades que são realizadas na escola. Sobre o município, mesmo com a “crescente violência, consumo de droga e prostituição”, é um lugar com “oportunidade de trabalho” para aqueles que vivem “da pesca, de tirar caranguejo e mexilhão”. Conclui: “aqui ainda é um lugar bom para se viver”.

A presença do mal-estar no trabalho docente faz parte da Educação do Campo. Dos professores que participaram das entrevistas de orientação clínica, ainda que tragam suas queixas em relação aos colegas, aos alunos, a gestão, ou mesmo ao trabalho, demonstram clara satisfação no exercício da profissão. O professor Eder, não difere desse grupo, ele produz uma resposta interessante quanto à profissão docente que é “desgastante” e causa “angústia”. Apresenta uma atitude proativa e politicamente engajada como membro do SINTEPP local. Para lidar com “a angústia que está sempre presente num lugar ou outro, por trás de todo sintoma” (FREUD, 1930[1929] /1974) a posição atuante de Eder, no grupo social, parece ser a forma encontrada para responder à condição de angustiado, enquanto professor que atua e se implica com a Educação do Campo.

5.2.2 Docentes da Educação Urbana.

5.2.2 a) O caso Alice e a angústia por que “temos alunos que não sabemos trabalhar”.

Do ponto de vista da história pessoal, a professora de Biologia da Educação Urbana, a quem renomeamos de Alice, é nascida e criada em Belém. Pai advogado, mãe sem profissão definida, tem um único irmão, também, professor. Gosta de dizer que, apesar de ter vindo de escola particular, precisou “estudar muito” para não perder a condição de bolsista. Levou dez anos para se formar em uma universidade pública no Pará. Tentava conciliar o horário do trabalho com os estudos, o que dificultou frequentar regularmente as aulas. Ainda como graduanda, aceita o convite para substituir uma colega em uma escola particular em Belém. A primeira opção de Alice era ser pesquisadora, todavia, quando estava como monitora em uma disciplina de laboratório, acompanhou a dificuldade dos colegas quando concluíam o mestrado ou doutorado, que “ficavam perambulando” porque não tinha concurso público.

Com indignação relembra: “Égua!²⁰⁰ No Brasil, o pesquisador não é valorizado mesmo!” Uma constatação que parece ter contribuído para que desistisse da carreira de pesquisadora, “optando” pela Licenciatura.

A professora Alice considera-se “hiperativa”. Na época da academia, envolveu-se com produção de eventos, de shows e de bandas, lançamentos de feiras de livros e vídeo documentário. Na mesma época, juntou-se a um grupo de amigos de infância e montaram um curso preparatório para a escola militar. Assumiu a organização, estruturou a equipe de professores e o funcionamento do cursinho, “era vinte quatro horas no ar”. Teve “estafa” e por orientação médica encerrou essas atividades, o que culminou em seu afastamento definitivo desses compromissos. O período coincide com a gravidez considerada de alto risco. É orientada a largar tudo, “fica sem fazer nada, só de perna ‘pra’ cima”, lembra a professora. Após o nascimento do bebê, vai trabalhar na Câmara Municipal. Pressionada pela família para terminar os estudos, principalmente pela mãe que dizia em tom de reclamação que “estava se afastando da docência”, reproduz o que dissera: “quando cobrarem o meu diploma, eu me formo”. Depois de dez anos, com receio de ser jubilada, conclui a Licenciatura em Biologia. Revela: “A docência é aquela coisa, a gente tem que ter um professor que você se espelhe que valha a pena seguir. Eu tive um na universidade”. “Antes que as portas se fechem”, decide encaminhar o currículo para escolas na capital paraense. É chamada por uma delas, onde trabalha por sete anos. Depois, é indicada para outra escola, onde fica por mais nove anos, período em que a mãe de Alice adoece e a professora começa a apresentar um quadro importante de estresse. Pede demissão da escola.

A professora Alice lamenta não ter aproveitado melhor o período de estudos. Palavras de Alice: “eu estava inserida num momento, ‘tipo assim’, se eu não tivesse parado hoje eu seria aquela professora como tinha no passado, o professor ‘estrela’. Como eu me afastei daquela elite, eu perdi”. Há quatro anos na escola pública, concursada, diz sentir-se “feliz”. Todavia, fala de seu mal-estar: “eu só quero que a gente seja mais bem remunerada. Não só remunerada, mas também que o aluno da escola pública possa perceber que tem o mesmo professor da escola particular, que tem doutorado ou mestrado. Agora, qual é o professor que vai se sentir motivado quando entra numa turma que não estimula o professor?” Continua: “minha angústia é porque nós temos alunos que não sabemos trabalhar”.

²⁰⁰Expressão usada em 99% das frases ditas pelo paraense para manifestar admiração, insatisfação, raiva espanto, na alegria e na tristeza... Até que a morte nos cale! Disponível em <<https://artepapaxibe.wordpress.com/dicionario/>>. Acesso em 11 de maio 2015.

O mal-estar se apresenta para a professora Alice através do comportamento do aluno, localizado na realidade vivida dentro do espaço da escola. Ainda que a angústia possa sempre estar presente, num lugar ou outro por trás de todo sintoma como indica a ideia freudiana, o que se apresenta na fala de Alice não comunica com a ideia de angústia originária como concebe Freud e Lacan. Pensamos no mal-estar que tangencia o real e a partir daí a possibilidade da angústia parece acontecer. Todavia, é o comportamento do aluno que produz “angústia”.

Em três das quatro entrevistas clínicas, a professora faz críticas à política de formação e capacitação do professor no estado paraense, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ao uso da tecnologia na educação. O ponto comum entre as críticas está relacionado ao aluno (a aprendizagem). Acredita que “antigamente era melhor”, hoje, pelo fato de “não saber trabalhar com a dificuldade do aluno, é algo que incomoda e angustia”. Indagada sobre como faz para lidar com o que traz como queixa, cita um exemplo: “estou buscando ajuda com o professor M.²⁰¹ Eu quero tentar pegar os alunos com dificuldades, ‘pra’ ver até que ponto é possível que se interessem e aprendam”. Acrescenta: “eu, como profissional, sempre trabalhei²⁰² e trabalho estimulando o meu aluno”. Relata sobre a provocação de um colega: “professora, na sua aula os meninos ficam muito agitados”, ela responde: “eles ficam assim porque participam. Primeiro, discutimos o tema e vamos construindo, só depois escrevemos os conceitos. É assim que eu trabalho!”.

Desde as sessões das Rodas de Conversa, a professora Alice refere-se sobre um “sentimento em relação ao aluno” que diz manter-se até hoje. Palavras da professora: “tem uma coisa que eu sempre tive comigo [pausa] [lágrimas]: é o amor pelo aluno”. Completa: “a escola pública é a minha escolha”. Relatou que, na manhã do dia da quarta entrevista, dissera em uma sala de aula: “aqui parece o *play ground* do inferno [sorriso]”. Refere-se a situações de “desobediência”, desinteresse do aluno, e/ou “violência”, muito presentes na escola. A orientação clínica nos permitiu intervir em relação à desconformidade que Alice apresenta em relação ao seu discurso. Ao mesmo tempo em que fala sobre o “sentimento pelo aluno”, o que parece indicar algo agradável, traz uma declaração, digamos, pouco amistosa ao referir-se à sala de aula como “*play ground* do inferno”. A professora sorri e diz “as coisas mudaram”. Relata que “há muito tempo atrás”, quando começou a dar aula, tinha o apelido de

²⁰¹Colega de escola que está fazendo o doutorado em educação e trabalha com a metodologia de projetos para auxiliar o aluno de inclusão na escola pública.

²⁰²Quando era professora de cursinho, constatando a dificuldade que os alunos apresentavam, convidou um amigo para “dar uma força” e foi, em um sábado, sem ganhar um tostão, para a escola, ensinar matemática básica aos alunos.

“exterminadora”, completa: “hoje, tudo mudou, o aluno, a família, o professor. Eu, por exemplo, me tornei uma professora melhor”, continua: “mas a aprendizagem do aluno parece que não”. Alice defende que é preciso ser colocado em prática o que já está no papel quanto às políticas públicas. Conclui: “o professor precisa ser mais respeitado”.

Ainda que no discurso da professora Alice apareça algo que “angustia”, o que é da ordem do real, do “não é sem objeto” como trabalha Lacan (1962-1963, p. 101) não comunica com o que a docente nomeia de angústia. Todavia, a presença de um mal-estar que surge como efeito da renúncia de satisfação e gozo, se apresenta na fala da professora como uma queixa voltada a realidade do ambiente escolar. O que está posto se apresenta através do comportamento/aprendizagem do aluno. Todavia, Alice demonstra uma mudança de posição interessante, mesmo atribuindo ao aluno, à mobilização de sua “angústia”, algo se modificou na sua atitude como docente, o que a fez perceber-se, hoje, como “uma professora melhor”. Considerando que a angústia está sempre presente num lugar ou outro, por traz de todo sintoma (FREUD, 1930[1929] /1974) e surge de forma muito específica para cada sujeito, em Alice percebe-se a presença de certa satisfação pulsional, o que a mobiliza a atuar mesmo diante de um suposto impasse. Ela não se fixa no gozo da queixa. A docente da cidade busca outras possibilidades para lidar com a condição dos alunos “que não sabemos trabalhar”. Dessa forma realiza-se e constitui-se, permanentemente, como um sujeito da cultura, isto é, um sujeito atravessado pela linguagem.

5.2.2 b) O caso Maria: racionalização *versus* fragilidade.

Do ponto de vista da constituição subjetiva, a professora de Estudos Amazônicos e de Sociologia que trabalha na Educação Urbana, a quem renomeamos de Maria, fala sobre uma imaturidade que vem desde criança, “é a leitura” que faz de si. Em função da separação dos pais, aos nove anos, a mãe precisou trabalhar fora. Terceira filha de quatro irmãs, a professora Maria refere que “era muito bem cuidada, muito bem tratada”. Diz ser algo que mudou com a separação de seus genitores. Desde então, passa a ser “uma criança com um medo terrível de sair de casa”. Atribui a esse período uma “época em que o preconceito era muito grande, a criança negra sofria discriminação, era apelidada na rua de ene coisas”. Todavia, sorri quando se lembra das atitudes protetivas de uma das irmãs, três anos mais jovem que Maria, que a defendia de diferentes maneiras, enquanto sua reação era chorar. Deixa claro que “até hoje a insegurança existe, apesar de tentar romper com ela”.

Dos 12 anos em diante, passa a inspirar-se em uma das irmãs mais velha, estudante do curso de sociologia. É quando “começa a compreender sobre a discriminação”. A adolescência

é marcada pela lembrança do “respeito à mãe” orientadora, mas que “cobrava muito para que entrasse na universidade”. Em função da “situação econômica de muita carência”, começa a trabalhar aos dezessete anos, como monitora²⁰³. A atividade lhe deu “habilidade no trato com o adolescente”. Todavia, admite que fora “muito preguiçosa”, “nunca foi boa aluna”, apesar de muito incentivada pela mãe. Refere que só estudou porque a mãe sempre estava por perto, mesmo trabalhando, sempre foi muito presente. Com a separação do casal, a mãe passa a assumir a “ordem” da família. Como substituta do pai real (LACAN, 1960-1961), a mãe passa a funcionar para Maria como fonte originária da lei, o que parece ter tido um efeito eficaz. Pois, faz questão de dizer sobre a obediência que gosta de prestar a mãe. A professora fala do entusiasmo e orgulho que a mãe diz sentir pelas quatro filhas por terem alcançado o nível superior. Tal sentimento é recíproco, refere:

- Minha mãe é bem posicionada aos 87 anos. Terminou o 2º grau aos 59 anos, próximo de se aposentar. Fez a Universidade da Terceira Idade (UNITERCI). Veio cedo do interior para a capital, aprendeu a ler com uma professora que a trouxe para trabalhar em casa de família, sentava no chão, pegava qualquer papel e pedia a patroa para ensiná-la.

A professora Maria entrou mais tarde na universidade. A priori, “não queria fazer curso nenhum”, não se “enquadrava em nenhuma profissão”, era muito envolvida na prática política, sindicalizada, fazia greve, passeata, foi se interessando pela prática do movimento. Influenciada pela irmã, já formada, Maria “escolhe cursar Ciências Sociais”. Depois de formada, com a aprovação no concurso público estadual, enxergou a oportunidade de ter um trabalho de nível superior e ganhar um pouco melhor. A profissão docente “não foi vocação”, não “nasceu imbuída”, não “nasceu para lecionar”. Foi para a profissão “por uma necessidade puramente econômica”. Todavia, às vezes se questiona porque não foi mais além nos estudos. Porém, ao mesmo tempo, com alegria e um largo sorriso no rosto diz: “eu sou da música [...] é o que amo fazer”. Queixa-se que, agora, de “tanto dar aula”, de falar, fica rouca, a “voz falha”. Começou a cantar com 12 anos, independentemente de onde esteja faz questão de dizer sobre seu “amor pela música”. É o que gosta fazer, é o que a “impulsiona” para vida.

A orientação clínica permitiu-nos intervir por meio da citação “eu sou da música [...]” de modo a interrogar-se: como é ser professora? Maria deixa claro que a profissão docente “não foi vocação”, mas reconhece que gosta, que acha linda, pois já percorreu longos anos na

²⁰³Trabalhou junto a meninas menores infratoras na Fundação da Criança e do Adolescente do Pará (FUNCAP). Com um ano na instituição, foi contratada como funcionária do estado onde ficou por vinte dois anos e dez meses.

profissão. Está pleiteando a aposentadoria, mas faz questão de dizer que “não se compreende ensinando”.

Maria fala com emoção sobre a morte da irmã mais velha. Quer seja pela suposta identificação com a mesma pela escolha do curso de Ciências Sociais, ou pela admiração que Maria demonstra ter pela irmã, o fato é que a perda foi muito dolorosa. A irmã de Maria falecera de aneurisma²⁰⁴, aos 53 anos. Ela diz: “foi brutal para nós, foi uma perda absurda”. Era a irmã “mais estudiosa de todas”, a que “realmente viveu para os livros, para estudar, parece que houve uma quebra, eu digo, a gente não era uma família, a gente era uma sociedade”.

Em outra entrevista, Maria refere-se ao trabalho docente como o seu “maior mal-estar”. Sempre diz que quer se aposentar, espera estar em condições de se dedicar à sua música. É aquela professora que interage com o aluno e procura deixá-los à vontade em suas aulas. Essa é uma atitude que, às vezes, atrapalha a sistemática do trabalho e faz com que a equipe técnica intervenha junto ao trabalho da professora. Um exemplo é que a professora Maria não tem o hábito de registrar a frequência dos alunos, o que acaba resultando em um atrapalho no trabalho.

