III Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento

20 a 22 de outubro de 2014

CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

MCH1475

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A TRANSMISSÃO DO SABER E DO NÃO-SABER NA CENA EDUCATIVA

JENNIFER GALVÃO CEZAR
jennifer.cezar@yahoo.com.br
MESTRADO - LINGÜÍSTICA APLICADA
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

ORIENTADOR(A)
ELZIRA YOKO UYENO
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A TRANSMISSÃO DO SABER E DO NÃO-SABERNA CENA EDUCATIVA

Resumo

Este artigo insere-se no campo das pesquisas na interface psicanálise e educação, especificamente, na formação de professores. Tem como objeto de investigação a relação entre uma professora supervisora e alunos em iniciação à docência no âmbito do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O objetivo específico desse trabalho consistiu em explicitar alguns elementos que interferem no desejo de ser professor, impulsionando os alunos a seguir ou declinar de sua escolha pela docência. A metodologia utilizada foi a análise discursiva de recortes de e-mail e diários escritos por esses alunos durante sua atuação no Programa. Os resultados revelam que aquele que está na posição de ensino (professor, supervisor etc.) interfere na escolha do aluno, favorecendo o desejo ou não desejo pela docência, dependendo da relação pessoal que estabelece com o saber. Observou-se que os alunos são afetados por um não-saber, inconsciente, que desliza na cena educativa, podendo fazê-los prosseguir ou desistir do curso de licenciatura. Tendo em vista esses resultados, concluiu-se acerca da relevância do sujeito que ensina na formação de futuros professores.

Palavras-chave: PIBID, Formação de professores, Psicanálise, Não-Saber

INITIAL TRAINING OF TEACHERS: THE TRANSMISSION OF KNOWLEDGE AND NON-KNOWLEDGE IN EDUCATIONAL SCENE

Abstract

This article falls within the field of research at the interface psychoanalysis and education, specifically in teacher training. The object of investigation the relationship between a teacher and students in supervisory initiation to teaching within the PIBID - Scholarship Program Initiation to Teaching. The specific objective of this study was to clarify some elements that interfere with the desire to be a teacher, encouraging students to follow or decline of your choice for teaching. The methodology used was the discursive analysis clippings email and diaries written by these students during their performance in the program. The results reveal that the one in the school (teacher, supervisor, etc.) position interferes with the student's choice, favoring the desire or not desire for teaching, depending on the personal relationship established with knowledge. It was observed that students are affected by a lack of knowledge, unconscious, sliding in the educational scene and can make them continue or withdraw from the degree course. Giventheseresults, it wasconcludedabouttherelevanceofthesubjectthatteachesthe training of future teachers.

Key words: PIBID,Teacher training, Psychoanalysis,Non-knowledge

1 INTRODUÇÃO

É bastante proeminente o número de pesquisas desenvolvidas no campo do ensino. Não sem frequência, pesquisadores, na avidez de contribuir para a prática educativa, trazem em suas produções científicas resultados de intenso trabalho de investigação, promovendo, dessa maneira, uma alteração no saber formalizado. É evidente que essas alterações, em maior ou menor medida, interferem no prosseguimento de novos trabalhos.

Um profícuo campo de pesquisa que tem trazido relevantes contribuições é o da articulação psicanálise e educação. Pesquisadores de diversos segmentos, entre os quais, psicanalistas e docentes da Linguística Aplicada e da Educação não cessam de revelar o

impacto causado no campo educativo decorrente dos estudossobre o sujeito, sua subjetividade e aquilo que se inscreve incontrolavelmente na cena educativa.(UYENO, 2013, 2012; MRECH, 2005, 2011; DINIZ, 2011a, 2011b; RIOLFI, 2011a, 2011b). Sujeitos, portanto, que no cenário da sala de aula são: o professor e o aluno.

Não é novidade apontar que a educação vem sofrendo neste início de século de certo mal-estar; não aquele que lhe é próprio por ser inesgotável, da ordem do impossível, como observou Freud, mas um mal-estar pelo o que se tem ultimamente noticiado, a saber, o abandono do magistério por profissionais já atuantes assim como o desinteresse de jovens, estudantes do Ensino Médio, pela carreira docente.

