

A ANGÚSTIA NO OFÍCIO DE PROFESSOR

Angústia docente

Marli Lúcia Tonatto Zibetti¹

Resumo

O presente estudo de caso analisa os registros diários realizados por uma professora alfabetizadora em início de carreira em seu diário de classe. Trechos relativos à sua angústia de ensinar foram destacados e problematizados sob uma perspectiva freudiana. As análises realizadas revelaram a importância do diário de classe como uma referência tanto para a compreensão do trabalho docente quanto para a formação pedagógica e pesquisa. São apontadas algumas contribuições da psicanálise para uma melhor compreensão do trabalho pedagógico e para a formação de professores.

Palavras-chave: Diário de aula; Formação de professores; Psicanálise.

TEACHER'S JOB ANGUISH

Teacher's anguish

Abstract

This study analyses the diary records of a kindergarten teacher. Extracts of the text make reference to the anguish of teaching. They were pointed out and classified as problems in Freud's perspective. The analyses made, showed the importance of the class diary for the comprehension of the teacher's work, the pedagogical formation and the university research. Some contributions of the psychoanalysis for a better understanding of the pedagogical actuation and for the teachers' formation.

Keywords: Class diary; Teacher formation; Psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

Há muito, as questões pertinentes à Educação têm se constituído em objeto de reflexão. Principalmente as questões relacionadas à formação de professores, para as quais, muitos teóricos trazem contribuições que, sob vários aspectos, podem ser consideradas contribuições inestimáveis. Contudo, o que se pretende aqui é pontuar algumas questões, envolvendo a teoria freudiana, que permite explicitar as especificidades da profissão de professor no seu fazer cotidiano, entender melhor o sujeito professor e as demandas de uma profissão que envolve muitos desejos.

De acordo com Freud (1937/1988, p. 265) existem três profissões da ordem do impossível. “Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões

‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há mais tempo, são a educação e o governo”. Para Mendonça Filho: “Se não é possível ensinar tudo a todos, teremos de concluir que existe na educação algo que só poderá ser pensado na categoria do impossível” (2001, p. 93).

Pensar o educar sob esta ótica permite que nos questionemos sobre a formação dos professores que, ao longo de séculos, vêm sendo preparados para assumir o papel daqueles que tudo sabem e, portanto, têm a obrigação de ensinar aos alunos que, nada sabendo, tudo aprendem com o professor (Mendonça Filho, 2001).

Como o professor concreto se relaciona com esta imagem ideal que se construiu em torno de sua função e a impossibilidade de homem real de atingi-la? Como ele lida com a necessidade de operar a ligação entre o seu próprio desejo de ensinar e o desejo (ou a ausência dele)

¹ Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura.

de um outro de saber? É esta situação desencadeadora de angústia para o professor?

Em nossa experiência profissional de trabalho com professores, tanto na formação inicial (curso superior) quanto na formação em serviço, temos nos deparado com as queixas, o adoecimento, a fuga da profissão por profissionais em início de carreira. Entender o que ocorre com estes professores tem sido uma preocupação, pois, compreendendo as razões de suas dificuldades, teremos maiores condições de apoiá-los na superação delas.

Um dos instrumentos utilizados em nosso trabalho de formação em serviço tem sido o diário do professor. Uma espécie de registro descritivo e reflexivo de suas ações em sala de aula, o qual é lido por nós e, a partir desta leitura, são fornecidas devolutivas, apoio didático e esclarecimentos pedagógicos ao profissional em formação.

Ao analisar os registros diários de uma professora em início de carreira em uma classe de alfabetização de crianças, percebemos a presença de desabafos que revelavam a existência de situações conflituosas. Situações para as quais se sentia despreparada e que foram vividas durante os primeiros meses de trabalho.

Percebemos, então, que este era um documento por meio do qual poderíamos conhecer muito mais do que o trabalho pedagógico da professora. Poderíamos compreender os conflitos, as dúvidas, os sentimentos da professora que enfrentava uma situação de sofrimento em sua atuação profissional. E decidimos dirigir nosso olhar a este aspecto dos registros da professora, procurando ver além do metodológico, do prático, do pedagógico, buscando enxergar a pessoa da professora, seus sentimentos e emoções. E encontramos situações para as quais acreditamos que a teoria freudiana da angústia pode lançar uma luz, permitindo-nos maior compreensão.