A professora de Sociologia, que atua na cidade, ao falar de sua voz “absurda de estridente” que utiliza para manter o grupo integrado demonstra um largo sorriso no rosto. Mesmo sugerindo certa satisfação com o que faz, “não acha que é professora” [*sorri*]. Questiona-se em relação “ao que é” ou ao “que deveria ser”. Acredita que o colega sempre é “melhor professor” que ela, “sempre se coloca assim, não sabe por que”, mas refere-se à sua atitude “como um problema”.

O “problema” a que a professora Maria se refere nos faz pensar em algo da ordem da “angústia que está sempre presente num lugar ou outro, por traz de todo sintoma” (FREUD, 1930[1929] /1974). No caso de Maria, talvez seja possível pensar que em função de sentir-se obrigada a exercer a docência pela “necessidade financeira”, após anos de trabalho, certo nível de frustração pareça mais evidente. O que nos faz suspeitar sobre a possibilidade da presença de uma “neurose que oculta uma quota de sentimento inconsciente de culpa” (FREUD (1930[1929] /1974), p.163) quando o sujeito empenha um investimento psíquico em algo que havia idealizado. Entretanto, quando tal idealização não acontece gera frustração e pode desencadear algum nível de padecimento.

²⁰⁴Em conversa informal, quando pesquisadora e professora estavam a caminho da sala de aula onde seria realizada a próxima entrevista, a professora Maria fala-nos sobre a consulta médica que havia realizado pela manhã, em que perguntara ao médico se o “exame de cabeça” que fez tinha apresentado alguma coisa.

A fala de Maria nos faz pensar em algo da ordem do que mantém o sujeito pactuado ao gozo, semelhante à apresentação da dupla face do sintoma (FREUD, 1926[1925] /1974). O sujeito para funcionar na civilização busca conciliar duas forças, se por um lado o sintoma pode representar um “ato de covardia” quando o sujeito cede de seu desejo em nome de algo da ordem de uma demissão subjetiva; por outro lado, pode funcionar como uma medida de defesa a disposição do Eu, mas que atua contra o desejo (PEREIRA, 2016, p. 148). Talvez caiba pensar aqui sobre o que diz Freud (1893/1980) ao referir-se sobre “uma dose maior de coragem moral” que o sujeito precisa apresentar, a fim de funcionar de forma menos penosa, para responder a demanda do outro sem maiores prejuízos psíquicos para si mesmo.

Em outro momento da orientação clínica foi possível intervir, por meio da citação “não acha que é professora”, de modo a fazê-la interrogar-se quando diz: “eu tenho a clareza que dentro da minha sala de aula eu sou a professora [...]”. Sua história revela: foi uma criança que tinha um “medo terrível”, negra e discriminada, vivia os efeitos do preconceito na infância, sempre protegida, antes pelas irmãs, na escola, pelas colegas²⁰⁵ de trabalho. Com a morte da irmã que pareceu ter funcionado como ideal a alcançar, parece sentir-se desprotegida. Todavia, se apoia na facilidade de relacionar-se com as pessoas, mesmo se dizendo que é uma pessoa difícil de lidar. Tal dinâmica, tem resultado numa estratégia interessante, ainda que diga que “não goste das relações piegas”. Tal atitude parece fazer com que se sinta protegida frente às exigências sociais, com isso a fragilidade não aparece. O que a faz deslizar para um funcionamento, orgulhosamente, mais racional.

Quanto ao ser difícil de aceitar-se como professora, não sabe dizer muito bem, mas acredita que “não se compreende educando, mas aprendendo e aprendendo”. Justifica dizendo que é “um compromisso muito grande”, tal “insegurança” afirma que tem relação com sua “imaturidade”. Tida, pelos colegas, como pouco sentimental, às vezes, é interpretada como uma pessoa “rípida”, pela forma como se posiciona nas discussões. Em alguns momentos até é chamada à atenção, como uma criança que precisa ser orientada e protegida. Todavia, observa: “eu não me coloco assim em família, porque a minha mãe, se ela me ouvir falando isso, ela achará um absurdo eu me colocar desse jeito. A minha mãe acha que eu sou o máximo [sorriso]”. Acrescenta: “como eu tenho essa fragilidade, que as pessoas acham que eu não tenho, mas eu tenho, essa é a minha força, a minha couraça, esse meu posicionamento diante das questões e o que me faz ficar firme”.

²⁰⁵Na Roda de Conversa, a professora Maria refere-se às colegas como pessoas que a protegem, quando há uma atividade que ela não gosta é poupada de realiza-la, mas as mesmas colegas fazem questão de sempre colocar entre as atividades da escola um momento para que Maria possa fazer o que “mais ama”, isto é, cantar.

5.2.2 c) O caso Ana: da angústia a impotência e o padecimento.

Do ponto de vista da história do sujeito, a professora de Espanhol da Educação Urbana, a quem renomeamos de Ana, refere sobre uma infância alegre, uma adolescência divertida e muito respeitosa frente aos mais velhos. Assim como seus pais, nasceu em um município próximo da capital paraense. Orgulha-se de ser neta de portugueses e de pertencer a uma família “tradicional” que é homenageada por uma escola local e recebe o sobrenome da professora. Iniciou os estudos em jornalismo em outra capital brasileira. No início da década de 1980, sente-se atraída pela história de Raúl Alfonsín²⁰⁶, muda-se para a capital Argentina, mas sem concluir o curso iniciado no Brasil. Casa-se com o pai de seu único filho que chegara da Rússia com a família comunista. A nova família adota o continente sul-americano como moradia. Membro da elite intelectual da Argentina, o marido de Ana passa a ser o “cérebro” do partido comunista. A professora relata sobre ele ser um “homem rigoroso”. Exigia que falasse corretamente o espanhol, por isso a corrigia com “firmeza” para que não “desse fora” junto aos amigos intelectuais. Passou a dedicar-se ao estudo da língua nativa. Paralelamente, começa a ministrar aulas de português para estrangeiros em Buenos Aires. No início da década de 1990, retorna para o Brasil e cursa Pedagogia, seguido da licenciatura em Letras, com habilitação em Espanhol e, por fim, Metodologia da Língua Portuguesa (*Lato Sensu*). No período das entrevistas²⁰⁷, deveria ter feito o quarto módulo do mestrado em Ciências da Educação, mas ficou doente. Relata: “estava numa situação muito difícil, tive um estresse muito grande por causa do trabalho, eu fiz exame e já estava com esgotamento físico, com estresse em grau dois, entrei em desespero”.

Em função da carência de professor para ensinar Espanhol, na educação básica da rede pública no estado, a professora Ana é contratada como temporária pela Secretaria de Educação do Pará (SEDUC) para ministrar aulas em diferentes escolas. Relata que “não se alimentava

²⁰⁶Raúl Ricardo Alfonsín (Chascomús, 12 de março de 1927 — Buenos Aires, 31 de março de 2009) advogado e político argentino, presidente de seu país de 1983 a 1989. Foi uma das figuras mais importantes da história de seu partido, a União Cívica Radical. Advogado de profissão militou desde muito jovem na Unión Cívica Radical. Em 1950, ele começou sua ação política no Movimento intransigência e renovação da União Cívica Radical, em Chascomús. Em 1954, foi eleito vereador em Chascomús. Em 1955, foi preso pela ditadura que derrubou o presidente democrático Perón. Em 1958, em um sistema democrático, foi eleito deputado provincial na Província de Buenos Aires e, nacional, adjunto para o governo de Arturo Illia, entre 1963 e 1966, onde foi vice-presidente do Bloco dos Deputados Nacional da União Cívica Radical del Pueblo (UCRP). Sua meteórica carreira até a presidência começou na Convenção Nacional de seu partido em 1982, uma vez terminada a Guerra das Malvinas, ao opor-se violentamente ao oficialismo partidário representado por Fernando de la Rúa, a quem derrotaria mais tarde nas eleições internas para presidente. Havendo vencido nas urnas, o jornalista Italo Luder, assumiu a presidência da nação em 10 de dezembro de 1983. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Ra%C3%BA1_Alfons%C3%ADn. Acesso em 09 de fev.2016.

²⁰⁷Agosto de 2015.

adequadamente”, chegando a passar mal algumas vezes. A intervenção de orientação clínica permitiu que questionássemos sobre a relação trabalho docente e o esgotamento. Ana falou que, apesar de estar doente, “sente-se gratificada”, refere: “o que faço, é com muito amor, gosto de ajudar os alunos”. Prossegue dizendo: “eu não trabalho na educação porque eu não sou capaz de fazer outra coisa, faço porque eu amo mesmo”. Argumenta que estava fazendo um trabalho diferenciado, mas queixa-se da gestão da escola que parece “preferir” a antiga professora de espanhol. Também parece sentir-se perseguida no trabalho, “principalmente pelo vermelho”²⁰⁸. Relata que “o trabalho diferenciado” começou a “incomodar” os colegas, “a velha guarda do PT”. Acredita que “eles” foram até a SEDUC para solicitar a sua saída, além do fato de saber histórias de envolvimento afetivo entre professor e aluno. Chegou a levar a questão junto à ouvidoria da SEDUC, mas “como não tinha provas”, nada pôde ser feito. Tempos depois, teve o contrato de trabalho interrompido, ficando desempregada por seis meses.

É recontratada e retorna ao trabalho em agosto²⁰⁹ de 2015, período em que inicia um tratamento para “síndrome do pânico”. Ao falar da doença, chora e diz não estar acostumada a “viver hostilizada”. Relata: “tem pessoas que sofrem muito ali dentro da escola, como eu estou sofrendo [...] eu adoeci por causa disso”. A professora Ana queixa-se da quantidade de escolas (quatro) nas quais precisa trabalhar para compor uma carga horária de 280 horas semanais. Ana queixa-se da violência. Em um mês de trabalho fora assaltada duas vezes nas proximidades da escola onde a entrevistamos. Teme pela “violência na instituição”.

Desde a Roda de Conversa, assim como na entrevista individual, a professora Ana queixa-se de um temor e sobre não saber o que fazer. Elege o comportamento do aluno como o motivo de sua “impotência”, através do significante “violência”. Relata:

- Menino de 5ª série “cheirando” à maconha. Isso me deixa muito angustiada e impotente. Eu não sei o que fazer! Como ele vai assimilar se ele não está no normal dele? Sob o efeito da droga, eu sinto que eles ficam muito agitados [...] percebo muita agressividade. Eles não têm foco. Essa carga vem todinha na nossa cabeça, como lidar com isso? São várias situações [...] é como se fosse um balde que só vai enchendo. A gente vai carregando e tem um momento que a gente não aguenta, não suporta mais. Isso me deixa muito mal!

Na fala da professora Ana, o dizer sobre a “angústia” marcada pelo significante “impotência” parece aproximar o mal-estar de algo que tangencia alguma coisa da ordem do

²⁰⁸É como se refere aos professores e gestores simpatizantes ou membros do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU).

²⁰⁹Mês em que a entrevista foi realizada.

real do sujeito. Como a angústia é inevitável, “está presente num lugar ou outro, por trás de todo sintoma” (FREUD, 1930 [1929] /1974), é possível pensar nesse contexto que a angústia relatada pela professora surge como manifestação do mal-estar e assumi o formato de medo se fixando no discurso da queixa. É um processo psíquico que começa com um mecanismo de inibição, seguido de um certo impedimento para atuar, o que faz o sujeito desenvolver uma forma leve de angústia. É um afeto que embarça e desagrega o sujeito. Em situações mais extremas pode leva-lo a uma condição psíquica catastrófica, cujo efeito é a impossibilidade para atuar frente ao desejo do Outro.

A dificuldade do sujeito em lidar com um impasse, por exemplo, “um não saber lidar com a violência”, pode favorecer o aparecimento de respostas em forma de sentimentos negativos que estão para além da capacidade do docente de lidar com a situação (GOMES & PEREIRA, 2008). Dizemos de um mal-estar que mobiliza angústia. Dependendo da forma como o sujeito reage a essa condição, sua resposta pode se distanciar do “formato” de um arranjo bem-sucedido (MIRANDA, 2010) e o resultado será um quadro de padecimento mais grave.

O que também é possível pensar, no caso da professora Ana, e coincide com a literatura (ARAUJO & CARVALHO, 2009); (MARIANO & MUNIZ, 2006); (AGUIAR & ALMEIDA, 2006) e (SILVA, 2006 et al.) diz respeito ao sentimento de impotência que parece sustentar sua forma de padecimento e ganha força em função do tipo de relação que a professora estabelece com os seus pares no ambiente de trabalho. Na sua forma particular de responder acaba produzindo “uma angústia muito grande”.

Dentre as inúmeras queixas em relação à direção da escola, equipe técnica, equipe de apoio e aos colegas de trabalho, a professora da educação urbana fala do “descaso dos professores e da própria direção” em relação aos alunos. Refere-se a uma colega de trabalho que “constrange muito as pessoas” e a uma funcionária de apoio “que grita com os alunos”. Ana acredita que sofre represálias porque substituiu a antiga professora de Espanhol, reproduz o que disse às colegas: “eu não tenho culpa, foi a SEDUC que me mandou ‘pra’ cá”. Acredita ser o motivo da “saída da professora temporária, que eles queriam que ficasse, porque era companheira deles, da ‘panelinha’”.

Quando o comportamento do aluno é o foco, Ana relata:

- Eles estão me deixando quase doida. Eu me estresso o tempo todo [...]. Eu disse *[na sala]*, “preciso de um psicólogo, de um psiquiatra, de um exorcista [...]”. Isso está me afetando demais. A minha impotência é porque não posso gritar “socorro! Mandem “pra” cá psicólogos pra escutar essas crianças [...] eles estão me enlouquecendo”.

A particular atitude de Ana, diante dos alunos em sala de aula aliada aos depoimentos sobre a sua relação com o trabalho docente, que apresenta na Roda de Conversa são contestados, veementemente, pelos colegas de trabalho. É uma ação que nos dá condições de suspeitar que a professora parecesse estar sob o efeito de um importante quadro de padecimento. Os recursos e as estratégias parecem estar entrando em “falência”, que pode ser compreendido como uma “mensagem”, às vezes, difícil de ser reconhecida pelo próprio sujeito, cuja ação se apresenta como uma resposta frente ao que desaloja, desloca ou afasta, mas se mantém presente no inconsciente. Dependendo da intensidade de como se apresenta no ‘jogo psíquico’, pode levar o sujeito a uma forma de padecimento que dificulta a relação do sujeito na cultura, o que parece indicar que está ocorrendo com a professora Ana.

Realizamos três entrevistas de orientação clínica com a docente da cidade. Quando retornamos à escola, na segunda etapa da pesquisa, não pertencia mais ao quadro de professores. Nem a direção ou equipe técnica soube informar sobre sua lotação, ou mesmo um número de contato para que pudéssemos falar e propor novas entrevistas.

5.2.2 d) O caso Marta e a angústia de ter que se afastar do trabalho.