Nesse contexto, chamou-nos a atençãoo discurso de alguns jovens alunos de licenciatura em Letras e participantes do Programa de Iniciação à Docência – PIBID. Na contramão do que sugerem familiares e amigos, esses jovens parecem não assentir com o que se diz a respeito do desperdício de investimento na carreira do magistério. Mantêm o desejo pela profissão, firmes em seu propósito de tornarem-se educador e educadora.

Com base nessa observação, constitui-se objeto de investigação desse trabalho a relação entre uma professora supervisora e alunos em iniciação à docência no âmbito do PIBID. O objetivo específico consistiu em explicitar alguns elementosque interferem no desejo de ser professor, impulsionando-os a seguir ou declinar de sua escolha pela docência.

2METODOLOGIA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

A partir da Análise do Discurso de perspectiva francesa e da psicanálise lacaniana, foram analisados alguns recortes discursivos (RD) de três alunos participantes do Pibid. Esses recortes fazem parte de um acervo constituído por mensagens de *e-mail* e pelos diários escritos pelos bolsistas, tendo sido composto durante o percurso de atuação desses alunos bolsistas no período de 2011 a 2013.

Quanto aos procedimentos de coleta:

a) todos os *e-mails* eram armazenados virtualmente em pastas identificadas com os nomes dos sujeitos de pesquisa, no próprio *e-mail* da pesquisadora, para depois serem retomados.

b) os diários impressos dos alunos eram xerocopiados e armazenados em pasta própria.

Entendendo que os sujeitos são afetados pelo contexto em que vivem, a análisedo *corpus*deste trabalho considerou necessariamente o discurso atual sobre a docência, a saber:

O contextosócio-histórico, do qual enunciam esses sujeitos, é marcado pelo discurso, quase homogêneo, de que a docência é uma profissão pouco valorizada, levando muitos à desistência.

Uma pesquisa que data de 2009, realizada pela Fundação Carlos Chagas – FCC –, sob encomenda da Fundação Victor Civita, apontou que apenas 2% dos jovens que concluem o Ensino Médio pretendem seguir a carreira docente.

De acordo com essa pesquisa, o desinteresse é justificado primeiramente pelabaixa remuneração o segundo componente mais citado foi a falta de identificação pessoal com a atividade docente. A isso, outros fatores aparecem somados como forma de desestímulo à opção pela docência, tais como: desvalorização social, desrespeito e desinteresse dos alunos. Os pesquisadores, nesse relatório, revelam que os jovens compreendem claramente a relação custo/benefício, pois percebem uma exigência excessiva e envolvimento pessoal no trabalho sobre a qual concluem ser muito desgastante.

Quanto à atratividade, o componente mais saliente para a escolha da docência foi a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimentos e essa atividade parece estar ligada, segundo os pesquisadores, ao prazer de trabalhar com a aprendizagem do outro.Assim, do ponto de vista desses jovens, o belo na docência reside na "possibilidade de influenciar e/ou transformar a sociedade na qual estão inseridos". Mesmo entre os alunos que nunca pensaram em ser professor, o fator que desperta interesse pela profissão é a chance de formar e influenciar novas gerações.

Entre as conclusões desse relatório, destacamos: a) apenas 2% dos alunos escolheram como primeira opção o curso de Pedagogia ou uma licenciatura – a maior parte desses que escolheram são da escola pública; b) o nível de ensino menos atrativo, percebido com maior desprestígio é o das séries iniciais do ensino fundamental, independentemente do tipo de escola;c) o argumento principal dos estudantes para a rejeição à docência são as condições financeiras e sociais;d) grande parte dos jovens afirma de maneira explícita que sua falta de motivação à docência decorre do que assistem diariamente em sala de aula; revelam que não desejam passar pelo mesmo que seus professores passam;e) um ponto relevante é que a imagem positiva ou negativa que os professores transmitem acerca de sua profissão influência na possibilidade de escolha dos alunos por tal carreira: "uma boa vivência na sala de aula e na escola favorece uma aproximação com a ideia de ser professor" (FCC, 2009, p. 58)f) o desprestígio social é constantemente reforçado por grupos sociais mais próximos: família e amigos;g) o estudo revelou que os pais teriam dificuldades em aceitar que seus filhos optassem pela docência – o que aparece mais fortemente em relação aos alunos das escolas particulares.

