



ANA PAULA ROSSI SILVA CAMILIO

**ESPAÇOS DE ESCUTA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR:
POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

LAVRAS-MG

2021

ANA PAULA ROSSI SILVA CAMILIO

**ESPAÇOS DE ESCUTA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR:
POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof^ª. Dr^ª. Giovanna Rodrigues Cabral
Orientadora

LAVRAS-MG

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Camilio, Ana Paula Rossi Silva.

Espaços de Escuta e Instituição Escolar : Possibilidades para
Formação Docente / Ana Paula Rossi Silva Camilio. - 2021.
103 p. : il.

Orientador(a): Giovanna Rodrigues Cabral.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Teoria Crítica. 3. Psicanálise. I. Cabral,
Giovanna Rodrigues. II. Título.

ANA PAULA ROSSI SILVA CAMILIO

**ESPAÇOS DE ESCUTA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR:
POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

**LISTENING SPACES AND SCHOOL INSTITUTION:
POSSIBILITIES FOR TEACHER FORMATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 31 de maio de 2021.

Dra. Tânia Regina de Souza Romero UFLA
Dr. Márcio Magalhães da Silva UFLA


Prof.^a Dr.^a Giovanna Rodrigues Cabral
Orientadora

LAVRAS-MG

2021

*Em memória de Sigmund Freud e Theodor Adorno.
E, para todos aqueles que se dedicam à construção de um conhecimento que só tem sentido
quando aliado a uma reflexão crítica que busque a emancipação do homem.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar meu caminho.

Aos meus pais – Dora e Itacir –, pelo apoio irrestrito às minhas escolhas e percursos.

Aos meus velhos amigos – Daiane, Nathália, Duda e Olivia –, sempre me proporcionando momentos de boas risadas e conforto frente ao caos.

Às minhas novas amigas, presentes do Mestrado – Uliania e Paloma. Meninas, esse barco, que se chama vida, não se rema só; obrigada pelos momentos que compartilhamos juntas.

À amiga Magali Mileni, pessoa admirável, que sempre me lembra que não posso silenciar perante às turbulências da vida, e que a Psicanálise não é a solução para as mazelas da humanidade, mas um caminho ético, em forma de dispositivo crítico para fazer resistência à dominação conformista.

À Luciana Azevedo Rodrigues e a Márcio Norberto Farias, por terem compartilhado a refinada capacidade de interpretação teórica dos fenômenos sociais pelos circuitos da Teoria Crítica.

À Giovanna Rodrigues Cabral, minha orientadora, em nosso breve encontro nesse percurso, mostrou que o barco e o destino são os mesmos; mostrou que só existem várias formas de navegação, me fazendo chegar ao destino.

Aos autores que recorri para fundamentação teórica da pesquisa.

Não precisamos ser iguais, precisamos estar juntos!

Quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão, não pode se sentir mais que um andarilho sobre a Terra — e não um viajante que se dirige a uma meta final: pois esta não existe. Mas ele observará e terá olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo; por isso não pode atrelar o coração com muita firmeza a nada em particular; nele deve existir algo de errante, que tenha alegria na mudança e na passagem. Sem dúvida esse homem conhecerá noites ruins, em que estará cansado e encontrará fechado o portão da cidade que lhe deveria oferecer repouso; além disso, talvez o deserto, como no Oriente, chegue até o portão, animais de rapina uivem ao longe e perto, um vento forte se levante, bandidos lhe roubem os animais de carga. Sentirá então cair a noite terrível, como um segundo deserto sobre o deserto, e o seu coração se cansará de andar. Quando surgir então para ele o sol matinal, ardente como uma divindade da ira, quando para ele se abrir a cidade, verá talvez, nos rostos que nela vivem, ainda mais deserto, sujeira, ilusão, insegurança do que no outro lado do portão — e o dia será quase pior do que a noite. Isso bem pode acontecer ao andarilho; mas depois virão, como recompensa, as venturosas manhãs de outras paragens e outros dias, quando já no alvorecer verá, na neblina dos montes, os bandos de musas passarem dançando ao seu lado, quando mais tarde, no equilíbrio de sua alma matutina, em quieto passeio entre as árvores, das copas e das folhagens lhe cairão somente coisas boas e claras, presentes daqueles espíritos livres que estão em casa na montanha, na floresta, na solidão, e que, como ele, em sua maneira ora feliz ora meditativa, são andarilhos e filósofos. Nascidos dos mistérios da alvorada, eles ponderam como é possível que o dia, entre o décimo e o décimo segundo toque do sino, tenha um semblante assim puro, assim tão luminoso, tão sereno-transfigurado: — eles buscam a filosofia da manhã (Friedrich Nietzsche).

RESUMO

Este estudo teórico busca refletir sobre os espaços de escuta em instituição escolares, apoiando-se nas contribuições filosóficas educacionais advindas de Theodor W. Adorno, pensador da Teoria Crítica da Sociedade, juntamente com reflexões psicanalíticas a partir de Sigmund Freud, e investigar em dissertações e teses disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como os espaços de escuta dentro da instituição escolar são abordados. Os caminhos metodológicos adotados seguem uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, a partir da revisão de literatura dos campos da Teoria Crítica da Sociedade e da Psicanálise, e de um levantamento de dissertações e teses na BDTD com a mesma proposta objetiva. O estudo parte da hipótese de que esses espaços de escuta nas escolas têm sido preenchidos por uma perspectiva clínica ou funcionalista – ou seja, ou são tratados por meio de diferentes “remédios” ou “explorados” pragmaticamente. Assim, deixam de ser significados individual e socialmente, pouco contribuindo para a elaboração dos problemas e dificuldades observadas. Acredita-se que a carência de espaços de escuta dentro do âmbito escolar incide na possibilidade de um trabalho que não vise a emancipação humana, mas a alienação, principalmente sobre a formação docente e o lugar que esse professor ocupa dentro das instituições, considerando a construção de uma identidade distorcida da realidade e das demandas da instituição. As reflexões sinalizam para a necessidade de ampliar as discussões sobre a formação de professores e o reconhecimento do aluno como sujeito, e repensarmos os contextos educacionais para que estas discussões que envolvem o circuito educacional não se fechem a partir de parâmetros redutores.

Palavras-chave: Educação. Teoria Crítica. Psicanálise. Escolas. Espaços de Escuta.

ABSTRACT

This theoretical study seeks to reflect on the spaces of listening in school institutions, based on educational philosophical contributions from Theodor W. Adorno, thinker of the Critical Theory of Society, along with psychoanalytic reflections from Sigmund Freud, and to investigate in dissertations and theses available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) as the listening spaces within the school institution are addressed. The methodological paths adopted follow a qualitative, bibliographical approach, based on a literature review in the fields of Critical Theory of Society and Psychoanalysis, and a survey of dissertations and theses in BDTD with the same objective proposal. The study starts from the hypothesis that these spaces for listening in schools have been filled by a clinical or functionalist perspective – that is, they are either treated through different “remedies” or “explored” pragmatically. Thus, they are no longer individually and socially meanings, contributing little to the elaboration of the problems and difficulties observed. It is believed that the lack of spaces for listening within the school environment affects the possibility of work that does not aim at human emancipation, but alienation, mainly on teacher training and the place that this teacher occupies within institutions, considering the construction of a distorted identity of the institution's reality and demands. The reflections point to the need to expand discussions on teacher education and the recognition of the student as a subject, and to rethink the educational contexts so that these discussions that involve the educational circuit are not closed from reducing parameters.

Keywords: Education. Critical Theory. Psychoanalysis. Schools. Listening Spaces.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição de trabalhos por ano	60
Figura 2 – Distribuição dos trabalhos por instituição.....	61
Figura 3 – Tipologia dos trabalhos	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pertinência aos critérios da pesquisa pela leitura dos resumos.....	59
Tabela 2 – Resumo dos trabalhos/Referencial Teórico	62
Tabela 3 – Resumo dos trabalhos/Palavras-chave.....	63
Tabela 4 – Referencial Teórico	65

LISTAS DE SIGLAS

BDB	Biblioteca Digital Brasileira
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TEORIA CRÍTICA E PSICANÁLISE: ENTRECruzANDO AS CORRENTES TEÓRICAS PARA A ESCUTA DO SUJEITO	26
2.1 Origem da escuta	28
2.2 Do esclarecimento à emancipação: contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para leitura do campo educacional	30
2.3 Psicanálise e Teoria Crítica: operadores críticos dando voz ao mal-estar	37
3 IDENTIDADE DOCENTE: ENTRE O PARTICULAR E O UNIVERSAL NA FORMAÇÃO DOCENTE	41
3.1 Formação de professores e identidade docente: de qual lugar o professor fala?	41
3.2 Relação professor-aluno a partir do conceito de transferência.....	52
4 METODOLOGIA.....	57
4.1 Apresentação e análise dos dados – quantificando as produções.....	60
4.2 Análise das produções acadêmicas – qualificando os resultados	65
5 ESPAÇOS DE ESCUTA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMO PROMOVER UM NOVO OLHAR PARA O CAMPO EDUCACIONAL?	75
5.1 Escuta como processo educativo	77
5.2 Escuta para emancipação	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, não é nada, se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertença. É a transmissão, é o compartilhar que transformam a vivência em experiência (Walter Benjamin).

Não posso esperar que algo mude lá fora na vida social se eu mesmo não me puser em movimento (Rudolf Steiner).

Minha trajetória formativa e inquietações pessoais mobilizam meu desejo e justificam o lugar onde me encontro em meus estudos e pesquisas, atrelando minha formação inicial em Psicologia às questões do campo educacional. Durante a graduação, trabalhei com autores que investigaram sobre o mal-estar na sociedade em um atravessamento por referenciais teóricos psicanalíticos e, finalizei os meus estudos com a apresentação do trabalho de conclusão de curso, que abordava o tema “O imperativo de (In) felicidade na sociedade”, sob aporte teórico de Freud (2010) na obra “O mal-estar na civilização” e de Herbert Marcuse (1978) em “Eros e a civilização”.

Meu desejo estava em compreender os fenômenos sociais, como os ocorridos no campo educacional, que acompanhei dentro de instituições escolares, nas quais imergi na condição de estagiária durante o curso de Psicologia – fenômenos que apontam para o imperativo de perfeição, do sucesso, da felicidade plena. Neste espaço educacional, perante a frustração com alunos que não correspondiam às expectativas institucionais, e até mesmo familiares, as justificativas para questões consideradas “problemas” recaíam em respostas baseadas em diagnósticos médicos, em um discurso da medicalização como cura e da busca pelo ideal de perfeição.

Para problematizar essas questões, mesmo que de forma sucinta, fui atravessada pela Teoria Crítica da Sociedade, por meio da leitura em Herbert Marcuse e pelo estudo das obras freudianas. A escolha pelo referencial da Teoria Crítica da Sociedade faz jus a sua análise das relações de poder, dominação e opressão – essas que fazem barreira para as possíveis formas de emancipação, como a Educação. Ter como referencial teórico as duas correntes de pensamento inclui levar em consideração que os processos sociais não podem ser examinados

como processos naturais e exatos, sendo mais um motivo para iniciar uma investigação teórica sobre eles, visto que não é uma questão cuja resposta é objetiva e universal.

Dando sequência ao meu percurso formativo, finalizei a especialização em Teoria e Clínica Psicanalítica com a apresentação de trabalho na mesma linha de análise do trabalho da graduação, articulando a Psicanálise e a Educação, no sentido de dar visibilidade à discussão e à reflexão sobre o modo como podemos considerar o sujeito do desejo¹ e os diagnósticos, de forma a compreender o uso excessivo de indicações clínicas na Educação, à luz da teoria lacaniana dos discursos, pensando suas possíveis implicações para o meio educacional.

De acordo com Caon (1994), a pesquisa psicanalítica envolve um pesquisador que esteja engajado em um processo de descoberta, buscando uma renovação ou até mesmo uma revelação em torno do seu estudo, sendo esse pesquisador o primeiro sujeito de sua pesquisa, na medida em que ele está implicado como participante do estudo.

Ocupando o lugar de primeiro sujeito da pesquisa, refiro a vivência de imersão nas escolas como estagiária de Psicologia, minha postura foi a de ofertar a escuta e o acolhimento às diversas demandas que surgiam. Demandas sobre as dificuldades de aprendizagem, as relações entre alunos e a dificuldade de manter um trabalho de ensino que conte com a parceria dos responsáveis.

Essas questões eram encaminhadas tanto pelos próprios professores, como pelos adultos responsáveis pelo aluno. Fazer esse acolhimento sem julgamentos, rótulos ou tentativa de resolver de pronto às questões que chegavam, tornou-se meu objetivo de trabalho naquele momento. E, assim, com a experiência do estágio curricular dentro de instituições escolares e o percurso de investigações e estudos já realizados, uma questão mostrou-se pertinente para discussão durante esses atendimentos: os espaços de escuta na instituição e o acolhimento das demandas e dos problemas que são recorrentes no espaço educacional.

Em suma, partindo dessa questão, exercendo meu lugar no laço social, como sujeito do desejo, não consigo delimitar o momento em que lançou à consciência, o desejo e a inquietude de trabalhar sobre a escuta no campo educacional. Considero, então, que o gatilho esteja relacionado à experiência vivenciada durante os estágios da graduação em Psicologia, estágios que ocorreram em instituições escolares da cidade de Lavras-MG.

¹O termo desejo utilizado nesse trabalho faz referência ao impulso que busca reproduzir a satisfação original, mesmo sendo de forma alucinatória. Contudo, sendo esse objeto ligado a satisfação original, ele não é mais possível de ser encontrado, é um objeto perdido para sempre e, então, passa a ser representado na ordem simbólica. Nessa perspectiva, o desejo pode ser realizado sem se obter a satisfação (FREUD, 1996).

Foi então, de onde parto para novos estudos e para esse trabalho que versa sobre pensar os espaços de escuta nas instituições escolares, sob o aporte de teórico da Teoria Crítica e da Psicanálise, bem como buscando conhecer pesquisas acadêmicas que tenham se debruçado sobre essas aproximações. Esclarecemos que ouvir é diferente de escutar, para Dunker e Thebas (2019, p.59), “ouvir é uma faculdade sensorial e passiva, escutar exige receptividade, mas é, sobretudo, uma atividade”.

O ouvir faz referência ao sistema sensorial, às variações de sons; já o escutar faz elo entre o tramitar e a o sentido da fala, “[...] escutar é disposição a reverberar, pontuar, ecoar, tencionar ou participar da fala do outro” (DUNKER; THEBAS, 2019, p.59). Quanto a isso, cabe destacar o trecho do ensaio de Dunker (2020, p.20), onde podemos, por meio de suas palavras, definir o sentido de escuta que iremos utilizar no decorrer deste trabalho: “[...] a escuta é uma ética, não uma técnica ou uma ferramenta”. Dessa forma, como uma posição ética, não se torna ferramenta e nem privilégio específico de determinados segmentos de estudo, como a Psicanálise; mas sim, passamos a considerar, aqui, a escuta como uma via transformativa para o trabalho educacional com viés emancipatório.

Vale ressaltar, ainda, a reflexão elaborada por Mattos (1999) sobre escuta. Segundo o autor, diversas áreas passaram a reconhecer seu valor, sendo considerada a escuta como a forma de alcançar aproximação entre indivíduos e seus objetos, passando a ser fenômeno reconhecido por diversas áreas, não somente pela Psicanálise. Considera-se as diversas formas de escutar, e para tal, reconhece a pertinência da distinção entre a escuta psicanalítica e a escuta direcionada em outros campos profissionais, estendida ao campo social.

Perante o exposto, torna-se fundamental especificar que não se trata de defender a transferência de consultórios para dentro de instituições de ensino, em um aspecto de atendimentos individuais e clínico-terapêuticos, e nem reduzir o meio educacional ao campo psicológico; mas sim, que possamos ter um olhar diferenciado para os integrantes da comunidade escolar, mediante uma postura que implique em escuta ativa dos sujeitos, evidenciando afetos e sentidos, de forma que possa ocorrer o processo de simbolização das falas e externalização das angústias presentes.

Consideramos ricas as palavras de Kupfer (2000, p.121) para explorar o motivo que a Psicanálise é convocada a trabalhar com o campo educacional, “[...] a Psicanálise é uma das disciplinas responsáveis, em nosso tempo, pelo resgate do sujeito”. Pautadas nesse direcionamento de resgate do sujeito, concordamos com Mrech (1999, p.10) ao sugerir que “pode-se falar em Educação orientada pela Psicanálise”, sendo essa a atuação que considera o

sujeito na criança, e assim ter uma nova perspectiva sobre o ato educativo. Para a autora, o olhar psicanalítico voltado ao campo educacional não significa a existência de uma clínica para a Educação, ou até mesmo a medicalização; contudo, seria a construção de novos operadores que possam fazer a leitura do processo educacional e seus envolvidos.

Há 15 anos, Patto (2005, p.155) já alertava para a necessidade imediata de repensarmos os caminhos da Educação, justificando que “[...] pensar criticamente a Educação escolar no Brasil é tarefa cada vez mais urgente para os que não concordam com o rumo precário que ela tomou e cada vez mais incômoda para os responsáveis por uma política predatória”.

Considero e busco expor nesse trabalho, a escuta diferenciada – não como uma solução para todos os problemas escolares, mas como um possível operador do processo educacional. A Psicanálise passa a contribuir para a leitura do campo educacional, ao posicionar-se como “teoria em que a relação do indivíduo com a cultura é essencialmente conflituosa” (PATTO, 2005, p.139).

Vislumbramos, assim, a ampliação do espaço de escuta para além dos consultórios – uma escuta fora do conceito clássico e que seja ampliada nas instituições, considerando os sujeitos como atravessados pelo social, afetados pela cultura, pelas relações com os outros, seres que sofrem, que sentem, que existem e coexistem em meio ao que se chama viver. Vislumbramos reconhecer a possibilidade de escuta que possa “[...] permitir que um sujeito crie um estilo que trará a marca do sujeito do desejo” (KUPFER, 2001, p.133).

Como evidenciado por Patto (2005, p.55) “[...] a Educação é alavanca crítica da consciência coletiva”, e isso implica pensá-la como elemento que participa da subjetivação do sujeito e, mais além, como prática disciplinar coletiva. Logo, considerando a pertinência dessa discussão que se inicia, faz jus expormos que essa investigação procede da visão do conceito de Educação que situa o educar não apenas como transmissão de conteúdo ou adaptação aos valores da sociedade, ou até mesmo uma preparação profissionalizante, destinado a alimentar o mercado de trabalho. É necessário aqui, compreender a concepção de Adorno (1995) acerca do que não possa ser considerado como Educação. Para o mesmo, esta não se refere à:

[...] modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas (ADORNO, 1995, p.140-141).

Reconhecemos que essa perspectiva se mantém dentro da sociedade; entretanto, nosso objetivo nos direciona a explorar a Educação que vá além desses pressupostos. Em termos teóricos, descreve-se a perspectiva da Educação como:

[...] processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo formação de qualidades humanas-físicas, intelectuais, estéticas [...] Educação é instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um produto, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é processo, por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade (LIBÂNEO, 2006, p. 22-23, grifos do autor).

Posto isso, seguindo a mesma linha de reflexão, consideramos as contribuições de Mrech (2005) como direcionadora do conceito educacional que abordamos em nossa reflexão. Estamos falando de uma Educação para o sujeito, que se diferencia de uma Educação para todos, uma vez que o todo ignora o cada um e privilegia o social. Reconhecemos o modelo educacional fundamentado na razão e na objetividade, como aquele que desconsidera as manifestações subjetivas advindas do laço social, do viver em sociedade, como as resistências, questionamentos, sintomas, as formas de apresentação do mal-estar na sociedade. Na mesma linha reflexiva, para Patto (2005, 83) “[...] educar não é só informar, muito menos treinar. Educar é ressocializar, é convidar os alunos a somarem esforços com movimentos sociais em prol da dignidade para todos”.

Nesse sentido, apontamos para o saber, esse que se encontra em movimento juntamente com o indivíduo, um saber que não parte do mestre, mas do inconsciente que conduz o sujeito; portanto, a Educação deve ser vista como um processo em movimento, não existindo padrões normativos. Nas palavras de Mrech (2005, p. 27) “[...] penso que na verdade a transmissão de saber – o educar – é tudo menos um processo simples e contínuo”; logo, existem diversos subprocessos envolvidos, várias linhas para discussão e reflexão. Buscamos nesse trabalho situarmos uma delas: os espaços de escuta.

Ainda, Mrech (2005) nos mostra outro ponto: o de que a Educação não é um objeto que possa ser capturável, mas construído, sendo relacionado ao laço social. Sujeito e objeto da Educação passam a ser articulados, estão ambos em transformação, logo, “[...] a Educação é um objeto-projeto” (p.28).

A profissão de educador, por sua vez, não se configura como uma profissão onde seu exercício é fechado, completo; mas que permanece em movimento, estruturando-se por meio

das transformações do laço social, do ensino, pesquisa, extensão, cursos. Nada é igual, nem mesmo a mediação, são novos alunos, novos contextos. Por conseguinte, educar é um processo contínuo, em reformulação, sem manuais normativos ou regras, não existe perfeição ou um processo de idealização que possa ser atrelado ao educativo; “[...] a Educação é um vir a ser” (MRECH, 2005, p. 29). Assim, afirmando ser como um processo que se faz e refaz a cada dia, não ocupando o lugar de uma Educação como ideal, é que situamos o sujeito.

Mas, o que seria o sujeito que estamos referenciando nesse estudo? Na teoria psicanalítica, o conceito de sujeito aparece nas entrelinhas, nem sempre existindo como um conceito formal. Para tal, considerando a pertinência em trabalharmos sobre o sujeito, uma vez que é sobre esse que iremos direcionar a proposta de escuta presente neste trabalho, recorreremos a sua constituição através de pressupostos psicanalíticos. Lacan (1998), fazendo um retorno à obra freudiana, extrai daí a noção de sujeito; em seu texto “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano” o conceito de sujeito é apresentado como sendo efeito da linguagem. Elia (2010) tece contribuições neste ponto ao afirmar que o sujeito é constituído, ele não nasce sujeito, e para compreender sua constituição devemos retomar ao campo ao qual ele é feito, a linguagem. A construção psíquica é um processo pelo qual o bebê (recém-nascido) precisa passar para chegar a constituir-se como sujeito. Ao nascer, ele necessita do outro para lhe dar lugar de existência, para tal feito, a linguagem torna-se fundamental. A criança como uma folha em branco, necessita do outro para apresentar significantes, para que nela se inscreva algo. O bebê vai subjetivando-se a partir das experiências que este perpassa ao ser atravessado pelos significantes da mãe², em um quadro em que o infans³ está sendo subjetivado através das marcas deixadas pelo Outro.

Contudo, para que se estruture como sujeito, se faz necessário a falta. A mãe, ao amamentar o filho está suprimindo sua falta aplacando seu mal-estar e proporcionando-lhe prazer, entretanto, ao retirar o seio, o bebê se depara com a falta, “[...] a marca que fica pelo objeto faltante é o que desenha no inconsciente o objeto do desejo” (PIZUTTI, 2012, p.8-9). Como mola propulsora desse desejo, existe a pulsão⁴. Nessa relação existe o Outro, a mãe, o bebê e

² Usamos o termo mãe para referir aquele que exerce a função materna.

³ O termo faz referência a aquele que ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada” (GAGNEBIN, 1997, p. 87).

⁴ Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo (LAPLANCHE; PONTALIS, 1996, p.394). Neste trabalho utiliza-se o termo pulsão, denominado por Freud de *Trieb*, sendo que algumas traduções em sua convergência utilizam o termo instinto.

uma demanda. O bebê espera que esse que ocupa a função materna venha suprir sua demanda, seu pedido.

“A demanda é apresentada assim como um atrelamento, pois o nascente projeta todos os seus desejos na mãe e pretende que ela os realize” (PIZUTTI, 2012, p.9). Nesse laço libidinal entre mãe e bebê, o corpo do bebê passa a ser manuseado por esse outro, seu toque, sua fala, seus investimentos nesse corpo, o modo como responde a demanda do bebê ao interpretar seu choro, coloca a mãe como possuidora de um suposto saber, e assim toma o lugar de Outro da linguagem, “[...] vai significando um corpo e, ao mesmo tempo, o nomeando, dando um lugar a este pequeno no discurso” (p.9).

Em uma perspectiva dialética da relação sujeito e social, apontamos que a constituição do sujeito não acontece fora do campo social, quando o ser humano chega ao mundo, ele está incluído em uma ordem, e essa ordem é social, incluindo a sociedade e a família. Ele já está inserido em uma história que o antecede, por um mito familiar, antes mesmo de nascer, ele já existe, logo, será recoberto pela linguagem. Portanto, esse sujeito está sendo pensado em sua raiz, o plano social, que é fundamental na constituição do sujeito do inconsciente, sem a qual o ser humano não sobrevive. Assim, a constituição do sujeito acontece na relação com o Outro⁵, não existindo um sujeito e um Outro preexistentes, somente no encontro é que ambos passam a existir. Em outros termos, “o sujeito falante se inscreve em uma realidade discursiva preexistente, a partir dos significantes do campo do Outro⁶” (COUTINHO JORGE, 2002, p.25).

É por meio do sistema simbólico da linguagem que o sujeito será constituído, sendo modalizado pelo sistema de representações baseados nos significantes, como apontam Boonen e Calazans (2017, p.115): “É, no inconsciente, em um jogo de diferenciação entre os significantes que o sujeito se produz como efeito de sentido graças ao efeito de significação da articulação significativa”. Para os mesmos autores, o sujeito da Psicanálise é o sujeito do desejo. Isso ocorre devido à relação do sujeito com o Outro, considerando o Outro e o sujeito como lugares. O Outro enquanto lugar do significante é incompleto e regulado pelas leis da linguagem, da mesma forma que o sujeito é incompleto, ele toma assim a posição desejante. O desejo pressupõe a falta, o que falta ao sujeito, o que lhe barra, é o mesmo que o constitui.

⁵ O grande Outro é linguagem, “é concebido como um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde seu ingresso no mundo” (KAUFMANN, 1996, p. 385).

⁶ Em uma concepção que o grande Outro não tome como sinônimo o social, Elia (2004) afirma que na constituição do eu através do narcisismo, a intervenção do grande Outro, que ocupa lugar simbólico possui condição estrutural, contudo, a ordem social não pode ser reduzida a relações imaginárias entre semelhantes, estamos diante de uma ordem que é simbólica, e que tem sua estruturação mediante dispositivos culturais, jurídicos, ideológicos, dentre muitos outros.

Nesse sentido, consideramos a relevância do campo educacional, uma vez que situamos a constituição do sujeito e sua relação com os processos educacionais, reconhecendo a pertinência da mediação entre o sujeito que se constitui simbolicamente e a dimensão social, tendo em vista que esse sujeito passa a ser situado frente aos processos identitários engendrados por discursos pedagógicos. Nessa perspectiva, apontamos que espaços de escuta abrem possibilidades para manifestação da subjetividade, dando espaço para o desenvolvimento de processos educacionais que possam ser visualizados a favor de um processo que vise a emancipação humana, liga-se diretamente com a constituição do sujeito – como reafirmado em citação literal:

A constituição do sujeito exige a inscrição de diferentes momentos lógicos que não estão garantidos pela passagem do tempo, por uma simples cronologia. No entanto, continua sendo necessária uma diacronia para que se precipitem os efeitos de inscrição que constituirão o sujeito psíquico. É preciso o transcurso de um tempo para que as inscrições que nele se precipitaram possam ser por ele postas à prova por meio de uma experiência que o implique subjetivamente (JERUSALINSKY, 2009, p.9).