Do ponto de vista da constituição subjetiva, a professora de Português e Espanhol da Educação Urbana a quem renomeamos de Marta, se mostra sempre receptiva. Refere que a infância foi “tudo de bom”. Católica praticante nasceu e criou-se em Belém. Após a morte do pai, aos 12 anos, precisou trabalhar para ajudar a família e suprir suas necessidades básicas. Dos 14 aos 16 anos já alfabetizava crianças em casa, relata: “no meio da dificuldade, eu encontrei o que mais gosto de fazer, que é ensinar”. Vive a adolescência rodeada de amigos e festas juvenis. A mãe falecera há oito anos, porém fora muito presente na vida dos filhos. Quarta filha de um total de cinco, descreve a união familiar marcada por encontros regulares, o que considera muito agradável. Casou-se jovem e foi morar em São Paulo. Viveu um casamento conturbado, retornou para a capital paraense, divorciando-se em 2007. Passou no concurso da SEDUC, trabalhou dois anos em uma primeira escola e 32 anos na escola atual. Mantém uma relação amistosa com as colegas de trabalho, dentro e fora da escola.

Desde a Roda de Conversa, a professora Marta fala claramente sobre a dificuldade em “se afastar da escola” em função da aposentadoria. Logo na primeira entrevista, com entusiasmo, refere sobre a escolha da profissão: “Foi vocação mesmo [...] vinha desde os 14 anos, era o que eu queria”. Ainda que a irmã mais velha, já aposentada, dissesse para “não fazer” porque “era uma profissão desgastante”.

A professora Marta diz:

- A minha maior angústia, o meu maior mal-estar, é ter que me afastar do trabalho, o tempo já está passando e eu não tenho condições de dizer ‘eu vou’. Aquilo vai dentro de mim, como se fosse uma apunhalada. Como se eu não quisesse ouvir o que está sendo dito. Quando eu falo, me emociono muito [*choro*]. Eu ainda não tenho uma saída, quero poder sair, mas não tenho força. É algo que eu não consigo.

Pensar sobre a resposta produzida pela professora Marta, quando se diz angustiada, nos convoca a construir uma lógica que parte do que já é conhecido de todos sobre a angústia cujo pano de fundo é o sintoma, que está sempre presente num lugar ou outro (FREUD, 1930[1929] /1974). Todavia, sua fala sustenta uma posição que nos faz pensar algo quanto à dimensão da dificuldade que o sujeito apresenta como resposta frente ao mal-estar e surge em forma de angústia. Certo nível de inibição está posto e prossegue com a manifestação de um impedimento, que leva o sujeito a um estado de comoção, de desassossego ou perturbação. O sujeito acredita que “não tem uma saída”.

A angústia que se apresenta na fala da professora nos faz pensar em uma resposta como função da renúncia de satisfação e gozo. O sujeito passa a assumir um mecanismo psíquico como um processo de substituição de estratégia mental para lidar com seu impasse. No caso de Marta, talvez possamos dizer que o sujeito encontra uma forma para atuar através do recalqueamento (FREUD, 1915/1974). Se um certo consumo de investimento de energia a fim de evitar o sofrimento está posto, o sujeito tende a responder ao mal-estar produzindo angústia. Ainda que Marta se diga ‘sem saída’, a angústia relatada assume mais o formato do que bordeja o real do sujeito. É uma angústia que mesmo mobilizada pelo mal-estar, não comunica com angústia que Freud e Lacan nos ensinam. Ainda que saibamos que o mal-estar é uma forma de como a angústia se apresenta no real, cujo acesso no processo analítico ocorre pelo equívoco, nesse caso constatamos que a realidade falada não se nivela ao que se passa em um processo analítico convencional. O caráter inominável da angústia, revelada nessa estrutura é inacessível. O que está presente é um discurso sobre a angústia, daí concordar com a ideia lacaniana de que o discurso presente surge como um efeito secundário do mal-estar (LACAN, 1969-1970/1992). A angústia falada por Ana é um mal-estar representado por um pequeno movimento quanto à dimensão que o sujeito assume para lidar com a dificuldade que diz ter. O que se traduz em ‘não ter força’; ou mesmo, faz o sujeito duvidar de sua própria capacidade de superação, podendo chegar a acreditar que ‘não irá conseguir’.

Fazendo uma analogia com o sintoma que mantém o sujeito pactuado ao gozo (LACAN, 1975-1976), a docente da região urbana nos faz pensar em algo que se repete, como uma forma pessoal e muito particular de usar a dor para permanecer nela. É uma estratégia

que, ao ser assumida, mantém o sujeito na condição de angustiado. E dessa forma passa a funcionar e a se relacionar com sua forma de padecimento.

A quarta entrevista de orientação clínica é realizada na segunda etapa²¹⁰ da pesquisa. A professora Marta adia o nosso encontro várias vezes, depois admite que estava “colocando uma desculpa - problema no dente – ‘pra’ não ter que entrar na escola”. Desde julho, período que acontecem às férias escolares no Pará, a professora Marta não frequenta a escola, tem ficado aguardando, em casa, a efetivação da aposentadoria. Na entrevista, refere que “precisa de ajuda”, que “não gosta nem de falar”, fica “deprimida” [*choro*]. Procura “buscar força” em si mesma. A resistência em ir à escola é justificada pela sensação de “como estivesse sendo desprezada”. Relata que, na noite passada, véspera da entrevista, “não conseguiu dormir”, esperando com expectativa a hora de estar na escola. Descreve esse momento se referindo a um mal-estar sentido no corpo: “Meu coração, o tempo todo, bate forte, chega a arder o meu peito, estava ansiosa, nervosa, eu senti essa angústia, eu não sei explicar isso, é uma emoção” [*choro intenso*].

Em tom de indignação, Marta diz: “Eu não estou saindo por minha vontade, sou obrigada, isso acaba comigo!” Quando está em sua casa, principalmente no período da tarde²¹¹ “vem à melancolia”, descreve: “estou deitada, a lágrima desce [*lágrimas*]”. Todavia, relata: “Mas eu não me entrego, me arrumo e saio”. A forma particular de Marta responder ao seu impasse reflete uma forma de padecimento que caracteriza tormento, aflição e martírio, cujo mecanismo resulta na impossibilitando do sujeito encontrar “uma saída”. Ainda que o mal-estar dependa, de algum modo, que a angústia se apresente numa relação com a consciência, o que é possível pensar, quanto ao discurso relatado pela professora Marta, nos faz suspeitar da presença do “sentimento de perda de lugar”, cujo efeito é o desconforto que evoca da experiência de estar no espaço, mas “percebe que há algo faltando” (DUNKER, 2015).

Outro aspecto que gostaríamos de comentar é quanto ao recurso que a professora Marta utiliza para lidar com o mal-estar no “retorno” à escola. A resposta ocorre em função da pesquisa que parece ter causado certo efeito em Marta. Palavras da professora: “é como se eu tentasse colocar uma parede e dissesse ‘eu não posso passar ‘pra’ cá, é um bloqueio”. Hoje, eu estou aqui, a parede sumiu [*lágrimas*]”. Ela faz plano: “amanhã eu vou voltar ‘pra’ terminar meu trabalho²¹² e ajudar no projeto com as professoras do 2º ano”, completa a fala dizendo:

²¹⁰Outubro de 2015.

²¹¹Período em que trabalhava.

²¹²A professora Marta havia deixado às avaliações do final do primeiro semestre, sem corrigi-la, trancada em seu armário pessoal na escola.

- Voltar à escola é uma sensação estranha! Hoje, ao passar pelo portão, senti um alívio. Pensar que eu não sou mais importante, que eu não sou mais útil, era uma coisa que me passava pela cabeça. Minha preocupação era o aluno que passaria ao meu lado e não falaria mais comigo. Tinha medo de perder o respeito. Hoje, eu percebi que continuo sendo a professora Marta, a mesma pessoa, eu não mudei em nada. É uma sensação muito boa!”.

Suspeitamos de algo lembrado e repetido nas entrevistas anteriores, da ordem da transferência, que talvez tenha funcionado como um dispositivo que favoreceu o sujeito para o enfrentamento e suspensão de uma suposta resistência, que a professora Marta parece ter começado a apresentar na segunda etapa das entrevistas. A docente da cidade refere-se à pesquisadora como “instrumento de Deus” que a “fez retornar à escola”. O que nos leva a pensar que a relação transferencial se estabeleceu de forma satisfatória. E talvez tenha mobilizado em Marta a vontade de retornar à escola e de concluir as tarefas que ficaram pendentes. Algo efetivamente aconteceu, a professora Marta passa a vislumbrar novas possibilidades de ação no trabalho docente até a efetivação da aposentadoria. Outro suposto efeito, originado a partir da relação transferencial, foi à possibilidade de fazer Marta colocar em suspensão o pensamento de “não ser mais importante” ou “útil”, ainda que reconheça “que o mal-estar não acabou”.

A atuação do docente na educação básica no Pará esteja ele na Educação do Campo, ou mesmo, na Educação Urbana, se apresenta a partir de respostas que o professor produz, cada um a seu modo, para dizer-se angustiado em relação ao trabalho docente. Apoiamo-nos na ideia lacaniana de que o sujeito precisa avançar do lugar da função imaginária para a posição de simbolização, a fim de garantir certa articulação com as pulsões sexuais. É um movimento que exige que o sujeito encontre uma forma de “guia-se” e constituir-se, permanentemente, a partir de um ideal-do-eu. É um mecanismo psíquico que deve levar o sujeito a realizar-se de alguma maneira, a fim de que seja evitada a fixação na queixa como um sintoma e que pudesse ser percebido, pelo professor, como o que é possível na impossibilidade a fim de reelaborar-se frente à impotência.

Ainda que os efeitos advindos da renúncia de satisfação pulsional e gozo sejam inevitáveis, a condição é necessária para que representações e processos simbólicos se constituam e se estabeleçam. Condição que é necessária para que possa inscrever-se na cultura como sujeito da linguagem.

A “angústia” que identificamos na fala do professor, que atua na rede pública paraense, sempre aparece relacionada ao contexto da escola da cultura local. Todavia, se apresenta de forma específica para cada um dos docentes entrevistados. É uma “angústia” endereçada à cena do contexto pedagógico, que surge direcionada à relação do docente com seus pares, enquanto grupo e com o trabalho, quando se trata da Educação do Campo; e relacionada ao “comportamento problemático” do aluno quando o trabalho docente acontece na Educação Urbana. O fato é que a angústia “está sempre presente num lugar ou outro, por trás de todo sintoma” como propôs Freud (1930[1929] /1974). Todavia, é uma angústia que se torna inacessível em função da falta de comunicação com o próprio real. Também é possível constatar a produção de uma quantidade, significativa, de queixas que o docente apresenta e que parece encobrir o que há de real da angústia originária. Entretanto, é possível tangenciá-la e surge como resposta que o professor produz quando se diz angustiado no trabalho docente.

Na educação do Campo, conhecemos o caso renomeado de Cristina e o que não incapacita o sujeito quando o desejo está presente. Desde muito jovem, parece funcionar orientada pelo próprio desejo, faz o que gosta de fazer, isto é, ministrar aula. Na mesma realidade encontramos o Professor Gilson, cujo processo de identificação parece ter produzido um novo sujeito. O que “não era opção”, nem tão pouco a “intenção” passa a funcionar como motivação e o faz engajar-se na luta por uma “condição de trabalho docente mais digna”. Conhecemos o caso Luís, um professor camponês cujo desejo parece não lhe pertencer. É como se reconhecesse um desejo envolvido na profissão, e luta para mantê-lo vivo as duras penas. Também fazem parte do grupo de docentes da educação do Campo, a professora Tati e o professor Eder.

No caso da professora renomeada de Tati, é alguém que de alguma maneira reconhece um desejo envolvido na escolha pela docência, que em determinado momento da vida é redescoberto. Mesmo que o desejo apareça escondido dado o volume de queixas e as dificuldades que esbarra na vida profissional, principalmente em se tratando da condição precária que acontece no trabalho do professor que atua no campo, a permanência do desejo se estabelece e é garantida de alguma maneira pelo sujeito. O quinto professor camponês entrevistado, renomeado de Eder, demonstra como o sujeito pode atuar, a partir da ativação em dado momento da vida e em determinadas circunstâncias, sob um funcionamento que passa a acontecer pela via da organização em grupo, cuja prática como sindicalista, passa a funcionar como regulador das pulsões. É uma forma que o sujeito adota, como saída, frente às dificuldades a fim de evitar o sofrimento como preconiza a ideia freudiana. Para lidar com

o mal-estar no trabalho docente, na tentativa de regular as pulsões, ele passa a atuar pela via da organização sindical.

No contexto da Educação Urbana identificamos o caso renomeado de Alice que fala da angústia porque “temos alunos que não sabemos trabalhar”. Ainda que o mal-estar esteja posto a professora da cidade reconhece o seu desejo e não se furta a fazer críticas e dizer de seu descontentamento quanto à profissão docente. Como um ponto da subjetividade, responde de maneira a buscar possibilidades no enfrentamento em relação ao não saber. Conhecemos o caso Maria que se coloca a partir de um discurso cuja racionalização é prevalente e assume a forma de uma “couraça”, a fim de garantir um posicionamento defensivo diante de si mesma e da vida. Outras duas professoras fazem parte do grupo de docentes da Educação Urbana, a professora Ana e a professora Marta.

O caso renomeado de Ana é marcado pela manifestação da “angústia” que gera impotência e produz padecimento. A professora, marcada pela “síndrome do pânico”, se fixa no gozo da queixa e não consegue se implicar nas questões das quais se queixa. A saída é eleger o comportamento do aluno como a razão de sua “impotência”. Através do significante “violência”, ela circula num mesmo discurso, o que sustenta a manutenção e permanência de manter-se no seu sintoma. Conhecemos a docente Marta e ouvimos sobre a angústia que diz ter por que precisa se afastar do trabalho em função da aposentadoria. Orientada pelo desejo a professora de sociologia declara em lágrimas e comoção: “não tenho uma saída” e “não tenho força”. Tamanho impasse demonstra a resposta que a docente produz para lidar com o mal-estar. Sustentada pela relação da transferência, Marta começa a indicar uma saída da posição de ‘melancólica’ (como se vê) e passa a atuar. Almeja novas possibilidades, se dispõe a assumir tarefas escolares até a efetiva chegada da aposentadoria.

É preciso dizer que mesmo sabendo, de maneira geral, que a angústia percebida da na fala do professor do campo e do professor da cidade, pode ser a forma como a angústia se apresenta para o sujeito, a angústia identificada no estudo não comunica com a angústia original. O que é possível pensar é que a angústia relatada tangencia o real, o que possibilita desconfiar que a angústia pode se apresentar de forma branda, como um embaraço que se coloca para o sujeito. O que nos faz concordar com a ideia freudiana de que o mal-estar é própria manifestação da angústia que está presente na esfera social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa-intervenção para elaboração dessa tese partiu de alguns pressupostos que orientaram nosso percurso até então. Sem a pretensão de ser conclusivo, esse momento é o de sintetizar o que é possível perceber a partir de nossos achados, tendo a psicanálise como chave de leitura.