Os pesquisadores apontam grande contraste nessa pesquisa: por um lado os alunos conferem à docência o estatuto de nobreza, reconhecendo o valor social da profissão, mas têm clareza do desprestígio social da desvalorização pela sociedade e pelo governo. Ao mencionarem a docência relatam ser um trabalho gratificante, que transmite sentimentos de prazer e satisfação. Em contrapartida, apontam ter a ciência das dificuldades, pois requer paciência e é um trabalho que consome energia afetiva decorrente das relações aluno/professor estabelecidas no ambiente escolar.

Os pesquisadores discutem que há forte tendência de considerar que a escolha se dê por descarte por se tratar de cursos baratos, aligeirados, de fácil acesso, entretanto, para muitas, das pessoas que hoje ingressam nos cursos de licenciatura, o magistério aparece como uma possibilidade real e concreta que vai além de uma concepção de professor "dador" de aulas. Nesse caso, leva-se em conta a perspectiva de exercer uma atividade profissional que se apresenta com possibilidades de transformação da realidade.

Nesse contexto, entende-se que é função das universidades favorecer a ampliação do universo cultural dos iniciantes na docência, propiciando a permanência dos jovens que desejam ser docentes nos cursos de licenciatura e favorecendo condições para que possam se tornar pessoas qualificadas para o exercício do magistério. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, constitui uma das ações que visam à valorização do magistério, pois um dosobjetivos do PIBID é a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.Para isso, é oportunizado aos licenciandos o diálogo com a escola pública para que possam participar de experiências metodológicas e tecnológicas e buscar alternativas para solucionar problemas. Visa também mobilizar os professores de escola pública a atuarem como coformadores dos futuros docente, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Tendo em vista que nossos registros de pesquisa foram coletados de sujeitos participantes desse programa, procedemos, a seguir, a alguns esclarecimentos.

Em suma, o PIBID é um Programa que insere alunos das licenciaturas em escolas de educação básica para desenvolver atividades didático-pedagógicas durante sua formação. Essas atividades são desenvolvidas, acompanhadase avaliadas por supervisores e coordenadores de área e institucional, cada um ocupando uma função específica como segue em linhas gerais:*Os bolsistas de iniciação à docência* são alunos matriculados em cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior participantes e constituem o foco do PIBID. Para a realização de suas atividades, esses bolsistas são orientados diretamente pelo supervisor e pelo coordenador de área, respectivamente, na escola pública parceira e na Instituição de Ensino Superior. O *coordenador de área* é o docente de curso de licenciatura em efetivo exercício cuja responsabilidade é orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, em conjunto com os supervisores das escolas envolvidas, no âmbito do subprojeto que coordena. O *supervisor* é um professor de escola pública de educação básica que faz parte do projeto institucional e é responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas diretamente na escola atuando coformador dos bolsistas.O coordenador institucional é o docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da Instituição de Ensino Superior, constituindo o interlocutor da CAPES. É ele quem acompanha o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no projeto e subprojetos, sendo também o promotor de reuniões e encontros entre os diversos bolsistas.

Esse programa favorece, assim, a constante interlocução. O estudante de licenciatura percebe-se na possibilidade efetiva dediálogo aberto com os supervisores e coordenadores a respeito de práticas e sentimentos relativos à área que escolheram. Desse modo, supervisores e coordenadores têm a oportunidade de atuar como parceiros daquele que apenas inicia na profissão.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A EDUCAÇÃO E A PSICANÁLISE: INTERSECÇÕES

Mrech, no artigo “Lacan, a Educação e o impossível de Educar” (2008), discute a dialética existente entre a Psicanálise e a Educação. A pesquisadora revela que a educação, na forma como está configurada, trabalha voltada ao *para todos*, pautadanumsaber universal comum a todos, enquanto a Psicanálise trabalha um a um, tendo em vista que essa trabalha do ponto de vista da singularidade. A educação preocupa-se com a aprendizagem na tentativa de eliminar os *furos* no saber, as lacunas, visando à completude, à precisão. Para a Psicanálise, o saber é sempre da ordem da incompletude. A educação procura *respostas*, deseja capturar o saber, enquanto a Psicanálise lida com *questões*, abre-se a novos conteúdos etc.