Considerando não haver um tempo lógico para essa constituição, todo o percurso educacional vivenciado pelo indivíduo ao longo dos anos escolares, incide diretamente em sua constituição. Consequentemente, escutar a subjetividade do indivíduo, dar voz ao sujeito desejante, refutando toda uma possibilidade de anulação do desejo, ou até mesmo que esse desejo seja cooptado pelo Outro, consideramos refletir diretamente sobre o lugar que esse sujeito ocupará perante o laço social.

Para pensarmos a Educação em seu viés de transformação social e formação humana, a situamos a partir do lugar da Psicanálise e da Teoria Crítica da Sociedade. Podemos nos ancorar em Patto (2005) para tratarmos da aproximação aqui referida, para ofertarmos uma leitura sobre o campo educacional:

[...] a concepção psicanalítica de sujeito chegou ao campo educacional para ajudar a identificar a psicodinâmica do caos escolar e propor uma outra relação educativa: a teoria crítica frankfurtiana vem permitindo uma nova reflexão sobre a Educação e as relações intersubjetivas nas sociedades administradas que dominam o corpo, formam indivíduos heterônomos e personalidades autoritárias (PATTO, 2005, p.12).

Logo, situando a Teoria Crítica da Sociedade e o processo educacional, partimos da reflexão sobre o ocorrido na Segunda Guerra Mundial, a partir da qual Adorno (1995) proferiu reflexões sobre o modo que a Educação deveria ser conduzida a fim de evitar que outra barbárie,

como a que ocorreu em Auschwitz⁷, se repita. Por barbárie, o autor definiu como sendo um ato de extremismo “[...] o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura” (p.116). Por meio de suas observações, apresentou estudos sobre barbárie e os conflitos que as sociedades ocidentais estavam vivenciando, apresentando reflexões que a situam no cerne do processo da Educação e destacando, em sua reflexão crítica, que a desbarbarização, ocorrida por meio da Educação, incide na possibilidade da emancipação dos seres humanos.

Assim, defendemos o posicionamento crítico na forma de compreensão competente acerca de determinadas proposições. Reconhecendo e evidenciando argumentos para serem examinados, o que exige a postura de investigar, analisar, tomar consciência, substanciados em embasamento teórico com diversos campos de estudo e pesquisas, sendo possível questionar com outra perspectiva, teórica e social.

Pensar em espaço de escuta, dar voz ao sujeito, torna-se mais um instrumento de luta contra as diversas formas de barbárie que possam emergir, principalmente no campo educacional. Quando defendemos a importância dos espaços de escuta nas escolas, estamos demarcando a importância da escuta para o sujeito, uma vez que ela permite o seu movimento, ocorrendo desde a emissão da fala, seu encontro com o não-saber e suas inquietações (BASTOS, 2009). Entendemos que em uma escuta não apenas recebe o que o outro diz, mas devolve a ele em forma de conhecimento sobre si, e sobre o outro, tratando-se de um processo dialógico.

A Psicanálise aponta a necessidade de os professores darem espaços para os alunos resgatarem a sua singularidade por meio da fala e de sua palavra, encontrando dentro do âmbito escolar espaços para se expressarem, falarem e serem escutados. O professor toma para si a posição de escuta, considerando as manifestações subjetivas do aluno, que apresenta como algo que precisa sair do campo do silêncio e ser inserido na cadeia de linguagens. Para Mrech (1999, p.111) “[...] para que possamos saber como a criança pensa, o que sente, o que deseja etc., é preciso que nós nos orientemos pela sua realidade psíquica, e não pela chamada realidade concreta ou por nossa realidade psíquica”.

Reconhecendo a importância do papel do professor no espaço escolar e na promoção da escuta atenta e significativa dos estudantes, percebe-se os debates sobre a formação desse sujeito, que tem ocupado o centro das investigações educacionais, juntamente com a questão

⁷ Na cidade polonesa de Oswiecim funcionou o campo de concentração e extermínio Auschwitz/Birkenau. Conhecido como o maior dos seis campos existentes construídos pelos nazistas na Polônia, a partir do final do ano de 1941, durante a Segunda Guerra Mundial, onde ocorreu o genocídio nazista contra os judeus (CYTRYNOWCIZ, 1995, p.153).

da construção de sua identidade profissional. Os conteúdos científicos, os saberes profissionais, a boa formação teórica, formas de caracterizar e valorizar a profissão, ganham destaque dentro do projeto de formação de docentes. Entretanto, deve-se redirecionar reflexões sobre a importância do trabalho dos conteúdos dentro do contexto sociocultural e institucional, uma vez que a identidade profissional vai se constituindo por meio da história de cada um, do contexto cultural, das práticas, da atuação, de forma a encontrar um equilíbrio entre as expectativas e perspectivas frente às questões institucionais, seja de forma positiva ou negativa (GUIMARÃES, 2006).

Para aporte teórico, psicanalistas e pesquisadores como Lajonquière (1997; 2013), Kupfer (2000; 2001; 2010), Mrech (1999; 2005) e Voltolini (2011; 2018) fazem o movimento que possibilita uma leitura entre a Psicanálise e a Educação, apresentando contribuições para o campo educacional. Contudo, cabe destacar que a proposta não se refere a uma Pedagogia Psicanalítica, mas sim, como nos alerta Voltolini (2011, p 10) “[...] a posição da Psicanálise no campo educativo é a de desmontar a Pedagogia enquanto discurso mestre e exclusivo sobre a Educação”.

Na mesma leitura sobre Psicanálise e Educação, Millot (1987) faz referência sobre essa interlocução de saberes. Para a autora, a Psicanálise e Educação atuam da seguinte forma: “[...] na criança, para suspender os recalques; no educador a fim de que saiba não abusar de seu papel e desprender-se do narcisismo, para que evite o empecilho que consistiria em situar a criança como seu Eu-ideal” (p. 157). Ainda nessa perspectiva, a Educação é destacada como uma forma de discurso:

Para Lacan, discurso é justamente o que faz laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. Desta perspectiva, educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão na criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social (KUPFER, 2000, p. 35).

A autora vem nos dizer sobre o sujeito que se encontra na Psicanálise e na Educação, que, para a Psicanálise é o sujeito do inconsciente. Se a escola trabalha com a noção do sujeito do inconsciente, ela lidará com um sujeito que é assujeitado na e pela linguagem, determinado pelo campo social e pelas forças libidinais, mas que também é um sujeito que pode romper com tais condições (KUPFER, 2000). Dar espaço às manifestações subjetivas, respeitar a subjetividade, o curso do desejo, sem que o aluno seja dividido entre mil especialidades, com laudos e, torna-se um meio para que o aluno atravesse a alienação. Nesse ponto, reconhecemos

a existência de um quadro de patologização da subjetividade que se encontra no meio educacional, sendo afirmada em laudos, que colocam rotulações nos alunos.

Sobre essa reflexão, compartilhamos da visão de Patto (2005) sobre a prática dos laudos, tendo em vista o papel complexo das manifestações subjetivas que emergem pelo campo escolar, laudos passam a dar vereditos sobre a potencialidade intelectual dos alunos. A solicitação parte da escola, ao conferir ao aluno a incapacidade de acompanhar os parâmetros de aprendizagem esperados, solicitando laudos de diversas especialidades. Segundo o autor, os diagnósticos partem de uma visão individual que exclui o social, “[...] individualizam o fracasso e revelam desconhecimento da realidade das escolas” (p.91). O que muitas escolas buscam é a isenção da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem do aluno, contudo, o que os laudos ofertam são informações sucintas de forma generalizada, sendo que diversos alunos possuem laudos repetidos, mas estes contam com realidades diferentes, negando a singularidade. Laudos e pareceres passam a ocupar a posição de mais um instrumento que a classe dominadora utiliza como forma de dominação.

A respeito das manifestações subjetivas, reconhecemos que o silenciamento do sujeito, a sua anulação, a rotulação baseada em diagnósticos, nem isso, como nos mostra Patto (2005, p. 100). pode resultar na “morte do sujeito”. Esse que mesmo silenciado, mantém o seu desejo e busca falar como pode, emergindo de diversos pontos. Sobre essa questão, reconhecemos que parte do sujeito não se encontra sujeitada, ele conta com sua incompletude, com a falta, e mesmo perante as diversas formas de silenciamento, esse sujeito faz significar em outras direções, manifestando em outros lugares; se ele passa a ser calado dentro das instituições, ele manifestará em outro ponto, como o lar familiar, e vice-versa.

Nesse ponto, consideramos a resistência, diante da dominação a resistência emerge, estamos falando de uma dialética que necessita ocupar lugar na dinâmica profissional. Resistência essa que vai contra a ação das massas de falar pelos oprimidos. O sujeito não cansa de manifestar, e cabe à Educação, um dos lugares sociais que o aluno passa a maior parte do tempo, ouvir (PATTO, 2005). Dessa maneira, acreditamos na possibilidade da Educação para o sujeito, onde ele possa escrever seu desejo, colocando-o a serviço de uma transformação social, e que considere seu aspecto emancipatório, alcançando condições para recusar formas de coerção que poderão ser dirigidas a ele.

Perante essas questões apresentadas, surgem inquietações: como pensar a Educação em tempos atuais? Como escutar, diferente de apenas ouvir, o que os alunos buscam dizer, mesmo que não digam por meio de palavras? Como compreender a realidade de cada um? Em uma sala

com diversas realidades sociais, cada um na sua individualidade, como pode um professor tocar cada aluno? Como estabelecer uma forma de trabalho que não vise apenas a adaptação humana, a transferência de conteúdo? Como construir uma Educação para a emancipação? – Compreendendo a emancipação como a possibilidade de colocar em movimento o estado de dominação, não consistindo na negação das relações de poder, mas em sua reconfiguração, podendo emergir novas formas de gerenciamento, possibilitando novas leituras entre relações de poder e estado de dominação.

Mediante o exposto e inquietações para reflexão, o presente trabalho tem como questão norteadora de pesquisa: de que maneira os espaços de escuta na instituição escolar podem contribuir para uma prática educacional que não vise a adaptação humana em uma esfera alienante, mas sim, a Educação para a emancipação?

Posto isso, o objetivo geral consistem em refletir sobre os espaços de escuta em instituição escolares, a partir do aporte teórico dos campos da Teoria Crítica e da Psicanálise, investigando em dissertações e teses disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como os espaços de escuta dentro da instituição escolar são abordados, a partir desses referenciais utilizados. A partir do mesmo, definem-se os objetivos específicos: (1) compreender como a Teoria Crítica e a Psicanálise compreendem o processo educacional e a escuta dentro desse processo; (2) apresentar a escuta nas instituições escolares partindo do levantamento de dissertações e teses sobre essa temática.

Registra-se que a metodologia que respalda os esforços analíticos deste estudo, compreende a singularidade da temática, uma vez que o levantamento das pesquisas resultou em um total de 8 produções com aproximações com nosso objetivo de estudo; contudo, abrangendo a revisão de literatura sobre os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade e os constructos psicanalíticos para pautar a discussão referente a escuta nas instituições escolares, reconhecemos a unicidade da presente pesquisa frente ao levantamento bibliográfico realizado – o que infere na importância de difundir reflexões acerca da escuta no campo educacional, o viés emancipatório através do processo educacional.

Tomando por base essas considerações e questões, em síntese, os caminhos metodológicos adotados nesse estudo seguem uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, a partir da revisão de literatura (MARCONI; LAKATOS, 2017) dos campos da Teoria Crítica e da Psicanálise e de um levantamento de dissertações e teses na BDTD que discutem a temática da escuta em espaços escolares.

O estudo parte da hipótese de que esses espaços de escuta nas escolas têm sido preenchidos por uma perspectiva clínica ou funcionalista, de modo que ou são tratados por meio de diferentes “remédios” ou “explorados” pragmaticamente, deixando de serem significados individual e socialmente, pouco contribuindo para a superação dos problemas e dificuldades observadas. Acredita-se que a carência de espaços de escuta dentro da instituição escolar incide na possibilidade de um trabalho que não vise a emancipação humana, mas sim alienação – principalmente sobre a formação docente e o lugar que esse professor ocupa dentro das instituições, considerando a construção de uma identidade distorcida da realidade e das demandas da instituição.

Pretende-se com esse estudo contribuir para o desvelamento de trabalhos acadêmicos que abordem sobre os processos de escuta nas relações humanas, escuta do sofrimento e angústias de profissionais e estudantes, sobretudo nos espaços escolares. Escuta que não seja engessada em campos teóricos específicos, mas que se aproxime do nosso dia a dia, por meio do processo educacional que acolha a escuta em suas nuances, fazendo com que o indivíduo⁸ possa emergir com um posicionamento crítico analítico e emancipatório.

Para a construção desse trabalho, estruturamos a escrita em capítulos. No primeiro, tecemos a introdução do estudo, apontamos os seus objetivos. No segundo, buscamos identificar e apresentar o entrecruzamento entre Teoria Crítica da Sociedade e Psicanálise, explorando contribuições para o âmbito educacional, tomando a concepção de escuta como mediadora desse diálogo. Na sequência, abrimos uma discussão referente à identidade docente e a formação de professores, direcionando para as possíveis implicações na relação professor-aluno, em um panorama que considera o aluno em sua posição de sujeito. No quarto, descrevemos os percursos metodológicos da pesquisa e os resultados do mapeamento realizados. Logo, apresentamos no quinto capítulo a proposta de investimento em espaços de escuta na instituição, para tal, partimos da reflexão sobre o desvelamento desse espaço e as formas de qualificar a escuta nas instituições escolares, partindo do investimento na formação docente, considerando a pertinência dessa reflexão para o processo educacional que vise a emancipação humana, levando em consideração o sujeito do desejo. Por fim, apontamos as considerações finais do todo estruturado.

⁸ Consideramos pertinente estabelecer uma diferenciação entre o termo indivíduo e sujeito. Por indivíduo referimos a posição que o agente ocupa no espaço social dependente do capital econômico e cultural que possui. Por sujeito, sua inferência parte da teoria psicanalítica, fazendo parte de sua construção os sistemas inconsciente, pré-consciente e consciente, instancias do Id, Eu e Supereu, e por fim o conceito de identificação (LIMA, 2012).

2 TEORIA CRÍTICA E PSICANÁLISE: ENTRECRUZANDO AS CORRENTES TEÓRICAS PARA A ESCUTA DO SUJEITO

Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é modificá-lo (Karl Marx).

Com leituras de obras de Adorno (1995; 2006; 2015), membro da escola de Frankfurt e estudos embasados na Teoria Crítica da Sociedade juntamente com contribuições advindas dos constructos psicanalíticos, elaborados por Sigmund Freud, conhecido como o pai da Psicanálise, nosso percurso de escrita perpassa as contribuições dessas correntes teóricas, de grande influência nos debates sobre questões socioeconômicas e culturais, refletindo muitas vezes sobre assuntos de cunho individual, assim, apontando como elas se inter-relacionam sobre a questão da crítica da cultura contemporânea e da sociedade.

Rouanet (1983), ao apontar a inter-relação entre essas duas correntes, considera três aspectos: epistemológicos, metodológicos e filosóficos. No sentido epistemológico, encontramos a crítica ao positivismo, considerando os fatos em sua dialética, sua dinâmica em uma realidade transformável, estando no movimento que considera as relações de classe, cujo objeto se torna a história humana e, assim, a consideração feita é sobre uma epistemologia crítica que se apresenta em confronto com a epistemologia positivista. Ao se pautar pelo referido aporte teórico, esta pesquisa concorda com sua crítica ao positivismo:

[...] é uma falsa projeção: registro pontual de dados absorvidos mecanicamente pelo sujeito, que os devolve sem acrescentar nada de seu. E que julga com isto estar sendo fiel à objetividade do real, quando, na verdade, está se limitando a estrotejar impressões informes, desconexas, descontínuas, recebidas passivamente e restituídas sem aquele mínimo de trabalho crítico que faria dessas impressões uma realidade estruturada. À pura passividade de um sujeito que absorve sem refletir, segue-se a pura produtividade de um sujeito que exterioriza o que nunca chegou a ser apropriado. O positivismo, em nome do realismo, reduz todas as coisas a meras emanações do Espírito Subjetivo (ROUANET, 1983, p. 144).

Em sentido metodológico, a leitura frankfurtiana de Freud caminha em direção a uma crítica imanente do seu objeto, em uma análise que visa a leitura desse objeto em sua articulação com o todo, em sua essência, até que o que transcende seja revelado, considerando que as

reflexões críticas devem partir do particular ao universal, de forma a ocorrer o encontro do universal dentro desse particular, um olhar que abrange o todo e que questiona os postulados tidos como verdades ideológicas que buscam responder questões da realidade (ROUANET, 1983).

O último ponto dentro dos cruzamentos entre Psicanálise e Teoria Crítica refere-se à questão filosófica, que remete à não-identidade, à impossibilidade de que haja uma conciliação entre os interesses do indivíduo e os da civilização, uma vez que o sujeito, sendo fruto do real, constrói seu percurso através das estruturas latentes desse mesmo real do qual é fruto, sendo assim ele não deriva de uma fantasia subjetiva (ROUANET, 1983).

Essas duas correntes teóricas fazem outra leitura que vão ao encontro a questões abertas a reflexão no decorrer de nossa escrita, estamos nos referindo a crítica da cultura. Rouanet (1983, p.117) afirma que Adorno e Horkheimer “[...] partilham, com a Psicanálise, a visão pessimista básica de que a civilização só é possível ao preço da mutilação do homem”. E completa que, o conflito indivíduo e sociedade ao ponto de o homem renunciar a sua identidade que possuía com a natureza, reflete em forma de “[...]culpa, do mal-estar, da tensão” (p. 117).

As aproximações entre os postulados freudianos e as formulações adornianas, caminham em direção a afirmar que a teoria psicanalítica oferta grande contribuição aos pensadores da Escola de Frankfurt, pois, permite a teoria crítica pensar seu objeto e pensar a sobre si mesmo. Somente assim, os frankfurteanos podem fazer crítica da cultura, e da Psicanálise, visto que, o freudismo é posto como “[...]objeto de reflexão, e [...] instrumento de reflexão” (ROUANET,1983, p. 77).

Com efeito, vemos, em Adorno (2015) a reflexão que não existe a separação entre o social e o individual, vida interna e vida externa. Para o autor “[...] a separação entre sociedade e psique é falsa consciência” (p.74). Por conseguinte, estamos diante de um dilema, “[...]os seres humanos não conseguem reconhecer-se na sociedade, e esta não se reconhece em si mesma” (p.75). Tais pontuações fazem relação a alienação dos seres humanos sobre si mesmo e sobre o todo, situados em relações sociais objetificadas, onde não há determinação da diferença, resultando então, conceitos ampliados.

Por essa perspectiva, consideramos a crítica proferida por Adorno (2015) referente a Psicologia em termos gerais, mencionando que não podemos restringir a um tratamento individual, clínico, como nos consultórios, algo que mostra denúncias do que é imanente a própria civilização, ou seja, fatores gerados socialmente. O autor não desqualifica o tratamento

clínico; entretanto, ressalta a importância dos indivíduos tomarem consciência da sua relação com a cultura.

Nessa leitura, é que ofertamos a proposta de espaços de escuta como tratamento social e psicológico para as mazelas humanas. Partimos de onde pretendemos que a escuta nos leve e leve também os envolvidos no processo educacional, ao esclarecimento, posto por Adorno (1995) como auxiliar na constituição e formação de indivíduos que tenham condições para alcançar a consciência que aponta para nossas raízes, as raízes do sofrimento, de forma a não se opor ao mal-estar, mas reconhecer e conhecer aspectos regressivos que é imanente à própria civilização, como a barbárie.

Logo, após esse exposto que apresenta o intercruzamento das duas teorias que postulam uma crítica social subjacente aos conceitos psicanalíticos e frankfurteanos, que seguem como base para nossa investigação, seguimos para situar a origem da concepção de escuta que será delimitada através do viés psicanalítico.

2.1 Origem da escuta

Falar em escuta nos remete a um retorno na fundação da Psicanálise, resgatá-la em sua origem. Tal acontecimento se dá a partir do momento em que Freud (2016) começa seus atendimentos com as histéricas, destacando que a Psicanálise surge e desenvolve na escuta dando a palavra um importante papel. Em “Estudos sobre a Histeria”, obra que apresenta casos clínicos importantes para a Psicanálise, principalmente sob a perspectiva histórica, somos apresentados a um panorama do processo de origem da escuta psicanalítica.

Na referida obra, Freud (2016), a cada caso discutido, apresenta avanços teóricos e técnicos relevantes para a fundação da Psicanálise. No caso clínico de Anna O., paciente de Breuer, mentor de Freud que trabalhava com casos de histeria e com o método hipnótico, apresenta-se como forma de tratamento a *catarse*⁹ e a *ab-reação*¹⁰. Anna O. nomeou o seu processo de *talking cure*; ou seja, a cura pela palavra e utilizou a expressão “limpeza de chaminé” para se referir ao método de ab-reação. Estamos diante de uma escuta do sujeito que

⁹ O termo refere-se ao “procedimento terapêutico pelo qual um sujeito consegue eliminar seus afetos patogênicos e então ab-reagí-los, revivendo os acontecimentos traumáticos a que eles estão ligados” (ROUDINESCO, 1998, p. 107).

¹⁰ Fazendo parte do método catártico, a ab-reação apresenta-se como o processo em que ocorre uma descarga emocional, liberando assim o afeto ligado a uma lembrança traumática, o que faz com que os efeitos patogênicos sejam anulados (ROUDINESCO, 1998, p. 04).

sofre e, foi assim, através da discussão desse caso com Breuer que Freud considerou a escuta, no sentido de ouvir, como um método para acessar os pacientes, uma vez que a fala possui reminiscências (FREUD, 2016).

Outro caso relevante para considerarmos o processo de escuta em Psicanálise é o da paciente Emmy Von N., entre 1889 e 1891. Baseado na catarse como método, a paciente solicitou a Freud que a deixasse falar livremente, sem que ele a interrompesse com perguntas ou a tocasse ou até mesmo olhasse, só desejava ser escutada. Por meio desse caso e ao longo de seus estudos, percebe-se que Freud depara-se com questionamentos que o fazem tomar posição crítica diante da teoria e da técnica que acolhe para o tratamento psíquico – o que o levou ao abandono da hipnose e caminhar para a adoção de um novo modo de tratamento, um novo modo de relação humana, conduzindo ao ato de criação da Psicanálise (FREUD, 2016).

Perante o novo método, falar livremente, falar tudo que vier a cabeça, citamos o texto “Recomendações ao médico que pratica a Psicanálise” onde Freud (2010) apresenta a noção de escuta em sua forma mais didática e atrelada à ideia de atenção flutuante. Para o autor, a atenção flutuante consistiria no fato de nossa atenção ficar suspensa e não fixada em nenhum ponto da fala do paciente, diante disso, o paciente estaria falando livremente tudo o que viesse em sua cabeça, sem que os conteúdos passassem por uma seleção para serem ditos ao analista. Sem críticas, sem supor algum saber sobre o sintoma do paciente, estaria ali a escuta, a atenção flutuante – a saber:

Ver-se-á que a regra de prestar igual reparo a tudo constitui a contrapartida necessária da exigência feita ao paciente, de que comunique tudo o que lhe ocorre, sem crítica ou seleção. Se o médico se comportar de outro modo, estará jogando fora a maior parte da vantagem que resulta de o paciente obedecer à “regra fundamental da Psicanálise”. A regra para o médico pode ser assim expressa: “Ele deve conter todas as influências conscientes da sua capacidade de prestar atenção e abandonar-se inteiramente à ‘memória inconsciente’”. Ou, para dizê-lo puramente em termos técnicos: Ele deve simplesmente escutar e não se preocupar se está se lembrando de alguma coisa. (FREUD, 2010, p. 59).

Posto isso, considerando que a palavra consiste em uma ferramenta que abre possibilidades, caminhos de compreensão do sofrimento humano, Freud (2016), em seus estudos sobre a histeria, considerou a associação livre do paciente e a atenção flutuante do analista como o modo de compreender a psique humana. Muito além de ouvir, a narrativa é composta por gestos, movimentos corporais e pelo silêncio, acessos que muitas vezes a palavra não consegue ofertar. A esse propósito, Voltoline (2018, p.131) esclarece que “[...] a escuta analítica é aquela que nos permite pensar que os ditos nunca podem ser escutados pela via de uma única significação”. Conforme assevera Mattos (1999) a escuta psicanalítica, referente ao

processo de análise, tem por suas diretrizes possibilitar o sujeito acesso a sua verdade, manifestada através de palavras, reconhecendo-se como ser de falta e o lugar que ocupa no laço social, saindo do lugar que se encontra e entrando no processo de análise.

Até o momento, estamos diante da concepção de escuta como uma forma de “[...] tratamento social e psicológico dos conflitos, mas também como uma forma de tornar a experiência humana mais rica e interessante” (DUNKER; THEBAS, 2019, p.15). Considerando esse percurso, seguimos para a apresentação de como a teoria crítica da sociedade compreende a concepção de emancipação, autonomia e esclarecimento, e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, apontando as possíveis implicações no laço social – como por exemplo a barbárie ocorrida em Auschwitz.

2.2 Do esclarecimento à emancipação: contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para leitura do campo educacional

Para seguirmos os propósitos desse trabalho, interessa-nos assinalar os debates encabeçados por Adorno (1995; 2006; 2015) referentes ao processo educacional. Contudo, torna-se pertinente resgatar o conceito de esclarecimento e emancipação em seus primórdios, tendo como eixo de leitura o contexto do Iluminismo, juntamente com textos do filósofo prussiano Kant (2008), no qual destacamos como primordial para a construção do nosso trabalho o seu opúsculo “Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?”. Desse modo, podemos seguir para as considerações adornianas referentes ao engajamento emancipador dentro do plano educacional.

Adorno apresentou um conjunto de ensaios na década de 1960, no qual trabalhou a temática da Educação. Alguns desses ensaios foram proferidos via rádio, pela Rádio Hessen, quando Adorno foi convidado para, pelo menos uma vez por ano, apresentar seus trabalhos. No Brasil, essas conferências foram traduzidas por Wolfgang Leo Maar e publicadas pela Editora Paz e Terra em 1995 no livro “Educação e Emancipação”. O percurso neste capítulo objetiva perpassar por textos da referida obra, quais sejam: “Educação após Auschwitz” (1965); “Educação – Para quê?” (1966); “A Educação contra a barbárie” (1968) e “Educação e emancipação” (1969).

Diante disso, antes de percorrermos a concepção que o Adorno (1995) estabelece em relação à Educação que objetiva a emancipação, nosso ponto inicial remete à fundamentação filosófica do conceito de esclarecimento, retornando ao seu nascimento. De acordo com Falcon

(1994), no século XVIII ocorreu um Movimento intelectual na Europa – o Iluminismo – que tinha dentro de seus paradigmas a busca pelo esclarecimento. Por esse motivo, esse período ficou conhecido como Século das luzes, Esclarecimento, Período Iluminista, dentre outros.