Após quatro anos de incursões teóricas e um bom tempo de trabalho em campo, nos fez perceber a realidade que envolve o trabalho docente em dois espaços distintos do extenso estado paraense. É uma realidade que demonstra a desigualdade da condição educacional praticada na região norte e amplifica as demais realidades vividas em outros estados brasileiros. Vive-se uma situação em que grande parte dos professores que atuam na escolarização do campo possuem apenas a formação no Magistério em nível médio. Ainda assim não encontram apoio e nem incentivo, principalmente dos gestores municipais para seguir na formação continuada. Se o mal-estar está posto, devido às precárias condições de trabalho no interior paraense, o quadro avassalador que se encontra a região pesquisada intensifica o mal-estar, mas não o isenta de aparecer em redes tão estabilizadas como é o caso dos estados de São Paulo, Minas Gerais e outros.

Vivemos uma condição no Pará, como docente e como profissional da educação, que é vergonhosa, senão embaraçosa. Paga-se abaixo do piso salarial nacional, e a todo momento o professor é submetido a situações de desrespeito em relação as conquistas, que tem sido conseguida à custa de muito sacrifício e luta. É uma condição que tem nos feito questionar sobre qual o lugar que ocupamos como cidadão que vive em um estado democrático de direito. Mesmo com tamanho embaraço, vejamos o que é possível dizer sobre esse estado do norte do Brasil.

Sobre os resultados encontrados como respostas que o professor produz quando se diz angustiado no trabalho docente, constatamos que tanto o docente que atua na Educação do Campo como aquele que trabalha na Educação Urbana, confirmam sobre a presença do mal-estar naquilo que desencadeia o que muitos professores escutados chamam de angústia. Cada um, de modo singular, responde de forma muito própria ao dizer que são acometidos de intenso mal-estar no trabalho docente. Mesmo sabendo que, de maneira geral, o mal-estar pode ser a forma como a angústia se apresenta no real, o que foi revelado pelos professores não diz respeito, especificamente, ao que há de real do sujeito como um afeto que não engana conforme nos ensina Lacan (1962-1963/2005). O que talvez se revele é uma forma abrandada da angústia, que se apresenta a partir de um conjunto de queixas que o docente relata a fim de bordejar algo da ordem do real, que o recobre sem revelá-lo. Constatamos a presença de um

contorno discursivo, presente na fala do docente, que se traduz em reclamações direcionadas a realidade vivida no contexto da escola na sua relação com o trabalho docente; o que produz certo embaraço.

Os professores da Educação do Campo, cada um a seu modo, tendem a produzir respostas que os levam a uma implicação política com o trabalho docente. Mesmo diante de uma realidade precária e por que não dizer, traumática, as quais estão submetidos, para o exercício da profissão de professor, o interessante é que esses mesmos docentes encontram vetores vitais, que o fazem funcionar politicamente deslocando seu lugar de gozo; lugar esse que os retira da pura permanência na queixa deslizando para um lugar de militância. Isso os faz ocupar outra posição, isto é, a de produzir saídas ideológicas que demonstram uma articulação com o que há de ideal do sujeito, o que faz ser possível assumir uma atitude que pode ser praticada no convívio em sociedade. A despeito da precariedade, também vivida por essa pesquisadora, o que se verifica é que o sujeito tende a atuar dando à experiência alguma forma de solução. Algo surge como uma possibilidade para além do mal-estar. Considerando que a nossa origem também é camponesa e que passamos por dificuldades similares, podemos dizer que escolhemos atuar, inconscientemente - é claro -, pela via da produção teórica. Debruçamo-nos sobre uma análise que envolve a relação entre professor e trabalho docente, no espaço territorial em que efetivamos nossa atuação como docente e pesquisadora.

Já na Educação Urbana identificamos uma característica marcante quando a estabilidade no trabalho está posta: o mal-estar é justificado, sobretudo, pelo comportamento problemático dos alunos, que se mostra refratário às investidas pedagógicas do professor. Tal atitude produz em alguns, formas claras de padecimento. Em certos casos, o docente fica na paralisia do gozo, não vê uma saída, não consegue se implicar em relação ao trabalho e se mantém na queixa. O mal-estar aparece no contexto da cidade como “um ponto de angústia” - diz um deles - que se traduz como uma educação de difícil manejo por parte de quem é incumbido de realizá-la, ou seja, o mal-estar aparece como gerador de uma impossibilidade para o professor.

O ponto de partida de nossa pesquisa foi pensar a existência do mal-estar no trabalho docente e o que o sujeito produz para lidar com “isso”. É uma indagação que nos leva identificar a presença do significante angústia falada pelo próprio professor. Isso indica que algo “está sempre presente num lugar ou outro, por trás de todo sintoma” (FREUD 1930[1929]/1974). Como essa angústia não é possível de ser revelada, a não ser contornada pelo sujeito a partir do discurso, ela se apresenta com um movimento que inviabiliza o seu próprio acesso. Todavia, surge pela presença de um afeto na vida psíquica do sujeito sob a forma de embaraço.

A pesquisa demonstra que o dispositivo de escuta utilizado, com ambos os grupos de docentes no estado do Pará, foi capaz de criar condições para a emergência da fala do sujeito. Endereçada ao outro e aliado à confrontação, propiciou uma forma de intervenção que permitiu certo acesso junto àquele que se diz angustiado. Também apresentou eficiência em relação a possíveis reposicionamentos do professor para lidar com o mal-estar no trabalho docente.

O questionamento sobre se existe mal-estar no trabalho docente e como é possível lidar com “isso”, é proposto a fim de fazer a palavra circular na Roda de Conversa. A ferramenta funcionou como um dispositivo importante que propiciou a transferência e, ao mesmo tempo, nos apresentou as primeiras respostas do professor sobre sentir-se angustiado. A prática da Roda de Conversa recebeu elogios, tantos dos docentes da área do campo como da zona urbana, por ser um momento que favoreceu a troca de experiências e angústias entre os professores. Vale ressaltar que o grupo da região urbana, espontaneamente, continuou a desenvolver a Roda mesmo sem a presença da pesquisadora, quando essa etapa da pesquisa já havia sido concluída.

Mesmo sabendo que o mal-estar é uma forma de como a angústia se apresenta no real, cujo acesso no processo analítico ocorre pelo equívoco (um enigma, um lapso, uma incoerência, uma irrupção, uma desconformidade), em nossa pesquisa, a realidade falada não se nivela ao que se passa em uma análise convencional. O caráter inominável da angústia, revelada apenas nessa estrutura de equívoco, é inacessível. Isso faz com que, facilmente, o docente eleja alguma cena, que envolve acontecimentos pedagógicos da escola, e é transformado em palco para que suas representações e seu mal-estar possam ali se apresentar.

Do lugar de pesquisador-interventor que promove a escuta, foi possível realizar intervenções que permitiram a transferência; intervenção essa que nos deu condições para a realização de todas as etapas a que a pesquisa se propôs. O trabalho de orientação clínica, a fim de sustentar um lugar onde a palavra pudesse circular, possibilitou ao professor-sujeito expressar suas questões, embaraços e impotências, relativos à ordem daquilo que considera mal-estar no trabalho.

Quando propusemos estudar esse mal-estar do professor em duas realidades distantes geograficamente, com diferentes momentos de entrada em cada uma delas, desenvolvemos um percurso metodológico nada simples. Isso resultou em um momento em que a pesquisa foi atravessada por interrogações e tomada de decisões. Sobretudo, no que concerne à posição do pesquisador-interventor de orientação psicanalítica.

A pesquisa, em certo sentido, surge de uma “solicitação forçada” e tem na sua origem uma questão difícil de definir quanto à extensão. Todavia, é um estudo que está substanciado pela queixa, pela fala presente na escola e no social, já sinalizado numa vasta produção científica. Os dois ambientes culturalmente diferentes, cada um com sua dinâmica própria, repletos de imprevistos como eleição de direção da escola, greve geral de professores, paralisações temporárias, atividades típicas do calendário escolar, ou mesmo a necessidade de uma reestruturação da própria pesquisa, prolonga o tempo de trabalho em campo para além do que havíamos previsto inicialmente.

A dinâmica da pesquisa propriamente dita, primeiramente a realização da Roda de Conversa e depois a Entrevista de Orientação Clínica, apresenta momentos em que o professor questiona seus saberes e nos convoca a indicar saídas para as suas angústias. Mesmo sem fornecer respostas às suas indagações, é afirmativo dizer que a posição que ocupamos no que tange a pesquisa psicanalítica, é difícil de ser garantida, ainda que a psicanálise tomada aqui seja em seu caráter de extensão. Todavia, apesar das dificuldades apresentadas no decorrer da pesquisa, é possível afirmar que o princípio metodológico de orientação clínica mostrou-se apropriado, o que proporcionou trocar experiências, dividir “angústias” para que o mal-estar no trabalho docente pudesse ser percebido pelo professor como o que é possível na impossibilidade; e não na impotência.

Em favor de uma postura político-acadêmica, como vem fazendo o Diretório de Pesquisa da Seção Minas - LEPSI – Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais –, sob a coordenação do professor Dr. Marcelo Ricardo Pereira, esse estudo se propõe a contribuir para a inserção do debate psicanalítico no cerne das discussões da pesquisa no campo das ciências sociais no estado do Pará. Nossa intenção é demonstrar a importância da necessidade de se apresentar e discutir novas formas de investigação, em que a singularidade presente na fala do professor possa ser favorecida através do método clínico como estratégia de intervenção e investigação. É um meio que possibilita ao sujeito fazer indagações sobre si, a fim de buscar outras formas de lidar com sua angústia-embaraço, seu mal-estar e possa responder frente ao que sempre estará presente no seu trabalho.

Adotar a prática da psicanálise em extensão é não pretender governar o sujeito. A ideia é fazer emergir um tipo de laço inédito, menos “psicologizante”, menos mortífero para que cada um possa ali se apresentar (PEREIRA, 2016). O interessante é que seja uma prática que funcione como uma estratégia, voltada a libertação do sujeito, nos mais diferentes espaços sociais. Nessa perspectiva, após a leitura de *O nome atual do mal-estar docente* de Pereira (2016, p.173), não podemos deixar de citar o que chamo de estratégia para aplicação da

psicanálise em extensão como um instrumento democrático de pesquisa-intervenção, que diz: “pensamos ser vital que haja nas escolas um profissional, na pessoa do pedagogo, do coordenador dessa área ou formador de professores, que opere inspirado na técnica freudiana ‘recordar, repetir e elaborar’”. Para tal, é preciso respeitar alguns princípios fundamentais: que o profissional tenha ele se escutado subjetivamente, tenha interrogado seus próprios sintomas, e uma vez mobilizado pelo inconsciente, que possa oferecer-se favorecido pela transferência como suposto saber para aqueles que o buscam. Esse é o aspecto que faz parte de nosso ideal a ser fortalecido, cada vez mais, para que possamos instituir a presença da psicanálise como um meio de fortalecer a formação do professor no estado paraense.

Nesse sentido, eis o que tínhamos a dizer sobre as respostas que o professor produz quando se diz angustiado no trabalho docente. Esse é o registro sobre uma experiência de pesquisa desenvolvida por uma psicóloga, que estuda psicanálise, e atua como professora e pesquisadora de universidade pública no estado do Pará.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, N. (2006). Parcerias na Construção Curriculares em Educação de Infância: os Saberes das Crianças em Diálogo com a Intervenção do Educador. Em J. Tavares, A. M. S. Pereira, C. Fernandes & S. Monteiro (Orgs.), *Actas do Simpósio Internacional de Ativação do Desenvolvimento Psicológico* (pp. 300-307). Aveiro: Universidade de Aveiro.

AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. d. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. In: SCIELO BRASIL. *Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão*. [S.l.], 6, 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100063&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 13 de out. 2013.

AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. d. *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. [S.l.]: Jurua Editora, 2008.

AMIEL, R., Psicopatologia del malestar de los enseñantes. In: ESTEVE, J. M. *Profesores em conflito*. Madri: Narcea, 1984. P. 135-142.

AMIEL, R. (1980), “Équilibre mental, fatigue psychique et yocatio enseignant”. In: Vários, *Equilibre ou fatigue par la travail*. Paris: ESF, 1980. P.77-82.

AMIEL, R. *Professores em conflito*. Madri: Narcea, P. 135-142.

AMIEL - LEBIGRE, F. Revue de Psychologie applique, v.24, n.1, 1974. Psicopatología de la función docente. In: DEBESSE, M, e MIALARET, G. *La función docente*. Barcelona: Oikos-Tau, 1980.

AMIEL - LEBIGRE, F. Étude épidémiologique de la morbidité psychique d'un groupe d'enseignants. *Revue de Psychologie Appliquée*. 23, 4, 1973 e v. 23, n4, 1973.

AMIEL - LEBIGRE, F. Um nouveau test rapide pour l'appréciation de la santé mentale, son utilisation pour les dépistages precoces, son inteérêt dants les bilans de santé. *Annales Médico-Psychologique*, 4, p.565-580, 1970.

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 25 ago.2012.

ARAUJO, T. M. et al. Fatores associados a alterações vocais em professoras. *Cad. Saúde Pública*, v. 24, n. 6, p. 1229-1238, 2008.

ARAUJO, T. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino: Salvador-Bahia. *Salvador: Sindicato dos Professores do Estado da Bahia*, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação Básica para os povos do Campo? In: *Educação Básica, Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária*. Texto de Estudo. Boletim da Educação. N.11. Rio Grande do Sul: MST/ITERRA, 2006 a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Escola e Cidadania e participação no Campo*. Brasília, 1982.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n.107, p. 349-372, maio/ago.2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10/08/2013.

BANKS, O. *Aspectos sociológicos de la educación*. Madri: Narcea, 1983.

BARROSO, Betânia Oliveira. Ressignificando o mal-estar docente na formação do Professor. *Portal ANPED* - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 11 set. 2012.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. *Mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no Ensino Fundamental de Betim/MG*. 2009. Dissertação (Mestrado)- PUC, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal. *Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido*. 2010. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado Em Saúde Pública do Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2010. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300013>>. Acesso em 13 set.2012.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal ; CARLOTTO, Mary Sandra; COUTINHO, Antônio Souto; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. *Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB*. Rev. bras. epidemiol. vol.13 no.3 São Paulo set. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. São Paulo: Editora Zahar, 2010.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BEASLEY, C.R. *On-the-job stress and burnout*. Montreal: AERA, 1983, 1963a.

BERGER, Ida. Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français. In: *Revue Internationale de Pédagogie*, França, 3. p. 335-346, 1957.

BLASE, J. J. A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, v.18, n.4, p.93-113, 1982. Disponível em <https://www.deepdyve.com/lp/sage/a-social-psychological-grounded>. Acesso 30 jan. 2015.

BONFIM, Adriana Pereira. *A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente*. 2008. Dissertação (Mestrado) – UnB, Faculdade de Educação, Brasília, 2008.