Nesse sentido, Diniz (2011a) revela que as teorias que discutem a formação docente estão centradas nos métodos, nos procedimentos didáticos, dando, assim, atenção à dimensão técnica da profissão. Na articulação com a Psicanálise, a Educação, especificamente a formação docente, ganha outra dimensão, ao deslocar o foco da técnica para os sujeitos envolvidos na cena educativa.

A docência é uma profissão de ordem bastante complexa. O professor vê-se movido, muitas vezes, pela utopia de transmitir, de desejar ensinar tudo e de idealmente acreditar que todos aprenderão tudo no tempo previsto. Diniz (2011b, p. 129) esclarece que esse é

“o lema da Didática, enunciado por Comênio (1621-1657), a qual perpassa toda a estrutura da formação docente.” Em vista disso, é comum nos depararmos com a insatisfação e a angústia, geradas pelo fracasso desse ideal.

Mrech (2005), nesse sentido, já havia mencionado que o ofício de educar é interminável e, como evidenciado pela Psicanálise, nunca haverá uma prática perfeita.

A partir de nossa incursão na psicanálise, pudemos notar a complexidade do fazer pedagógico, pois, se por um lado o docente é movido pelo ideal da totalidade, disseminado pelos saberes pedagógicos, fazendo-o acreditar na possibilidade real da aprendizagem de tudo a todos; por outro, estão as contingências da ordem do não-saber que lhe escapam.

De acordo com Mrech (2005, p.25), esse ideal totalizante do educar *todos* não diz respeito ao cada um e no ato pedagógico é preciso, como a psicanálise, privilegiar o cada um, pensando em seu contexto de vida, considerando tais sujeitos como sujeitos singulares e sujeitos do inconsciente.

A Psicanálise percebe o sujeito como aquele dividido entre o consciente e o inconsciente e isso imputa dizer que algo lhe é desconhecido, há, assim, para o sujeito, um não-saber sobre si.

Para o docente de línguas, as questões relativas ao sujeito e à linguagem são centrais, pois, como afirma Bertoldo (2009), no tratamento teórico-metodológico do fazer do docente está implicada a concepção de sujeito e de linguagem. O pesquisador traz sua percepção a respeito dos inúmeros trabalhos que tratam a linguagem como sendo da ordem da transparência e que, em consequência disso, consideram o sujeito como capaz de fazer escolhas conscientes, de gerir todo o processo de ensino e de aprendizagem. Bertoldo (2009) comenta que esses trabalhos se sustentam na crença de que todos os problemas de ensino e aprendizagem e formação de professores podem ser solucionados pela conscientização de ambos: professor e aluno. Baseiam-se, portanto, numa concepção de sujeito cartesiano, logocêntrico, que se entende como fonte de seu próprio dizer. Entretanto, a contingência da práxis que se dá pela falta, pela não completude, imputa dizer que o aparato teórico-metodológico que prescreve fórmulas, que prevê o controle sobre a práxis,dirige-se continuamente ao insucesso, pois se depara com os equívocos da língua, com a ilusão imaginária de que é possível controlar os efeitos de sentido, “esquecendo-se de que seu dizer terá tantas interpretações quantos forem os intérpretes e as situações de interpretação” (BERTOLDO, 2009, p.18). Esquecendo-se, além disso, de que o sujeito, o saber são da ordem do incompleto, de que há elementos que escapam à consciência e, portanto, são incontroláveis.

Nesta seção, discutimos, ainda que brevemente, a relação entre a Psicanálise e a Educação, revelando a complexidade do fazer docente que se dá entre o ideal – o desejo utópico da completude, da satisfação plena do ensino – e o contingente – não só marcado pelas condições da profissão, mas também por aquilo que lhe escapa ao controle. Em decorrência desse contingente incontrolável, faremos, na sequência, uma distinção que não só explica um termo por nós adotado, como também procura favorecer a compreensão acerca desse algo não-controlável que se dá na relação ensino-aprendizagem.