Tomando em nota que o movimento iluminista considera a valorização do homem, a crença na razão humana e nos seus poderes; o homem é posto como dono do próprio destino, pensando por conta própria, não consistindo em uma doutrina sistemática, mas ao contrário, uma multiplicidade de pontos de vista. É nesse sentido que, para que exista a Razão que seja livre, é necessário o homem não se submeter a autoridades ou a regras e, assim, usufruindo de própria inteligência, o homem estaria adquirindo conhecimento sobre seres e coisas, estes que mantêm relação com regularidades. A razão, assumindo o papel de instrumento soberano de conhecimento, cumprindo o papel crítico-reflexivo é também responsável por guiar o homem em seu caminho para a emancipação (FORTES, 1985).

O esclarecimento, a iluminação, metáforas caras ao homo humanus, só podem desembocar em uma fé na razão, instrumento privilegiado do ato educativo, e que convém desenvolver no aluno de modo a obter o avanço de nossa racional humanidade (KUPFER, 2001, p.16, *grifos do autor*).

Nesse ponto, esclarecimento como uma nova visão, apresenta em sua proposta não somente um pensar por si mesmo, mas, uma posição crítica perante os fatos. A Razão tece um espírito crítico perante autoridades e tradições, passa a assumir a posição de instrumento de mudança, que visualiza a crítica, a dúvida e o fato de poder (FORTES, 1985). À luz do opúsculo kantiano de 1784, “Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?”, o autor apresenta o esclarecimento como sendo o processo em que o homem esteja saindo do seu estado de minoridade para a maioridade; ou seja, sair do estado em que possivelmente ocorra a incapacidade de fazer uso do seu próprio entendimento, para um estado de maioridade, no qual, irá alimentar-se de seu próprio entendimento (KANT, 2008).

Considerando a Educação como caminho para emancipação humana, para a autonomia, podemos pensar como a existência de espaços de escuta dentro das instituições escolares fazem elo com esse processo que, no fim, almeja o mesmo resultado: fazendo uso de sua racionalidade, que os homens se tornem esclarecidos, emancipados e em posse de sua autonomia.

[...] as pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanente estado de exceção de comando. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão

kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação (ADORNO, 1995, p.124).

Ao falar em autonomia e Educação, não estamos considerando, no percurso deste trabalho, o homem autônomo como isento das relações de poder – mas, que sim, que possa exercer sua subjetividade junto com outras subjetividades, reconhecendo a possibilidade que de as relações de poder sejam horizontais, sendo possível que de desejos e demandas passem a ser endereçados a quem ocupa o lugar do mestre como o professor. Subvertendo o reconhecimento ao sujeito somente quando esse fala por um sintoma, e mesmo assim, quem é acolhido é o sintoma, e por fim direcionado as padronizações diagnósticas e medicalizantes. Contudo, esse processo consiste em algo contínuo, como nos mostra Kant (2008) que apresenta *Aufklärung* em uma perspectiva processual não estabelecida e acabada:

Quando se pergunta, portanto: vivemos atualmente numa época esclarecida? A resposta é: não, mas numa época de *esclarecimento*. Muito falta ainda para que os homens, no estado atual das coisas, tomados conjuntamente, estejam já num ponto em que possam estar em condições de se servir, em matéria de religião, com segurança e êxito, de seu próprio entendimento sem a tutela de outrem (KANT, 2008, p.7).

Logo, existem pontos que devem ser destacados sobre o Iluminismo, a época esclarecida. Dentre tais pontos destaco as contribuições de Marx (2010), apresentadas em sua obra “Sobre a Questão Judaica”, onde tece consideração acerca da emancipação política e emancipação humana. Trazendo em destaque a luta dos judeus por sua emancipação, o escrito confere um diálogo com Bruno Bauer (1809-1882), destacando pontos de sua obra “A Questão Judaica”.

A questão que permeia esse diálogo é o ponto de os judeus praticarem livremente a sua religião. Marx (2010) afirma que, para Bauer, os judeus da Alemanha conseguiriam a emancipação política se abdicassem de sua religião, negando o judaísmo. Contudo, o autor ainda aponta que Bauer estaria confundindo a emancipação política com a emancipação humana, e que a luta dos judeus seria uma luta por uma emancipação política, visto que ela seria independente da renúncia ao judaísmo.

Para Marx (2010), o Estado sendo laico a escolha de qual religião seguir seria algo particular de cada indivíduo, não uma questão pública. Entretanto, mesmo o estado sendo laico, racional, deixando de ser um estado cristão, não significa a emancipação humana. Cabendo então a emancipação política possibilitar a liberdade do indivíduo em escolher qual religião pertencer, consistindo então, em uma liberdade religiosa.

O estado é livre, mas o homem não. Em uma emancipação política estaríamos diante de um estado em que o homem terá que se haver com as particularidades sociais, será livre para determinar sua religião; contudo, terá amarras sociais, como por exemplo a Educação, a moradia, a saúde, o trabalho (MARX, 2010). A questão da emancipação política ganha outro patamar, agora a direção é sobre a emancipação humana. Sobre isso:

[...] a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas *forces propres* [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política (MARX, 2010, p. 54).

Marx (2010) considera que a emancipação humana, a liberdade plena do indivíduo, só se torna efetiva em um outro modelo de sociedade, um modelo que supere a sociedade capitalista. Pensamos nesse ponto a questão da emancipação política, uma vez que o autor aponta a direção de questões sociais e políticas que devem ser elaboradas em relação a emancipação humana. Pensamos sobre a questão política dentro das instituições escolares e a maneira como ela influencia ou não a atuação dos professores, questão essa vivenciada e observada durante os estágios pela pesquisadora. Essa perspectiva remete aos estudos de Adorno sobre o esclarecimento como possibilidade de emancipação, em um viés contemporâneo, que considera o processo sociopolítico.

A célebre obra de Adorno e Horkheimer (2006) “Dialética do Esclarecimento”, retoma o esclarecimento kantiano, sob uma perspectiva crítica. Por esse modo, estaríamos diante do esclarecimento que se apresenta totalitário como os demais sistemas. Ser o “desencantamento do mundo”, acabar com os mitos e a imaginação sendo substituída pelo saber, eram os planos do esclarecimento, contudo, o próprio esclarecimento se tornou um mito e a natureza tornou-se uma objetividade.

O homem em sua superioridade com o seu saber, aliena-se sobre aquilo que exerce o poder sobre ele, assim “O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 21). Nessa visão, ocorre a manipulação, a dominação. Nesse ponto, consideramos a possibilidade de não existirem espaços de escuta dentro das instituições escolares, e o posicionamento autoritário da instituição frente ao corpo discente e docente, exercendo poder e, conseqüentemente, inviabilizando a participação coletiva, o uso da fala, do ouvir e ser ouvido, emerge para o estabelecimento do silenciamento, que mais adiante, poderá se manifestar subjetivamente de diversas formas.

Adorno e Horkheimer (2006) esclarecem que o mito, ao encontrar a cientificidade, passou a categoria de teorias e, assim, técnicas, de forma então a dominá-las. Em meio a teorias e técnicas, recapitulamos nossa hipótese, analisar a forma que a ausência de espaços de escuta dentro das instituições escolares afeta a formação humana, de forma que essa ausência seja preenchida por uma perspectiva clínica ou funcionalista e, assim, tratados por diferentes “remédios” ou “explorados” pragmaticamente, deixando de ser significados individual ou socialmente.

Apontamos para o caso do uso excessivo de diagnósticos médicos que permeiam o campo educacional. Pensar em diagnósticos médicos, como uma forma de “remédios” para o mal-estar, caracteriza então o “[...] fenômeno da psicologização da escola que cede lugar a psiquiatrização do discurso escolar” (GUARIDO, 2007, p.158).

Nessa perspectiva, Adorno e Horkheimer (2006) desenvolvem e fundamentam a argumentação de que o homem ao dominar a natureza, adquire o domínio técnico, assim ao invés de ir no sentido de construções de organizações sociais mais justas e igualitárias, estaria promovendo a desigualdade social. Com a transformação do mundo em indústria, o pensar toma um sentido automático, passando a ser coisificado. O pensamento tornou-se coisa. Estamos diante do homem alienado aos objetos dominados, do industrialismo reificando as almas, das agências de produção e cultura de massa que com instrumentos de dominação, que renunciam o pensar, chegamos ao cenário que o homem busca a autoconservação e adaptação a objetividade. Contudo, para que ocorra essa autoconservação, ele se aliena aos modelos impostos pela sociedade burguesa, moldando-se ao aparato técnico desse modelo social:

[...] é da imaturidade dos dominados que se nutre a hipermaturidade da sociedade. Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 41).

Nesse contexto, o esclarecimento como um sistema fechado, não permitindo autocríticas, e em um cenário ideológico, que mantém o homem alienado ao produto que foi produzido pelo trabalho do próprio homem, apresenta a realidade do homem vivendo sob a coisificação. O Iluminismo, que prometeu a emancipação, trouxe o contrário, produziu seus próprios mitos e transformou-se na “mistificação das massas” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.46). O Iluminismo que compreende o processo de esclarecimento obtido através da razão, apresentou-se como dominador, passando a instrumentalizar as relações humanas.

No texto “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006), os autores contemplam questões sobre a massificação da cultura, uma vez que a Indústria Cultural tem como foco a satisfação dos interesses comerciais, que vai de encontro com os meios de comunicação, colocando a sociedade em um patamar de consumo, de busca cada vez maior por produtos que a própria sociedade impõe como fundamentais para a existência humana – o que dá origem ao processo de massificação da cultura. Os autores consideram que o uso da Ciência se tornou eficaz enquanto instrumento de dominação. Nesse cenário, o progresso científico determina que os indivíduos, até então autônomos, sujeitem-se a um sistema totalitário e que dessa forma, utilizem a indústria cultural como seu mecanismo de controle do poder.

O posicionamento apresentado por Adorno e Horkheimer (2006) aponta questões que consideram a imposição da mídia em determinar valores, comportamentos, o modo como a sociedade deve agir, considerando existir um padrão, que por vez, anula a criatividade do ser humano, que acaba por aceitar a imposição do poder. De tal forma, a indústria cultural bloqueia possibilidades de emancipação, de os homens tornarem-se autônomos, considerando que as formas de satisfação são iguais para todos, anulando-os subjetivamente.

A imitação toma a proporção de absoluta, a cultura submete-se ao domínio da administração, trabalha em prol do liberalismo, não há mais estilo, apenas imitação, o homem passa a ser considerado genérico, de fácil substituição. Os autores apresentam como crítica que os próprios consumidores dessa forma de cultura são os trabalhadores e empregados, buscando equiparar-se ao sucesso dos dominadores, insistindo na “[...]ideologia que as escraviza” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 110). Apropriando das formulações em relação ao esclarecimento, Patto (2005) traz uma importante reflexão sobre o que fazer diante do esclarecimento pautado em princípios tanto objetivos quanto subjetivos. Para a autora, muito mais do que tornar as pessoas intelectualmente cientes da perversidade em vigor nas sociedades de classes é possibilitar:

[...] que elas possam entender os modos como participam dessa lógica por meio de disposições psíquicas profundas e determinadas por forças invisíveis e poderosas, como o preconceito racial. Por essa via, elas podem passar a querer outras formas de inserção que colaborem com um projeto ético-político de vida digna para todos (PATTO, 2005, p.154).

Recorrer a uma busca por um modo de Educação libertadora, com educadores comprometidos com o ideal emancipatório significa, nesse sentido, lutar contra a barbárie, contra exigências de que a criança se enquadre no modelo ideal – que seja político, pedagógico,

social ou psicológico –, dentro de um quadro de sistema de valores que, de acordo com Costa (2010), dita como um membro do corpo social deve se enquadrar.

Com a ascensão do capitalismo e dos ideais da burguesia, os valores individuais ganham cada vez mais importância. A criança transforma-se num investimento lucrativo para o Estado, ela é vista como uma força de produção que traria lucros a longo prazo. Passa a ser valorizada a partir de um modelo pedagógico que visa educá-la com o objetivo de assegurar o futuro da civilização. Trata-se de preparar a criança para que a sociedade tenha homens bons e produtivos. É nesse momento que surge a escola como meio de Educação das crianças, substituindo a aprendizagem informal, a partir do movimento de moralização promovido pelos reformadores católicos e protestantes ligados à Igreja, às leis e ao Estado (COSTA, 2010, p. 12).

Para a autora, a família apropria-se das questões sobre a formação da criança, juntamente com a Pediatria e Pedagogia e, logo após o diálogo psicológico, todos em torno da formação da criança e seu caráter normatizador que toma um viés imperativo no seu desenvolvimento. Contudo, com o avanço das ciências, a família foi desqualificada quanto à Educação dos filhos, submetendo-se a postulados científicos (COSTA, 2010).

Nesse contexto, de uma ideologia que domina, escraviza, considera-se a importância de encontrar nas instituições educacionais formas de ouvir o que o sujeito busca dizer, para que assim, como nos mostram Adorno e Horkheimer (2006), não retornarmos a barbárie. Debates educacionais que não contemplem a escuta como prioridade são infundados. Segundo Adorno (1995), os debates devem situar a importância em discutir o que ocorreu em Auschwitz pois, enquanto existir em nossa sociedade fatores como os que levaram ao ocorrido, a regressão, a barbárie continuará a existir.

Compartilhando da mesma concepção freudiana de que a barbárie se encontra situada no próprio processo civilizatório, em suas leituras, Adorno (1995) situa a barbárie ou a perspectiva de seu retorno como parte do contexto sociocultural, dentre eles o processo educacional toma destaque como sendo aquele sobre o qual devemos direcionar nossas reflexões críticas, a fim de buscar movimentos contra as formas de violência. Um possível movimento que sinalizamos nesse texto, é a escuta, como ato transformativo, que analisa criticamente processos de autoridade e estabelece críticas a ideologias.

Conforme assevera Adorno (1995), a barbárie pode ser definida como “[...] extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura” (p.117). A barbárie continua a existir e uma forma de manifestação de sua existência consiste nas diversas pressões sociais, nas imposições, o que poderá gerar um retorno a Auschwitz, a regressão.

Adorno (1995), em sua escrita, convida-nos a refletir sobre as condições civilizatórias nas quais estamos inseridos. Nesse convite de elaboração, estamos diante da possibilidade de encerrar questões do passado, para tal, necessitamos nos libertar dele, só assim não cometeremos as mesmas ações, teremos novas reflexões, um novo posicionamento perante o que foi vivido. Não chegaremos ao fato de negar ou tentar de alguma maneira justificar o que foi ocorrido, não há formas de justificar o mal praticado, mas não devemos ficar na impossibilidade de nada ser feito.

A Educação surge como esse novo caminho. Para Adorno (1995), devemos voltar para as questões subjetivas, sendo que estamos diante de possibilidades reduzidas de lidar com questões objetivas, como as questões sociais e políticas, mas diante de uma mudança na posição subjetiva, que não se alicerce em questões referentes a valores sociais, e nem somente na voz das minorias, mas que possamos compreender a questão dos perseguidores, não somente das vítimas. Torna-se pertinente compreender quais mecanismos estão por trás das ações das pessoas, o que levam a comportamentos como em Auschwitz e trazer a luz esses mecanismos, construindo uma consciência reflexiva sobre eles.

Sob esse contexto, cabe posicionarmos de forma ética perante ações que retornem aos princípios de barbárie. Por posicionamento ético, compartilhamos com Patto (2005, p.15) a ideia de que a ética se refere a prática social, comprometida com “[...] a justiça e a dignidade, a liberdade e a felicidade – com a humanização da vida”.

2.3 Psicanálise e Teoria Crítica: operadores críticos dando voz ao mal-estar

Adorno ancora suas discussões no estudo de Freud (2010; 2011), respectivamente, nas obras “Mal-estar na Civilização” e “Psicologia das massas e análise do eu”, caracterizando-as como de imensa relevância sobre reflexões direcionadas à questão social, uma vez que os seus ensaios mostraram a tendência anti-civilizatória dos indivíduos. Adorno (1995) convoca os estudos dessas obras, considerando que em sua escrita Freud expôs que a barbárie está no princípio civilizatório:

[...] em virtude da pressão que sobre os homens exerce, perpetua neles a deformação que se imaginava ter de novo conformado, a agressão. Tal seria, na concepção de Freud, a razão do mal-estar que em si leva a cultura; e a sociedade adaptada é o que na história do espírito recorda seu conceito: mera história natural darwinista, que premia a *survival of the fittest* (ADORNO, 1995, p. 226).

Freud (2014), ao afirmar que a civilização, em sua busca por humanizar nossa natureza, proporciona um determinado grau de privação que gera no homem resistência e hostilidade contra a civilização, aponta que os resultados desse processo gerariam um sentimento de mal-estar no indivíduo:

[...] assim como para o conjunto da humanidade, também para o indivíduo é difícil suportar a existência. A cultura de que ele participa lhe impõe certo grau de privação, e as demais pessoas lhe trazem alguma medida de sofrimento, apesar dos preceitos da cultura ou devido às imperfeições dela. A isto se acrescentam os golpes que recebe da natureza indomada – por ele chamados ‘destino’. A consequência dessa situação teria de ser um estado constante de expectativa angustiada e uma severa afronta ao narcisismo natural. Já sabemos como o indivíduo reage aos danos que sofre da cultura e das demais pessoas, ele desenvolve um correspondente grau de resistência às regulamentações dessa cultura, de hostilidade a ela. Mas como se defende ele dos poderes superiores da natureza, do destino, que o ameaçam como todos os demais? (FREUD, 2014, p. 247-248).

Freud (2010) coloca questões sobre a concepção de felicidade em discussão por meio do antagonismo das exigências pulsionais que fazem elo com o princípio do prazer e as privações da civilização. Ele considera a cultura proveniente da organização social descrita em “Totem e Tabu” (1913) como causadora de um mal-estar no homem. Ainda, que exista uma inclinação, mesmo que de modo natural, da humanidade para uma forma agressiva e até mesmo selvagem, entretanto, as normas da civilização fazem barreira para que esses impulsos não sejam atendidos em sua fiel essência.

Freud (2010) pretendia dar outro título ao texto “Das Unglück in der Kultur” ou “Man's discomfort in civilization” (“A Infelicidade na Civilização” ou “O Desconforto do Homem na Civilização”); mas, devido a dificuldades para a tradução em inglês, foi sugerido “Mal-estar na Civilização”. O autor passa a considerar que o propósito e a intenção da vida do homem estejam ligados a busca pela felicidade, e ao encontrar a felicidade, permanecer nesse estado, e considera que a vida esteja ligada ao princípio do prazer, entretanto ele não pode ser totalmente executado, negando assim ao homem certos tipos de satisfação. Dessa maneira, a infelicidade que ele denomina, muitas vezes, com o termo sofrimento, encontra-se ligada a três vias:

[...] do próprio corpo, que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com os outros seres humanos. O sofrimento que se origina desta fonte nós experimentamos talvez mais dolorosamente que qualquer outro; tendemos a considerá-lo um acréscimo um

tanto supérfluo, ainda que possa ser tão faticamente inevitável quanto o sofrimento de outra origem (FREUD, 2010, p. 31).

Diante destas possibilidades de sofrimento, a pretensão de felicidade passa por uma moderação, onde a satisfação é adiada e o desprazer tolerado. Sobreviver às tormentas remete ao plano de conquistar o prazer e os indivíduos se dão por felizes pelo fato de evitarem o sofrimento. Para o Freud (2010), o homem ao invés de se tornar mais feliz porque aumentou seu domínio sobre a natureza, tem sido mais infeliz. Os progressos científicos e técnicos não são as respostas de satisfação que o homem busca, considerando que esses avanços científicos e tecnológicos geram "prazer barato" (p. 46).

Tomemos, ainda, o que Freud (2011) apresenta em "Psicologia das Massas e análise do eu" ao nos colocarmos diante da análise do comportamento individual em contextos grupais e de como se manifesta a influência da massa no indivíduo. Percurso esse de suma relevância em nosso estudo para compreendermos a relação da escola na vida dos seus integrantes. O termo "massa" adquire em sua obra o sentido de multidão, aglomeração, grupo, entre outros.

Freud (1912) recorre às teses explicativas de Le Bon, presentes na obra "Psicologia das massas" para fazer sua análise. O autor menciona que os indivíduos em massa são ligados em uma unidade, havendo então algo que os une, desaparecendo a particularidade individual. Acreditando possuir um poder invencível, os indivíduos acabam por ceder aos seus instintos, livrando-se da repressão de impulsos instintivos inconscientes que, quando se encontram sozinhos, esses impulsos instintivos são mantidos sob controle por estes mesmos indivíduos que ao participar de grupos, massas, e aglomerações agem de forma instintiva.

Outro ponto destacado é o contágio e a sugestibilidade, onde o indivíduo deixa de agir por vontade própria e age pelo interesse coletivo, como se estivesse em um estado hipnótico. Freud (2011, p.25) afirma que "[...] pertencer a uma massa faz com que o indivíduo retorne ao seu estado de barbárie, pois, a massa é impulsiva, volúvel e excitável, [...] a noção do impossível desaparece para o indivíduo" e, ainda, completa que "[...] a massa é extraordinariamente influenciável e crédula, é acrítica" (p.26).

Conhecendo sua força, autoridades não a intimidam, exigindo heroísmo de seus membros. A massa não busca a verdade, alimentando-se de ilusões, dessa forma, não existe distinção do que seja verdadeiro e do que seja ilusão. O que a massa precisa é um líder, um senhor, alguém que tenha os mesmos propósitos e os guie, alguém com prestígio, exercendo seu domínio sobre as pessoas, diante disso, a inibição da capacidade intelectual e a elevação da afetividade. Existem diversas massas, passageiras, duradouras, do mesmo modo podem ser

homogêneas e heterogêneas, por exemplo, igreja e exército, conhecidos por serem massas artificiais, que possuem uma coação externa que evita sua dissolução e mudanças. Há diversas características das massas que devem ser investigadas em sua unidade, pois nem todo grupo é uma massa, tem que haver laços que os unem (FREUD, 2011).

O mal-estar apresentado por Freud apresenta questões ligadas ao campo social. Nesse percurso, considera que ao mesmo tempo em que a sociedade busca a integração de seus membros, ela tem movimentos que favorecem a desagregação. Consideramos a pressão que o geral, o dominante, exerce sobre o particular, incluindo os homens em sua individualidade e as instituições que atuam de forma singular. A capacidade de resistência é diminuída, as qualidades acabam por se perder, frente às imposições do geral dominante, resta ao particular ceder. Nas palavras de Adorno (1995, p.124), “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão Kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”.

O que acabamos de expor sobre a busca pela felicidade, o encontro com o mal-estar civilizatório e a influência que as massas têm sobre a vida dos seus membros, nos oferta ferramentas para construir nossa leitura em torno dos espaços de escuta como objeto de reflexão e sua possível relação com o processo emancipatório no campo educacional. A partir dessas considerações, do mal-estar apresentado como parte do laço social, sendo as instituições escolares uma parte desse laço, reconhecemos que ela lida com o mal-estar em todo seu ofício, considerando que todo o corpo institucional se encontra atravessado pelo mal-estar civilizatório. Partindo dessa consideração, dedicamo-nos a apresentar no próximo capítulo uma discussão referente a identidade docente e formação de professores e suas implicações na relação professor-aluno e como ambos reagem, por meio do circuito transferencial, em um panorama que considera o aluno em sua posição de sujeito e a existência de um saber em movimento.

3 IDENTIDADE DOCENTE: ENTRE O PARTICULAR E O UNIVERSAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

A Educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida (John Dewey).

Se ensinarmos os alunos de hoje como os de ontem, roubamos deles o amanhã (John Dewey).

Nosso percurso reflexivo e investigativo sobre a concepção de espaços que visualizem a escuta como uma possibilidade de emergir a Educação que considere o indivíduo em sua posição de sujeito, sendo este agente do seu próprio processo educacional, com princípios emancipatórios e autorreflexivos, caminha em direção a articulação entre a escuta, a formação e identidade da profissão docente.

É relevante, na presente reflexão, apresentar qual o percurso que a formação docente perpassa em prol da construção de sua identidade profissional, essa que encontra-se atravessada pelo que é particular, singular em cada indivíduo, mas que ao mesmo tempo é universal, parte do laço social, podendo assim, aproximar de uma breve concepção, que não seja generalista, mas que oferta determinado aporte para compreendermos quem é o profissional docente que estamos situando perante os espaços de escuta aqui investigados.

Justifico tal exposto através das palavras de Dunker (2020, p.15) ao mencionar que “[...] a escuta – que não é prerrogativa ou exclusividade do psicanalista, do psicoterapeuta ou do especialista em saúde mental- tornou-se peça fundamental para o educador”. Como compreender esse elo, é o que objetivamos apresentar nesse capítulo. Explorando as contribuições teóricas sobre a formação de professores, história de vida, identidade profissional, e por fim o processo de transferência e contratransferência na relação professor-aluno.

3.1 Formação de professores e identidade docente: de qual lugar o professor fala?

Situar a problemática dos espaços de escuta no campo educacional requer abrir uma discussão referente à formação de professores. Discussão que perpassa a formação inicial em direção a formação que se dá na e pela prática profissional. Diante dos novos desafios, como o

avanço tecnológico, globalização econômica e enorme quadro de desigualdade social, pensar a Educação para além da aquisição de novas aprendizagens toma um patamar mais elevado. Parto da visão de Educação que conceda um “[...] espaço privilegiado para democratizar o conhecimento, possibilitar a auto emancipação coletiva e instrumentalizar os indivíduos para o exercício qualificado da cidadania” (IRIGON, 2006, p. 33). Contudo, uma possibilidade que se abre sobre as mudanças dentro do processo educativo, recaem sobre a formação profissional de forma continuada e, para tal feito, o professor necessita encontrar condições e processos de formação competentes.

Mediante essa demanda, percebe-se que a formação docente tem visibilizado processos que sugerem a reflexão contínua sobre as próprias vivências e a realidade, possibilitando condições para responder às diversas complexidades do ofício profissional, como a subjetividade, as incertezas e os diversos conflitos (IRIGON, 2006). No que tange o ofício da Pedagogia, destaca-se o lugar que a escola ocupa dentro do enredo social. Possuindo efeitos na constituição do sujeito, sua abrangência não se limita no processo ensino-aprendizagem, possuindo componentes que circundam não somente conhecimentos elaborados dentro dos padrões sociais, mas que incidem na formação do laço social, desempenhando papel fundamental na estruturação do sujeito (FILIDORO, 1999).

A esse propósito, Voltoline et al. (2018) situa a escola não mais como um lugar apenas de ensino, mas como um meio de vida, e isso incide nos ofícios do professor, uma vez que esse além de ensinar tem suas competências ampliadas, ofertando apoio psicológico, ocupando o lugar de mediador de conflitos familiares, e entre alunos, e como aquele que deve oferecer a solução para o fracasso escolar e para a evasão, uma vez que passa a ser considerado o responsável pelo fracasso escolar.