BORTHWICK, P. *Teacher burnout: A study of professional and personal variables*. Houston (Texas): American Association of Colleges for Teacher Education, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação federativa e Regime de Colaboração*. Brasília, 2014. Disponível em <http://www.fnec.mec.gov/index.php>. Acesso em 16 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional da Saúde das Populações do Campo e da Floresta*. Brasília, 2008 a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2008*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2008/indic_sociais2008.pdf. Acesso em 17 fev.2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Panorama da Educação do Campo*. Brasília, 2007a.

BRASIL. *Banco de Dados e Relatório Estatístico sobre Educação no Campo*. 2006c.

BRASIL. *Banco de Dados e Relatório Estatístico sobre Educação no Campo*. 2006d.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo*. CNE/CEB. nº 1. De 3 de abril de 2002. Disponível em http://www.pen.uen.br/diretrizes/Resol_CNE-CEB_2002_01.doc. Acesso em 14 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990. *Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências*. Disponível em <http://www.cff.org.br>. Acesso em 17 fev. 2014.

CALDART, Roseli Salete. *Educação Profissional na Perspectiva da Educação do Campo*. Comunicação apresentada do Fórum Mundial de educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2009, s/ publicação.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo. (Orgs.) *Educação do Campo: Identidade e políticas Públicas*. Coleção por uma Educação do Campo. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

CAMPOS, Francisco Jadir de Souza. *Trabalho Docente e Saúde: Tensões da Educação Superior*. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

CANUTO, Antônio; LUZ, Cassia Regina da Silva; WICHINIESKY, Isolete (Org.). *Conflitos no Campo Brasil 2011*. Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2012.

CARDOSO, Maria; JACOMELI, Mara. Escolas Multisseriadas. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. 30 de junho a 30 de julho. Campinas, 2009. *História, Sociedade e Educação no Brasil*. Disponível em <http://www.hietedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em 17 fev. 2014.

CARVALHO, Hilma Tereza Torres Khoury. *Professores, Trabalho e Saúde Mental: o primeiro grau menor em escolas públicas*. 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1994.

CASSANDRE, Marcio Pascoal. Saúde dos docentes dos cursos de stricto-sensu: os danos causados por imposições do processo avaliativo. *Revista Mal-estar e Subjetividade* – Fortaleza - Vol. XI - Nº 2 - p. 779 - 816 - jun/2011.

CELSO, Maria Cristina Watrin. *Síndrome de Burnout e formação de professores/as: fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento dos docentes*. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

CHAN, D. W. Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, v. 19, p. 381-395, 2003.

CODO, Wanderley (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima. *Formação Continuada de Professores para Afirmação dos Direitos dos Povos do Campo à Educação: uma análise do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. 1. 27 a 31 de julho. Luziânia/Goiânia. *Desafios e Propostas de Ação*. Disponível em <<http://ted.unifacs.br>>. Acesso em 14 fev. 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. 1. 27 a 31 de julho. Luziânia/Goiânia. *Declaração Final*, 1998. Disponível em <<http://www.nead.org.br>>. Acesso em 14 fev. 2014.

CORDIÉ, Anny. *Malestar em el docente: la educación confrontada com el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.

COSTA, Eliane Miranda. *A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

CUNNINGHAM, W.G. Teacher burnout – solutions for the 1980s: a review of the literature. *Urban Review*, EUA, 15(1), p. 37-51, 1983.

DAVID, Rita de Cássia Ribeiro. *Em busca da carta roubada: alguns aspectos relacionados ao mal-estar docente*. 2010. Dissertação (Mestrado) – USP, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DE'JESUS, Saul Neves; ABREU, Manuel Viegas; SANTOS, Eduardo João Ribeiro dos; PEREIRA, Anabela Maria Sousa. Estudo dos' factores de mal-estar na profissão docente. *Revista Psychologica*, 1992, 8, 51-60.

DEJOURS, C. A carga psíquica do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C.; BETIOL, M. I. S. (Coords.) *Psicodinâmica do Trabalho*. Contribuições da Escola Dejouriana a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DELCOR, N.S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, 2004.

DINIZ, Margareth. O método clínico e sua utilização na pesquisa. *Revista Espaço Acadêmico* – Nº120 - Maio de 2011.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliane Martha Teixeira (org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

DINIZ, Margareth. *A mulher-professora em desvio de função por transtorno mental*. Belo Horizonte, 1997. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

DUNHAM, J., Stress situation and responses. In: NATIONAL Association of Scholl masters (comp.). *Stress in Scholls*. Hemel Heeeeempstead: National Association of Schoolmasters, 1976.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. São Paulo: Bointempo, 2015.

DUPONT, P. Les attitudes véhiculées par les enseignants. *Éducation Tribune Libre*, 190, p.19-32, feb. 1983.

EATON, W.W.; ANTHONY, J.C; MANDEL, W.; GARRISON, R. Occupations and the prevalence of major depressive disorder. *Journal of Occupational Medicine*, 32, p. 1079-1087, 1990.

ELVIN, H. L. *La educación y la sociedade contemporánea*. Barcelona: Labor, 1973.

ESPÍRITO SANTO, Álvaro Negrão do; MARTINS, Fernando Jares. *Gastronomia do Pará: o sabor do Brasil*. Belém: Abresi; A Senda - Artes Integradas, 2014.

ESTEVE ZARAGOZA, José Manoel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERENCZI, S. *Diário Clínico*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

FERRARI, Ilka F.; ARAUJO, Renato S. O mal estar do professor frente a violência do aluno. In: *Revista Mal-estar e subjetividade*. Fortaleza? v.V/ n.2/p.261-280/set.2005.

FERRAZ, Cláudia Itaborahy. *A mulher professora e seus tropeços diante da diferença*. Ouro Preto, 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os campos da pesquisa de educação do campo*. 2006. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf> >. Acesso em agosto 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Azevedo de. (Org.). *Contribuições para um Projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004.

FIELDING, M. A. & GALL, M. D. *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout*. Nova York: AERA, 1982.

FINLAY-JONES R. Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, n.20, 1986.

FONSECA, Ana Cristina Emerenciano Alcoforado. *Contribuições da Psicanálise a um mal-estar docente na rede municipal de ensino em Olinda*. 2009. Mestrado (Dissertação) – UFPe, programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2009.

FREUD, Sigmund. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (1933 [1932]). Rio de Janeiro: Imago 1994 (*ESB. Op. cit. v. XXII*).

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). Rio de Janeiro: Imago 1974 (*ESB. Op. cit. v. XXI*).

FREUD, Sigmund. Inibições, Sintomas e Ansiedade (1926 [1925]). Rio de Janeiro: Imago 1976 (*ESB. Op. cit. v. XX*).

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer (1920). Rio de Janeiro: Imago 1976 (*ESB. Op. cit. v. XVIII*).

FREUD, Sigmund. O “Estranho” (1919). Rio de Janeiro: Imago 1976 (*ESB. Op. cit. v. XVII*).

FREUD, Sigmund. A ansiedade (1917). Teoria Geral das Neuroses (1917[1916-1917]). Rio de Janeiro: Imago 1976 (*ESB. Op. cit. v. XVI*).

FREUD, Sigmund. Suplemento metapsicológico à Teoria dos Sonhos. (1917[1915]). Rio de Janeiro: Imago 1974 (*ESB. Op. cit. V. XIV*).

FREUD, Sigmund. Recalque (1915). In: FREUD, S. Artigos sobre Metapsicologia. Rio de Janeiro: Imago, 1974 (*ESB. Op. cit. v. XIV*).

FREUD, Sigmund. Recordar, Repetir e Elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise) (1914). In: FREUD, S. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (*ESB. Op. cit. v. XII*).

FREUD, Sigmund. Totem e Tabu (1913-[1912-1913]). In: FREUD, S. Rio de Janeiro: Imago, 195. (*ESB. Op. cit. v. XIII*).

FREUD, Sigmund. Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna (1908). In: FREUD, S. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (*ESB. Op. cit. v. IX*).

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: FREUD, S. Rio de Janeiro: Imago 1989. (*ESB. Op. cit. v. VII*).

FREUD, Sigmund. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana (1901). In: FREUD, S. Rio de Janeiro: Imago 1989. (*ESB. Op. cit. v. VII*).

FREUD, Sigmund. A Interpretação dos Sonhos (1900). In: FREUD, S. Rio de Janeiro: Imago 1987. (*ESB. Op. cit. v. IV- V*).

FREUD, Sigmund. Rascunho M. Notas II. (1897). Rio de Janeiro: Imago 1987 (*ESB. Op. cit. v. I*).

FREUD, Sigmund. Rascunho N. Notas III. (1897). Rio de Janeiro: Imago 1987 (*ESB. Op. cit. v. I*).

FREUD, Sigmund. Sobre os fundamentos para destacar da neurastenia uma síndrome específica denominada “neurose de angústia” (1895[1894]). Rio de Janeiro: Imago 1994 (*ESB. Op. cit. v. III*).

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica (1950[1895]). In: FREUD, S. Rio de Janeiro: Imago 1990. (*ESB. Op. cit. v. I*).

FREUD, Sigmund. Casos clínicos: miss Lucy (1893). In: FREUD, S. Rio de Janeiro: Imago 1980. (*ESB. Op. cit. v. XXII*).

FREUD, Sigmund. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess (1950[1892-1899]). In: FREUD, S. Rio de Janeiro: Imago 1990. (*ESB. Op. cit. v. I*).

FULLAT, O. *Las finalidades educativas em tempo de crisis*. Barcelona: Hogar del libro, 1982.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Mara; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-91, dez. 2006.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Mara; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O Professor, as Condições de Trabalho e os Efeitos sobre sua Saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Mara; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor as condições de Trabalho e o efeito sobre sua saúde. Grupo de Estudo sobre Trabalho Docente (*GESTRADO*). Universidade Federal de Minas Gerais. s/d.

GEPERUAZ. Relatório Conclusivo da Pesquisa apresentada ao CNPq. *Classes Multisseriadas*. Belém/Para, 2004.

GOBLE, N. M. PORTER, J. F. *La coambiante función del profesor*. Madri: Narcea, 1980.

GOMES, Luciana; BRITO. Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*. v.6 n.1 Rio de Janeiro jun. 2006. Disponível em <<http://www.pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n1/v6n1a05.pdf>>. Acesso em 14 de ago.2012.

GOMES, L. *Trabalho multifacetados de professores/as: a saúde entre limites*. Dissertação (Mestrado). Escola nacional de Saúde. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, R. M. S; PEREIRA. A. M. S. *Estratégias de coping em educadores de infância portuguesas*, Campinas, v. 12, n. 2, p.319-326, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a03.pdf>>. Acesso em Acesso 6 de fev. 2015.

GONÇALVES, Thiago Barbosa; LEITÃO, Adriana Kamilly Rodrigues; BOTELHO, Beatriz Santos; MARQUES, Rahyssa Andreia Charchar Campos; HOSOUME, Victor Seiji Nascimento; NEDER Patrícia Regina Bastos. Prevalência de síndrome de *burnout* em

professores médicos de uma universidade pública em Belém do Pará. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, São Paulo, Vol. 9, N° 2, 2011.

GOULART, Janete de Aquino; SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; DRÜGG, Ângela. Afastamento para tratamento de saúde: sintoma institucional e recurso precário no enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho docente. *Revista mal-estar e subjetividade*, Fortaleza, v. Iii / n. 2 , p. 372 - 394 , set. 2003.

GRUNFELD, E.; WHELAN, T. J.; ZITIZELBERGER, L.; WILLIAN, A. R.; MONTESANTO, B.; EWANS, V. K. *Cancer care workers in Ontario: prevalence of burnout, job stress and satisfaction*. CMAL, 2000; 163 (2):166-9.

GUERRA, M. (2002). *A Escola que Aprende*. Lisboa: CRIAP, ASA.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: refrências para discutir a política de multisseriação na escola do campo. In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 2009, João Pessoa. Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. *Diferença nas Políticas de Currículo*. João Pessoa: UFPB, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. *Movimentos Sociais, Educação do Campo e Pesquisa*. CD do I Encontro de Pesquisa e Educação do Campo no Pará. Belém: Universidade Federal do Pará, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. *Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos*. 2006. Caxambu: ANPED. CD ROM.

HANNS, Luiz Alberto. *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

HENRIQUES, Ricardo et al. Educação do Campo. In: HENRIQUES, Ricardo et al. (Org.). *Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas*. Brasília Ministério da Educação, 2007.

JANOT, Laurence. Stress perçu de l'enseignant et logiques d'action face à la violence dans l'école. *Recherche et Formation*, França, 48, 2005.

JAOU, G. e KOVESS, Viviane. Le burnout dans la profession enseignante. *Revue Psychiatrique*, França, 162(1), p. 26-35, 2004.

JOHN, Gillian.T. *An exploratory study of the prevalence and nature of burnout among public primary and secondary qualified school*. 2007. Tese. Trinity Western University, Canadá, 2007.

KELLY, A. et al. Challenging behavior: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behavior on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, v. 22, n. 2, p. 161–181, 2007.

KOSSACK & WOODS, S. L. Teacher Burnout: Diagnosis, Prevention, Remediation. *Action in Teacher Education*. v.2, n.4, p.29-35, 1980.

KOVESS, Viviane; Fournier, L; Lesage, A; Amiel-Lebigre, Françoise; Caria, A. Two validation studies of the CIDIS: a simplified version of the CIDI. *Psychiatric Networks*, EUA, 4, p. 10-24, 2001.

KYRIACOU e SUTCLIFFE, J. Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, p. 159-167, 1978. Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/687523>. Acesso 30 jan. 2015.

KRISTEVA, Júlia. (1993). *As novas doenças da alma*; tradução de Joana Angélica D'Avila Melo. Título original *Les Nouvelles Maladies de L'âme*. 1993, Librairie Arthème Fayard. Rio de Janeiro; Rocco, 2002.

KUPFER, Maria Cristina Machado; COSTA, Beethoven Hortencio Rodrigues da; De CÉSARIS, Delia Maria; CARDOSO, Flávia; ORNELLAS, Maria de Lourdes; BASTOS, Marise Bartolozzi; CROCHIK, Nicole; PALHARES, Odana. *Revista Estilos da Clínica*, 2010, 15(2), 284-305.

KUPFER, Maria Cristina Machado et al. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Revista Estilos da Clínica*, São Paulo, 2010, 15(2), 284-305. Acessado em 1/11/2012. Disponível em <<http://www.periodicos.usp.br/estic/article/download/46092/49717>>.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 23: o sinthoma* (1975-1976). Tradução de Sérgio Laia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2007.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 22: R.S.I* (1974-1975). Acessado em 12 jun. 2013. Disponível em <http://www.4shared.com/office/0aoGm1sF/LACAN_-_Seminario_22_-_RSI-_In.html?locale=pt-BR>.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 21: Les non-dupes errent* (1973-1974). Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=le+non-dupes+errent+Lacan&btnG=&lr=>. Acesso em 23 dez.2015.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* (1969-1970). Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1992.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 10: a angústia* (1962-1963). Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2005.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 8: a transferência* (1960-1961). Versão Brasileira Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1992.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente* (1957-1958). Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1999.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2008.

LACAN, Jacques. *Escritos. A agressividade em Psicanálise* (1948). Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998.