3.2 A TRANSMISSÃO: ESPECIFICIDADES DO CAMPO TEÓRICO

A história da educação brasileira apresenta diversas mudanças por que passou o ensino. Inicialmente, centrado no professor, depois no aluno, adiante, na interação professor-aluno e diferentes abordagens – tradicionais, behavioristas, humanistas, cognitivistas, sociocultural –, além de interferir no processo de ensino e aprendizagem, trouxe consigo uma linguagem própria para se dizer. No âmbito da práxis pedagógica, quando um docente enunciava que iria "transmitir um conhecimento", logo lhe fixavam no lugar de "antigo", de professor "tradicional", daquele que "centra sua prática em si mesmo", daquele que "verticalmente apenas expõe um conteúdo sem considerar o aluno e seus conhecimentos prévios". Essa observação se faz pertinente, tendo em vista que a Psicanálise trabalha com a noção de *transmissão.*

A ideia de *transmissão, portanto,* é bastante particular à psicanálise e comporta uma dupla dimensão: a do saber e a do não-saber. A noção de transmissão não diz respeito apenas ao fato de enunciar um saber científico, um conteúdo, mas comporta algo do "como" se faz essa transmissão, comporta *algo de quem transmite*. Nesse sentido, não é estranho o fato de que alguns alunos se sentem entusiasmados nas aulas de determinados professores e esses mesmos alunos, desinteressam-se pelas aulas de outros. Independentemente do conteúdo, ao transmitir, o sujeito que o faz, passa nessa transmissão a sua relação com o saber. Diniz (2011a. p. 11) acentua que algo da verdade do sujeito se inscreve na transmissão. Para a autora, na transmissão, algo do desejo do sujeito desliza, mesmo que o transmissor desconheça esse algo. O termo transmissão tal qual o percebemos neste trabalho está destituído, assim, do sentido que se encontra na escola tradicionalista que entende o termo transmissãopertencente ao professor, dono de todo o saber,relegando ao aluno o lugar de tábula rasa, no processo de aprendizagem, ou seja, daquele nada sabe e que passivamente aguarda o conhecimento.

A compreensãodo termo transmissão, sob a forma a qual o entendemos, é fundamentalpara a leitura dos resultados dessa pesquisa, principalmente, se considerarmos a temática com a qual nos preocupamos: a formação inicial de professores, ante o que afirma Diniz (2011a, p.08):

> Muitas vezes aprende-se o professor, a professora, e não o que ele/ela está ensinando. Pois, para além do conhecimento presente na ação educativa, há sempre o saber inconsciente que afeta professores, alunos, produzindo entre eles uma outra cena sobre a qual nada sabem.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entendemos que sair da posição de mero observador de práticas docente e colocar-se na posição daquele que educa é o ponto-chave da formação, pois, o professor é aquele que se faz no exercício da profissão, no dia a dia em que se vê reconhecido pelos alunos e pelos demais atores do cenário escolar como tal. É nesta perspectiva que se encontra o aluno que participa do PIBID, quando passa à protagonista da cena educativa, deslocando-se da posição daquele que assiste a uma aula para aquele que a conduz.

Ao vivenciar, sob acompanhamento do supervisor, a responsabilidade de ensinar determinado conteúdo a um grupo de estudantes da Educação Básica, os alunos em iniciação à docência experimentaram não só o prazer da profissão pela qual se sentiram atraídos como também experimentam os desafios que lhe são inerentes. A respeito do prazer pela profissão, manifestam a satisfação pela experiência *"Ao me deparar, pela*

primeira vez, com a sala de aula [...] senti certo alívio e senti que escolhi o curso certo".

A seguir, no recorte discursivo (RD) de uma aluna (A1), nota-se o sentimento de entusiasmo ao ingressar no PIBID, pela possibilidade de entrar na sala de aula, não como espectadora, mas protagonista. Movida pelo desejo de transformação, enunciava da posição de completude, acreditando na suficiência de suas ações:

> RD1
> *fiquei empolgada e entusiasmada e, precipitadamente ou não, pensei: "posso mudar a "vida" deles ou o pensamento de cada um", "posso ser uma "formadora de opinião" e, além de tudo, ensinar português". [A1]*

Ao prosseguir com sua reflexão, essa bolsista relata o que lhe aconteceu após cinco meses de atuação na Educação Básica.