O professor encontra-se em uma cena de culpabilização, uma vez que o insucesso escolar, as dificuldades de aprendizagem são sinônimo de que o fracasso é do professor e da escola. Partindo desses apontamentos, a ênfase é que a formação de professores passa pelo viés sintomático, onde o professor é carente de formação, de aperfeiçoamento, por isso, sua incapacidade. Muitos professores, ao serem questionados sobre sua atuação profissional, apresentam a queixa da necessidade de formações complementares demandando ao Estado maiores investimentos na Educação, demarcando esse como o responsável pela ausência de recursos necessários para o exercício docente (VOLTOLINE et al., 2018).

Caminhando com Almeida (2018), o processo pedagógico deve abranger aspectos intelectuais, afetivos e sociais dos alunos, considerando cada um em sua particularidade, ou

seja, em sua posição de sujeito. Entretanto, o autor afirma que muitas vezes essa direção toma rumos diferentes, passando a obter um ensino fragmentado que não faz ligação entre o conhecimento formal e a realidade social do aluno, sendo o conteúdo desprovido de qualquer fundamento e sentido, sem passar por uma reflexão crítica e dentro do contexto real de cada um. É um saber objetivo, onde apenas se cumpre o que é ordenado, de forma técnica, torna-se um ensino que fica retido dentro dos muros da instituição escolar, não chega a outras dimensões da vida dos alunos.

Ainda, Almeida (2018) nos convida a aproximar da realidade dos educadores, ao afirmar que muitos chegam às instituições e são envolvidos por frustrações e angústias, e com isso pouco refletem sobre sua práxis, suas atitudes pedagógicas e direcional a culpa por esse insucesso para as instituições e desvalorização da Educação por meio do Estado. Nessa conjuntura, sobre a relação da Educação e Estado, recorreremos às palavras de Patto (2005) para expor a concepção de Estado, esse que se comporta como:

[...] padrão na vida das escolas e na dinâmica institucional – um padrão que paga mal, seleciona como pode, não oferece condições materiais, pedagógicas e psicológicas adequadas ao exercício da profissão, desenvolve uma política tecnicista de capacitação docente e avalia a qualidade dos serviços prestados apenas por indicadores numéricos, sempre passíveis de manipulação (PATTO, 2005, p.23).

Tomemos, ainda, o que Adorno (1995) considera sobre o magistério. Para o autor a dificuldade que muitos professores enfrentam é compreender que não é possível fazer a separação entre trabalho objetivo e sua relação com os seres humanos e a afetividade que está envolvida no processo educacional. Não estão diante de um trabalho que pode ser mediato, dentro da escola ocorrem fenômenos que não são esperados. Seu grande desafio pode estar em sua relação afetiva, transformando-a em simples racionalidade, em ideologias. Tais afirmativas, como explica o autor, “[...] implicam imediatamente a necessidade de conscientização e de aprendizado psicanalítico para o magistério” (p.112).

Diante dos fatos expostos, o que ainda nos aparece importante destacar no campo da Educação é o desencanto que muitos professores denotam frente ao ensino. Reconhecem a existência de uma separação entre as práticas escolares e as políticas de democratização, e assim, sem poder contar com as diretrizes das políticas educacionais “[...] os educadores se veem diante da necessidade de acionar, todos os dias, recursos para sobreviver em condições adversas de trabalho” (PATTO, 2005, p.34).

Muitos encontram-se desmotivados e trabalhando de forma automática, sem dar sentido à práxis. Nesse panorama, passam a não ouvir seus alunos, ignoram questões subjetivas e migram para cenários burocráticos, o saber passa não ter sentido, nem para o aluno e nem para o educador, que passa a atuar sem estabelecer interações com seus alunos, agindo fundamentado na racionalidade técnica (ALMEIDA, 2018).

Em virtude de tal fato, pensar o processo de autoconhecimento se faz necessário, principalmente para aquele que deseja exercer a atividade de educador. Estamos nos referindo sobre o que não se ensina nas universidades, a subjetividade, haja vista que, será pela e na prática que o processo de se conhecer, reinventar e conhecer o outro irá acontecer (ALMEIDA, 2018). Entretanto, professores passam a terem seu lugar de agentes inviabilizados. A verticalidade do sistema passa anular ações participativas dos professores, estes que estão em contato com seus alunos e podem ser portadores de movimentos de transformação (PATTO, 2005).

Qual caminho o professor pode tomar? Uma das respostas encontradas em Patto (2005) é a de tornar o professor pesquisador. Entretanto, para isso não podemos cobrar essa posição enquanto estes estiverem na situação de “[...] mal pagos, malformados e que se sentem injustiçados” (p.22), pautamos que “[...] Educação de qualidade tem como requisito a valorização do educador” (p.43).

Levamos em consideração o ambiente de trabalho, as condições de superlotação das salas, a diversidade de crianças e suas particularidades, as diversas decisões as quais são submetidos a todo instante sem poder manifestar, devido a uma verticalidade do sistema escolar, o educador passa a ser desvalorizado em diversas esferas, desde sua formação, exclusão nas decisões em relação as políticas educacionais, muitas vezes ocorridas de forma imediata sem prévio aviso, deixando de contemplar necessidades advindas dos professores e alunos, chegando por fim, até o salário que recebem. São diversas questões que precarizam o ensino. Não podemos deixar de relacionar a baixa remuneração com a carga de trabalho e exaustão de muitos profissionais. Jornadas duplas de trabalho, deslocamento de uma instituição para outra em curto período e desgaste perante muitos alunos em relação a queixas de aprendizagem. Diante dessas colocações sobre a realidade de muitos professores, “[...] de nada valem, portanto, exortações morais e recomendações técnicas para tentar instituir os professores como educadores-salvadores” (PATTO, 2005, p.22).

Segundo Patto (2005), os professores encontram-se diante da “degradação do desejo em demanda” (p.200). Estão sufocados pela pressão para alcançar mais produtividade,

desapropriando do sujeito o seu desejo, o que o move, transformando-o em objeto operacional, seu desejo é sufocado pelo cumprimento de tarefas. Por mais que se fale em investimento em Educação, em formação continuada, não buscam políticas de incentivo para a vida cultural dos professores: “O sistema educacional brasileiro resiste firmemente à formação cultural de seus professores” (p.201). Quando os professores buscam por conta própria a formação continuada, como uma pós-graduação, a instituição apresenta resistência e intolerância, não sendo complacente com a situação dos professores, como por exemplo a modificação de sua carga horária.

Outra questão que professores universitários enfrentam a exigência de produtividade, a qualidade do professor é medida através de números, a quantidade de artigos que publica, e não pelo trabalho que fazem com seus alunos, como o bom profissional que seu ensino gerou. Podemos nesse recorte da condição do professor frente ao ensino e as instituições, apresentar a relação do capitalismo com as instituições escolares. Considera-se haver a prevalência da visão consumidora na escola, diante da escola pública o Estado assume esse papel, buscando a melhora de números, aprovam automaticamente os alunos sem levar em conta a condição de aprendizado de cada um. Em relação a escola privada, que conta com expansão de privilégios, exceções, a busca pelo conforto, leis mais flexíveis (PATTO, 2005).

Almeida (2018) nos afirma que, frente a todos esses impasses, chega-se a uma conclusão, a Educação não é mais como antes, é uma nova realidade. Em seu lugar agora imperam “[...] discursos pedagógicos sobre Educação, normas e regulamentos de síndicos educacionais, diagnósticos psicológicos ou demográficos, cursos e experiências de desenvolvimento pessoal, testes homogêneos e em larga escala” (p.202). O professor deve ser como o artista, ser original, ter ousadia, e estar sempre aliado à ética e à formação humana. Logo, lidar com as adversidades requer habilidades e conhecimento, sendo então apontada como indispensável a formação continuada. O desenvolvimento profissional dos professores deve superar as propostas educacionais de ensino técnico e automático, e reconhecer que educadores são os principais responsáveis por transformações sociais, e quem está no centro dessas transformações é o aluno, esse que se encontra no centro do ensino-aprendizagem.

Segundo Patto (2005), a boa formação do profissional professor leva em consideração o acesso às informações e formação intelectuais, que considerem a realidade social, a ideologia, o lugar da escola na sociedade, caminhos que embasem a reflexão crítica, lembrando que “[...] sua formação é um longo processo que transcende meros treinamentos técnicos de caráter burocrático” (p.44). Temos, portanto, nesse percurso aqui apresentado, a formação docente em

seu recorte sintomático; contudo, percebemos que não se trata de oferecermos novos modelos de formação, mas trabalharmos a real formação docente. Voltoline et al. (2018, p.51) sugere que se trata de “[...] desvelar essa trama sintomática partindo do real da formação docente”. Esse desvelamento pode incidir em caminhos mais significativos para a formação que é interminável, digo isso, considerando que “[...] toda formação será sempre insuficiente, mas deve permitir uma elaboração, uma lapidação, um ganho de experiência” (p.51).

Refletindo, ainda, sobre o professor e seu ofício, a formação continuada que considera as circunstâncias reais, deve ser pautada no contexto em que esse professor está inserido. Estamos nos referindo a um indivíduo, um proletário. Há subjetividade ali, e qualquer formação que não levar em consideração a implicação subjetiva, e a existência do sujeito, não apenas uma máquina que conta como contabilidade, atingirá resultados paradoxais. Nessa cena, como aponta Voltolini et al. (2018, p.54), a formação de professores refere-se a “[...] ideologia do rendimento”, ficando reduzida a metodologias de ensino, estratégias pedagógicas e ajustes a conteúdos curriculares, ou seja, reduzir a aprendizagem a questões técnicas. É uma formação que vislumbra competências, resultados, aplicações práticas, e segue um modelo teórico-conceitual, modelo hegemônico que exclui a presença do sujeito, sendo que, a partir do sujeito é que o processo educacional pode existir, ganhando forma e sentido. Ainda, segundo o autor, a partir da consideração desses pontos, a formação de professores que tem como viés transformativo as práticas de trabalho deve levar em conta que não se pode tomar como base apenas o seu ofício, mas também “[...] seu esquema de referência e decisão na vida e no trabalho” (p.59).

Nesse contexto, cabe destacarmos as contribuições de Nóvoa (2000), para o tema da história de vida dos professores. O autor considera a relevância de estudos que possuem valor teórico academicamente, quanto o direcionamento reflexivo para a prática dos profissionais da Educação, sendo que, estudos que unem teoria e prática, não estagnam apenas em um saber teórico, mas são estudos que se encontram em movimento, principalmente dentro do âmbito da prática educacional, não se transformando em um saber fechado em si mesmo, mas que se apresenta a favor de reflexões e mudanças.

Ao conhecer e reconhecer a história de vida dos professores, estamos diante do processo identitário dos profissionais, nesse ponto, não sendo possível a separação entre pessoal e profissional, sendo algo indissociável. Mediante o exposto, a atuação profissional, o ato de ensinar, perpassa por uma reflexão que envolve o pessoal, o profissional, suas experiências, vivências, como cada um apropriou de sua história, tanto pessoal, quanto profissional, de forma

a produzir questionamentos sobre o modo como ensina, o que ensina e para quem ensina (NÓVOA, 2000).

Além disso, o posicionamento profissional que envolve a reflexão de sua prática, possibilita o processo de mudança e inovação pedagógica, nesse processo está envolvido a construção da identidade do professor. Seguindo essa linha de raciocínio, falar em uma identidade que se encontra em construção, nos leva a definição apresentada pelo autor, em que “[...] a identidade não é um produto adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p.16).

Entretanto, a construção da identidade profissional, requer o livre exercício da autonomia perante o ato de ensino, poder ter consciência de que está controlando o próprio ofício de trabalhar, de ensinar, conforme suas diretrizes pessoais e profissionais, dessa forma, a história de vida carrega em si o aspecto considerado provocador, o que gera “[...] práticas e reflexões extremamente estimulantes” (NÓVOA, 2000, p. 19).

Perante essas considerações, trabalhar com a história de vida dos professores, abre possibilidades para novas construções dentro da formação docente, construções que abordam uma compreensão que não baseie apenas em aportes teóricos, mas que construa um elo entre prática e teoria em prol da profissão docente. Dessa forma, a identidade profissional não se mostra fixa e inerente, mas construída a partir de significações sociais, em consequência, emerge a aposta de que trabalhar a identidade profissional através da história de vida seja uma das possibilidades de uma formação pelas práxis (NÓVOA, 2000). Conceituar o elo entre história de vida, identidade profissional e formação de professores, pressupõe que estamos considerando que através desse elo, emerge um saber, um saber que se encontra nas práticas docentes. Nesse aspecto, Tardif (2005) elucida sobre qual seria esse saber resultante desse elo:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares etc. (TARDIF, 2005, p.11).

Esse saber mencionado pelo autor, abre possibilidades de reconhecimento da importância de considerá-lo no processo de formação continuada, considerar que o saber provém além das aquisições teóricas provenientes da formação inicial, quanto da experiência de vida. Outro ponto destacado é a relação do saber com o exercício do ofício de ser professor. Contribuições advindas das relações sociais, relações essas entre alunos e todo os demais

envolvidos no processo de escolarização, em outras palavras, o corpo institucional, que compreende muito além dos muros que cercam instituições escolares, mas todo o laço em que aluno e educadores estão envolvidos, dentre eles, a família. O ofício de ser professor, concede graus de transformação ao indivíduo, juntamente com a formação continuada e a socialização profissional, o professor irá construir sua identidade, modificada de tempos em tempos, de acordo com o período vivenciado (TARDIF, 2005).

Os saberes adquiridos podem ser definidos através do sincretismo, que nega a unidade teórica, de unificação e totalização, “[...] um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática e [...] a relação entre saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica¹¹” (TARDIF, 2005, p. 65).

Atravessada pelas relações humanas, a docência ultrapassa a visão moralizada e normativa, devendo ser considerada pelo “o que fazer” e não pelo “o que deveriam fazer” e “da forma que deveriam fazer”, uma vez que estão lidando com um conjunto de subjetividades. Dessa forma, a avaliação sobre o trabalho docente deve abranger a totalidade, não somente questões instrumentais (TARDIF; LESSARD, 2014). Nessa perspectiva, destacamos Libâneo (2001) ao mencionar que o professor é aquele que possui a arte de ensinar, contudo, além de uma formação inicial e continuada, deve contemplar condições de trabalho adequadas, como a remuneração, recursos físicos e materiais. Compreendemos que sua identidade docente depende desses e de vários outros fatores, uma vez que se consolida por meio do exercício da profissão.

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional (LIBÂNEO, 2001, p.65).

Ainda, Patto (2004), Tardif (2005) e Tardif e Lessard (2014), ancoram a discussão sobre a formação de professores, evidenciando os saberes que constituem a docência e as condições da Educação escolar, nos ajudando a refletir sobre a importância da afetividade, do respeito e da escuta ativa nos espaços escolares.

Para Tardif (2005) o saber do professor é construído, não sendo algo concreto e de aplicação técnica, não estamos falando de um modelo de racionalidade técnica, uma vez que esta cedeu lugar a uma racionalidade em seu aspecto crítico. O saber do professor vai além da

¹¹ O termo “racionalidade técnica” faz referência ao profissional que atua conforme um modelo técnico-especialista, trabalhando com rigor na aplicação de conhecimento científico, de forma técnica em problemas de cunho instrumental (SCHÖN, 2000).

sua formação acadêmica e de pesquisa, está presente na história de vida, nas relações com os pares e na própria vivência com o aluno, sendo que os saberes experienciais possuem uma primazia sobre os demais saberes. Em suma, é um saber que consta com a aquisição no período pré-profissional e da socialização escolar.

Para Tardif e Lessard (2014), o professor sofre a repercussão do seu trabalho de forma direta, uma vez que este é realizado com seres humanos, de forma a retirar o caráter técnico e considerá-lo como uma marca humana. Essa interação permite modificações em vários aspectos da vida, tanto profissional quanto pessoal de cada docente, levando a considerar que o ofício de professor vai além de formulações técnicas, sendo um campo que envolve questões emocionais, levando a profissão a um patamar mais humanizado.

Na concepção de Patto (2004), a formação de futuros profissionais deve considerar o lugar das humanidades nesse processo. Pensar a escola como instituição, requer pensá-la em seu caráter social. Sendo assim, convida áreas como a filosofia e a história para participar do contexto da formação de professor e assim ampliar o conhecimento sobre os fenômenos educativos. A Psicologia e o educador são convidados a participar dessa formação, uma vez que pode oferecer à Educação uma leitura diferenciada sobre os processos de escuta. Para reconhecer como professor e não como um não-professor, faz-se necessário reconhecer o desejo que está envolvido em sua prática, não estamos falando somente do trabalho com poucos recursos, ou da formação continuada, ou até mesmo a remuneração pelo seu trabalho, mas sim sobre o desejo, que “[...] é essa experiência coletiva que se transmite no presente, segundo a história dos desejos desejados dos que nos precederam, abrindo-nos um futuro indefinido e num mundo de comum pertencimento”(p.202).

É possível perceber a complexidade do trabalho do professor em tempos atuais, são desafios relacionados à formação, tanto a inicial quanto a continuada, e demais questões que afetam às condições de trabalho, a valorização e o reconhecimento profissional, às relações com os pares, com os estudantes e famílias, que depositam na escola suas esperanças de melhores condições de vida e ascensão social (ALTOBELLI, 2008).

Ainda, sabe-se que a construção da identidade e o desenvolvimento profissional do professor envolve muitos saberes e fazeres que sustentam a docência, dentre eles o tempo de atuação do profissional, sua história de vida pessoal e profissional, suas condições de trabalho e, também as condições objetivas e subjetivas que se encontram mediadas pelos condicionantes sociais (ALTOBELLI, 2008).

Nessa perspectiva de professor reflexivo em prol da formação humana, Silva (2011) apresenta a formação de professores em uma leitura crítico-emancipadora. A autora nos leva a pensar a relação do trabalho do professor e a sociedade capitalista, mencionando que o trabalho docente não está imune ao Estado capitalista; pelo contrário, mesmo não sendo um trabalho do setor de produção, faz parte dessa realidade de racionalização e organização. E, por estar dentro da realidade social do capitalismo, está submetido ao processo de alienação. Como superar essa condição?

Para Silva (2011), se os indivíduos emergem por meio do trabalho, mudando as relações de trabalho pode-se transformar a realidade. Em suas palavras, “Consequentemente, a consciência não constitui a prática, mas o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas” (p. 20).

Retornamos à ideia de Patto (2005), sobre a formação de professores, formação essa que deve contar com temas que abordem a ideologia, as determinações sociopolíticas que estão envolvidas na constituição do indivíduo, como se dá a relação entre grupos e instituições. Parte-se da defesa de que as universidades devem proporcionar bases para o futuro profissional conhecer e reconhecer teorias e práticas, para que emergja reflexões sobre o conhecimento científico, esse que muitas vezes passa a ocupar lugar de ideologia, ao passo de se tornar “[...]instrumento de poder e de autoritarismo das elites” (p.64). Essa sim seria a produção de saber que as universidades ofertariam aos futuros profissionais, formação que fornece instrumentos para compreender e refletir sobre compromissos éticos e políticos, uma formação que ultrapassa as diretrizes acadêmicas burocráticas, “[...] mais do que nunca é preciso preservar a universidade como lugar de resistência, de necessária contestação. Resistência que assuma, sobretudo, a forma de reposição teimosa da Educação como formação” (p.83).

Para Patto (2004), o dever das universidades passa a ser com a sociedade. E formação deve reconhecer a crítica como um saber fundamental para o profissional, sem ela, a formação passa a ser semiformação. É sobre essa perspectiva, que Kupfer (2001) ressalta que o sujeito ao ser convocado para seu lugar no discurso, faz frente ao Consumismo, Capitalismo, a banalização do ensino e aprendizagem, contra a sociedade de massas e o universo coisificado.

Sobre a ausência do contexto que favoreça à formação, pensamos que a semiformação pode ser pensada como forma dominante da consciência, estaríamos então, diante da semiformação socializada. A respeito, pode-se encontrar em Maar (2018, p. 335) a menção de que “[...] a teoria da socialização capitalista e da obstrução das forças sociais dinâmicas da sociedade, pela subordinação às forças sociais dominantes e pela anulação das forças da

contradição e da resistência ao vigente imanentes na própria sociedade”. A formação encontra-se no nexo sujeito-sociedade, o que vem nos dizer sobre a socialização como produto do Capitalismo, esse que obstruí o desenvolvimento indo contra aspectos sociais, formação subjetiva, ou seja, anulando possibilidades de transformação social. Pucci (1998), em concomitância, exprime citação acerca da semiformação:

A semiformação, ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades, e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície (PUCCI, 1998, p.3).

Dante de tal arroubo, concordamos com Patto (2005), sobre a semiformação ser a Educação orientada para o mercado, sob bases da indústria cultural, Educação essa que não privilegia o pensamento e nem a experiência, seria apenas uma Educação moldada pela lógica Capitalista. Para a autora, mesmo que de forma sucinta, esse tipo de Educação está presente nas instituições, modelando relações e conteúdos pedagógicos, controlando o educando. Diante da lógica da produção e do consumo, a Educação passa a ser vítima do processo de dominação; tal fato ocorre devido a sua alienação ideológica ao capitalismo. O ofício do professor passa a ser objetificado; ou seja, coisificado, não havendo dimensão universal e nem subjetivas reconhecidas. Confirmamos tal reflexão pela afirmação em Marx (2010) em que, perante o estado de alienação, ocorre a inversão do ser humano com o produto. É em relação a essa prerrogativa que, afinamos ainda mais nossa análise.

Partindo do princípio de que todos os trabalhadores docentes estejam submetidos à lógica Capitalista, uma vez ser esse o modo que determina nossa forma social, como pensar a relação professor aluno que não seja apenas considerando a produção do ensino como um valor de troca – como uma mercadoria que ao aluno se passa e o aluno como uma mercadoria, que ao sair da escola será entregue ao mercado capitalista?

Em breve resposta à indagação, o que a Educação deve proporcionar, partindo das afirmativas em Adorno (1995) e Patto (2005), será a explicitação das formas de autoridade; em suma, sua relação nas instituições. É trabalhar a liberdade não em seu caráter ilusório, mas histórico. É não colocar o aluno em posição ilusória de ser participante do seu processo de conhecimento, mas permitir que ele trace seu caminho. É lutar por uma escola que não se torne dispositivo de reprodução de políticas que desconsiderem a humanidade.

As discussões apresentadas nos direcionam para outra reflexão, a relação professor-aluno. Uma relação que ultrapassa as questões técnico-científicas e nos aproxima da

subjetividade dos membros envolvidos no campo educacional, em específico, o docente e seus alunos, relação essa mediada pela dinâmica transferencial.

3.2 Relação professor-aluno a partir do conceito de transferência

Uma das contribuições que a Psicanálise pode oferecer ao campo educacional é acerca dos estudos sobre a transferência, que podemos utilizar em nossa análise sobre a relação professor-aluno. Freud (2012) em seu texto “Sobre a Psicologia do colegial” menciona a dificuldade de definir o que exerce mais influência sobre o aluno, se o conteúdo que foi ministrado ou a relação do aluno com o professor – como reforçado em citação:

Não sei o que mais nos absorveu e se tornou mais importante para nós: as ciências que nos eram apresentadas ou as personalidades de nossos professores. De todo modo, esses eram objeto de um contínuo interesse paralelo, e para muitos de nós o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores. Vários se detiveram na metade desse caminho, e para alguns – por que não admitir – ele ficou bloqueado permanentemente. Nós os cortejávamos ou nos distanciávamos deles, neles imaginávamos simpatias ou antipatias provavelmente inexistentes, estudávamos seus caracteres e com base neles formávamos ou deformávamos os nossos. Eles suscitavam nossas mais intensas revoltas e nos compeliavam à mais completa submissão. Nós espreitávamos suas pequenas fraquezas e tínhamos orgulho de seus grandes méritos, de seu saber e senso de justiça. No fundo os amávamos [...] (FREUD, 2012, p. 304).

É nessa relação de ambivalência de amor e ódio, que retornamos a Freud (2010) em “A Dinâmica da transferência”. Nesse artigo, o autor apresenta que a junção da função inata e a das influências em sua história individual, possibilitam um novo posicionamento do sujeito frente a vida erótica. Para o mesmo, ele adquire o que se pode chamar de “clichê” (p. 101), que se encontra em constante repetição no decorrer de sua vida, contudo, não existe consciência sobre esse padrão de repetição que permeia as relações. Perante a insatisfação e com ideias libidinais antecipadas, cada vez mais ocorre a aproximação com novas pessoas. Nesse protótipo de clichê estereotípico não há especificidade, podendo ser a imago materna, paterna ou a imago fraterna; ou seja, a forma de relacionar-se com os objetos de amor relaciona-se com os clichês criados na relação com o primeiro objeto de amor.

Em termos gerais, Laplanche e Pontalis (1996, p. 514) definem a transferência como “[...] o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles “[...] trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada”.

Nos anos seguintes, em “Recordar, Repetir e Elaborar”, Freud (2010) elucidada que o paciente não recorda o que recalçou como memória, mas como uma ação, “[...] o analisando não recorda absolutamente o que foi esquecido e reprimido, mas sim o atua” (p.149). Contudo, ao reproduzir o que foi esquecido, ele repete sem saber que repete. Diante da regra fundamental psicanalítica – falar o que vier a mente –, o analisando pode mencionar que nada tem para falar, manifestando nesse momento a resistência. Quanto maior for a resistência de lembrar, iremos ver a compulsão a repetição em forma de ato. Outro ponto que destacamos em relação a transferência, para assim darmos seguimento a transferência perante o meio educacional, é a contratransferência.

Freud (2013), no trabalho intitulado “As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica”, concebe a noção de contratransferência em forma de um aviso para os terapeutas, para que não cedam aos desejos inconscientes de forma a se tornar obstáculo ao tratamento analítico. Em suas palavras “[...] notamos que cada psicanalista consegue ir apenas até onde permitem seus próprios complexos e resistências internas (p.223)”. Dessa forma, estaríamos diante da resistência inconsciente que provém do analista, resistência essa que advinda de seus próprios complexos infantis, na relação analítica, o inconsciente do analista torna-se parte da relação analítica, sendo afetado e afetando o manejo transferencial.

Após essas considerações, buscamos transpor a reflexão da situação transferencial para a relação professor-aluno, em um manejo fora do *setting* analítico para o meio educacional, uma vez ser esse um fenômeno que é percebido em todas as relações humanas, considerando a escola como um espaço onde se encontram dois sujeitos.

Kupfer (2000) elucidada que a interseção entre Psicanálise e Educação busca considerar o sujeito e seu desejo, em uma condição que o professor e o aluno sejam escutados em sua singularidade, de forma que o professor também se apodere da sua condição de sujeito e estabeleça seu modo de ensino, seu estilo, sua maneira de alcançar o aluno. A autora considera a relação professor-aluno, mediada pela transferência, e a função que o afeto representa nesse contexto.

[...] é a partir da análise dessa relação que se pode pensar no que faz um aluno aprender. O que o faz acreditar no professor, permitindo que um ensino seja eficaz. Pois, superando instituições escolares castradoras, coibitivas, “achatadoras” de individualidades, surgem alunos pensantes, desejosos de saber, capazes mesmo de produzir teorias (KUPFER, 2000, p.7).