O Diário de Aula como Objeto de Pesquisa

Estes registros escritos produzidos por professores em processo de formação, ou por professores que pretendem refletir sobre suas práticas, têm sido defendidos por muitos teóricos da Educação (Zibetti, 1999). Fazemos uma análise mais detalhada da importância destes para o crescimento profissional dos professores.

Porém, ao utilizá-los como possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica, constatamos que eles significavam mais do que isso para algumas professoras.

Percebemos que, ao escrevê-los, certas professoras faziam desabafos, registravam seus sentimentos e agiam como se estivessem endereçando ao leitor (nesse caso à formadora) um pedido de ajuda. Estas constatações revelaram que o diário pode ter um papel mais amplo (Zabalza, 2002).

Decidimos, então, voltar nosso olhar para o diário de uma professora escrito em 2000, quando ela vivia sua primeira experiência profissional como alfabetizadora, após ter trabalhado por quatro anos como professora de Educação Infantil. Como se o diário abrisse um “canal de escape da tensão interna por meio da escrita”. Para o autor, ao escrever o diário, o professor conta para si mesmo seus conflitos e estabelece uma conversa terapêutica consigo mesmo (Zabalza, 2002).

Analisamos os registros diários produzidos pela professora durante o primeiro semestre de 2000 (de 9/3 a 27/7). Ao todo, a professora escreveu, neste período, 280 páginas (manuscritas em caderno grande), relatando o que ocorria em seu trabalho e também suas reflexões sobre o ocorrido. Ao analisar os sentimentos e sofrimentos expressos no diário da professora tornou-se necessário entender o que a angustiava. É nesse ponto que inserimos a psicanálise como uma teoria capaz de lançar outros esclarecimentos sobre a situação analisada, permitindo-nos ver mais longe do que nos tem permitido apenas o olhar pedagógico.

Alguns Aspectos da Teoria Freudiana da Angústia

Para Rocha (2000), a angústia é um ponto nodal na teoria freudiana, pois está relacionado ao enigma da sexualidade humana e, por isso mesmo, ao enigma do inconsciente. Buscar uma razão para a angústia significa explicar também a sexualidade, que é motor e conteúdo do inconsciente para a psicanálise. Analisa a concepção de angústia no âmbito da filosofia e esclarece que ela é um dos elementos estruturantes da subjetividade humana porque nos defronta com as possibilidades do ser e, ao mesmo tempo com o enigma do Nada.

Na teoria freudiana da angústia podem ser distinguidos três períodos distintos. O primeiro período (1893-1895), no qual a fonte da angústia não deveria ser buscada na esfera psíquica e sim na esfera física. A partir de 1909, a tônica desloca-se para a dominância do conflito psíquico sendo o recalque a causa da transformação da libido em angústia. O terceiro período caracteriza-se pela localização da angústia no ego.

É esta última reformulação da teoria da angústia que nos interessa no caso em estudo. Conforme apresentaremos mais adiante, a professora em início de carreira defronta-se com situações em que se sente “desamparada”, pois se encontra diante do “perigo” do fracasso e da perda do que para ela, naquele momento da vida, era muito valioso: o respeito, a valorização e o reconhecimento profissionais.

A angústia, na perspectiva freudiana, evolui com o desenvolvimento do sujeito, mas sempre terá o marco da angústia de separação, ou seja, a perda de um objeto de amor ou o amor do objeto. Cada fase de desenvolvimento apresenta acontecimentos que desencadeiam angústia: o nascimento, o desmame, o medo de deixar de ser o objeto de amor da mãe, a fantasia da castração e a perda do amor do superego (Rocha, 2000).

O recém-nascido vive a angústia originária do desamparo que ainda não pode ser representada como uma angústia da separação. Isto só ocorrerá posteriormente com as repetições sucessivas de vivências de separação quando a criança perceberá que pode viver separada da mãe sem o risco de aniquilamento. Ao controlar e representar a angústia de separação esta se torna uma companheira do sujeito para o resto da vida (Rocha, 2000).

Posteriormente, quando a criança já é capaz de perceber que mesmo que a mãe não esteja presente não significa que ela não exista mais, começa a surgir uma nova situação de perigo traduzida pelo medo de perder o amor do objeto. A mãe pode estar presente, mas a criança pode não contar com o seu amor. Novamente a sensação é de desamparo porque sem o amor da mãe a criança sente-se desprotegida.