> RD2
> *A "euforia" e o "entusiasmo" inicial passaram e parei para pensar diversas vezes sobre o meu futuro profissional... sobre: QUERO MESMO ISSO? SERÁ QUE VALE A PENA? Percebi que o trabalho é a longo (longuíssimo) prazo e que o "viver um dia de cada vez" em sala de aula é primordial. Comecei a sentir na pele o que É SER PROFESSOR... [A1]*

No RD2, é perceptível que a bolsista repensou a profissão, chegando a se questionar se deveria prosseguir na docência. Esse questionamento revela a tensão entre o ideal e o contingente. Movida pelo intenso desejo de transformação, de poder fazer algo efetivo por aqueles jovens, entretanto, no exercício docente, deparou-se com o impossível da profissão de que trata Freud. Da ordem do incompleto, a Educação é inesgotável, não se ensina tudo o que se quer da forma como se imagina – e no tempo que gostariam os estudiosos da grande área denominada Didática –, pois, há algo que escapa ao ideal de perfeição do ensino. Ao enunciar que "*o trabalho é a longo prazo (longuíssimo) prazo*", revela percepção dessa incompletude, o trabalhode transformação, não está sob seu controle, dessa forma, aparece uma distância entre aquilo que pode fazer pelo sujeito e aquilo que em seu ideal imaginário seria possível. A descoberta do "*viver um dia de cada vez*" expressa a forma como essa bolsista lidou subjetivamente com a queda do seu ideal, passando agora a ponderar com dados empíricos e não mais a partir do seu utópico desejo de poder ensinar tudo, de que todos aprendessem tudo no tempo imaginado. O "*viver um dia de cada vez"*é uma resposta singular ao fracasso do ideal; passou a ponderar entendendo que os sujeitos alunos, no mínimo, não respondem a seu tempo.

Como já apontado em seção anterior, o discurso contemporâneo acerca do mal-estar da educação afeta o sujeito, levando-o, muitas vezes, à desistência da carreira escolhida. Em um dos depoimentos, a A1 revela seu sentimento marcado pelo discurso corrente acerca de um ponto nevrálgico na educação: a indisciplina na sala de aula: *"No começo do projeto, senti muito medo e ansiedade [...]*". Era uma ansiedade que a rondava por um motivo: o momento de deparar-se com os *"'temidos' alunos*".

Entretanto, para além desse discurso e entre outros elementos que afetam o sujeito, inauguramos essa discussão, a partir de umaobservação, presente no relatório da Fundação Carlos Chagas (2009), a qual destacamos mais uma vez:

> RD3
> Um ponto relevante é que a imagem positiva ou negativa que os professores transmitem acerca de sua profissão influencia na possibilidade de escolha dos alunos por tal carreira: "uma boa vivência na sala de aula e na escola favorece uma aproximação com a ideia de ser professor" [FCC, 2009, p. 58]

Esse recorte trata especificamente do desejo, o desejo pela profissão e sua relação com o professor. Ao dizer que os professores influenciam na escolha dos alunos, afirma-se que o sujeito professor, em alguma medida, interfere na escolha, favorecendo o desejo ou não desejopela docência. A menção à "imagem positiva ou negativa" é uma nomeação bastante dicotômica, porém diretamente relacionada à questãoda relação do sujeito com sua profissão. Embora desconheça, algo de si, durante a transmissão em sala de aula, desliza.

No RD4, um bolsista ratifica a tese de que algo da verdade do sujeito se inscreve pela transmissão. Neste recorte, o bolsista responde a uma mensagem de email enviada pela supervisora.