Nessa relação, por meio da transferência que ocorre entre professor-aluno, o sujeito desejante pode advir; entretanto, existem implicações para o processo de ensino e de

aprendizagem, uma vez que o aluno encontra caminhos para direcionar seus investimentos, seu afeto no fator de sua aprendizagem. Para Kupfer (2000), a escuta é a chave de todo processo, sendo considerada o instrumento de trabalho do professor. Dar voz ao sujeito desejante, ao aluno e, assim, a escola se torna lugar de escuta do aluno, lugar onde se pode escutar o discurso social que se encontra em relação ao ato educativo.

Considerando que a cena educativa vem sendo ocupada por discursos psicologizantes que buscam justificar os considerados fracassos escolares e a cura dos ditos problemas de aprendizagem, roubando assim o lugar do educador, Lajonquière (1997) mostra que escola passa a ser considerada como uma empresa educativa, buscando adequação de capacidades e estratégias de administração das questões pedagógicas. O que não se pode esquecer é que “[...] toda Educação pressupõe também a transmissão de um certo saber existencial, que não se reduz ao conhecimento sobre nenhum mundo possível” (p. 30).

Ao adquirir determinado conhecimento transmitido pelos professores, o aluno abre um leque de possibilidades de uso de tal aquisição, criando várias leituras para as suas experiências. O professor se depara com o paradoxo do desejo: uma vez que descobre o que se espera dele, ou seja, o que o outro quer dele, aparece uma dívida existencial. E, assim, a Educação é o “[...] corriqueiro pôr em ato de um processo de filiação ou assujeitamento a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 33). Processo esse que envolve todo o corpo estudantil e as relações fora do âmbito escolar. Ainda, Lajonquière (2010, p.123-124) aposta em um novo posicionamento pedagógico dentro das instituições escolares, vindo sugerir que “[...] gente comum disposta a falar com as crianças - ao invés de falar sobre elas de forma pedagógica – e convicta de que a Educação está atrelada às mesmíssimas condições de possibilidade para vivermos na polis sem nos comermos uns aos outros”.

Nessa mesma perspectiva educacional, Lajonquière (2013) reflete sobre as condições da Educação escolar. Existe a presença do discurso psicopedagógico hegemônico que busca transformar a Educação em um campo científico. Em forma de empresa, não nega a importância da palavra na Educação, mesmo que seja de forma sucinta, contudo, desconsidera o laço educativo e suas fragilidades. Na Educação, além do saber transmitido, devemos considerar aquele saber que é da impossibilidade, a qual se refere a impossibilidade de se ensinar tudo, dos ideais, constituindo um saber inacabado, que se constrói e desconstrói e que coloca, dessa forma, o sujeito em movimento. Apontamentos esses que devem ser considerados ao se tratar de Educação, sendo assim, “[...] toda Educação que se preze implica na transmissão, no campo

da palavra e da linguagem, dos conhecimentos mais variados, bem como também do desejo inconsciente que nos humaniza” (p. 461).

E, nesse percurso entre Psicanálise e Educação, Mrech (1999) nos convida a pensar a relação professor e aluno como efeitos do discurso pedagógico e o ato da transmissão, que são estabelecidos na e pela linguagem.

O discurso pedagógico tece posições simbólicas e imaginárias prévias para o professor. Posições de onde ele parte para analisar os seus alunos, os colegas, a escola, o seu trabalho etc. O que acaba acarretando que os determinantes de estruturação de um campo profissional jamais sejam neutros (MRECH, 1999, p. 14).

Considerando a fala e a palavra como formas de tocar a singularidade dos alunos, esses necessitam de professores que possibilitem espaços para que eles se expressem e, o professor deve assumir a posição de escuta. Para tal, os professores devem orientar-se para romper com práticas de ensino e de aprendizagem que se encontram estáticas e atemporais, possibilitando assim refutar paradigmas que buscam o aluno ideal, que se enquadre dentro dos padrões normativos, e os demais que não se encontrem “normalizados” – até então considerados excluídos, sejam reconhecidos subjetivamente e não em padrões classificatórios. O professor, nesse contexto, diante de um saber alienado, saber que se encontra dentro das estruturas sociais, que, por sinal, também está alienada, não permite que o sujeito descubra o novo, faça movimento. A constituição do sujeito remete às relações advindas das construções sociais e individuais; sendo assim, a escuta direcionada a esse aluno deve considerar o contexto, não somente a individualidade (MRECH, 1999).

O aluno, por meio da relação transferencial, se volta para a figura do professor, e essa relação apresenta como uma reedição atualizada de vivências em relação a figura do professor. Na clínica psicanalítica, o analista e, na escola, o professor que, indo além das concepções conscientes, podem fazer surgir no aluno afetos. Entretanto, não sendo apenas privilégio do aluno, o professor pode ser afetado pela relação de transferência e contratransferência. É preciso compreender a relação dos alunos com as figuras parentais, uma vez que estes buscam nos respectivos professores a reedição dos primeiros objetos de desejo e sentimentos amorosos (RIBEIRO, 2014).

A posição que o aluno coloca o professor interfere diretamente em sua aprendizagem, nessa perspectiva, de forma simbólica, não perceptível, mas considerando que a relações afetivas mantém conexões com a aprendizagem. O exercício da autoridade adquire proporções na dinâmica transferencial, partindo da relação original para relação real em direção ao

professor (SILVA, 2006). Para situarmos a relação da transferência com o saber, consideramos o apontamento de Kupfer (2000, p.91), ao mencionar que a transferência “[...] se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor”. Nesse ponto, o professor é esvaziado de sentido e a fantasia preenche a sua figura, assim o aluno passa a “atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo” (p.91) – no caso, o professor. Nessas condições, o professor já não se encontra revestido de si, mas para o aluno ele encontra-se revestido de algo do seu particular, de sua subjetividade, fazendo parte do inconsciente desse aluno. A partir desse lugar que o aluno o colocou é que ele será escutado, nesse movimento transferencial, pois, sendo assim, o desejo do aluno transferiu um novo sentido ao professor. Todavia, para o professor manter-se nesse lugar colocado pelo aluno, não se torna uma tarefa simples.

A renúncia do professor do seu Ideal do Eu¹² é apresentado por Kupfer (2000), como uma possibilidade de não impor ao aluno o seu próprio desejo através de uma posição de saber, de poder que lhe foi conferido pelo próprio aluno, posição essa que remete a completude, sendo este detentor do que pode completar o que falta no aluno. Entretanto, ocupando esse lugar, o aluno ficará preso ao desejo do professor, impossibilitado de alcançar sua autonomia intelectual, em consequência o aluno “[...] poderá aprender conteúdos, gravar informações, espelhar fielmente o conhecimento do professor, mas provavelmente não sairá dessa relação como sujeito pensante” (p.93). Nessa condição, como considerar o sujeito do desejo, o aluno em seu percurso emancipatório, partindo da reflexão sobre formação de professores e a construção da identidade docente.

¹² Possuindo difícil delimitação de sentido, pode ser considerado como a “instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1996, p. 222). Em “Psicologia das massas e análise do eu”, de 1921/2011, Freud apresenta a relação do ideal do eu com o objeto de amor. Nesse ponto, ao ser colocado no lugar do ideal do eu, o objeto de fascinação amorosa, como líderes e demais representantes sociais é que se consolida a dependência para com eles.

4 METODOLOGIA

Os objetivos deste trabalho consistem em refletir sobre os espaços de escuta em instituição escolares, a partir do aporte teórico dos campos da Teoria Crítica e da Psicanálise e investigar em dissertações e teses disponibilizadas na BDTD, desde a sua criação até o ano de 2021, que tratam sobre os espaços de escuta dentro da instituição escolar, no sentido de conhecer as produções e os enfoques dados sobre o tema nas pesquisas e publicações acadêmicas das últimas duas décadas. Para tanto, reafirma-se que norteamos nossa investigação por meio da questão: de que maneira os espaços de escuta na instituição escolar podem contribuir para uma prática educacional que não vise a adaptação humana em uma esfera alienante, mas sim, a Educação para a emancipação?

Um primeiro movimento de aproximação com a temática foi a realização de uma revisão de literatura sobre os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, os constructos psicanalíticos e as questões psicanalíticas relacionadas à Educação e sobre o tema da construção da identidade e a formação docente. Essa revisão teórica foi realizada visando inserir o problema de pesquisa em determinado referencial teórico, para explicá-lo, sendo possível evidenciar tal problema por uma ou várias teorias do conhecimento.

As obras que nortearam a revisão sobre os estudos da escola de Frankfurt, em específico a Teoria Crítica da Sociedade foram, as obras de Adorno: “Educação e Emancipação” (1995); “Ensaio sobre Psicologia social e Psicanálise” (2015), e a obra de Adorno em conjunto com Horkheimer: “Dialética do Esclarecimento” (2006). Apresentamos, também, as contribuições de Kant com a obra “Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?” (2006), Marx “Sobre a Questão Judaica” (2010) e Marcuse “Eros e Civilização” (1978). Para fomentar a discussão teórica dos textos básicos referentes a Teoria Crítica da Sociedade, norteando assuntos sobre o Iluminismo, a conceitualização sobre o esclarecimento, emancipação, a formação e semiformação, utilizamos comentadores como: Falcon (1994), Fortes (1985), Pucci (1998), Rouanet (1983) e Cytrynowicz (1995).

Referente aos constructos psicanalíticos, partimos dos estudos em Freud e Lacan a partir das seguintes obras: “Estudos sobre a Histeria”(2016); “Mal-estar na Civilização”(2010); “Psicologia das Massas e análise do Eu”(2011); “O futuro de uma ilusão” (2014); “Recomendações ao médico que pratica a Psicanálise” (2010); “A dinâmica da transferência” (2010); “Recordar; Repetir e elaborar” (2010); “Sobre a Psicologia do colegial” (2012); “As

perspectivas futuras da terapia psicanalítica” (2013); “A interpretação dos Sonhos” (1996). Por Lacan: “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano” (1998).

Em relação às questões psicanalíticas – como: a perspectiva do pesquisador psicanalítico, a constituição do sujeito, a relação do indivíduo com o liame social –, recorremos aos comentadores: Boonen e Calazans (2017); Caon (1994); Costa (2010); Coutinho Jorge (2002); Elia (2004; 2010); Jerusalinsky (2009); Lima (2012); Pizutti (2012)

Os autores utilizados nas leituras sobre a Psicanálise e Educação foram: Almeida (2018); Bastos (2009); Filidoro (1999); Kupfer (2000; 2001); Lajonquiére (1997; 2013; 2010); Mattos (1999); Millot (1987); Mrech (1999; 2005); Ribeiro (2014); Silva (2006); Voltolini (2011; 2018).

Em relação às contribuições relacionadas a Educação, formação de professores, processos institucionais; identidade profissional e profissionalização docente, contribuições para pensar a Educação e os saberes necessários para uma prática docente, usamos: Alarcão (2001); Altobelli (2008); Guarido (2007); Guimarães (2006); Irigon (2006); Libanêo (2001; 2006); Patto (2004; 2005); Schön (2000); Silva (2011) Tardif (2005) e Tardif e Lessard (2014).

Após a realização da revisão, fizemos o levantamento das publicações depositadas na BDTD, no período de 2002 até 2021, para identificação do panorama acerca das pesquisas e estudos que abordavam sobre os espaços de escuta em instituições escolares.

Assim, o *corpus* sobre o qual incidiu essa pesquisa é composto por teses e dissertações disponibilizadas na no referido banco de dados, que foi criado e é mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. A Biblioteca integra em seu acervo, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, possibilitando acesso gratuito a esses documentos, por meio de uma única plataforma. Sua ferramenta de busca permite a pesquisa de forma simples ou avançada, com resultados resumidos ou detalhados, e o acesso ao repositório de origem do documento, assim como sua impressão, *download* ou apenas leitura.

Assim, esse trabalho assume abordagem qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2017). Gil (2008) destaca que, com o uso da *internet* e o avanço das publicações em meio eletrônico, o acesso a informações de comunicação científica vem se tornando cada vez mais possível – neles nos referimos aos periódicos científicos, as teses e dissertações, anais de encontros científicos resultado de congressos, simpósios e fóruns.

Como motores de busca foram usados filtros da própria plataforma para delimitar o período temporal (anos 2001-2021), com o país de publicação (Brasil) e idioma (português). O levantamento de dados foi realizado no primeiro semestre de 2021, e as palavras-chave utilizadas na busca foram: escuta, Educação, subjetividade e escola. Além disso, foi considerada ser a publicação da área de Educação e estar ligada à instituição de ensino superior. A busca pela variação das combinações com as palavras utilizadas (a combinação de descritores) resultou o quantitativo de cem trabalhos selecionados para análise.

Dando sequência ao percurso da pesquisa, para identificar se todos os trabalhos estavam dentro da temática do presente estudo – ou seja, se versavam sobre os espaços de escuta nas instituições de ensino –, foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados e a exclusão daqueles que não se enquadraram qualitativamente em nossa temática. Com isso, reconhecemos que a maioria dos documentos que foram selecionados por meio dos filtros de busca não se relacionavam com a proposta da investigação.

Após a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave foi possível identificar apenas oito dos cem trabalhos como dentro do escopo da pesquisa, constituindo-se de fato o montante das produções a serem analisadas e mapeadas – conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Pertinência aos critérios da pesquisa pela leitura dos resumos

Referem-se à escuta da subjetividade em ambientes escolares	8
Não se referem à escuta em ambientes escolares	92
Total de artigos	100

Fonte: Da autora (2021)

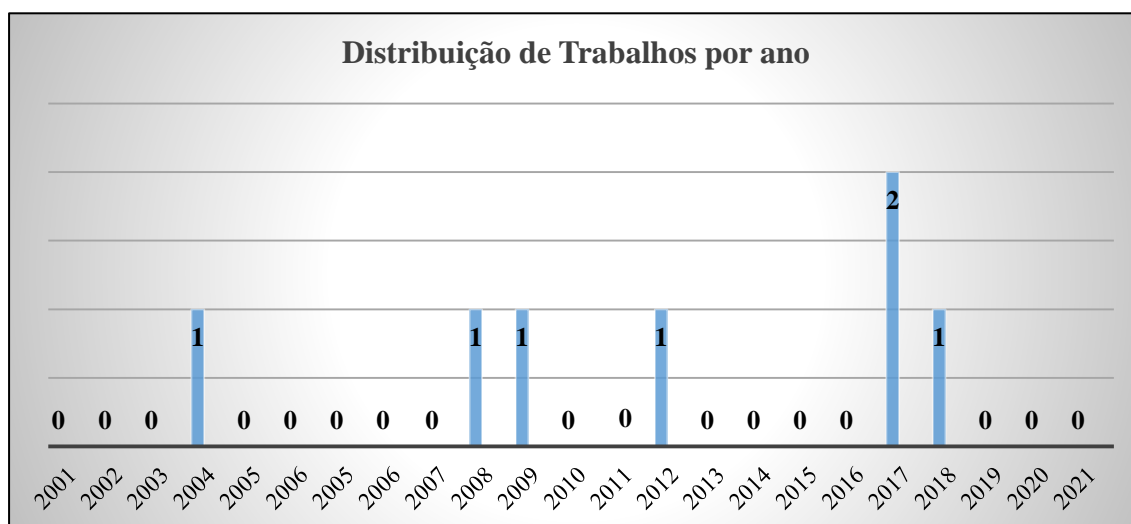
Ao acessarmos os oito trabalhos na íntegra, verificamos que um deles não possuía a versão completa do texto para acesso, podendo o *link* estar corrompido ou o caminho ao trabalho ter sido renomeado. Dessa forma o levantamento recaiu sobre os oito resumos e os sete trabalhos completos disponíveis

Destacamos, já nesse ponto, sobre a importância da escrita completa do resumo em trabalhos acadêmicos, pois muitos levantamentos partem da leitura desse elemento pré-textual como estratégia de seleção do material para seleção dos trabalhos que comporão *corpus* de análise de pesquisas.

4.1 Apresentação e análise dos dados – quantificando as produções

Tomando por base um dos filtros utilizados, considerando o período de produção entre os anos de 2002 e 2021, conforme a Figura 1, identificamos que somente a partir do ano de 2004 que se tem o registro da primeira publicação sobre a temática do nosso estudo. Nos anos de 2004, 2008, 2009, 2012 e 2018 foram registradas uma produção em cada ano e, no ano de 2017, o número de publicações foi superior que a dos anos anteriores, totalizando duas produções anuais – o que sugere que não há uma grande exploração de trabalhos referentes a escuta em instituições escolares ou que eles não estão sendo disponibilizados para a consulta e leitura pública na BDTD.

Figura 1 – Distribuição de trabalhos por ano

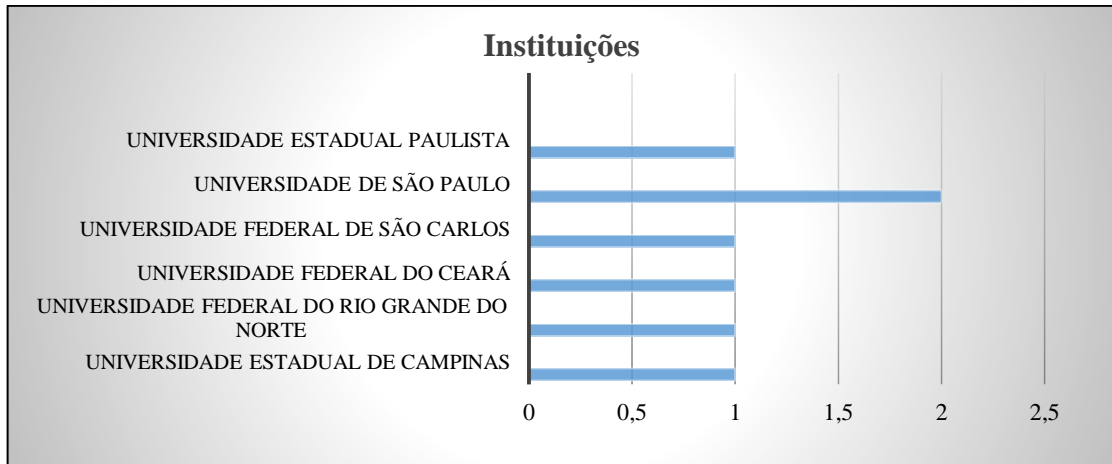


Fonte: Da autora (2021)

Em relação às instituições de defesa dos trabalhos, conforme apresentado graficamente, na Figura 2 que segue, temos um trabalho publicado nas instituições: Universidade Estadual Paulista; Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Estadual de Campinas. E dois estudos atrelados à Universidade Federal de São Paulo.

Assim, analisando o gráfico, é possível perceber uma maior concentração de trabalhos na região Sudeste do país – de forma mais específica, no estado de São Paulo.

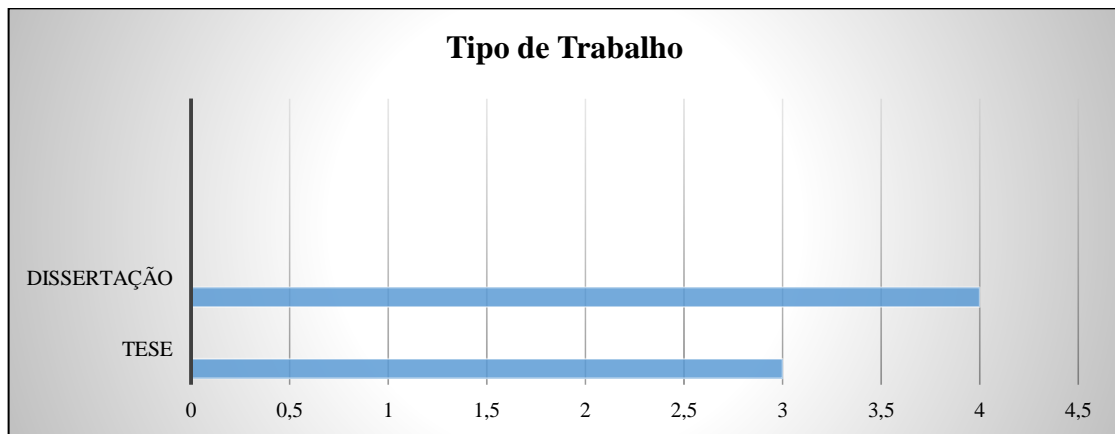
Figura 2 – Distribuição dos trabalhos por instituição



Fonte: Da autora (2021)

Embora reconhecendo a pouca produção acadêmica relacionada com nossa temática, o gráfico apresentado pela Figura 3, mostra a tipologia dos trabalhos – sendo eles vinculados a programas de mestrado ou de doutorado. Assim, destacamos que, quarenta por cento dos trabalhos selecionados são teses e sessenta por cento são dissertações.

Figura 3 – Tipologia dos trabalhos



Fonte: Da autora (2021)

Em relação aos resumos, já foi destacada a importância de sua escrita, tomando por base dar visibilidade aos objetivos, metodologias, referenciais teóricos usados no trabalho, sem precisar consultar o seu inteiro teor. Conforme disposto na Tabela 2 que segue, cerca de trinta e três por cento dos resumos não apresentaram o referencial teórico utilizado no trabalho – o que para nosso levantamento era uma questão importante, pois o foco que gostaríamos de identificar eram referenciais ligados à Teoria Crítica e à Psicanálise.

Tabela 2 – Resumo dos trabalhos/Referencial Teórico

Referencial citado explicitamente no resumo	6
Referencial não citado no resumo	2
Total de artigos	8

Fonte: Da autora (2021)

No montante total dos trabalhos, mapeou-se o uso de quarenta e sete palavras-chave diferentes, sendo que, pela própria natureza da busca realizada as palavras: subjetividade (3x); Educação (2x); escuta (2x); Educação infantil (2x); professores de Educação pré-escolar (2x) foram as que tiveram o maior número de recorrências.

A Tabela 3 que segue, apresenta as palavras-chave e sua recorrência nos trabalhos analisados. Reconhecendo o espaço delimitado em nossa investigação, temos as palavras: Pesquisa-Ação em Educação, Educação, Escola, Alfabetização, Educação Pública, Prática Pedagógica. Tais palavras fazem correspondência com o campo educacional, ambiente ao qual reconhecemos a pertinência de ampliar as considerações a respeito da escuta das singularidades, escuta como caminho para a prática emancipatória.

Podemos perceber que há proximidade entre palavras e expressões, como: Educação pré-escolar, Educação infantil e professores de Educação pré-escolar – trazem o sentido da investigação sobre a Educação infantil. O mesmo com as palavras: Educação permanente e formação – que buscar estabelecer diálogo com formação continuada.

As expressões: cotidiano escolar, análise de interação em Educação, professor e alunos, ambiente de sala de aula, relações dialógicas e relações eu e outro – apresentam o sentido da relação com os pares, com o outro, o estar em grupo, a convivência no ambiente escolar.

Em relação à comunicação, o diálogo, temos as palavras: narrativa, escuta, diálogo, grupos de reflexão, linguagem, ação comunicativa, comunicação pública, participação, atitudes, debate público na escola, mediação transformativa. Tais termos colocam em análise a escuta dentro do ambiente educacional, no sentido de dar voz aos alunos que se encontram nos processos de ensino e de aprendizagem, a escuta de forma sensível.

As palavras: subjetividade, sujeito, cuidado de si, liberdade – consideramos estarem relacionadas com a nossa investigação, uma vez que versam sobre a questão da escuta da subjetividade, o lugar da singularidade dentro da instituição escolar, o espaço para a criança encontrar e reconhecer sua liberdade, para criar, vivenciar a infância.

Em relação à etapa de ensino, entendemos as palavras: infância, desenvolvimento infantil, crianças, desenvolvimento – contemplam a Educação de forma ampla.

E, sobre os campos teóricos, reconhecemos as palavras-chave: Análise do discurso, Filosofia, Bakhtin, Paulo Freire – que trazem leituras referentes à escuta, análise do diálogo, emancipação, reconhecimento da subjetividade, o processo da linguagem e sua relação com o meio social.

Tabela 3 – Resumo dos trabalhos/Palavras-chave

Palavras-chave	Recorrência
Educação permanente	1x
Cotidiano escolar	1x
Pesquisa-Ação em Educação	1x
Subjetividade	3x
Narrativa	1x
Análise do discurso	1x
Educação	2x
Escuta	2x
Diálogo	1x
Participação	1x
Grupos de reflexão	1x
Prática Pedagógica	1x
Sujeito	1x
Filosofia	1x
Escola	1x
Cuidado de si	1x
Educação pré-escolar	1x
Educação infantil	2x
Infância	1x
Desenvolvimento infantil	1x
Análise de interação em Educação	1x
Professores de Educação pré-escolar	2x
Formação	1x
Atitudes	1x
Crianças	1x
Desenvolvimento	1x
Professor e alunos	1x
Ambiente de sala de aula	1x
Linguagem	1x
Alfabetização	1x
Bakhtin	1x
Paulo Freire	1x
Relações dialógicas	1x
Relações eu e outro	1x
Liberdade	1x
Ação comunicativa	1x
Comunicação pública	1x
Debate público na escola	1x
Educação pública	1x
Mediação transformativa	1x

Fonte: Da autora (2021)

Por meio da leitura dos referenciais teóricos utilizados nos trabalhos selecionados, foi possível identificar a quais abordagens teóricas estavam ligadas – conforme síntese na Tabela 4, que segue.

Estavam presentes a perspectiva teórica do filósofo alemão Walter Benjamin, em relação a sua teoria da narrativa, na qual expõe que só é possível existir experiência através da linguagem. Além disso, as ideias de Jorge Larrosa, filósofo e pedagogo, e suas contribuições sobre o valor da experiência e as possibilidades no campo educativo.

A contribuição advinda de Kenneth Gergen, psicólogo social, foi abordada tomando por base o estudo do comportamento social, a conduta humana frente a relação com outras pessoas. Mikhail Bakhtin, filósofo e pensador russo, na abordagem sobre as questões a respeito do discurso, da linguagem como atividade. Paulo Freire, educador e pedagogo, foi mencionado na correspondência com sua teoria em relação ao cotidiano dos alunos e suas experiências, que podem ser incluídas nos processos de ensino e de aprendizagem, dando ênfase para o diálogo entre professor e aluno, onde estudante possa tomar uma posição ativa frente ao seu processo de aprendizagem. David Bohn, físico teórico estadunidense, apontando sobre o diálogo por meio da livre associação, ressaltando a sua pertinência, uma vez que somos constituídos através da linguagem.

Em outros trabalhos, temos Henri Wallon, psicólogo, filósofo, médico e político francês, conhecido por seus estudos sobre a criança, mostrando que o olhar para a criança deve ser de forma holística, sendo ela muito além de apenas um corpo; por isso, seus estudos envolvem o desenvolvimento infantil, que é abordado na pesquisa sob o viés da constituição da criança como sujeito. Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão, vinculado à teoria crítica da Escola de Frankfurt, foi abordado em uma das produções selecionadas, sobre o estudo da sua teoria da ação argumentativa, o diálogo em sua forma transformadora, onde os pares não precisam ser iguais para comunicar, apenas estarem juntos.