LACAN, Jacques. *Escritos. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise* (1953). Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. Petrópolis, Vozes, 1996.

LAURENT, Éric. *A sociedade do sintoma: a psicanálise, hoje*. Rio de Janeiro: 2007.

LEITE, Sérgio et al. *Impacto dos Assentamentos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

LEITE, C. *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Lisboa: Edições ASA, 2002.

LÉON, A. *La profesión docente: motivaciones, actualización de conocimientos y promoción*. In: DEBESSE, M., MIALARET, G. *La función docente*. Barcelona: Oikos-Tau, 1980.

LIBERAL, O. *Sintep aponta que correção de 8,32% não está sendo paga a professores*. Caderno Atualidades. Belém, 24/01/2014. Disponível em <<http://www.sintep.org.br>>. Acesso em 01/02/2014.

LIMA; Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciência Cognição*, v.14 n.3 Rio de Janeiro, nov. 2009.

LIMA, F.D.; BUUNK, A. P.; ARAUJO, M. B.; CHAVES, J. G.; MUNIZ, D. L.; QUEIROZ, L.B; *Síndrome de Burnout em residentes da Universidade Federal de Uberlândia*-2004. Rev Bras Educ Med. 2007; 32 (2): 137-46.

LIMA; Mônica Annes de. O mal-estar docente e o trabalho do professor: algumas contribuições da psicanálise. In: PAIVA, Edil Vasconcellos (Org). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: D.P. e A. Editora, 2003.

LOPES, Wilma de Jesus Freitas. *Profissionalidade Docente na Educação do Campo*. São Carlos, 257f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013. Disponível em <http://www.educampoparaense.org>>. Acesso em 10 jan. 2014.

LOWENKRON, Aurea Maria. Sobre a clínica psicanalítica da atualidade: novos sintomas ou novas patologias? In: *Revista Brasileira de Psicanálise*. ORGÃO OFICIAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICANÁLISE. v.37, (4): 993-1008, 2003.

MANDRA, R. Au-delà du malaise. *L'Éducation*. 1003, 1977. Disponível em http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/10/28/au-dela-des-retraites-un-vrai-malaise-social_1432397_3232.html. Acesso 27 jan. 2015.

MANÇANO, Bernardo; MOLINA, Mônica. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia de. (Orgs.) *Contribuições para um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF. Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção por Uma Educação do Campo, n. 5.

MARIANO, Maria do Socorro Sales; MUNIZ, Hélder. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, v.6 n.1 Rio de Janeiro jun. 2006. Disponível em <<http://www.revipsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a07.pdf>>. Acessado em 22 set. 2012.

MENDES, Luciano; CHAVES, Carlos Jaelso Albanese; SANTOS, Maria Cecília dos; MELLO NETO, Gustavo Adolfo Ramos. Da arte ao ofício: vivências de sofrimento e significado do trabalho de professor universitário. *Revista mal-estar e subjetividade*, FORTALEZA, VOL. VII, Nº 2, P. 527-556 – SET/2007.

MERAZZI, C. Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, v. 2, p. 1001-106, 1983.

MEZAN, Renato. Pesquisa Teórica em Psicanálise. In: *Psicanálise e Universidade*. Artigo de 18 de outubro de 1992, p.51-75.

MILLER, J.A et al. *La Pareja y el amor: conversaciones clinicas* com Jacques Alain Miller en Barcelona. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 15-20.

MIRANDA, Margarete Parreira. *O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação*. 2010. Tese (Doutorado) - UFMG, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, belo Horizonte, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para Educadores e Educadoras do Campo. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso Brasileiro e I Congreso Líbero Americano de Política e Administração da Educação. Porto Alegre; UFRGS/FACED/PPGED. V. 1, 2007.

MOSCANI, Nicole. Femmes et savoir. *La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'harmattan, 1994.

MRECH, Leny Magalhães e RAHME, Mônica. *A roda de conversa e a assembleia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil*. Educ. rev. vol.25 nº.1 Belo Horizonte Apr. 2009. Disponível em <[http:// http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000100016&script=sci_arttext](http://http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000100016&script=sci_arttext)>. Acesso em 7dez. 2015.

MUSGRAVE, P.W. (1972). *Sociologia de la educación*. Barcelona, Herder.

NORONHA, M.M.B.; ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, MG. *Trabalho, Educação & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 65-86, 2008.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no Trabalho Docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente /GESTRADO. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. (2001). Disponível em <http://gestrado.org>>. Acesso em 18 jun.2013.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes*

Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina da UFMG. Belo Horizonte, 2001. 157 p.

NEVES, Mary, Y. R; SILVA, Edith S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p.63-75, 2006.

OLIVEIRA, M.G. *Condições de Trabalho, Gênero e Saúde, sofrimento e estresse: um estudo de caso com os profissionais docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001.

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. *Educação Integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente*. 2010. Tese (Doutorado) – UnB, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, DF, 2012.

OTERO-LÓPEZ, José Manoel; Santiago, Maria José; Castro, Cristina; Pardiñas, M.C.; Mirón, L.; Ponte, D. *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Santiago de Compostela: ICE/USTC, 2009.

PAIME, Edison. Teacher distress: a review of investigation into teacher malaise and violence in Latin-America. In *Innovar Journal – Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, Colômbia, 19, p. 91-110, 2009. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v19s1/19s1a08.pdf>. Acesso 25 agosto 2013.

PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. *Violência e Escola: escuta de professores e análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica*. Brasília, UNESCO, 2015.

PARÁ. *Plano Municipal de Educação*. Lei nº 9.129 de 24 de junho de 2015. Belém/Pará. 2015.

PARÁ. *Plano Estadual de Educação*. Maio de 2015. Belém/Pará. 2015.

PARÁ. ANUÁRIO 2013-2014. . v. 2, n. 2, 2013. Belém: O Jornal, 2013.

PARANHOS, I.S.; ARAÚJO, T.M. Interrelación entre trabajo docente y salud en una institución de educación superior. In: OLIVEIRA, D.A.(Org.). *Políticas educativas y trabajo docente en América Latina*. Lima: Universidad de Ciências y Humanidades, 2008. p. 151-182.

PEREIRA, Pereira, M.R. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. El método de orientación clínica aplicado a la investigación-intervención. In: *Psicología, conocimiento y sociedad*. Montevideu: UDELAR. 5(1), 2014.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; COSTA, André Júlio; PAULINO, Bárbara Oliveira; FIDELIS, KAio Adriano Batista; SOUSA, Maria Cristina de Jesus; SILVEIRA, Wegis Herculano. *Padecem mais os que ensinam: estudo psicanalítico sobre a saúde mental de professores de adolescentes*. Relatório de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Belo Horizonte/MG, set-nov/2014.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). *A psicanálise escuta a educação: 10 Anos depois*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A Ética em Riobaldo: ensino, modernidade e psicanálise. In: MAGALHÃES, Leny e PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte, MG: fino Traço/FAPEMIG, 2011.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; PAULINO, Bárbara Oliveira e FRANCO, Raquel Braga. Escrita de professores e orientação clínica de trabalho. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo, PAULINO, Bárbara Oliveira e FRANCO, Raquel Braga. *Acabou a autoridade? : professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Fapemig, 2011.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A Impostura do Mestre. Belo Horizonte, MG: Argymentvm, 2008.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e o Averso na ação do bom professor. In: *A psicanálise escuta a educação*. LOPES, Eliane Marta (Org). Belo Horizonte; Autêntica, 1998.

PENNY, J. A. (1982). Burnout. *The Science Teacher*, v.49, n7, p.46-49, 1982.

PITHERS, R. T.; FOGARTY, G. J. Symposium on teacher stress: occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, v. 65, p. 3-14, 1995.

PITHERS, R. T Teacher stress research: problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, Inglaterra, 65, p. 387–392, 1995.

POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de *coping* e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 351-367, 2009.

POLAINO, A. El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogia*, v.40, n.157, p.17-45, 1982. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23211>. Acesso 27 jan.2015.

REIS, Maria Izabel Alves dos. *Gestão, Trabalho e Adoecimento Docente: caminhos e descaminhos na Fundação Escala Bosque, Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

PORTO, Lauro Antonio; CARVALHO, Martins Fernando; OLIVEIRA, Nelson Fernandes de; SILVANY NETO, Annibal Muniz; ARAÚJO, Tânia Maria de; REIS, Eduardo José Farias Borges dos. DELCOR, Núria Serre. Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. *Revista Saúde Pública*, Bahia, 40 (5):818-26, 2006.

REIS, E.J.F.B. et al. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, 2005.

REIS, Eduardo, J. F. Borges dos; ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins; BARBALHO, Leonardo; SILVA, Manuela Oliveira e. Docência e exaustão

emocional. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006 229. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br.>. Acessado em 22 set. 2012.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

SANTOS, M. A. La erosión de la función docente. *Revista Española de Pedagogía*, v.41, n.159, p. 105-118, 1983.

SANTINI, Joarez; MOLINA Neto, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v.19 n.3 São Paulo set. 2005. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4299>>. Acessado em 10 de out. 2012.

SAUNDERS, R.; WATKINS, J. F. (1980). Teacher burnout stress management research: *Implications for Teacher Preparation, Personnel Selection and Development*. National Conference of the National Council of States on Inservice Education (ED. 225940), 1980.

SCHONFELD, Irvin Sam. A longitudinal study of occupational stressors and depressive symptoms in first-year female teachers. *Teaching & teacher education*, v. 8, n.2, p. 151-158, 1992.

SILVA, Nara Eloy Machado da; FIGUEIRÊDO, Daniel dos Santos; FREITAS, Carlos Eduardo Soares de; ARAÚJO, Tânia Maria de; PARANHOS, Ivone de Sena. Trabalho docente e saúde em uma instituição de ensino superior da Bahia. *VI SEMINÁRIO DA REDE STRADO – Docente Regulação Educacional e Trabalho Docente*. UERJ - Rio de Janeiro – RJ, 06 e 07 de nov. 2006.

SILVANY-NETO, A.M. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Salvador. *Revista Baiana de Saúde Pública*, Salvador, v. 24, n. 1/2, p. 42-56, 2000.

SIMPLÍCIO, Dias Sandra; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Compreendendo a questão da saúde dos professores da rede pública municipal de São Paulo. *Revista Psico*. v. 42, n. 2, pp. 159-167, abr./jun. 2011.

SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. S. Saúde das professoras das séries iniciais; o que o gênero tem a ver com isso? *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003.

SMEHA, Luciane Najar; FERREIRA Iolete de Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. *Revista “Educação Especial”* n. 31, p. 37-48, 2008, Santa Maria. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 22 set, 2012.

SNOW, C. P. *Las dos culturas y um segundo enfoque*. Madri: Alianza, 1977.

SOUZA, Kátia Reis de. et al. Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 8, n. 4, p. 1057-1068, 2003.

TEIXEIRA, Elizabeth. *Travessia, Redes e Nós*. Belém: Gafisa, 2001.

TIZIO, Hebe. *Sintomas atuais na educação de crianças e adolescentes*. Palestra PUC/MG e NIPSE/FaE UFMG, Belo Horizonte, 2007.

TOFFLER, A. *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza e Janés, 1972. Disponível em <https://www.youtube.com/user/shockdelfuturo>. Acesso 28 jan.2015.

VIANA, Luana Costa. *Educação do Campo e Saúde: refletindo sobre os parâmetros curriculares nacionais e sua relação e o currículo de uma escola multisseriada do município de Marapanim, Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra. *A travessia da angústia: estudo psicanalítico sobre a função da angústia na formação do objeto a*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFMG, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ZIPIN, Lew. Too much with too little: Shift and intensification in the work of ACT teachers. *Australian Education Union*, Austrália (relatório governamental), 2001.

WANGBERG, E. G. *Educators in crisis: the need to improve the teaching workplace and teaching as a Profession*. In: Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development. 1984, Nova York. Anais... Nova York, 1984.

WITTER, G. P. Professor-estresse: análise de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2003.

ANEXOS

ANEXO I

(Necessário timbre institucional)

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Declaro que conheço e me comprometo a cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos na pesquisa intitulada MAL-ESTAR NO TRABALHO DOCENTE: respostas que o professor produz quando se diz angustiado.

Declaro ainda estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências da (nome da escola) e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Loca e data

Assinatura e carimbo do (a) Diretor (a).

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Mal-estar no trabalho docente: respostas que o professor produz quando se diz angustiado.

Pesquisador responsável: Marcelo Ricardo Pereira. marcelorip@hotmail.com Tel (31) 9957-4281.

Pesquisadora Co-responsável: Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves. oneligoncalves@gmail.com Tel: (91) 9169-5949 (vivo) / 8824-3324 (oi).

Eu, _____, manifesto, neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, meu desejo de participar da pesquisa: MAL-ESTAR NO TRABALHO DOCENTE: respostas que o professor produz quando se diz angustiado, que será realizada sob a responsabilidade de Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves. Declaro, para os devidos fins, de que fui esclarecido(a) a respeito da justificativa para se realizar a pesquisa proposta e informado(a) de que o estudo em questão promoverá a escuta junto ao professor que trabalha na rede pública e atua na região do campo no Pará sobre o mal-estar no trabalho docente. Também fui esclarecido(a) sobre os procedimentos que serão utilizados na pesquisa. A responsável pelo trabalho fará uma Roda de Conversa e depois entrevistas individuais no espaço ou não da escola. Desejo declarar, ainda, que fui informado(a) que a entrevista a ser concedida será gravada para posterior análise. Declaro também que tive, por parte da responsável pela investigação, a garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia e os procedimentos utilizados por ela na análise de meus depoimentos. Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves garantiu-me, ainda, a liberdade de me recusar a participar da investigação ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem qualquer prejuízo para mim. Foi-me garantido também o sigilo que assegure a minha privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Finalmente, a pesquisadora garantiu ressarcir de possíveis despesas decorrentes da participação na pesquisa e formas de indenização diante de eventuais danos causados a mim oriundos da pesquisa.

Belém/PA, _____ de _____ de _____

Professor Voluntário participante da pesquisa

Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves

DADOS DA PESQUISADORA:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves.

ENDEREÇO: Residencial Fit Mirante do Lago, Conj. Cidade Nova VII- Av. Arterial - 5, nº333. Torre 7 Apto. 106. Bairro Icuí-Guajará, Ananindeua/PA- Brasil. CEP: 67125-749.

TELFONE: (91) 9169-5949; (91)8833-2433

E-MAIL: oneligoncalves@gmail.com

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP/UFMG

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901

TELEFAX: (31) 3409-4592

E-MAIL: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO III**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Marcelo Ricardo Pereira, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisador responsável pela pesquisa MAL-ESTAR NO TRABALHO DOCENTE: respostas que o professor produz quando se diz angustiado pesquisa de doutorado de Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social desta Universidade me comprometo com o cumprimento de todos os termos da Resolução CNS 466/12.

Belo Horizonte, _____, _____ de _____.