> *RD4*
> *São educadores como você que me fazem ter ânimo para seguir o caminho da Educação, mesmo que muitos digam que é uma trilha que não vale a pena! [A2]*

Imersos no contexto escolar, por meio do PIBID, os bolsistas deparam-se com uma variedade de desafios que podem levá-los, em alguma medida, a desanimar, a engajarem-se no interdiscurso imobilista de "a Educação é precária, não tem mais jeito". A esse contexto, somam-se os incentivos de amigos e familiares para a desistência da profissão, denunciando mais uma vez o desprestígio social que marca a docência neste início de século. Embora existam fatores de peso que poderiam levá-lo ao abandono da carreira, A2 parece manter o desejo pela profissão, porém, não um desejo que se mantém, ou se renova fortuitamente. Ao enunciar "*São educadores como você que me fazem ter ânimo"*revela que algo do desejo desses professores o faz prosseguir; algo de singular da relação que esses professores mantêm com o saber, com o exercício da profissão, desliza e faz o outro desejar ir adiante, a permanecer na escolha pelo magistério.

Os recortes adiante denunciam a afirmativa de Diniz (2011a) acerca do saber inconsciente que se inscreve na cena educativa. Diniz (2011a) aponta que não raras vezes o que se aprende não é aquilo que o professor ensina, mas aprende-se o professor, sua relação com sua profissão, sua relação com o saber formalizado:

> *RD5*
> *Foi muito bom ter você como supervisora, você me ensinou muito mais que um plano de aula ou de como ser uma profissional, você me ensinou o verdadeiro valor do magistério. [A3]*

Nesse recorte discursivo, a A3 expressa a apreensão que fizera a respeito da relação que a supervisora estabelece com o magistério. Denuncia em seu dizer que não apenas aprendeu um saber formalizado ensinado, legado da Didática, acerca do planejamento de uma aula, aprendeu algo do sujeito que se vê traduzido em "*você me ensinou o verdadeiro valor do magistério"*. E diante dessa afirmativa, questionamos: Há uma verdade única sobre o valor do magistério? Qual é a verdade sobre o valor do magistério para a supervisora, que foi transmitida à bolsista? E como a bolsista tomou esse valor transmitido? Embora não seja possível responder a tais questionamentos, esclarecendo o não-saber do sujeito – o desconhecido –, nota-se que esse não-saber transmitido conduziu a bolsista a não se identificar com o interdiscurso de queixa sobre a educação, mas a desejar a docência.
No RD seguinte, a mesma aluna prossegue sua reflexão à supervisora:

> *RD6*
> *desculpa por certos momentos pela falta de comprometimento no começo, só quero lhe agradecer por ter me tornado uma futura profissional melhor e entender o que é amar o magistério e se entregar.[A3]*

No RD6,ao enunciar "*desculpa por certos momentos pela falta de comprometimento no começo*" a A3 revela o deslocamento que viveu, passando da posição imobilista para a de comprometimento. Mais que esse deslocamento vivenciado durante o programa, A3 menciona a aprendizagem do saber e a do não-saber. Ao declarar ter se "*tornado uma futura profissional melhor*", refere-se à sua aprendizagem quanto aos saberes técnicos, necessários à práxis pedagógica. Entretanto, ao manifestar à supervisora o agradecimento por ter aprendido "*o que é amar o magistério e se entregar",* manifestauma aprendizagem da ordem do não-saber. A3 fez a apreensão do outro e traduziu essa apreensão pelos termos "amor" e "entrega".Pelo dizer do outro, nota-se que algo não controlável se inscreveu durante a transmissão do conhecimento técnico da profissão. Por gestos e palavras, algo do não-saber desliza ao outro, podendo fazê-lo, em alguma medida, desejar o saber, desejar a profissão ou dela declinar.
Entendemos, assim, que não é a palavra que se diz, mas a relação que o sujeito estabelece com aquilo que diz, sua posição de satisfação ou insatisfaçãoante o conhecimento, ante o exercício diário do magistério e a forma como o aluno iniciante na docência apreende a verdade do outro, que porser desconhecida ao outro, lhe é estranha e por ser de si é algo íntimo, um estranho íntimo como aponta Freud.

5 CONCLUSÃO

Compreender que a transmissão comporta algo de singular que escapa à consciência daquele que transmite um saber, é entender que na sala de aula, no ato de transmitir um conteúdo formalizado, o professor transmite traços de sua constituição subjetiva; em outras palavras, deixa deslizar suas satisfações e insatisfações, sua escolha ou não escolha pela profissão, a paixão pelo saber etc. como nos esclarece Diniz (2011a).