Por fim, os dois filósofos franceses, Michael Foucault e Michel Pêcheux, também embasaram as análises dos trabalhos. Foucault, com sua concepção do cuidado de si, por meio da escuta da infância, sem exercer nenhum poder sobre as experiências, apenas escutar a singularidade. Pêcheux, fundador da Análise do Discurso, na linha de Análise de Discurso, a escuta é posta como habilidade rara no mundo, e que a comunicação esteja tomando outro patamar, de uma comunicação mecânica, vazia, sem sentido – esse é o sentido da investigação, a comunicação como fundamental para a constituição do sujeito.

Esses autores são os que, de alguma forma, se relacionam com o objeto da pesquisa, oferecendo suporte para a compreensão das relações entre escuta e Educação, no movimento de emancipar os sujeitos.

Tabela 4 – Referencial Teórico

Referencial teórico	Recorrência
Walter Benjamin	1x
Jorge Larrosa	1x
Kenneth Gergen	1x
Mikhail Bakhtin	2x
Paulo Freire	2x
David Bohn	1x
Henri Wallon	1x
Jürgen Habermas	1x
Michael Foucault	1x
Michel Pêcheux	1x

Fonte: Da autora (2021)

Na próxima seção apresentaremos as produções que consideramos mais relevantes, seja pelo objeto ou referencial de pesquisa, complementando a apresentação quantitativa do levantamento realizado.

4.2 Análise das produções acadêmicas – qualificando os resultados

No levantamento realizado, foram encontradas quatro dissertações e três teses que, de alguma forma, estavam relacionadas ao nosso objeto de pesquisa. Após quantificar o conjunto das produções, passamos a apresentá-las em suas principais abordagens de convergência.

A dissertação intitulada “Lições das discontinuidades: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora” – Universidade Estadual de Campinas (MENEGAÇO, 2004) – esteve apoiada em Benjamin, Larrosa, Gergen e Bakhtin como autores de referência para a análise dos dados. O trabalho buscou relatar o percurso de uma profissional em diferentes escolas e lugares na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, uma trajetória de treze anos de trabalho e experiências em dezoito instituições diferentes, sendo todos pertencentes ao campo educacional.

Assim, a metodologia consistiu na escrita de um relato de experiência como objeto de reflexão, no sentido de percorrer a história de vida de um indivíduo, sua construção histórica por meio do próprio trabalho. Como parte das reflexões propostas, o educar passou pela

experiência, nesse caso, a experiência da pesquisadora, é a perspectiva de educar pela narrativa e na experiência.

O percurso da pesquisa perpassou pelo resgate de memórias, acontecimentos, fragmentos da prática docente desenvolvida pela pesquisadora que considerou que por meio das rememorações emergiu-se uma “[...] construção ideológica da subjetividade de um sujeito num tempo fragmentado e em um não-lugar. Tempo intenso, vivido, cortado em muitos lugares e marcado por muitas vozes” (MENEGAÇO, 2004, p.2). É a compreensão do sujeito que se produz nessa fragmentação, juntamente com os mecanismos de interação com outros sujeitos das escolas. Sendo assim, não coube a escola apenas o lugar de informação, mas o lugar da reflexão, do trabalho intelectual, um lugar onde o tempo foi essencial no processo de constituição da subjetividade.

Outro ponto abordado pela pesquisa foi sobre o tempo vivido em fragmentos e as vozes inaudíveis da escola. A pesquisadora compartilha lições que tirou da experiência sobre esses tempos vividos e do manejo de ouvir outros sujeitos. Concluindo a relevância de investigar como o indivíduo se constitui como profissional, sua história de vida que faz cada um ser único. Tais concepções aproximam da nossa temática em relação à narrativa, o ponto em que a história de vida se torna narrativa. Sendo assim, através da fala e da escuta ocorre a possibilidade de reconhecer o lugar que o sujeito ocupa, tal investigação mostra a relevância de dar lugar para as vozes que estão silenciadas ou inaudíveis na escola através da narrativa.

A pesquisa de Pimentel (2008), intitulada como “Escuta de professoras: uma experiência dialógica na Educação infantil”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos convida a refletir sobre o valor do diálogo e da participação das professoras em busca de uma prática pedagógica que visa a reflexão e ação conjunta com os membros do corpo estudantil.

Sob o aporte teórico de Paulo Freire e David Bohn é apresentado um relato de experiência da ação docente em instituição de Educação infantil. A experiência abordada refere a organização do Espaço de Escuta no Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Como instrumento de pesquisa, foram selecionados registros escritos de falas das professoras que ocorreram durante os encontros no Espaço de Escuta. As demandas das professoras recaíram nas “[...] dificuldades no trabalho pedagógico, com crianças que apresentavam ritmos de aprendizagem e comportamentos diferenciados da maioria da sala” (PIMENTEL, 2008, p.31). A pesquisa traz como questão:

Em que medida o diálogo possibilitado no Espaço de Escuta favoreceu uma reflexão sobre a prática pedagógica. Reconhecendo ser este um processo que se faz com avanços e recuos, adesões, acordos e resistências, tendo como princípio a valorização da pessoa da professora no desenvolvimento do trabalho profissional? E qual seria sua distinção em relação aos outros espaços de reflexão que havia na escola (PIMENTEL, 2008, p.18).

A pesquisadora procurou o Departamento de Psicologia da instituição e, juntamente com os estagiários de Psicologia, foram feitas escutas de professoras, dentre os seus questionamentos estavam:

O lugar da criança na relação com a família; A representação dos pais em relação aos filhos (investimento afetivo, mecanismos de defesa dos pais frente às dificuldades escolares); Aceitação dos pais aos encaminhamentos dados pela escola; Angústia do professor frente às dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais e outros sentimentos envolvidos (PIMENTEL, 2008, p.31).

O valor do diálogo e da participação das professoras no Espaço de Escuta emerge a possibilidade de um lugar com reflexões sobre as tensões, conflitos na relação entre a coordenação pedagógica e as professoras. A investigação indica a necessidade de “[...] diálogo permanente, aberto, ético, afetivo, amoroso, dentro da escola, que comporta sempre um jogo de tensões, conflito e resistências” (PIMENTEL, 2008, p.19). Para a autora esse tipo de diálogo

[...] se faz na urgência, pelos desafios postos na construção de uma Educação infantil de qualidade, pensada no respeito às crianças e suas infâncias cada vez mais estilhaçadas pela violência doméstica, social, sendo elas violadas no seu direito mais fundamental de ser e viver como crianças (PIMENTEL, 2008, p.19).

O Espaço de Escuta permite organizar falas, lidar com as vivências, surgimento de temas para discussão durante o processo, o que possibilita reflexões sobre as vivências escolares, é “[...] possibilitar a expressão das preocupações docentes em relação às crianças, às famílias e aos próprios sentimentos” (PIMENTEL, 2008, p.31). O estudo ressalta a importância de existir na instituição escolar um espaço de valorização do diálogo, que fomenta na participação a criação de estratégias pedagógicas para a imersão de lugares para a subjetividade.

A organização de um espaço como estratégia pedagógica que permitisse a escuta, a reflexão, a confiança, o diálogo e a parceria, com a finalidade de ser um lugar de trocas entre as professoras, aos poucos foi se diferenciando em relação aos outros espaços dentro da escola. Desse modo, entendo que o Espaço de Escuta foi um lugar privilegiado de circulação das subjetividades,

pois o diálogo empreendido dentro dele remetia aos sentimentos das professoras, suas ações e relações com as crianças (PIMENTEL, 2008, p.32).

Conforme assevera nosso percurso investigativo, concordamos com a visão de Pimentel (2008) sobre a relevância da escuta das professoras, e apontamos não somente a escuta das professoras, mas a do corpo institucional. Conceber a oportunidade de ter espaço para diálogo sobre as questões emergentes da prática pedagógica vai de encontro com a proposta de formação de professores que considere a Educação voltada para emancipação, se os docentes consideram o diálogo essencial para reflexão das dificuldades do trabalho pedagógico, por que não estender esse espaço para todo o corpo institucional? Seria o que defendemos como espaço para as singularidades.

A dissertação intitulada “Filosofia e cuidado de si na escola: entre a fala e a escuta” Universidade Estadual Paulista (SILVA, 2017) consistiu-se em uma pesquisa teórica, sob aporte Foucaultiano, tomando por base que “[...] a experiência da fala e da escuta é essencial na filosofia com crianças” (p.19). Sendo assim, trata-se de uma experiência de olhar para si, contudo a autora informa que não tem a “[...] pretensão de falar para a infância e nem de falar por ela, e sim de escutá-la em sua singularidade a partir de suas experiências” (p.20). É a busca por uma fala aberta, onde a experiência é livre e o pensamento não seja censurado.

A proposta de escuta da voz da infância é ir além das evidências, além da visibilidade de seu corpo. É preciso uma mudança de olhar para ouvir as vozes dos alunos como um gesto de voltar-se para si mesmo. Essa mudança resulta em uma contestação, uma resistência ao processo de objetivação, a partir de um pensar diferente que se dá pela escuta de um encontro de vozes (SILVA, 2017, p. 87).

É dar lugar à fala das crianças, à voz do aluno, onde é identificada a reprodução de pensamentos com base em discursos pedagógicos e disciplinadores, pois sua voz não pertence mais a eles, não falam mais por si mesmos. Somente quando a fala se torna livre do poder disciplinar é que irá aparecer o sujeito. As falas podem modificar a subjetividade, o gesto de olhar para si, modificar a si mesmo e o trabalho. Contudo, a Silva (2017) expressa a questão: “o que permite que a criança expresse seu pensamento na instituição escolar? Quais são as condições que possibilitam que a criança fale de seu pensamento na escola?” (p.20). A resposta é dar lugar à prática filosófica, que permite espaço à voz dos alunos, onde possam apresentar sua autonomia do pensar. Dessa forma, “[...] escutar vozes da infância é olhar o que está oculto

nessa visível voz, ou seja, analisar as condições que permitem que a fala seja escutada de um modo atento e cuidadoso para desvendar o que ainda está oculto” (p.19).

O sentido do ensino na escola é posto como mecanizado e sem acesso as palavras, é o ensino objetivando os alunos, que passam a ser objetos diante dos discursos disciplinares. Somente a fala de forma livre pode promover uma experiência diferenciada, onde a ação automática é substituída pelo espaço de diálogo. Nessa perspectiva, “[...] escutar o relato dessa criança que acredita que o cuidado de si e do outro se mostra como um lema é observar a infância enquanto singularidade, compreendido por meio de uma escuta atenta” (SILVA, 2017, p.69).

A escuta reflexiva é abordada no corpo do texto, sendo ressaltada a importância do próprio pensamento e do pensamento do outro. Entretanto, “a criança sabe o lugar que permite que sua voz seja ouvida, vista e reconhecida, assim como também sabe o imperativo do silêncio na sala de aula tradicional pregado pela Pedagogia” (SILVA, 2017, p.80). Por meio da Filosofia com crianças, dar espaço à subjetividade, espaço à voz, é a pertinência de se manter, na Educação, a escuta atenta para as crianças.

O sujeito escolar silenciado e sem a oportunidade de ser um sujeito da experiência busca ocupar um espaço para se manifestar. Ao ser convocado, sente-se livre para ser visto. Situamos o sujeito escolar silenciado no contexto disciplinador da instituição escolar, enquanto o sujeito da experiência na prática da filosofia para/com crianças situa-se em posição de fala e escuta reflexiva (SILVA, 2017, p.84).

Sob a perspectiva Foucaultiana abordada na investigação, consta a proposta de escuta das crianças, não uma escuta sistematizada, mas livre, um olhar para o todo da infância, possibilitando que os acontecimentos se tornem experiências por meio da fala e da escuta.

No acontecimento esvaziado de experiência, a voz é impedida de se manifestar, e o sujeito permanece em sua inquietude, incapaz de se tornar um sujeito da experiência. A importância das vozes desses sujeitos é que estes estão em condição de obter um saber da experiência, que poderá constituir seu processo de subjetivação e uma apropriação de si (SILVA, 2017, p.87-88).

A proposta que a autora apresenta no estudo é a escuta da voz da infância. Sendo assim, conclui-se a necessidade de mudança no olhar que a instituição possui sobre seus alunos – é necessário olhar além do que está visível, é fazer resistência ao processo de objetivação buscando a escuta da subjetividade. Através desse percurso, destacamos como contribuição para nossa investigação, a importância da vivência das crianças, sendo transmitida através da

escuta, destacando a pertinência de reconhecer e conhecer qual o espaço que a criança tem na instituição que possa contribuir para sua constituição subjetiva, seu lugar como sujeito.

Na dissertação intitulada “A (im)possibilidade da escuta significativa no contexto educacional”, da Universidade de São Paulo, Cunha (2018) aborda a temática da escuta e sua relação com a Análise de Discurso e o campo educacional. Consistiu-se em uma pesquisa qualitativa, no formato de trabalho de campo, no qual foram realizadas observações em sala de aula (caderno de campo) e entrevistas semiestruturadas realizadas com as educadoras, sendo então analisadas a partir do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de matriz francesa pecheuxtiana. Assim, a autora reforça a relevância que a escuta tem adquirido no campo educacional, e apresenta sua definição:

Consideramos a escuta uma habilidade rara no mundo contemporâneo, mas necessária para (re)significar e romper com o estabelecido. As verdades absolutas rodeiam-nos e prevalecem devido as nossas concepções, entendimentos e percepções. Conseguir escutar o outro, valorizar o que tem a dizer, permitir que “me” atinja de forma com que a nossa interação produza aprendizado para ambos, é uma complexa tarefa do nosso cotidiano e, conseqüentemente, do contexto escolar (CUNHA, 2018, p.12).

Cunha (2018) parte da concepção de que a comunicação é fundamental na constituição do sujeito, uma vez que somos marcados pela linguagem. Ela menciona que a época em que vivemos “é marcada por um vazio de sentidos, época em que temos a impressão de que quem fala não diz, quem ouve não escuta e a comunicação diminui-se a uma ação mecânica em que não ocorrem trocas efetivas de significados” (p. 12).

Entretanto, na instituição permanecendo o discurso autoritário, como pode-se alcançar a escuta, a interlocução? Cunha (2018) aponta que, mantendo o discurso autoritário, a escuta significativa é mascarada, em seu lugar prevalece o silêncio. O desafio consiste em estabelecer nas instituições escolares o rompimento com o discurso autoritário de forma a emergir a construção de espaços discursivos, que possibilitem tanto ao docente quanto ao discente a experiência de encontro, de diálogo. É a mudança da posição do professor de reprodutor para o *status* de transformador – uma transformação reflexiva. A escuta não dará todas as respostas, não sendo tomada como resolutiva de problemas, mas reconhecendo que sem a escuta significativa, os percalços são maiores; sendo assim, escutar é uma ferramenta que abre possibilidades para a transformação.

Nesse aspecto, consideramos que a concepção que defendemos sobre espaços de escuta na instituição, incide com o percurso investigativo de Cunha (2018), uma vez que estamos nos

referindo à escuta significativa dentro de espaços discursivos que possibilite a experiência do encontro, entre alunos, educadores, o corpo institucional.

Em relação às teses pesquisadas, temos a de Schramm (2009), intitulada “A construção do eu no contexto da Educação infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo”, da Universidade Federal do Ceará. Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, ocorrida no espaço de uma instituição de Educação Infantil, com o grupo de formação docente nomeado Semente. O foco recaiu em uma sala de aula com crianças de 5 anos, sendo realizadas observações, registros em diário de campo, filmagens, entrevistas e consultas a documentos da escola. As entrevistas foram semiestruturadas com: a professora da turma, seis crianças, a equipe técnica da escola (diretora e supervisora) e com as mães das crianças selecionadas. O referencial teórico básico norteador do estudo foi a abordagem psicogenética de Henri Wallon, com interlocuções em Freud, Lacan e Foucault.

A observação se deu na forma de atenção flutuante, tendo como objetivo “investigar e compreender como as vivências nas instituições de Educação infantil podem influenciar o processo de construção de si pelas crianças” (SCHRAMM, 2009, p.16), no sentido de compreender “como a escola está contribuindo para que a criança se construa como sujeito, tendo como um dos focos a escuta das crianças” (p.23).

Foi possível verificar, por meio dos materiais coletados, a importância das formas de interações entre adultos e crianças nas escolas, a perspectiva que a professora possui acerca de seu papel na constituição do sujeito-criança e a perspectiva da criança acerca das ações da escola direcionadas a ela, suas necessidades individuais, coletivas e suas peculiaridades. Sendo assim:

A análise dos dados despertou a reflexão respeito da necessidade de se pensar em metodologias alternativas nos programas de formação continuada que possibilitasse, de forma mais significativa, romper com concepções arraigadas de infância, de criança e de Educação Infantil [...] práticas docentes sejam modificadas no sentido de promover a constituição de um sujeito social autônomo, competente, ativo, crítico e criativo (SCHRAMM, 2009, p.202).

A pesquisa apontou a necessidade de investigar e ampliar o campo da metodologia criativa, assim como a Educação que considere as emoções no processo ensino-aprendizagem e a escuta como forma de autoconhecimento. Como resultado da interação que tivemos com essa investigação, reconhecemos a necessidade de ampliar discussões referentes às formas de abordagem metodológica, possibilitando lugar ao sujeito. Campo esse que não viabilize o pensamento objetivador, e que reconheça os processos subjetivos.

Silva (2012), em sua tese intitulada “Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade”, da Universidade Federal de São Carlos, faz menção à linguagem como forma para alcançar a liberdade. Por meio da metodologia de revisão bibliográfica, que contou com a investigação de obras de Paulo Freire e Bakhtin, a autora estabeleceu o fichamento das obras para posterior análise dos dados.

O objetivo da investigação das obras consistiu em encontrar contribuições dos autores pesquisados para a prática da liberdade e buscou identificar e analisar os conceitos da relação do eu e do outro e as dialógicas, na perspectiva de Freire e Bakhtin.

Os temas de análise recaíram sobre a ética, a estética, a ideologia, a consciência e a linguagem, sendo defendido por Silva (2012) que a Educação não é pautada somente na transferência de saberes, mas deve pautar-se no viés democrático, que ocorre por meio do diálogo. Aponta o indivíduo como agente de sua história, sua consciência crítica de seus problemas e comunidade e o diálogo posto como instrumento, uma vez que não há como separar o homem do próprio processo de dialogar, e reconhecer a arte de dissociar ideais é alcançar a consciência crítica por meio da linguagem.

Contudo, a investigação aponta que é impossível manter o diálogo quando se está diante do grande domínio. É necessário achar maneiras, trilhar caminhos para estabelecer um modelo de Pedagogia que seja humanizadora, com a relação dialógica permanente e que desenvolva a consciência crítica em seus membros. Foi ressaltado que existem pontos que dificultam o diálogo, entre eles a opressão, a manipulação, a invasão cultural e a dominação. Por fim, de acordo com a Silva (2012, p.107), “[...] espera-se que os sujeitos saiam da condição de objetos e realizem uma verdadeira revolução, numa prática do diálogo, em que a liderança e o povo possam criticar a realidade e transformá-la”. Consideramos, então, que a autora proporciona recursos para a ampliar a discussão referente a escuta da subjetividade, a linguagem como possibilidade de liberdade, destacando que o professor tem seu papel progressista frente ao campo educacional.

As contribuições de Gil (2017), por meio da tese “Tamo junto – o argumento estudantil e sua gramática em uma arena de conflitos”, da Universidade de São Paulo, apontam para a importância da facilitação de diálogos em situação de conflito com os alunos, a partir de temas escolhidos por eles, como: as questões sociais, a escola e as políticas, as dúvidas sobre o futuro, as angústias diante das experiências de assédio, os traumas da violência escolar em outras unidades, o preconceito racial, o abuso de autoridade, o sentimento de exclusão da vida pública, a ausência familiar, a fome, a identificação das diferenças e a sensação de impotência.

A pesquisa adotou como modelo metodológico a mediação transformativa, tendo como referencial teórico os estudos de Habermas sobre a Teoria da Ação Argumentativa. Dentre as contribuições da facilitação de diálogos, constou-se a pertinência do diálogo transformador, em um viés de articular a comunicação pública com o campo da Educação, para intervir em situações de rompimento com o nexos social no espaço escolar.

É a concepção de possibilidade da promoção do engajamento conversacional cívico, em que um não precisa ser igual ao outro para ter voz, bastando apenas estar juntos. Em sua escrita Gil (2017) aponta a necessidade da escuta atenta, tal concepção se dá por meio dos alunos que denunciam não serem ouvidos, reconhecendo que os espaços de fala com a equipe pedagógica são espaços burocráticos e sem retorno, apontando a existência de falhas de escuta, onde a comunicação passa a ser incompreendida.

A ausência de escuta é considerada pela autora como falta de respeito e a presença dela é vista como acolhimento para os sentimentos em ebulição. As considerações finais apontam a necessidade de potencializar os espaços comunicativos já existentes na escola, contudo, mediados por uma nova forma de escuta. Um exemplo seria considerar a experiência com os debates na própria dinâmica da sala de aula. Outro apontamento faz referência a comunicação pública de forma a atuar como geradora de entendimentos coletivos naquele que é um contexto de conflitos. Ou seja, compreender o cenário problemático da escola como terreno para a prática comunicacional. Diante da pesquisa de Gil (2017), estamos diante da investigação que nos apresenta o valor da escuta atenta, aproximando de nossas delimitações sobre a emergência.

Assim, diante de todos os pesquisadores percorridos e diante da leitura de seus resultados, ao qualificar as produções encontradas sobre a escuta em instituições escolares, foi possível perceber que não se trata de tema recorrente em programas de pós-graduação. E, em relação ao tema, sendo estudados sob a ótica da Teoria Crítica e da Psicanálise, percebe-se que tópicos desses referenciais foram utilizados para as discussões sobre a identidade dos sujeitos nos espaços escolares, com foco nos estudantes e a necessidade de inserção de práticas educativas emancipatórias na Educação.

No entanto, não encontramos um maior embasamento teórico nos estudos pesquisados que apontassem para o lugar da Educação e da escola na superação das desigualdades sociais, culturais por meio da escuta sensível de professores, levando a um repensar da formação docente.

Assim, apontamos para a lacuna dessas temáticas e para o potencial benefício de estudos nessa direção para a transformação das relações nas instituições de ensino. E, diante dessa

lacuna encontrada, como desdobramento não previsto inicialmente nessa pesquisa, acrescentamos um último tópico na escrita desta dissertação, onde pretendemos apresentar contribuições para se pensar a escuta na formação de professores, como possível investimento em práticas formativas futuras.

5 ESPAÇOS DE ESCUTA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMO PROMOVER UM NOVO OLHAR PARA O CAMPO EDUCACIONAL?

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Paulo Freire).

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante (Paulo Freire).

Não reconhecemos a escuta como proposta de intervenção para a prática da formação docente. Não se trata de ensinar como escutar o outro, seu aluno, o sujeito – escutar não se encontra no *status* de solução para as mazelas sociais. Contudo, as produções encontradas nos auxiliam em uma nova percepção: a de escuta como dispositivo crítico, que o sujeito que se encontra em um processo emancipatório, autocrítico, possa, de forma intrínseca, escutar a vida e a si mesmo.

Sendo assim, nosso direcionamento estabelece, nesse momento, a escuta e a escola, como manejar a leitura desses dois polos que estamos delineando no decorrer deste estudo, corroborando para as práticas desenvolvidas no espaço educacional. Partimos da seguinte menção de Freire (2002) em “Pedagogia da Autonomia”, para apresentar a forma que a escuta se torna ato transformativo diante de cenários de opressão, de negação, de silenciamento de subjetividades, iniciando a partir da formação de professores: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.21).

Adorno (1995), confere aos professores a visão de uma profissão que vai além da transmissão de conhecimentos aos alunos, pensando na reflexão que se pode construir em torno do próprio ofício e de si mesmo. Para o mesmo, é fazer resistência à própria resistência que os intelectuais enfrentam, lutar pelo esclarecimento, é escutar o social. Nas palavras do autor: “[...] onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica” (p.61).

Neste postulado de reflexão crítica sobre a prática é que estabelecemos a escuta, partimos da concepção de Adorno (1995, p.58) de que “ensinar exige saber escutar [...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”. Assim, refletimos sobre a escuta no campo educacional.

Como mencionam Dunker e Thebas (2019), ainda existem escolas que delimitam suas diretrizes em apenas ensinamentos de teorias e técnicas; contudo, preparar alguém para o mercado de trabalho ou para a vida, vai além. Nesse panorama está inserida a escuta e a forma de dizer, e dentro de tantos aprendizados, escutando também se aprende, basta abrir espaços para a experimentação. Contudo, não deixamos de apontar que escutar não é uma tarefa fácil, uma vez que requer renunciar à posição que ocupa, saindo da prerrogativa de que “escutar é obedecer e falar é mandar” (p. 13).

Como ponto inicial, apontamos o viés entre a escuta e a identidade profissional, em que a escuta do outro passa pela possibilidade que construímos de escutarmos a nós mesmos, justificamos esse movimento com a afirmativa de Patto (2005, p.75), sendo esse uma possibilidade considerável “contra a razão instrumental e em defesa da riqueza do pensamento”. Não que a escuta sempre dará certo, é um risco; mas, é a experimentação que pode promover o sucesso desse ato.

Escutar o que o outro diz, requer reconhecermos que não se está ali para ouvir o que queremos, mas o que o outro sente e pensa, mesmo que não seja confortável. Escutar o que o outro nos diz, como bem ponderam Dunker e Thebas (2019, p.33), “exige que nos coloquemos ao mesmo tempo em uma posição muito distante e muito próxima do outro”.

Ao nos colocarmos distantes do outro, passamos a reconhecer que o que é falado por ele não tem apenas a mim como destinatário – vai muito além, pode ter inúmeros personagens perdidos na história de cada um (DUNKER; THEBAS, 2019). Esse é ponto de não levar a escuta ao pé da letra, mas compreender as múltiplas significações que esse ato emana. Nesse cenário, retomando a importância de escutar a si mesmo, pode ser citado que:

[...] quanto menos a pessoa se escuta, pior o prognóstico de vida; quanto menos a pessoa se escuta, mais demanda ser escutada pelos outros. Tendencialmente, quanto mais sofremos, menos nos escutamos. Por isso nos tornamos, nessa situação, tão vulneráveis à manipulação, a sermos dirigidos, e chegamos mesmo a pedir para obedecer ao que qualquer outro nos propuser (DUNKER; THEBAS, 2019, p.42).

Retomando o percurso do trabalho sobre a emancipação, destacamos a relevância da Educação para a emancipação e reflexão crítica, sendo que, a escuta encontra-se como possibilidade para atravessar a alienação, como nos mostram Dunker e Thebas (2019) sobre a ausência da escuta e sua incidência sobre a autonomia.

5.1 Escuta como processo educativo

Conferir ao campo educacional um recorte que aponta para a entrada da criança em novo espaço que não seja o familiar, requer reconhecermos a separação da família e a entrada em um universo público com novas regras, normas e rotinas. Esse momento de separação, como nos aponta Dunker (2020), abre possibilidades para a autonomia, a independência e para a emancipação.

Entretanto, é necessário supor um sujeito na criança, não permitindo que ela permaneça em um estado de submissão e obediência ao saber – saber esse que possa tomar o lugar de dominante do outro. Assim, o professor deve estar atento ao tempo lógico da criança, cada uma encontrará seu próprio tempo, fazendo esse movimento irá contra “o tempo institucional da Educação” (DUNKER, 2020, p. 61), que atua de forma impessoal e indiferente diante do tempo subjetivo.