A transformação seguinte da angústia que ocorre na fase fálica é a angústia de castração que constitui também medo da separação. Como o pênis tem um alto valor narcísico, a criança imagina que possui-lo significa a possibilidade de ficar unido à mãe. A evolução da angústia de castração leva-a a manifestar-se como angústia moral e social que se origina no sentimento de culpa advindo da hostilidade do superego, o medo da punição ou o medo de perder o amor dos pais. Nestes estudos da natureza da angústia numa abordagem freudiana, segundo Rocha (2000), a angústia é produzida pelo ego que procura defender-se de uma situação traumatizante incontrolável e inesperada.

A Angústia na Iniciação Profissional de uma Professora

Na relação professor-aluno está em jogo a enunciação de dois desejos – o desejo de ensinar e o de saber. A ação destes dois sujeitos na cena pedagógica será sempre mediada por estes desejos. O professor, ao fazer seu planejamento didático, prepara-se para o previsível considerando o seu desejo. Ao ingressar na sala de aula, se depara com o imprevisível ocorrendo aí o desencontro entre o seu desejo e o do aprendiz.

Este desencontro põe em cena a necessidade de considerar o desejo do outro. E é neste momento que entra em cena a angústia. O que eu penso que o outro quer de mim? Essa expectativa é vivida com muita ansiedade, pois por meio do desejo do outro, resgatamos e colocamos em cena o nosso desejo. Segundo Davini (1997), para que o outro deseje algo, é preciso que lhe falte. Ele busca o que lhe falta, no outro. E o professor assume este papel, atribuído a ele pela sociedade, de quem tem o que supõe faltar ao outro. Ao assumir este lugar assume também a angústia decorrente dele, já que ao ter o que supõe faltar ao outro precisa responder sempre à altura e, ao mesmo tempo, sempre cuidando para não perder a posse do objeto que supõe possuir. A professora, cujo diário analisamos, registra, no primeiro dia de aula, como se sentia diante de sua tarefa e revela que se colocava como aquela para quem estavam voltados os desejos de seus alunos.

“Como era o meu primeiro dia em uma sala de primeira série, eu estava muito ansiosa. As minhas dúvidas e expectativas são várias (muitas mesmo!). Até dor de cabeça eu senti” (Diário de aula: 9/3/2000).

“Assim que os pais se foram, começamos a nos conhecer. Pedi aos alunos que fizessemos a rodinha no chão para conversarmos mais de perto. Observei que dois alunos tremiam de medo. Mas não eram só eles que sentiam medo; eu também. Só que eu não estava tremendo. O meu medo era de não conseguir dar conta do recado. Rostinhos ansiosos me fitavam como se de mim iria sair todo o conhecimento que precisavam” (Diário: 09/03/2000).

A angústia, nesse caso, é um desprazer capaz de manifestar-se em dor física diante das dificuldades de uma tarefa para a qual a professora não se sente preparada. A inexperiência aliada à expectativa construída por atribuições sociais faz com que a professora sinta-se incapaz de corresponder à altura do que dela se espera.

Neste caso há um perigo iminente que a professora relaciona ao medo do fracasso, ao temor de não conseguir alfabetizar seus alunos e como consequência perder o respeito da comunidade escolar, dos pais e dos colegas professores.

“Fico me questionando o que fazer para que eles avancem no processo de aprendizagem da língua escrita, pois não conhecem letras nem números. Estou perdida, sem saber o que fazer” (Diário de aula: 21/3/2000).

“A minha expectativa quanto aos alunos é grande; fico me questionando se estou encaminhando as atividades de maneira que propicie o desenvolvimento dos alunos e se vou conseguir chegar até o fim do ano, com todos alfabetizados” (Diário de aula: 25/03/2000).

“Fico me perguntando se essas crianças estarão lendo até o final do ano. E se estou apavorada agora, vou ficar mais ainda se isso não acontecer” (Diário de aula: 3/4/2000).

“Tenho 19 alunos. O fato de ter poucos alunos me desespera, pois as cobranças serão maiores se os avanços forem pequenos” (Diário de aula: 15/6/2000).

A angústia da professora, revelada nos fragmentos de seu diário de aula acima destacados, está diretamente relacionada à expectativa de atender a uma exigência do contexto social em que está inserida. Alfabetizar todos os seus alunos em um ano, principalmente por estar diante de uma turma com poucos alunos é o que se espera de uma “boa alfabetizadora”. No imaginário da professora é sua obrigação garantir que todos aprendam; é papel dela garantir os “avanços” dos alunos e ela afirma não saber como conseguir isto que dela se espera.