Marcelo Ricardo Pereira

Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves

ANEXO IV

RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua 240ª Reunião Ordinária, realizada nos dias 11 e 12 de dezembro de 2012, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, e

Considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;

Considerando o desenvolvimento e o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico;

Considerando o progresso da ciência e da tecnologia, que desvendou outra percepção da vida, dos modos de vida, com reflexos não apenas na concepção e no prolongamento da vida humana, como nos hábitos, na cultura, no comportamento do ser humano nos meios reais e virtuais disponíveis e que se alteram e inovam em ritmo acelerado e contínuo;

Considerando o progresso da ciência e da tecnologia, que deve implicar em benefícios, atuais e potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, nacional e universal, possibilitando a promoção do bem-estar e da qualidade de vida e promovendo a defesa e preservação do meio ambiente, para as presentes e futuras gerações;

Considerando as questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da tecnologia, enraizados em todas as áreas do conhecimento humano;

Considerando que todo o progresso e seu avanço devem, sempre, respeitar a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano;

Considerando os documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano, como o Código de Nuremberg, de 1947, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948;

Considerando os documentos internacionais recentes, reflexo das grandes descobertas científicas e tecnológicas dos séculos XX e XXI, em especial a Declaração de Helsinque, adotada em 1964 e suas versões de 1975, 1983, 1989, 1996 e 2000; o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, de 1966; a Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos, de 1997; a Declaração Internacional sobre os Dados Genéticos Humanos, de 2003; e a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, de 2004;

Considerando a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, cujos objetivos e fundamentos da soberania, da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político e os objetivos de construir uma sociedade livre, justa e solidária, de garantir o desenvolvimento nacional, de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e de promover o bem de todos, sem qualquer tipo de preconceito, ou de discriminação coadunam-se com os documentos internacionais sobre ética, direitos humanos e desenvolvimento;

Considerando a legislação brasileira correlata e pertinente; e

Considerando o disposto na Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que impõe revisões periódicas a ela, conforme necessidades nas áreas tecnocientífica e ética.

R E S O L V E:

Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos:

1 - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

A presente Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos

participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

Projetos de pesquisa envolvendo seres humanos deverão atender a esta Resolução.

II - DOS TERMOS E DEFINIÇÕES

A presente Resolução adota as seguintes definições:

11.1 - achados da pesquisa - fatos ou informações encontrados pelo pesquisador no decorrer da pesquisa e que sejam considerados de relevância para os participantes ou comunidades participantes;

11.2 - assentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação. Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades;

11.3 - assistência ao participante da pesquisa:

11.3.1 - assistência imediata - é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite; e

11.3.2 - assistência integral - é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa;

11.4 - benefícios da pesquisa - proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa;

11.5 - consentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar;

11.6 - dano associado ou decorrente da pesquisa - agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, decorrente da pesquisa;

11.7 - indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa;

11.8 - instituição proponente de pesquisa - organização, pública ou privada, legitimamente constituída e habilitada, à qual o pesquisador responsável está vinculado;

11.9 - instituição coparticipante de pesquisa - organização, pública ou privada, legitimamente constituída e habilitada, na qual alguma das fases ou etapas da pesquisa se desenvolve;

11.10 - participante da pesquisa - indivíduo que, de forma esclarecida e voluntária, ou sob o esclarecimento e autorização de seu(s) responsável(is) legal(is), aceita ser pesquisado. A participação deve se dar de forma gratuita, ressalvadas as pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência;

11.11 - patrocinador - pessoa física ou jurídica, pública ou privada que apoia a pesquisa, mediante ações de financiamento, infraestrutura, recursos humanos ou apoio institucional;

11.12 - pesquisa - processo formal e sistemático que visa à produção, ao avanço do conhecimento e/ou à obtenção de respostas para problemas mediante emprego de método científico;

11.13 - pesquisa em reprodução humana - pesquisas que se ocupam com o funcionamento do aparelho reprodutor, procriação e fatores que afetam a saúde reprodutiva de humanos, sendo que nesses estudos serão considerados “participantes da pesquisa” todos os que forem afetados pelos procedimentos dela;

11.14 - pesquisa envolvendo seres humanos - pesquisa que, individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos;

11.15 - pesquisador - membro da equipe de pesquisa, corresponsável pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa;

11.16 - pesquisador responsável - pessoa responsável pela coordenação da pesquisa e corresponsável pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa;

11.17 - protocolo de pesquisa - conjunto de documentos contemplando a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais e as informações relativas ao participante da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e a todas as instâncias responsáveis;

11.18 - provimento material prévio - compensação material, exclusivamente para despesas de transporte e alimentação do participante e seus acompanhantes, quando necessário, anterior à participação deste na pesquisa;

11.19 - relatório final - é aquele apresentado após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados;

11.20 - relatório parcial - é aquele apresentado durante a pesquisa demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento;

11.21 - ressarcimento - compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação;

11.22 - risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente;

11.23 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar;

11.24 - Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais; e

11.25 - vulnerabilidade - estado de pessoas ou grupos que, por quaisquer razões ou motivos, tenham a sua capacidade de autodeterminação reduzida ou impedida, ou de qualquer forma estejam impedidos de opor resistência, sobretudo no que se refere ao consentimento livre e esclarecido.

III - DOS ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes.

111.1 - A eticidade da pesquisa implica em:

a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e

d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

111.2 - As pesquisas, em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, deverão observar as seguintes exigências:

a) ser adequada aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder a incertezas;

b) estar fundamentada em fatos científicos, experimentação prévia e/ou pressupostos adequados à área específica da pesquisa;

c) ser realizada somente quando o conhecimento que se pretende obter não possa ser obtido por outro meio;

d) buscar sempre que prevaleçam os benefícios esperados sobre os riscos e/ou desconfortos previsíveis;

e) utilizar os métodos adequados para responder às questões estudadas, especificando-os, seja a pesquisa qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa;

f) se houver necessidade de distribuição aleatória dos participantes da pesquisa em

grupos experimentais e de controle, assegurar que, *a priori*, não seja possível estabelecer as vantagens de um procedimento sobre outro, mediante revisão de literatura, métodos observacionais ou métodos que não envolvam seres humanos;

g) obter consentimento livre e esclarecido do participante da pesquisa e/ou seu representante legal, inclusive nos casos das pesquisas que, por sua natureza, impliquem justificadamente, em consentimento *a posteriori*;

h) contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do participante da pesquisa, devendo o(s) pesquisador(es) possuir(em) capacidade profissional adequada para desenvolver sua função no projeto proposto;

i) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros;

j) ser desenvolvida preferencialmente em indivíduos com autonomia plena. Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser participantes de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida por meio de participantes com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios aos indivíduos ou grupos vulneráveis;

k) respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes, quando as pesquisas envolverem comunidades;

l) garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. Quando, no interesse da comunidade, houver benefício real em incentivar ou estimular mudanças de costumes ou comportamentos, o protocolo de pesquisa deve incluir, sempre que possível, disposições para comunicar tal benefício às pessoas e/ou comunidades;

m) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados;

n) assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;

o) assegurar aos participantes da pesquisa as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso, enquanto necessário, inclusive nas pesquisas de rastreamento;

p) comprovar, nas pesquisas conduzidas no exterior ou com cooperação estrangeira, os compromissos e as vantagens, para os participantes das pesquisas e para o Brasil, decorrentes de sua realização. Nestes casos deve ser identificado o pesquisador e a instituição nacional, responsáveis pela pesquisa no Brasil. Os estudos patrocinados no exterior também deverão responder às necessidades de transferência de conhecimento e tecnologia para a equipe brasileira, quando aplicável e, ainda, no caso do desenvolvimento de novas drogas, se comprovadas sua segurança e eficácia, é obrigatório seu registro no Brasil;

q) utilizar o material e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo, ou conforme o consentimento do participante;

r) levar em conta, nas pesquisas realizadas em mulheres em idade fértil ou em mulheres grávidas, a avaliação de riscos e benefícios e as eventuais interferências sobre a fertilidade, a gravidez, o embrião ou o feto, o trabalho de parto, o puerpério, a lactação e o recém-nascido;

s) considerar que as pesquisas em mulheres grávidas devem ser precedidas de pesquisas em mulheres fora do período gestacional, exceto quando a gravidez for o objeto fundamental da pesquisa;

t) garantir, para mulheres que se declarem expressamente isentas de risco de gravidez, quer por não exercerem práticas sexuais ou por as exercerem de forma não reprodutiva, o direito de participarem de pesquisas sem o uso obrigatório de contraceptivos; e

u) ser descontinuada somente após análise e manifestação, por parte do Sistema CEP/CONEP/CNS/MS que a aprovou, das razões dessa descontinuidade, a não ser em casos de justificada urgência em benefício de seus participantes.

IM.3 - As pesquisas que utilizam metodologias experimentais na área biomédica, envolvendo seres humanos, além do preconizado no item III.2, deverão ainda:

a) estar fundamentadas na experimentação prévia, realizada em laboratórios, utilizando-se animais ou outros modelos experimentais e comprovação científica, quando pertinente;

b) ter plenamente justificadas, quando for o caso, a utilização de placebo, em termos de não maleficência e de necessidade metodológica, sendo que os benefícios, riscos, dificuldades e efetividade de um novo método terapêutico devem ser testados, comparando-o com os melhores métodos profiláticos, diagnósticos e terapêuticos atuais. Isso não exclui o uso de placebo ou nenhum tratamento em estudos nos quais não existam métodos provados de profilaxia, diagnóstico ou tratamento;

c) utilizar o material biológico e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo, ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa; e

d) assegurar a todos os participantes ao final do estudo, por parte do patrocinador, acesso gratuito e por tempo indeterminado, aos melhores métodos profiláticos, diagnósticos e terapêuticos que se demonstraram eficazes:

d.1) o acesso também será garantido no intervalo entre o término da participação individual e o final do estudo, podendo, nesse caso, esta garantia ser dada por meio de estudo de extensão, de acordo com análise devidamente justificada do médico assistente do participante.

IV - DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

IV. 1 - A etapa inicial do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido é a do esclarecimento ao convidado a participar da pesquisa, ocasião em que o pesquisador, ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade, deverá:

a) buscar o momento, condição e local mais adequados para que o esclarecimento seja efetuado, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa e sua privacidade;

b) prestar informações em linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados a participar da pesquisa; e

c) conceder o tempo adequado para que o convidado a participar da pesquisa possa refletir, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

IV. 2 - Superada a etapa inicial de esclarecimento, o pesquisador responsável, ou pessoa por ele delegada, deverá apresentar, ao convidado para participar da pesquisa, ou a seu representante legal, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja lido e compreendido, antes da concessão do seu consentimento livre e esclarecido.

IV.3 - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá conter, obrigatoriamente:

a) justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com o detalhamento dos métodos a serem utilizados, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou experimental, quando aplicável;

b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa;

c) esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ou a interrupção da pesquisa;

d) garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

- e) garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa;
- f) garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e
- h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

IV.4 - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nas pesquisas que utilizam metodologias experimentais na área biomédica, envolvendo seres humanos, além do previsto no item IV.3 supra, deve observar, obrigatoriamente, o seguinte:

- a) explicitar, quando pertinente, os métodos terapêuticos alternativos existentes;
- b) esclarecer, quando pertinente, sobre a possibilidade de inclusão do participante em grupo controle ou placebo, explicitando, claramente, o significado dessa possibilidade; e
- c) não exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não deve conter ressalva que afaste essa responsabilidade ou que implique ao participante da pesquisa abrir mão de seus direitos, incluindo o direito de procurar obter indenização por danos eventuais.

IV.5 - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá, ainda:

- a) conter declaração do pesquisador responsável que expresse o cumprimento das exigências contidas nos itens IV. 3 e IV.4, este último se pertinente;
- b) ser adaptado, pelo pesquisador responsável, nas pesquisas com cooperação estrangeira concebidas em âmbito internacional, às normas éticas e à cultura local, sempre com linguagem clara e acessível a todos e, em especial, aos participantes da pesquisa, tomando o especial cuidado para que seja de fácil leitura e compreensão;
- c) ser aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente; e
- d) ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Em ambas as vias deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local e da CONEP, quando pertinente.

IV.6 - Nos casos de restrição da liberdade ou do esclarecimento necessários para o adequado consentimento, deve-se, também, observar:

- a) em pesquisas cujos convidados sejam crianças, adolescentes, pessoas com transtorno ou doença mental ou em situação de substancial diminuição em sua capacidade de decisão, deverá haver justificativa clara de sua escolha, especificada no protocolo e aprovada pelo CEP, e pela CONEP, quando pertinente. Nestes casos deverão ser cumpridas as etapas do esclarecimento e do consentimento livre e esclarecido, por meio dos representantes legais dos convidados a participar da pesquisa, preservado o direito de informação destes, no limite de sua capacidade;
- b) a liberdade do consentimento deverá ser particularmente garantida para aqueles participantes de pesquisa que, embora plenamente capazes, estejam expostos a condicionamentos específicos, ou à influência de autoridade, caracterizando situações passíveis de limitação da autonomia, como estudantes, militares, empregados, presidiários e internos em centros de readaptação, em casas-abrigo, asilos, associações religiosas e semelhantes, assegurando-lhes inteira liberdade de participar, ou não, da pesquisa, sem quaisquer represálias;
- c) as pesquisas em pessoas com o diagnóstico de morte encefálica deverão atender aos seguintes requisitos:
 - c.1) documento comprobatório da morte encefálica;
 - c.2) consentimento explícito, diretiva antecipada da vontade da pessoa, ou consentimento dos familiares e/ou do representante legal;
 - c.3) respeito à dignidade do ser humano;
 - c.4) inexistência de ônus econômico-financeiro adicional à família;

c.5) inexistência de prejuízo para outros pacientes aguardando internação ou tratamento;

e

c.6) possibilidade de obter conhecimento científico relevante, ou novo, que não possa ser obtido de outra maneira;

d) que haja um canal de comunicação oficial do governo, que esclareça as dúvidas de forma acessível aos envolvidos nos projetos de pesquisa, igualmente, para os casos de diagnóstico com morte encefálica; e

e) em comunidades cuja cultura grupal reconheça a autoridade do líder ou do coletivo sobre o indivíduo, a obtenção da autorização para a pesquisa deve respeitar tal particularidade, sem prejuízo do consentimento individual, quando possível e desejável. Quando a legislação brasileira dispuser sobre competência de órgãos governamentais, a exemplo da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, no caso de comunidades indígenas, na tutela de tais comunidades, tais instâncias devem autorizar a pesquisa antecipadamente.

IV.7 - Na pesquisa que dependa de restrição de informações aos seus participantes, tal fato deverá ser devidamente explicitado e justificado pelo pesquisador responsável ao Sistema CEP/CONEP. Os dados obtidos a partir dos participantes da pesquisa não poderão ser usados para outros fins além dos previstos no protocolo e/ou no consentimento livre e esclarecido.