Então, um possível caminho denominado “tempo do cuidado” nos é apresentado por Dunker (2020), sendo o tempo para a constituição do sujeito, que respeita o tempo lógico de cada criança e sua relação com a aprendizagem. Para o autor, a cada entrave sobre o tempo educacional “[...] é preciso reconstruir o tempo do cuidado, por meio de um giro na escuta” (p.61). Estamos falando de possíveis discursos que tragam reflexões ao tempo de cuidado. Para iniciar esse movimento, parte-se da formação de professores que suponha o sujeito na criança e que considere que esse sujeito, como os demais membros do corpo institucional estão inseridos em um espaço social, sendo assim, um espaço para diálogos e reflexões.

Delimitando essa reflexão ao contexto da formação docente, conferimos a perspectiva que vai além da acadêmica, do técnico e do formal, apontando o caráter social presente nos processos educativos. Sob tal ótica, Libâneo (2006, p.18) defende a prática educativa em seu enlaçamento a contextos que integram “as relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade”. Segundo o aturo, o professor passa a reconhecer que a escola, além de ser o campo de atuação docente, torna-se também espaço de atuação política. O exercício da *práxis* envolve um recorte político, sendo que, na prática educativa “estão presentes interesses de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais” (p.21). O professor ao reconhecer as atribuições que a prática docente envolve, principalmente as nuances políticas, lutará pelas modificações nas relações de poder.

Na busca por meios para efetivar a transformação social, o professor tem como eixo norteador “[...] tarefas de assegurar aos alunos domínio sobre conhecimentos e habilidades, o

desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo” (LIBÂNEO, 2006, p.22). Atuando nessa perspectiva, o trabalho docente vai além da efetivação da tarefa de ensinar, passando a acontecer em várias diretrizes da esfera social.

Posto isso, afirmamos com base em Libâneo (2006), que o professor frente a sua prática educativa, na luta pela transformação social e vislumbrando em seus alunos a habilidade de consciência crítica, reconhece a consciência política e a realidade do ensino, sendo essa concreta e que emana um comprometimento social e político, fazendo frente contra a Educação que oferta aos alunos à marginalização social. Consequentemente, deve-se reconhecer que essa tarefa não é tão simples, exige do professor adequação às condições sociais, as características individuais e socioculturais dos membros que compõem a instituição escolar, passando a fazer uma leitura crítica e reflexiva sobre o rendimento escolar dos alunos. Ao mencionarmos o rendimento escolar – ou seja, o fracasso escolar –, revela-se a pertinência da escola possuir uma leitura individual de seus alunos, passando a acompanhar as condições sociais, visando impedir as diversas formas de exclusão e fracasso escolar.

Percebemos então, a partir dessa reflexão, que o professor passa a lidar com as possibilidades reais do ensino, não sendo somente a questão do saber, do conteúdo ministrado, dos planejamentos de matrizes curriculares, mas possui em si, no caráter do seu ofício, o cunho social que está inter-relacionado com todas as demais questões advindas do campo educacional. Tal postulado coloca a escola como meio insubstituível para as lutas sociais e democráticas. A Pedagogia que possui condições de abrir portas para reflexões críticas é aquela que “[...] articula os conhecimentos sistematizados com as condições concretas de vida e de trabalho dos alunos, suas necessidades, interesses e lutas” (LIBÂNEO, 2006, p.39).

Como nos apontam Dunker e Thebas (2019), não existe uma fórmula para educar para a escuta; mas, podemos contar com pistas e uma delas consideramos ser trabalhar os espaços de escuta dentro a formação de professores. É sobre essa Pedagogia, formação de professores e identidade profissional que será adquirida na e pelo exercício da profissão, que debruçamos nossa proposta de espaços de escuta, atuando como objeto de reflexão, para uma práxis emancipatória. Consideramos o trabalho docente como detentor de um compromisso social, estando diante de lutas sociais pela democratização da sociedade. O sentido de reconhecer e abrir margem para a escuta dentro da instituição escolar, em específico, a escuta voltada para os alunos, faz emergir ato político, uma vez que se realiza no contexto das relações sociais.

Envolver os alunos na possibilidade de desenvolverem a consciência crítica, requer especificarmos que “[...] não é outra coisa que o pensamento independente e criativo face a

problemas da realidade social disciplinado pela razão científica” (LIBÂNEO, 2006, p. 100). Sendo assim, a escuta como posição ética, tomada pelos professores, fará parte do ensino crítico, que implica dentre muitas diretrizes, objetivos sócio-políticos e pedagógicos, em outras palavras, construir a crítica a partir do questionamento, através do diálogo entre a teoria e a prática, passando a ter intencionalidade no ato.

Ser professor que ocupa a posição crítica, aponta na direção de novas formas de ver e pensar a sociedade, a si mesmo, as ações, e, contudo, iniciar uma reflexão sobre a prática, para que isso ocorra:

[...] é preciso, antes de tudo, que dê conta de traduzir objetivos sócio-políticos e pedagógicos em formas concretas de trabalho docente que levem ao domínio sólido e duradouro de conhecimentos pelos alunos, que promovam a ampliação de suas capacidades mentais, a fim de que desenvolvam o pensamento independente, a coragem de duvidar e, com isso, ganhem convicções pessoais e meios de ação prática nos processos de participação democrática na sociedade (LIBÂNEO, 2006, p. 100).

Para que seja conferido ao indivíduo o *status* de pensamento crítico “é preciso questionar as ideias recebidas e estranhar o estabelecido, o costumeiro, o tido como certo” (PATTO, 2005, p.101). A transformação do modo de pensar o mundo e o homem e a si mesmo no mundo e na relação com os outros homens resulta em mudança no modo de ser social. “Só assim passamos de subalternos a pessoas conscientemente históricas, a protagonistas. Só assim passamos de pacientes de vontades estranhas a agentes” (p.101).

O posicionamento crítico em decorrência do uso crítico da razão, permite fazermos “[...] uma leitura que inclua o discurso social que circula em torno do ato educativo e do escolar” (KUPFER, 2001, p.34). Atuando nessa lógica, a Educação que é tomada pela perspectiva do discurso social tem sua discussão mediada pela Psicanálise em vários âmbitos sociais, como a própria escola e mídias sociais.

O professor passa a ser o mediador da aprendizagem que será construída pelo aluno, deixando de ocupar o lugar de principal fonte de informações, o que pode limitar a capacidade crítica e a capacidade avaliativa em relação as possíveis soluções de problemas. Conhecer as individualidades, dar escuta para as manifestações subjetivas, espaço de fala, possibilita nessa mediação que o aluno passe a ter autonomia sobre sua aprendizagem, conhecer e reconhecer a realidade do seu grupo, um professor que passe a instigá-los na direção de reflexões que apontem questões sobre o pertencimento ao laço social. Como menciona Kupfer (2001, p.35), “educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem,

tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso; ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social”. A partir da concepção de Dunker (2020), ponderamos que, ao escutar o outro, reconhecendo que em nossa escuta estamos sujeitos a não entender o que nos é dito, mas respeitar o que foi enunciado, a relação que ali se estabelece é modificada, não será de indiferença e nem mediada por interesse, mas colocamos o outro em um novo circuito de afetos.

Consideramos o papel que o professor possui de instigar seus alunos sobre suas próprias iniciativas, sobre como será sua relação com o saber, com a *práxis*, as instituições, as relações interpessoais e o compromisso social. Para Kupfer (2001, p. 128) “[...] é necessário criar instrumentos para trabalhar com um aluno ou, para sermos mais precisos, um sujeito, que está capturado por essas redes que são sociais e que se revelam especialmente na escola”. Reiterando o que já mencionamos, temos a hipótese de que um possível instrumento para alcançar esse sujeito, consiste na escuta, superando a dicotomia indivíduo-sociedade, podendo ler o sujeito e sua relação com o campo social, delimitado aqui, a escola.

Não buscamos posicionar a escuta como forma de incrementar os recursos técnicos, mas como parte de um repertório de *práxis* que esteja fundamentado desde a formação inicial. Formação essa que siga além da formação tradicional, e que avance em busca de adotarmos a direção comprometida com um modelo emancipatório, emergindo através de leitores críticos da sociedade. Sendo assim, a formação de professores passará por uma nova perspectiva educacional: a da escuta. A escuta deve ir além do que o sujeito em sua subjetividade manifesta. Como nos aponta Kupfer (2001, p.33), “[...]é imprescindível incluir a escuta do discurso social na consideração de qualquer ação que vise ao sujeito”.

Refletindo sobre esse contexto, pontuamos a leitura em que a Educação passa a ser entendida como discurso social, para isso, a escuta do sujeito vai além, passa por uma escuta de todo o corpo institucional e familiares incluídos no processo educacional do indivíduo. Reconhecemos a diferença entre a formação dentro das universidades e a atuação nas escolas. As escolas encontram-se pressionadas a responder a demanda dos pais, as dúvidas sobre o futuro de seus filhos, e os currículos que ignoram as aptidões singulares, mas que emitem grande chance de empregabilidade. Sem contar a questão do sofrimento e dos sintomas reportados por muitos alunos. Dunker (2020) aponta que o sofrimento se torna maltratado quando a ele é negado três condições “a palavra ou a escuta, o compartilhamento e o reconhecimento” (p.72). Logo, a fala, a escuta, ao dar espaço para as manifestações subjetivas sem equívocos de julgamento, abre possibilidades de enfrentamento ao sofrimento, mediante

esse espaço, o sujeito passa a ser reconhecido, o aluno ganha seu espaço e passa a compartilhar de suas angústias, muitas vezes comum a muitos, com o grupo.

O professor ao se deparar com esse cenário, percebe a diferença da teoria com a prática. Em muitos cenários, como o do sofrimento e do sintoma, o conteúdo técnico-teórico pode não oferecer bases suficientes para lidar com as adversidades. Contudo, ao recorrerem a escuta, surgem possibilidades de manejo da situação, sendo que “[...] a escuta é a parte primária e essencial do cuidado com o sofrimento das pessoas” (DUNKER, 2020, p. 73).

Destacamos a dimensão de uma sala de aula, o número de alunos e as obrigatoriedades que o professor possui com a instituição. Não estamos buscando, no decorrer desse trabalho, como já dito uma vez, destituir o professor do seu lugar de ensino e atribuir lugar de psicólogo. Estamos falando não de uma escuta individualizada e centralizada em atendimentos clínicos, mas de um olhar para o todo, uma escuta para o que está pedindo socorro, para o sintoma, para as manifestações subjetivas que acabam sendo incluídas em discursos coletivos e fazendo parte de estatísticas.

Reconhecemos a importância desse desdobramento que a Pedagogia possa ofertar. E quando o sofrimento se torna mal reconhecido, ele passa a ser codificado pela Psiquiatria, Psicologia e pela Religião. Compartilhamos com Filidoro (1999), a ideia interdisciplinar para o meio educacional. Abrir o campo para novos saberes, dizeres, novos campos teóricos, e caso necessário, clínicos, não significando um englobamento de grandes saberes, nem ampliar ofícios em direção a uma integração totalizadora. Contudo, reformular posicionamentos, não afastando dos limites da disciplina, mas ouvindo novos campos, possibilitando intercâmbios e críticas sistemáticas que envolvem o próprio saber.

Um dos recursos que Dunker (2020) passa a chamar de “recursos naturais” (p.73) para lidar com o sofrimento que precisa ser escutado, é o laço que podemos fazer com o outro e que através desse laço possamos lidar com “[...] experiências de escuta, narrativas de sofrimento e compartilhamento do mal-estar” (p.73), buscando de tal forma, caminhos para que esse sofrimento não regreda para situações agravantes de mal-estar.

Mas, por que falarmos que o professor ao entrar na instituição escolar, pode recorrer a escuta como possibilidade de lidar com o sofrimento, sendo que para muitos, o que não é adaptável, ou que não se encontra dentro dos padrões de normalidade é de responsabilidade de outros campos da ciência? Falamos disso, pois “o sofrimento, por sua vez, nos toca a todos e por isso é de responsabilidade e da alçada de todos nós” (DUNKER, 2020, p. 74). Sendo assim, quem está no primeiro contato com o aluno, passando grande parte do dia ao seu lado, é o

professor. Esse que por muitas vezes possui mais conhecimento sobre seus alunos do que os pais sobre seus filhos.

Sim, o ofício de ser professor é uma tarefa árdua. A esse propósito, reiteramos de provocar a formação inicial de professores em seu direcionamento que possibilite considerar a Educação como possibilidade de um trabalho crítico e reflexivo. Em sentido aproximativo, pautamos a escola que ocupa o lugar reflexivo. A escola precisa adaptar-se as mudanças, considerando as mudanças ideológicas, culturais, sociais e profissionais, estar em movimento diante das transformações da sociedade. Nesse ponto, a escola que se posiciona de forma reflexiva, tem como pauta a leitura crítica sobre a formação, currículo e prática pedagógica, escola que pensa além das suas responsabilidades organizacionais, considerando seu impacto social. Essas reflexões possibilitam a reflexão sobre o papel do professor frente a novos paradigmas culturais que emanam um posicionamento pautado na racionalidade crítica e emancipatória.

No que tange a escola em movimento e em posição reflexiva, compartilhamos com Alarcão (2001) a ideia de que precisamos considerar aspectos como:

[...] a centralidade da pessoa na sua globalidade e na comunicabilidade, a racionalidade dialógica inerente ao discurso crítico-constructivo, a reflexibilidade, a autonomia e a responsabilidade não apenas de atores isolados, mas também de organizações, a humildade e o relativismo frente ao ato de compreender a realidade, o relacionamento interativo com a técnica, a valorização do inter-relacionamento evidente em vários aspectos e traduzido na linguagem através de termos como interdisciplinaridade, interinstitucionalidade, interatividade e interconectividade (ALARCÃO, 2001, p.13-14).

A escola deve ampliar as considerações a respeito de ser um percurso que o indivíduo possa percorrer para prepará-lo para a vida, ela é a própria vida, não havendo separações. Segundo Alarcão (2001), quem toma a frente desse cenário é o professor e, “[...] como ator social, tem um papel a desempenhar na política educativa” (p.23). Sendo assim, podemos dizer, sobre relevância da formação continuada baseada nas questões políticas, sociais, administrativas e pedagógicas. Uma formação que possibilite professores a reconhecerem-se como “co-constructores da escola” (p.24). A partir da consideração desses pontos, a autora delimita que a participação dos professores dentro das instituições seja de forma ativa, ofertando a escola possibilidades de desenvolvimento e conhecimento de sua estrutura. Tal posição deverá vir acompanhada do senso crítico, reconhecendo a escola como um organismo vivo e passível de movimento e desenvolvimento, contudo, tal fato se dará por meio da interação.

Logo, uma escola que busca ser crítica-reflexiva-emancipatória, em sua organização do processo educacional, deve levar em discussão questões pedagógicas, como também abranger os pilares políticos e curriculares. A esse propósito, Alarcão (2001) reconhece o “compromisso social da Educação, qual seja, criticar a realidade e produzir transformações sociais capazes de libertar o homem pelo domínio do conhecimento e pela formação da consciência crítica” (p.67).

Porém, nesse contexto, não esqueçamos que as instituições, o processo de ensino e a atuação dos professores, são mediadas e ordenadas por políticas públicas educacionais, fato que requer nossa atenção. Tomemos, ainda, o que Patto (2005) considera sobre as políticas educacionais. Para a autora, estamos diante de uma política que não considera os cidadãos, sendo desigual em relação a fatores socioeconômicos e displicente sobre os direitos dos cidadãos, e o resultado dessa inadimplência são os danos que envolvem os profissionais, alunos e familiares da instituição da escolar. A aprendizagem necessita ser acompanhada de significação; muitos alunos passam a questionar o valor significativo das aulas e seu próprio valor, diante de ataques que ferem a dignidade. Não somente alunos, mas profissionais da instituição escolar, relatam as dificuldades que seu ofício enfrenta, resultado de políticas educacionais perversas que desconsidera a unidade, a singularidade.

Projetos educacionais que buscam uniformizar tanto professores quanto alunos, de forma a transformarem resultados em estáticas através de novas práticas de ensino e avaliações para os níveis de aprendizagem, almejam colocar o aluno como sombra perante o processo de conhecimento. Aluno que apenas emite cópias do que foi exposto na lousa, anulado em sua posição de sujeito, esse será o aluno bem reconhecido por suas ações, seu bom comportamento. Um indivíduo passível de manipulação, que reponde ao desejo e ordens dos líderes autoritários. É sobre esse lugar que o aluno deve buscar libertação. Pensar a realidade social, fazer uso do esclarecimento racional pautado em mudanças subjetivas (PATTO, 2005).

Todavia, é preciso reconhecermos a necessidade de pautar nossa reflexão sobre questões referentes ao preconceito social e racial. A partir desse ponto, propostas de cunho construtivista tornam-se inviabilizadas frente ao contexto que incide contrapropostas construtivistas. Permitir ao aluno que ocupe o lugar de agente do seu próprio conhecimento, autor de sua aprendizagem e que tenha voz perante a instituição, é um dos preceitos construtivistas – o que Patto (2005), em suas pesquisas investigativas no campo educacional, resume muito bem:

O principal determinante da desaceleração do processo de ensino aprendizagem continuava lá: o preconceito social e racial do professor, que o

desestimula de antemão diante desses alunos, e a resultante descrença dos alunos em relação ao professor, à escola e a eles mesmos (PATTO, 2005, p.22).

Em prol da valorização da atividade filosófica, com a humanização da vida em sociedade, buscando destituir os paradigmas impostos pelo cientificismo, compartilhamos com Patto (2005) a ideia de humanização e busca por ações transformadoras, que possam evadir das orientações pragmáticas e burocráticas, advindas de políticas educacionais de cunho tecnicista.

Acreditá-la possível é resgatar a “utopia” de seu sentido depreciativo e recolocá-la como norte da ação social transformadora. Escolher ações que possa tornar realidade um ideal humanista é pôr no centro o compromisso com o outro, com o coletivo, com o destino do gênero humano-com o humano-genérico, na melhor tradição do humanismo materialista histórico (PATTO, 2005, p.58, *grifo do autor*).

As reformas educacionais só serão efetivas quando partirem do querer social, pautado em movimentos reivindicatórios, onde os educadores, pesquisadores, passem a denunciar os mecanismos de opressão, muitos inseridos dentro de políticas de inclusão escolar e social, que não consigam realmente fazer a inclusão, devido a muitos fatores, entre eles, o assistencialismo.

É pela explicação dos problemas que cerceiam a democratização do ensino que poderemos ir além da retórica democratizante e das tentativas técnicas de solução deles. É conhecendo e divulgando os problemas seculares que impregnam a política educacional brasileira que poderemos, como pesquisadores da Educação, colaborar com a luta por um futuro menos tenebroso (PATTO, 2005, p.67).

Entretanto, aplicar propostas dentre de instituições escolares, como disseminar a ideia de posição de escuta, que seja crítica, emancipatória, espaços que o indivíduo possa ocupar lugar de agente, só se concretizará, como nos alerta Patto (2005), se considerarmos a dinâmica que move essa instituição, sobre qual cultura ela está fundamentada. Para tanto, “é preciso ajudar a emergir nas instituições educativas a expressão do desejo de autonomia entre seus membros” (p.102). “O ideal seria que o projeto educativo zelasse pela dignidade coletiva, educando contra a barbárie” (p.37). Um projeto educativo que não zele apenas pela transmissão do ensino, mas também que seja uma instituição onde as relações sejam mediadas pelos princípios humanistas.

No que tange esse novo modelo educacional, destaca-se como ponto de mudança a valorização do profissional da Educação, como já referimos anteriormente:

[...] respeitá-los é, entre coisas, deixar de “pseudoformá-los” como técnicos de ensino e passar a formá-los como trabalhadores intelectuais. Para tanto, é imprescindível uma proposta formativa centrada na reflexão sobre a realidade social em que vivem e sobre a relação dela com uma política educacional que vítima professores e alunos (PATTO, 2005, p.39, *grifo do autor*).

Esse novo modelo escolar, que visamos através da nossa reflexão registrada aqui, de forma escrita, “[...] como lugar de reflexão e expressão – escola como lugar de objetivações para si e para nós – terá de ser uma reivindicação e uma conquista de seus integrantes” (PATTO, 2005, p.102).

Mas, por que defendemos a posição crítica dentro da instituição escolar? Essa resposta nos é fornecida por Patto (2005), sendo que a crítica torna-se responsável pela “[...] elucidação do compromisso que estrutura o conhecimento” (p.113). Não basta apenas transmitir conhecimento aos alunos, precisamos reconhecer a importância de trabalhar os compromissos sociais e históricos, interpretar e refletir sobre o campo social. Para isso, é necessário conhecer cada um a si mesmo, reconhecer que somos frutos de processos históricos. É estudar o passado a fim de compreender o presente, através da consciência crítica, superar ideários e buscar por transformações que vislumbram o futuro fundadas sob o compromisso ético. Para tanto, precisamos “[...] mais do que nunca, insistir na reflexão, na crítica, na denúncia, na coragem de dizer que o rei está nu, recuperar a força do pensamento e da expressão que desvelam mentiras, camuflagens, ilusões e vão além do já-dito (p.100-101).

Como nos esclarece Adorno (1995), as mudanças exigem pesquisas em relação a formação de professores, inclusive sobre a administração da escola, de forma que o professor não tenha seu trabalho científico impedido, ou lidar com a hostilidade daqueles que se encontram na posição de poder. É fazer resistência frente aos tabus que cercam o processo educacional, à docência em si. É reconhecer que a transformação parte do princípio da mudança em sociedade e sua relação com a escola.

Considerando a viabilidade de mudanças na escola, esses são pontos de atenção para novos projetos, sendo trabalho de reflexão permanente dos educadores, sendo que sem levar em conta pontos como esses discutidos – “projetos e reformas estão predestinados a acelerar a deterioração do ensino, a produzir estatísticas falsas [...]” (PATTO, 2005, p.23).

Patto (2005) evoca a possibilidade de uma nova organização da cultura escolar, em específico, para “[...] levar e conta as diferenças individuais de ritmo e de interesses das crianças” (p.18). De fato, considerando a viabilidade dessas mudanças dentro de escolas que se posicionam como conservadoras, reconhecemos ser esse um processo construído

historicamente e que não ocorra sem rupturas. Contudo, compreendemos a relevância da formação de professores pautada em princípios emancipatórios para fazer movimento frente a novas mudanças de paradigmas.

O que acabamos de expor, corrobora com as reflexões de Kupfer (2001), onde recuar diante do quadro social em que estamos inseridos, já não é uma opção. Contudo, pode-se fazer movimento para novas concepções de ensino, escolas enquanto estrutura, possibilitando falar ao sujeito que se encontra suposto no aluno. Esse seria o ponto entre Psicanálise e Pedagogia. O professor ao aproximar-se de leituras psicanalíticas entra em contato com concepções que o levam a ampliar seus conhecimentos sobre seu aluno, ou seja, sobre o sujeito que habita o aluno.

Ainda, Kupfer (2001) considera que “[...]quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis” (p.125). Sobre isso consideramos que não estamos nos referindo a uma aprendizagem que seja predeterminada, mesmo que esse aluno já “esteja marcado e determinado por inscrições primordiais” (p.125).

Kupfer (2001) também nos esclarece o movimento que o sistema educacional necessita deve abranger “[...] a estrutura administrativa, passando por uma enorme reforma curricular, até as mentalidades” (p.128). Contudo, não esqueçamos que entender a relação do sujeito com a aprendizagem e encontrar explicações, para o fracasso escolar, não exclui o fracassado. Muitas questões relacionadas ao fracasso escolar, estão articuladas entre o sujeito e o discurso social que o determina. É sobre esse que se torna rotulado como fracassado que devemos ofertar escuta.

Debruçando nessas articulações aqui apresentadas, e apoiados em Kupfer (2001), reconhecemos, no professor, a tarefa de “dedicar-se ao laborioso trabalho de reconduzir, criativamente, o aluno ao estilo que lhe é próprio (p.132). Esse manejo fará frente contra as rotulações do fracasso escolar e ao uso excessivo de diagnósticos médicos. Será um “[...] ensino voltado para o sujeito, que recusa a técnica, que entende a Educação como ferramenta para o sujeito” (p.133). Aos professores cabe a tarefa de apresentar e transmitir ensinamento sobre os objetos que foram construídos pela cultura, para que assim, possam seguir adiante, criando objetos, novas ideias, nova visão de mundo, buscando movimento e não permanência, renunciando à repetição que muitas vezes perpetua dentro das instituições.

Fazer movimento, através da proposta de escuta que apresentamos no decorrer da apresentação da nossa escrita, consiste em romper discursos cristalizados e abrir espaços para

emergências e falas singulares – como aponta Kupfer (2001) ao mencionar que “se de fato não rompermos com esse quadro de falta de circulação discursiva, o resultado será a falta de oxigenação e a conseqüente necrose do tecido social” (p.136-137).

Dessa forma, consideramos ainda mais. Destacamos que a formação de professores voltada para a escuta do sujeito que habita no aluno, não transmitirá apenas conteúdos teóricos, ele irá transmitir sua relação com o saber, e sendo um professor crítico ofertará perguntas, seu interesse gira em torno da circulação do saber, fazendo resistência frente as leis, regulamentos pedagógicos, disciplina e a padronização dos alunos por meio de parâmetros métricos. É fazer resistência “[...] ao ensino apostilado, às matérias pré-fabricadas, aos professores recicláveis, aos cursos e faculdades para Inglês ver” (DUNKER, 2020, p.200).

Referimos à inclusão de reflexões sobre a importância dos espaços de escuta, em específico, dentro das instituições escolares, e a formação de professores como o ponto inicial para essa reflexão, uma vez que, escutar não é algo que somos ensinados desde sempre, nem escutar o outro, nem nos mesmos e nem sermos hospitaleiros. Não fomos ensinados a escutar nossos afetos e nem como expressar nossos sentimentos, e nem a ter tolerância e cooperar com o outro diante de suas angústias. Fomos educados a obter resultados, atingir objetivos mantendo a individualização, fomos treinados para competir, concorrer e respeitar as demais pessoas e acima de tudo, obedecer a leis (DUNKER, 2020).

E assim, torna-se evidente que, em certo ponto, teremos que nos haver com nossos déficits e, para tanto, inquieta-se sobre: qual forma melhor do que a formação de professores que leve em consideração que no aluno habita um sujeito que necessita de escuta? Nesse processo, irá emergir conhecimento sobre si mesmo. A partir do momento em que escutamos o outro, somos por ele atingidos, e como esses afetos irão nos tocar, como nos colocará em movimento, ou como será nossos novos direcionamentos, será parte da identidade profissional. Novas diretrizes, como a escuta sendo refletida na formação de professores, poderá fazer parte da cultura, uma vez que, a escuta ao ser transmitida e ensinada no campo educacional, criará raízes (DUNKER; THEBAS, 2019).