Pela análise empreendida, é possível notar que a relação que o sujeito estabelece com o saber, em alguma medida, afeta o sujeito aluno. Nesta pesquisa, em específico, tratamos da relação de ensino e aprendizagem entre a supervisora e os alunos de licenciatura, da qual pudemos depreender alguns efeitos dessa vivência.

Esses resultados são ainda mais relevantes se pensarmos que se trata da formação inicial de professores, pois, além do saber formalizado, necessário a sua práxis, esses alunos em iniciação à docência apreenderam seus professores. Na universidade, aprenderam a relação que seus professores têm com o conhecimento epistemológico que transmitem, proferem; na escola de Educação Básica, seja em estágios supervisionados ou em programas como o PIBID, os alunos de licenciatura apreendem algo do sujeito, algo que para o próprio sujeito é desconhecido, mas algo que a cada gesto, a cada palavra se inscreve. Por essa inscrição do não-saber que se faz a todo instante, os iniciantes na docência são afetados. Essa afetação pode impulsionar o sujeito aluno a prosseguir com sua escolha pela docência, desejando a profissão ou pode fazê-lo dela declinar.

Os alunos de licenciatura, sujeitos de nossa pesquisa, manifestaram, pelo sentimento de medo e de ansiedade, suas subjetivações, aquelas notadamente afetadas pelo discurso sócio-histórico contemporâneo que aponta o mal-estar em que se encontra a Educação. Afetados por aquilo que se diz na mídia, por aquilo que ouvem de amigos, familiares, sentem-se desanimados. Ao atuarem no PIBID, inseridos na escola pública também podem se ver impelidos a entrar na interdiscursividade queixosa, engajando-se no interdiscurso imobilista de "não tem mais jeito", indiscutivelmente comum no ambiente escolar. Entretanto, se sozinhos nem sempre vislumbrarem possibilidades de singularizarem-se, escapando à homogênea massa do discurso cristalizado de queixa, serão bem-vindos professores, coordenadores, supervisores etc., sujeitos que independentemente do cargo, mas na função de transmissão de um saber, aos iniciantes na docência, possam, com o não-saber de si, impulsioná-los ao desejo pelo magistério, inventando um *ethos*docente que ante o fracasso pela não completude, não cessem de buscar, de aprender a lidar com as tão certas incertezas da cena educativa.

> *Com o pibid, tive certeza de que escolhi a profissão certa, me sinto bem quando estou lá, gosto do que faço, me sinto um professor – ainda que não esteja formado, nem fique com uma sala cheia [A4 - 2012].*

REFERÊNCIAS

BERTOLDO, E. (Org.) **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor:** perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009.

DINIZ, M. Prefácio in: MRECH, L.M. PEREIRA, M.R. *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011a.

____. O método clínico e a formação docente. In: MRECH , Leny M. RAHME, M. M. F.;PEREIRA, M.R. (Orgs) *Psicanálise, Educação e Diversidade.* Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011b.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. A *atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo, 2009.Disponível em <http://www.fcc.org.br/institucional/> Acesso em: 13 jul. de 2013.

MRECH, L. (Org.) *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.

____. *Lacan, a educação e o impossível de educar.* Educação (São Paulo), v. 9, p. 16-27, 2008.

MRECH, L.M. PEREIRA, M.R. *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

RIOLFI, C. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C.M. (Orgs.) *Nas malhas do discurso*: memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2011a.

____. É possível falar de amor na relação pedagógica globalizada? In: MRECH, Leny M.; PEREIRA, M.R. (Orgs) *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011b.

UYENO, E.Y.O *desafio da docência na (pós-) modernidade*: o "novo amor" e a responsabilização pedagógicos, 2013. (Não publicado)

____. Cibersujeitos e transferência: para além do sujeito fractal e da parrhesía na correspondência entre orientador e orientando. In: CORACINI, M.J. ; UYENO, E.Y; MASCIA, M.A.A. (Orgs.) *Da letra ao píxel e do píxel à letra*: uma análise discursiva do e sobre o virtual. Campinas-SP: Mercado de letras, 2011.