IV. 8 - Nos casos em que seja inviável a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou que esta obtenção signifique riscos substanciais à privacidade e confidencialidade dos dados do participante ou aos vínculos de confiança entre pesquisador e pesquisado, a dispensa do TCLE deve ser justificadamente solicitada pelo pesquisador responsável ao Sistema CEP/CONEP, para apreciação, sem prejuízo do posterior processo de esclarecimento.

V - DOS RISCOS E BENEFÍCIOS

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico.

V. 1 - As pesquisas envolvendo seres humanos serão admissíveis quando:

a) o risco se justifique pelo benefício esperado; e

b) no caso de pesquisas experimentais da área da saúde, o benefício seja maior, ou, no mínimo, igual às alternativas já estabelecidas para a prevenção, o diagnóstico e o tratamento.

V. 2 - São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses.

V.3 - O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

V.4 - Nas pesquisas na área da saúde, tão logo constatada a superioridade significativa de uma intervenção sobre outra(s) comparativa(s), o pesquisador deverá avaliar a necessidade de adequar ou suspender o estudo em curso, visando oferecer a todos os benefícios do melhor regime.

V.5 - O Sistema CEP/CONEP deverá ser informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados e, especificamente, nas pesquisas na área da saúde, dos efeitos adversos e da superioridade significativa de uma intervenção sobre outra ou outras comparativas.

V.6 - O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.

V.7 - Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante

de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

VI - DO PROTOCOLO DE PESQUISA

O protocolo a ser submetido à revisão ética somente será apreciado se for apresentada toda documentação solicitada pelo Sistema CEP/CONEP, considerada a natureza e as especificidades de cada pesquisa. A Plataforma BRASIL é o sistema oficial de lançamento de pesquisas para análise e monitoramento do Sistema CEP/CONEP.

VII - DO SISTEMA CEP/CONEP

É integrado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde e pelos Comitês de Ética em Pesquisa - CEP - compondo um sistema que utiliza mecanismos, ferramentas e instrumentos próprios de inter-relação, num trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil, de forma coordenada e descentralizada por meio de um processo de acreditação.

VII. 1 - Pesquisas envolvendo seres humanos devem ser submetidas à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que, ao analisar e decidir, se torna corresponsável por garantir a proteção dos participantes.

VII. 2 - Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos:

VII. 2.1 - as instituições e/ou organizações nas quais se realizem pesquisas envolvendo seres humanos podem constituir um ou mais de um Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, conforme suas necessidades e atendendo aos critérios normativos; e

VII.2.2 - na inexistência de um CEP na instituição proponente ou em caso de pesquisador sem vínculo institucional, caberá à CONEP a indicação de um CEP para proceder à análise da pesquisa dentre aqueles que apresentem melhores condições para monitorá-la.

VII.3 - A CONEP é uma instância colegiada, de natureza consultiva, deliberativa, normativa, educativa e independente, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde/MS.

VII.4 - A revisão ética dos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser associada à sua análise científica.

VII.5 - Os membros integrantes do Sistema CEP/CONEP deverão ter, no exercício de suas funções, total independência na tomada das decisões, mantendo em caráter estritamente confidencial, as informações conhecidas. Desse modo, não podem sofrer qualquer tipo de pressão por parte de superiores hierárquicos ou pelos interessados em determinada pesquisa. Devem isentar-se da tomada de decisões quando envolvidos na pesquisa em análise.

VII. 6 - Os membros dos CEP e da CONEP não poderão ser remunerados no desempenho de sua tarefa, podendo, apenas, receber ressarcimento de despesas efetuadas com transporte, hospedagem e alimentação, sendo imprescindível que sejam dispensados, nos horários de seu trabalho nos CEP, ou na CONEP, de outras obrigações nas instituições e/ou organizações às quais prestam serviço, dado o caráter de relevância pública da função.

VIII - DOS COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

ATRIBUIÇÕES:

VIII. 1 - avaliar protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, com prioridade nos temas de relevância pública e de interesse estratégico da agenda de prioridades do SUS, com base nos indicadores epidemiológicos, emitindo parecer, devidamente justificado, sempre orientado, dentre outros, pelos princípios da impessoalidade, transparência, razoabilidade, proporcionalidade e eficiência, dentro dos prazos estabelecidos em norma operacional, evitando redundâncias que resultem em morosidade na análise;

VIII. 2 - desempenhar papel consultivo e educativo em questões de ética; e

VIII. 3 - elaborar seu Regimento Interno.

IX - DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP)

ATRIBUIÇÕES:

IX. 1 - examinar os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, como também a adequação e atualização das normas atinentes, podendo, para tanto, consultar a sociedade,

sempre que julgar necessário;

IX. 2 - estimular a participação popular nas iniciativas de Controle Social das Pesquisas com Seres Humanos, além da criação de CEP institucionais e de outras instâncias, sempre que tal criação possa significar o fortalecimento da proteção de participantes de pesquisa no Brasil;

IX. 3 - registrar e supervisionar o funcionamento e cancelar o registro dos CEP que compõem o Sistema CEP/CONEP;

IX.4 - analisar os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, emitindo parecer, devidamente justificado, sempre orientado, dentre outros, pelos princípios da impessoalidade, transparência, razoabilidade, proporcionalidade e eficiência, dentro dos prazos estabelecidos em norma operacional, evitando redundâncias que resultem em morosidade na análise;

1. genética humana, quando o projeto envolver:

1.1. envio para o exterior de material genético ou qualquer material biológico humano para obtenção de material genético, salvo nos casos em que houver cooperação com o Governo Brasileiro;

1.2. armazenamento de material biológico ou dados genéticos humanos no exterior e no País, quando de forma conveniente com instituições estrangeiras ou em instituições comerciais;

1.3. alterações da estrutura genética de células humanas para utilização *in vivo*;

1.4. pesquisas na área da genética da reprodução humana (reprogenética);

1.5. pesquisas em genética do comportamento; e

1.6. pesquisas nas quais esteja prevista a dissociação irreversível dos dados dos participantes de pesquisa;

2. reprodução humana: pesquisas que se ocupam com o funcionamento do aparelho reprodutor, procriação e fatores que afetam a saúde reprodutiva de humanos, sendo que nessas pesquisas serão considerados “participantes da pesquisa” todos os que forem afetados pelos procedimentos delas. Caberá análise da CONEP quando o projeto envolver:

2.1. reprodução assistida;

2.2. manipulação de gametas, pré-embriões, embriões e feto; e

2.3. medicina fetal, quando envolver procedimentos invasivos;

3. equipamentos e dispositivos terapêuticos, novos ou não registrados no País;

4. novos procedimentos terapêuticos invasivos;

5. estudos com populações indígenas;

6. projetos de pesquisa que envolvam organismos geneticamente modificados (OGM), células-tronco embrionárias e organismos que representem alto risco coletivo, incluindo organismos relacionados a eles, nos âmbitos de: experimentação, construção, cultivo, manipulação, transporte, transferência, importação, exportação, armazenamento, liberação no meio ambiente e descarte;

7. protocolos de constituição e funcionamento de biobancos para fins de pesquisa;

8. pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro; e

9. projetos que, a critério do CEP e devidamente justificados, sejam julgados merecedores de análise pela CONEP;

IX.5 - fortalecer a participação dos CEP por meio de um processo contínuo de capacitação, qualificação e acreditação;

IX.6 - coordenar o processo de acreditação dos CEP, credenciando-os de acordo com níveis de competência que lhes possibilitem ser delegadas responsabilidades originárias da CONEP;

IX.7 - analisar e monitorar, direta ou indiretamente, no prazo estipulado em normativa, os protocolos de pesquisa que envolvam necessidade de maior proteção em relação aos seus participantes, em especial os riscos envolvidos. Deve, nesse escopo, ser considerado sempre em primeiro plano o indivíduo e, de forma associada, os interesses nacionais no desenvolvimento científico e tecnológico, como base para determinação da relevância e oportunidade na realização dessas pesquisas;

IX.8 - analisar e monitorar, direta ou indiretamente, protocolos de pesquisas com conflitos de interesse que dificultem ou inviabilizem a justa análise local;

IX.9 - analisar, justificadamente, qualquer protocolo do Sistema CEP/CONEP, sempre

que considere pertinente; e

IX. 10 - analisar, em caráter de urgência e com tramitação especial, protocolos de pesquisa que sejam de relevante interesse público, tais como os protocolos que contribuam para a saúde pública, a justiça e a redução das desigualdades sociais e das dependências tecnológicas, mediante solicitação do Ministério da Saúde, ou de outro órgão da Administração Pública, ou ainda a critério da Plenária da CONEP/CNS.

X - DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE ÉTICA

X. 1 - DA ANÁLISE ÉTICA DOS CEP DAS COMPETÊNCIAS:

1. compete ao CEP, após análise, emitir parecer devidamente motivado, no qual se apresente de forma clara, objetiva e detalhada, a decisão do colegiado, em prazo estipulado em norma operacional;
2. encaminhar, após análise fundamentada, os protocolos de competência da CONEP, observando de forma cuidadosa toda a documentação que deve acompanhar esse encaminhamento, conforme norma operacional vigente, incluindo a comprovação detalhada de custos e fontes de financiamento necessários para a pesquisa;
3. incumbe, também, aos CEP:
 - a) manter a guarda confidencial de todos os dados obtidos na execução de sua tarefa e arquivamento do protocolo completo;
 - b) acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa;
 - c) o CEP deverá manter em arquivo o projeto, o protocolo e os relatórios correspondentes, por um período de 5 anos após o encerramento do estudo, podendo esse arquivamento processar-se em meio digital;
 - d) receber denúncias de abusos ou notificação sobre fatos adversos que possam alterar o curso normal do estudo, decidindo pela continuidade, modificação ou suspensão da pesquisa, devendo, se necessário, solicitar a adequação do Termo de Consentimento;
 - e) requerer a instauração de apuração à direção da instituição e/ou organização, ou ao órgão público competente, em caso de conhecimento ou de denúncias de irregularidades nas pesquisas envolvendo seres humanos e, havendo comprovação, ou se pertinente, comunicar o fato à CONEP e, no que couber, a outras instâncias; e
 - f) manter comunicação regular e permanente com a CONEP, por meio de sua Secretaria Executiva.

X. 2 - DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE ÉTICA DA CONEP:

1. compete à CONEP, dentro do prazo a ser estipulado em Norma Operacional, emitir parecer devidamente motivado, com análise clara, objetiva e detalhada de todos os elementos e documentos do projeto;
2. compete, também, à CONEP, o monitoramento, direto ou indireto, dos protocolos de pesquisa de sua competência; e
3. aplica-se à CONEP, nas hipóteses em que funciona como CEP, as disposições sobre Procedimentos de Análise Ética dos CEP.

X. 3 - DAS DISPOSIÇÕES COMUNS AOS CEP E À CONEP:

1. os membros do CEP/CONEP deverão isentar-se da análise e discussão do caso, assim como da tomada de decisão, quando envolvidos na pesquisa;
2. os CEP e a CONEP poderão contar com consultores *ad hoc*, pessoas pertencentes, ou não, à instituição/organização, com a finalidade de fornecer subsídios técnicos;
3. pesquisa que não se faça acompanhar do respectivo protocolo não deve ser analisada;
4. considera-se antiética a pesquisa aprovada que for descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP ou pela CONEP;
5. a revisão do CEP culminará em seu enquadramento em uma das seguintes categorias:
 - a) aprovado;
 - b) pendente: quando o CEP considera necessária a correção do protocolo apresentado,

e solicita revisão específica, modificação ou informação relevante, que deverá ser atendida em prazo estipulado em norma operacional; e

c) não aprovado;

6. o CEP poderá, se entender oportuno e conveniente, no curso da revisão ética, solicitar informações, documentos e outros, necessários ao perfeito esclarecimento das questões, ficando suspenso o procedimento até a vinda dos elementos solicitados;

7. das decisões de não aprovação caberá recurso ao próprio CEP e/ou à CONEP, no prazo de 30 dias, sempre que algum fato novo for apresentado para fundamentar a necessidade de uma reanálise;

8. os CEP e a CONEP deverão determinar o arquivamento do protocolo de pesquisa nos casos em que o pesquisador responsável não atender, no prazo assinalado, às solicitações que lhe foram feitas. Poderão ainda considerar o protocolo retirado, quando solicitado pelo pesquisador responsável;

9. uma vez aprovado o projeto, o CEP, ou a CONEP, nas hipóteses em que atua como CEP ou no exercício de sua competência originária, passa a ser corresponsável no que se refere aos aspectos éticos da pesquisa; e

10. consideram-se autorizados para execução os projetos aprovados pelos CEP, ou pela CONEP, nas hipóteses em que atua originariamente como CEP ou no exercício de suas competências.

XI - DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

XI. 2 - Cabe ao pesquisador:

a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa;

b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

c) desenvolver o projeto conforme delineado;

d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;

f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;

g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e

h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

XII - OUTRAS DISPOSIÇÕES

XII. 1 - Cada área temática de investigação e cada modalidade de pesquisa, além de respeitar os dispositivos desta Resolução, deve cumprir as exigências setoriais e regulamentações específicas.

XII. 2 - As agências de fomento à pesquisa e o corpo editorial das revistas científicas deverão exigir documentação comprobatória de aprovação do projeto pelo Sistema CEP/CONEP.

XII. 3 - A presente Resolução, por sua própria natureza, demanda revisões periódicas, conforme necessidades das áreas ética, científica e tecnológica.

XIII - DAS RESOLUÇÕES E DAS NORMAS ESPECÍFICAS

XIII. 1 - O procedimento de avaliação dos protocolos de pesquisa, bem como os aspectos específicos do registro, como concessão, renovação ou cancelamento e, também, da acreditação de Comitês de Ética em Pesquisa serão regulamentados por Resolução do Conselho Nacional de Saúde.

XIII. 2 - O processo de acreditação dos Comitês de Ética em Pesquisa que compõem o Sistema CEP/CONEP será tratado em Resolução do CNS.

XIII.3 - As especificidades éticas das pesquisas nas ciências sociais e humanas e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas serão contempladas em resolução complementar, dadas suas particularidades.

XIII.4 - As especificidades éticas das pesquisas de interesse estratégico para o SUS serão contempladas em Resolução complementar específica.

XIII.5 - Os aspectos procedimentais e administrativos do Sistema CEP/CONEP serão tratados em Norma Operacional do CNS.

XIII.6 - A tipificação e gradação do risco nas diferentes metodologias de pesquisa serão definidas em norma própria, pelo Conselho Nacional de Saúde.

XIV - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Ficam revogadas as Resoluções CNS Nº 196/96, 303/2000 e 404/2008.

Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ALEXANDRE

ROCHA

SANTOS

PADILHA

Presidente do Conselho Nacional de Saúde.

Homologo a Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991.

ALEXANDRE

ROCHA

SANTOS

PADILHA

Ministro de Estado da Saúde. Publicada no DOU nº 12 - quinta-feira, 13 de junho de 2013 - Seção 1 - Página 59.