Isto posto, será possível através do nosso percurso até o momento, discorrermos sobre a Educação em seu viés emancipatório. No que tange a esse aspecto, destaca-se o que Adorno (1995) pontuou, afirmando que quando buscamos estabelecer uma Educação contra a barbárie, precisamos ressaltar dois pontos: “[...] à Educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultura e social que não permite tal repetição” (p.122). O trabalho iniciado na primeira infância, uma Educação que

contemple requisitos para lutar contra o retorno de Auschwitz, para a autorreflexão crítica é vislumbrada nesse período devido ao autor considerar que nessa fase que a criança está em constituição. Ousamos ir além, falamos do sujeito que habita a criança, o aluno, por isso a oferta de escuta que contemple a subjetividade, abrindo possibilidades para o ser autônomo e sua emancipação.

5.2 Escuta para emancipação

Falamos de espaços de escuta, de considerar o sujeito no aluno, das mudanças que a escuta pode ofertar a constituição do sujeito, novos caminhos para a prática educacional e sobre a escuta ganhando espaço na formação de professores e posteriormente em sua identidade profissional. Considerando a viabilidade dessas reflexões, cabe destacar o que se espera dessa escuta. Expomos que não se trata de uma escuta psicanalítica em *setting* tradicional, entretanto, consideramos que o educador precisa estar preparado para isso, orientando seu trabalho através da Psicanálise, operando a serviço do sujeito.

No interior dessa reflexão, cabe perguntarmos: como poderá ser sua construção? E o seu manejo? Vale a reflexão de Dunker e Thebas (2019) ao afirmarem que “[...] escutar é reconhecer e reconhecer é instrumento fundamental de transformação, subjetiva e política” (p.216). Através da escuta estamos modulando afetos, sentimentos, a empatia, é trabalhar a função educativa de forma indireta, é compreender que precisamos da palavra para lutar contra a violência, para tratá-la. Para Dunker (2020), diante do declínio da escuta e da fala, estaremos diante da violência, é não será castigando que ela irá desaparecer.

O primeiro passo para a escuta é o acolhimento – desse ponto pode-se seguir por novos direcionamentos, como a empatia. É o ponto em que assume a perspectiva do outro, reconhece o lugar de fala daquele que lhe dirige a palavra e reconhece também que o outro não sabe tudo sobre si, também está à procura de respostas e soluções para suas questões. Outra questão é estar de prontidão, oferecer atenção, mas deixar o outro livre, reconhecendo que cada um tem seu tempo e sua relação íntima com as palavras. É reconhecer a importância do encontro, dando mais valor a esse momento do que alcançar o objetivo pretendido. É compreender que deve haver reciprocidade tanto para a fala e também para a escuta, e reconhecer que a cada encontro a escuta se renova, e aconchegar as palavras e os corpos, e estar ali, disponível para essa aventura, que expõe riscos, que se encontra entre o caos e a ordem. E, para manter-se na aventura, é necessário mediação, abrir espaço para a desordem, manter o controle; contudo, não

podemos deixar que o excesso de controle afete a escuta, pois onde tudo é controlado, o encontro não ocorre e assim, nem a escuta (DUNKER; THEBAS, 2019).

Uma escuta quando é silenciada, pode ter efeitos favoráveis quando se refere a um prazo curto, contudo, com o passar do tempo, o resultado é drástico, estamos nos referindo a vários déficits que irão surgir, entre eles consequências a saúde mental (DUNKER; THEBAS, 2019).

Um ponto que deve ser trabalhado quando estamos nos referindo a escuta, é simpatia, que por vez não devemos confundir com empatia, mas que sem uma corremos o risco de não nos movimentarmos. Sendo assim, como nos afirmam Dunker e Thebas (2019, p. 109), a “[...] simpatia é parte da empatia, sugere “sentir junto”, identificação e alinhamento entre iguais”. Em outras palavras é quando encontramos algo em comum com o outro. Dessa forma, para iniciar a escuta, a simpatia vem em primeiro plano, dando a largada no contato inicial e nos aproximando do outro, só assim podemos alcançar a empatia, que “não é um afeto básico, mas um percurso que dá unidade aos vários modos e momentos de escuta” (p.111).

Dunker (2020) considera que ceder espaço para a escuta, para a fala, não significa que o professor perdeu sua autoridade, ou deixam os alunos fazerem o que querem, pelo contrário, ele reconhece o trabalho político da escuta, e tal consideração exige renunciar seu poder sobre os outros. Em uma obra anterior, Dunker juntamente com Thebas (2019, p.96) mencionam que: “[...] escutar é um ato político, porque ela suspende os lugares constituídos para colocar todo centro e poder nas palavras que estão efetivamente sendo ditas, independentemente de quem as está pronunciando”.

Dunker (2020) reconhece que estar, assim, diante de uma *práxis* em que a orientação não segue normas técnicas, que desconsidera o processo de transformação de pessoas em coisas, ou números, que faz resistência a rotulação, e buscar escutar as pessoas do lugar em que elas ocupam, reconhecem a vulnerabilidade do laço social e o mal-estar; mas, não enquadram pessoas em tipos sociais. Escutar é fazer resistência frente a barbárie, e possibilitar que as pessoas escutem suas próprias vozes, e para isso, é necessário renunciar ao poder, pois o poder se mantém através “do silêncio dos descontentes” (p.127).

Ainda, para Dunker (2020), perante o posicionamento ético e político da escuta, somos convocados a reconhecer que a formação de professores que considera a *práxis* da escuta dentro de sua identidade profissional, demonstra a “[...] importância de um lugar de escuta como operador de luta contra o racismo, iniquidade de gênero e opressão de classe ou etnia” (p.136). Essa perspectiva de espaços de escuta, não inclui somente professor, mas todos envolvidos na vida do indivíduo, do aluno. Entretanto, é preciso que se interessem pela vida do outro, entrem

no seu mundo e busquem escutar do lugar em que o outro se encontra. É essencial possibilitar que ele construa sua autonomia, e para isso é necessário fornecer meios, possibilitar caminhos, situações, estimular atos no indivíduo para que ele encontre sua posição de autonomia. É criar condições para sair do estado de heteronomia para alcançar a autonomia.

[...] a autonomia exprime nossa capacidade de formar e responder pelo próprio desejo, inclusive quanto à sua autolimitação. A heteronomia é o estado de minoridade quanto ao uso da razão e da liberdade [...] a autonomia, ao contrário, é uma noção positiva, que diz respeito à capacidade de estabelecer suas próprias leis e de criar suas próprias ambições (DUNKER, 2020, p.166).

Contudo, Dunker (2020) menciona que ser autônomo não significa que você tenha que ignorar leis, regras, e o ponto de vista do outro; pelo contrário, você passa a autorizar o outro, e dar explicações, satisfação, é o uso livre do pensamento, ao passo que há o reconhecimento do desejo que habita em nós. É responder e responsabilizar pelos seus atos, é saber o momento de pedir desculpas, explicar motivos, reparar erros e assumir a culpa por algo. Como a escuta, a autonomia não é um processo fácil, “[...] pois se pretende justificar as condições e usos da liberdade que se pretende usufruir” (p.168).

Se a autonomia apresenta um dilema, para professores e familiares, busca-se a obediência dos alunos, filhos, e ao mesmo tempo que eles não obedeçam, questiona-se: como alcançar esse limiar? Para Dunker (2020), cada um irá construir sua fórmula para lidar com os filhos e alunos e o processo da autonomia, lembrando que para que isso aconteça é preciso trabalhar a própria relação que pais e professores e demais responsáveis pela criança possuem com a autonomia, sendo necessário cada um trabalhar seu próprio narcisismo, em específico, os pais, para que os filhos possam separar da imagem dos pais e os pais separar da imagem dos filhos, esse é um dos primeiros passos para a autonomia.

Um aliado nesse processo é a escola e as demais instituições envolvidas na vida da criança, uma vez que ela irá fazer o corte, a limitação das leis da família, e inserir a criança na lei impessoal da instituição. Esse movimento irá apontar que o pai é limitado, que ser autônomo não é ser independente, estamos sujeitos a regras, normas. A dependência pode sim alcançar uma redução ao passo que se faça posse da autonomia, contudo, seremos sempre dependentes em algum grau, seja de alguém, do nosso corpo, das nossas vontades. Não será possível realizar seus objetivos sozinho, é uma relação com o todo ao redor. Por mais que cada um tenha que alcançar sua autonomia de forma individual, não significa que o outro não estará envolvido nesse processo (DUNKER, 2020).

A individualização tornou a escuta cada vez mais escassa, pulando a etapa da escuta, da investigação, direcionando esforços para resultados concretos, e assim, passa a ser ignorada, uma vez que ela está situada no processo, e não no resultado. Nas palavras de Dunker e Thebas (2019) a escuta está “[...] centrada mais no processo que no produto, mais dependente de caminhar junto que de chegar ao lugar certo” (p.56).

Mas, não somente a autonomia está envolvida no processo emancipatório. Ao retornarmos a Adorno (1995) e sua reflexão através de seus trabalhos, que ofertam uma intervenção viva para o trabalho social e a sociedade de classes, suas intervenções nos fazem pensar e construir uma crítica permanente, que fornece recursos para elaborarmos o passado e reconhecer pontos no presente que anseiam de críticas. Para o autor, o caminho aborda reconhecer que o processo formativo é composto por uma posição ética. Lutar contra a barbárie deve ser o objetivo da escola, por mais empecilhos que apareçam, deve-se buscar formas de lidar com os tabus a fim de desbarbarização. Posto isso, pensamos que ofertar espaços de escuta é possibilitar ao sujeito questionar sobre sua história, a barbárie, a racionalidade instrumental, e fazer movimento rumo a processo emancipatório.

Para Adorno (1995), o esclarecimento para professores, pais e alunos, seria obtido através do trabalho com as questões consideradas tabus. Contudo, mesmo que o esclarecimento se inicia de forma intelectual, não devemos esperar muito dele nesse aspecto, mas é importante que mesmo insuficiente, o esclarecimento exista. É necessário trabalhar os tabus acerca do magistério, que cercam o processo educacional, a ideologia da escola, reavaliar de forma crítica e acentuada as condutas que se apresentam de forma autoritária. Em relação ao autoritarismo, ao poder, como mencionam Dunker e Thebas (2019), faz-se necessário para estabelecer a arte da escuta suspender o poder estabelecendo assim uma atitude crítica diante do poder. Para isso, demanda-se “[...] assumir a perspectiva do outro e suspender a sua própria perspectiva interiorizada de si” (p.44).

Outra possibilidade que se apresenta de forma prática, para o manejo da escuta, é apresentada por Dunker e Thebas (2019) como sendo o brincar. Essa seria a maneira de transmitir o que se formou diante do trajeto da escuta, simples brincadeiras de crianças que portam recursos para acolher e estar em encontro com o outro. É reconhecer que a escuta precisa de encontros, de prática, para que ela possa acontecer, não é algo simples, escutar implica esforço. A escuta percorre caminhos, chega a ser tensa, pode causar angústia, medo. Dessa forma, a brincadeira em sua forma lúdica, de simbolizar. Esse tipo de brincadeira “ajuda a dar

forma aos nossos ideais e desejos, a reconhecer as “regras” do jogo social no qual estamos imersos e, portanto, abrir soluções inusitadas para problemas mal formulados” (p.54).

No mais, falamos de escutar o que o outro diz, mas devemos reconhecer o silêncio de quem está na escuta ativa. Não o silêncio daqueles que estão desinteressados ou indiferentes a cena, mas sim aqueles que estão com a escuta pulsante, viva. Eis um desafio, muitos direcionam a fala em busca de respostas imediatas, de soluções, já tem um roteiro sobre o que desejam ouvir, sendo assim, o silêncio faz movimento, coloca o outro a trabalho sobre suas próprias questões (DUNKER; THEBAS, 2019).

Todas as questões que estão envolvidas no manejo da escuta, participam do processo de esclarecimento, autonomia e emancipação. Escutar o outro e permitir que se fale sobre tabus, sobre incomodo perante o horror podendo assim confrontar questões que até então causam espanto, como Auschwitz, como o sofrimento, a dor e a injustiça. Como mencionado essas questões precisam ser abordadas desde a primeira infância, no processo educacional. Para Adorno (1995, p.128), “[...] a Educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido”. Falar sobre o medo, dar espaço para angústias, é considerar para onde a Educação deve conduzir, ou seja, para humanidades.

A formação de professores, baseada em reconhecer humanidades, dar voz a subjetividade e manter, como profissional, conhecimento dos seus próprios pressupostos, conhecendo a si mesmo, favorece o processo de estabelecer a Educação, que tem muito o que ofertar, principalmente em relação a sua visão de mundo e sua crítica a conceitos de modelos considerados ideais, podendo proporcionar aos indivíduos “[...] qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico” (ADORNO, 1995, p.140).

Esses passos vão em direção a uma visão de Democracia que só tornará válida dentro de uma sociedade em que seus membros são emancipados. Posto isso, reconhecemos a importância da Educação que favoreça esse caminho, para emancipação. Não é somente acolher um aluno, é a instituição, essa que por sua vez encontra-se inserida na sociedade, e faz parte da Democracia.

Percorrido a trajetória de situar as duas correntes teóricas – Psicanálise e Teoria Crítica da Sociedade – em seu recorte para iniciar reflexões acerca do processo educacional em seu viés emancipatório, em um quadro Adorniano que situa a Educação como possibilidade de resistência à barbárie, conferimos a esse percurso a base para pensarmos a escuta para o sujeito no campo educacional. Logo, partindo desses apontamentos, discorreremos sobre a origem da

escuta, essa que apresentamos pelo olhar da Teoria Psicanalítica, apoiando nas leituras freudianas que situamos no cenário da invenção da Psicanálise, essa que surge e se desenvolve na escuta. A partir da consolidação desses pontos, buscamos abordar as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade em relação à temática esclarecimento e emancipação em suas reflexões sobre o campo educacional.

Dessa forma podemos falar sobre o mal-estar presente na civilização de forma a compreender o modo que a relevância de conceber lugar notório para a discussão sobre os espaços de escuta na instituição escolar e o processo de formação de professores com investimento para a prática que seja atravessada pela escuta da subjetividade, ou seja, um olhar diferenciado para o sujeito que habita o aluno. Partindo desses apontamentos, temos, portanto, condições de refletir, como apresentado no capítulo 2, sobre a formação e identidade docente, perpassando o lugar que o professor ocupa dentro da instituição, a relação com o saber e a apresentação da relação professor-aluno mediada pela transferência, apontando o terreno das relações transferenciais.

Por fim, evocamos a exploração da formação de professores em um novo olhar ao campo educacional, referimos aos espaços de escuta, a escuta da experiência humana, onde as palavras desvelam e velam o sujeito que habita o aluno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não sou um ingênuo nem um utópico; eu sei que não haverá uma grande revolução. Apesar de tudo, podem ser feitas coisas úteis, como indicar os limites do sistema (Slavoj Zizek).

O fato de não fazer nada não é vazio, tem um significado: dizer sim às relações de dominação existentes (Slavoj Zizek).

Por meio desse trabalho procuramos refletir sobre os espaços de escuta em instituição escolares, apoiando-se nas contribuições de pensadores da Teoria Crítica da Sociedade e da Psicanálise e investigar em dissertações e teses disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como os espaços de escuta dentro da instituição escolar são abordados, a partir desses referenciais utilizados.

Para isso, partimos de um estudo de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, a partir da revisão de literatura dos campos da Teoria Crítica e da Psicanálise, buscando correlacionar a escuta e a emancipação do indivíduo, sobretudo em espaços escolares, e de um levantamento de dissertações e teses na BDTD que discutem a temática da escuta em espaços escolares.

Com este breve panorama, ao realizar o levantamento das produções encontradas sobre a escuta em instituições escolares reconhecemos a escassez de trabalhos que ajudem a pensar a escuta como espaço que vise a emancipação e reconhecimento do outro, e o reconhecimento do lugar do sujeito dentro do quadro social, que delimitamos, nesse estudo, por campo educacional – o que nos levou a pensar a escuta dentro da perspectiva da formação docente, que não seja uma prática, uma metodologia, mas uma ética; a ética de reconhecer o lugar que o sujeito ocupa, reconhecer a necessidade da escuta sensível em espaços escolares.

O percurso Adorniano denuncia a necessidade de refletirmos sobre o empobrecimento do processo de experiências formativas, as formas de industrializar o conhecimento. O avanço tecnológico, dominação social, a política capitalista, dentre inúmeros fatores que mantém a sociedade cada vez mais administrada, gerando alienação e a submissão dos seus membros à sociedade do consumo. Denuncia, ainda, que “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.118). Neste contexto, onde a cultura

é explorada pelo sistema Capitalista, diante da industrialização cultural massificada, onde o indivíduo é objetivado, e a subjetividade silenciada, diagnosticada, medicalizada e dominada, questiona-se: onde está o sujeito? Debruçamos sob a proposta de que a escuta sensível, o sentir o outro, que não necessita ser seu seja um dos possíveis caminhos para o resgate do sujeito que habita o indivíduo, o aluno, dar voz e lugar.

Pela perspectiva Adorniana, a Educação que se inicia na infância, possui condições de trabalhar a sensibilidade estética da criança, sendo oportuna para aproximar os elementos básicos de uma Educação que seja emancipadora, que esteja voltada para a valorização da experiência. A escuta que abre possibilidade para trabalhar a experiência na vida do indivíduo, pode ser considerada por diversas formas, uma delas, consideramos ser a ludicidade, uma maneira de trabalhar angústias comunicando-se com o mundo do adulto. Escutar é diferente de ouvir, a escuta envolve nosso corpo, nosso ser.

Convocar o processo de formação de professores para se aproximarem da escuta das crianças, consiste em reconhecer a existência de um ser ativo no contexto sócio-histórico-cultural, com isso, afirmamos a necessidade de espaços de reconhecimento e realização de experiências formativas. Espaços de escuta que se posicionam como contraponto crítico às demandas que buscam padronizar a singularidade, principalmente na infância. A Psicologia encontra-se dentre os fundamentos da Educação e, nesse contexto, a escuta torna-se essencial o ensinamento da escuta.

Referimos a formação de professores que faça resistência aos lugares de autoridade e, como nos mostra Safatle (2020), não estamos na busca de reduzir lugares políticos ao psicológico. Consideramos o campo educacional como político, reconhecemos que essa redução é o que se pode chamar de psicologização da Educação. Prezamos o reconhecimento de que cada campo tem seu lugar; ou seja, não precisam ser semelhantes, apenas caminharem juntos – o que nos inquieta: mas essa caminhada seria em prol de qual significante?

A criança, a emancipação, o indivíduo que está ao passo de alcançar consciência crítica. É como menciona Safatle (2020) que para iniciarmos transformações, torna-se necessário um novo olhar – um olhar menos confuso para os fenômenos ao nosso redor. Tal manejo ocorre ao reconhecermos que mesmo que se acredite na ordem natural, na individualidade ocupando lugar natural, é ali que se encontra a alienação, existindo muita coisa escondida por trás do uso do pronome “eu”.

A esse respeito, reafirmamos a importância de esvaziar o lugar da liderança, mesmo que alguém esteja ocupando esse lugar, que possa fazer circular as decisões pelo grupo, que a

mensagem que chegou a ele, seja devolvida aos enunciadores ao ponto de fazerem movimento, é o esvaziamento do lugar de poder; mas, com uma sustentação simbólica, dando voz e lugar para um sistema de relações igualitárias, relações de cooperação, é a possibilidade de descentramento, como bem nos coloca Safatle (2020).

Referimos ao espaço não somente de forma estrutural, espaço dentro de nossas perspectivas de trabalho, de estudo, espaço dentro de nossa ação, que faça resistência as perspectivas clínicas ou funcionalistas, que tratam a subjetividade do indivíduo através de diferentes “remédios” ou “explorados” pragmaticamente, ocasionando a impossibilidade de serem significados individual e socialmente, pouco contribuindo para a elaboração do seu lugar como sujeito. Esse espaço que defendemos, reconhecemos que seu início deve ocorrer desde a formação de professores, no momento em que reconhece que seu trabalho vai além do reproduzir conhecimento, mas uma Educação que prime pela desbarbarização, emancipação na formação da criança.

Escutar é uma das formas de conduzir o educando na busca de sua emancipação. A escuta para o processo de emancipação se dá através da Educação. Não é o mesmo que dizer que a Educação será salvacionista, ou que irá solucionar os problemas sociais e, sobretudo econômicos, o campo educacional se encontra em uma condição sintomática e exige profunda reflexão sobre os imperativos referentes as propostas educacionais; em suma, à soberania do mercado. Estamos diante da redução do campo educacional à ação mercadológica, agenciando o projeto biopolítico, a gestão da vida dos indivíduos. Nesse momento, é imprescindível refletirmos sobre o que é a Educação e suas estratégias emancipatórias, transcendendo a perspectiva da Educação como produto. Reconhecemos a Educação como um dos meios de desencadear a autonomia, a emancipação

Em tempos atuais, diante da Educação instrumentalizada vigente, da desumanização e desapareço pela vida humana, escutar é resistência aos diversos fatos e acontecimentos que nos aproximam, cada vez mais, dos horrores dos campos de concentração, da eminência da repetição de Auschwitz, da barbárie.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. (1947). **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, A. P. **Psicanálise e Educação Escolar**: Contribuições de Melanie Klein. São Paulo: Zagodoni, 2018.
- ALTOBELLI, C. C. A. **As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada**. 2008. 105 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16362>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- BASTOS, A. B. B. I. A escuta psicanalítica e a educação. **Psicol Inf.**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 91-98, out. 2009.
- BOONEN, C.; CALAZANS, R. A noção de sujeito do inconsciente como situação imanejada. **Tempo Psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 98-122, jun. 2017.
- CAON, J. L. O pesquisador psicanalítico e a situação psicanalítica de pesquisa. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 7, n. 2, p. 145-174, 1994.
- COSTA, T. **Édipo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- COUTINHO JORGE, M. A. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. *In*: JORGE, M. A. C.; RINALDI, D. **Saber, verdade e gozo**: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.
- CUNHA, M. A **(im)possibilidade da escuta significativa no contexto educacional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-12092018-213007/>. Acesso em: 2 abr. 2021.
- CYTRYNOWICZ, R. Auschwitz e o turismo da memória. **Revista USP – Dossiê 50 anos de final de Segunda Guerra**, n. 26, p.148-153, 1995.
- DUNKER, C. **Paixão da ignorância**: A escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

DUNKER, C; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista**: Como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ELIA, L. O sujeito da Psicanálise e a Ordem Social. In: ALTOÉ, S. (org.). **Sujeito do direito, sujeito do desejo**: Ddireito e Psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FALCON, F. J. C. **Iluminismo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

FILIDORO, N. S. Algumas reflexões em torno da clínica psicopedagógica. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 16, p. 75-91, 16 jul. 1999. Disponível em: <http://www.apoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FORTES, L. R. S. **O Iluminismo e os reis filósofos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREUD, S. **Estudos sobre a Histeria (1893-1895)**: em coautoria com Josef Breuer. 11.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. Obras completas, v. 2.

FREUD, S. O Mal-estar na Civilização (1930). In: FREUD, S. **O Mal-estar na Civilização, Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise e Outros Textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Obras Completas, v. 18.

FREUD, S. Psicologia das Massas e análise do Eu (1921). In: FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)** São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Obras Completas, v. 15.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão (1927). In: FREUD, S. **Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, Obras Completas, v. 17.

FREUD, S. Recomendações ao médico que pratica a psicanálise (1912) In: FREUD, S. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“o caso Schreber”)** – artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Obras Completas, v. 10.

FREUD, S. A dinâmica da transferência (1912) In: FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“o caso Schreber”)** – artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). São Paulo: Companhia das Letras, 2010, Obras Completas, v. 10.

FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar (1914) In: FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“o caso Schreber”)** – artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Obras Completas, v. 10.

FREUD, S. Sobre a psicologia do colegial (1913-1914) In: FREUD, S. **Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Obras Completas, v. 11.

FREUD, S. As perspectivas futuras da terapia psicanalítica (1910) in: FREUD, S. **Observações sobre um caso de neurose obsessiva [“O Homem dos ratos”]** – uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910). São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Obras Completas, v. 9.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos (1900)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. IV; V. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 1996. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

GAGNEBIN, J. M. A criança no liminar do labirinto. In: GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, P. G. **Tamo junto - o argumento estudantil e sua gramática em uma arena de conflitos**. 2016. 497 f. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23052017-155632/pt-br.php>. Acesso em: 2 mar. 2021.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, abr. 2007.

GUIMARÃES, V. S. A socialização do profissional e a profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

IRIGON, O. C. G. B. **Práticas formativas e formação continuada: um estudo com professores em exercício**. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia- Go, 2006. Disponível em: <https://tedehttp://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/20082.pucsp.br/handle/handle/15847>. Acesso em: 12 dez. 2020.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo**. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15847>. Acesso em: 12 dez. 2020.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico De Psicanálise**. O Legado De Freud E Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?** Brasília: Casa das Musas, 2008.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2001.

- LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LAJONQUIÈRE, L. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre Psicanálise e educação. **Estilos da Clínica**, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997.
- LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do Infantil: a Psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LAJONQUIÈRE, L. A palavra e as condições da educação escolar. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p.455-470, 2013.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIMA, D. M. O. **Diálogo entre a Sociologia e a Psicanálise o indivíduo e o sujeito**. Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2012.
- MAAR, W. L. A teoria da semiformação como teoria crítica da sociedade: aspectos. In: ANTÔNIO A. S. Z.; BELARMINO, C. G. C.; GOMES, L. R.; LASTÓRIA, L. A. G. (ORG.). **Teoria Crítica, Formação cultural e Educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 2018.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARCUSE, H. **Eros e Civilização: uma introdução filosófica do pensamento de Freud (1955)**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo. 2010.
- MATTOS, E. O novo poderá emergir na escuta de crianças adolescentes e jovens. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 16, p. 123-129, 16 jul. 1999. Disponível em: <http://www.appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- MENEGAÇO, R. C. C. **Lições das descontinuidades: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253602>. Acesso em: 03 abr. 2021.
- MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.
- MRECH, L.M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MRECH, L.M. **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação: escritos de Educação e Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PIZUTTI, J. M. **A constituição do sujeito na psicanálise**. 2012. 31 f. TCC (Graduação em Psicologia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/1218>. Acesso em: 2 dez. 2020.

PIMENTEL, G. S. **Escuta de professoras: uma experiência dialógica na educação infantil**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22835>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação (2ª Edição). In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; OLIVEIRA, N. R. (Org.). **A Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

RIBEIRO, M. P. Contribuições da Psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 39, p. 23-30, jul./dez. 2014.

ROUANET, S.P. **Teoria Crítica e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

ROUDINESCO, E. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAFATLE, V. **Maneiras de transformar mundos: Lacan, política e emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SCHRAMM, S. M. de O. **A construção do eu no contexto da educação infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo**. 2009. 269f. – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SILVA, C, S. R. da. A relação dinâmica transferencial entre professor-aluno no ensino. **Ciência e Cognição**, online, v. 8, p. 165-171, 15 ago. 2006.

SILVA, D. D. da. **Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade**. 2012. 143 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A Formação de Professores na Perspectiva Crítico-Emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, S. C. B. da. **Filosofia e cuidado de si na escola: entre a fala e a escuta**. 2017. 94 f. Dissertação (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/149789>. Acesso em: 2 abr. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

VOLTOLINI, R. et al. **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018.