Poderíamos comparar esta situação vivida pela professora com uma situação traumatizante, que, segundo Rocha (2000), a situação traumatizante por excelência é a do desamparo do recém-nascido. Tal desamparo é a situação de total passividade em que se encontra o sujeito, sem identificar uma solução para seus impasses com recursos próprios.

A professora, sentindo-se incapaz de lidar com a tarefa que lhe é atribuída pela sua função na escola, vê-se na iminência de perder a posição, o prestígio profissional. Situação que poderíamos inferir como similar ao medo de perder o amor do objeto já vivida em outras situações de seu desenvolvimento psíquico (Green, 1982).

E não seriam estas algumas das causas pelas quais os professores adoecem ou desistem da profissão? Uma incapacidade de lidar com uma tarefa real de garantir aprendizagens a seus alunos e a tarefa imaginária de

“ensinar sem perdas” como se o ato de educar fosse um caminho de mão única no qual só o desejo e a vontade do professor estivessem em jogo.

Conforme Mezan (2000), se, na primeira década do século XX, a teoria freudiana atribuiu o sofrimento psíquico de seus contemporâneos à insatisfação dos impulsos primordiais, que era imposta pela autoridade patriarcal “em grau muito superior ao que seria necessário”, o afrouxamento dessa autoridade e de seus derivados deu lugar a um universo de desorientação e de insegurança cujos sinais estão em toda parte.

O autor aponta a globalização da economia, o desemprego estrutural e a enorme aceleração do fluxo de mercadorias e de idéias características desta fase do capitalismo, como algumas das causas de mal-estar na atualidade que se manifesta pelos fenômenos como *stress*, depressão, episódios psicossomáticos, adesão a drogas ou mesmo delinquência. Segundo o autor, estas manifestações seriam independentes de aspectos como o nível socioeconômico, posição geográfica ou classe social.

Para Mezan (2000), a angústia seria o ponto para o qual se voltariam essas variadas condições. Angústia esta, natural ao ser humano, mas, com certeza, estimulada e aumentada pelas condições socioeconômicas da atualidade. A angústia expressa-se de muitas maneiras, uma das quais é a sensação de desamparo e de desorientação diante das exigências da vida. É muito comum vivenciarmos uma dolorosa sensação de impotência, advinda da perda de parâmetros e da fragmentação da experiência cotidiana e segmentos que não se comunicam nem formam um todo coerente.

Na atual situação econômica do país em que o trabalho nunca esteve tão difícil e tão necessário, garantir o prestígio profissional e por extensão, manter o emprego é uma necessidade diretamente relacionada à luta pela sobrevivência e manutenção da vida. A não-aprendizagem de alguns alunos também é motivo de angústia para a professora que, por não compreender o processo que ocorre ao longo de um ano letivo, expressa em seu diário as preocupações que a acompanham durante o desenvolvimento do trabalho, dia após dia.

“O desenvolvimento dos alunos é diferenciado. O Daniel é uma criança que você fala, cansa de falar e ele nunca entende. (...) Ele está sempre desatento e isso me preocupa muito, pois tenho que encontrar estratégias para trabalhar com ele” (Diário de aula, 21/3/2000).

“Às vezes, fico tão desanimada! Olho para os alunos e sinto a responsabilidade em que estou envolvida. Será que vou conseguir? Às vezes não sei o que fazer para que eles avancem mais; sinto que no meu trabalho está faltando alguma coisa. Tenho muita saudade da Educação Infantil” (Diário de aula, 25/4/2000).

“O Pedro está me dando trabalho; não pára para pensar; não faz o mínimo esforço para aprender. Não sei que caminhos seguir. Às vezes, me sinto desanimada e desmotivada (Diário de aula, 4/5/2000).

“Cheguei à conclusão que eu não consigo entender a Mariana. Chamei a mãe dela para conversarmos para que com isso eu saiba um pouco mais sobre ela. Quem sabe assim eu consigo compreender o porquê o raciocínio dela é assim. Às vezes fico pensando que eu deveria seguir outros caminhos, mas não sei quais” (Diário de aula, 11/5/2000).

De acordo com Diniz (2001), à medida que fracassa o ideal de transmissão do conhecimento resta o mal-estar. A professora, pela sua in experiência com o processo de alfabetização, não consegue avaliar a relação entre etapa de aprendizagem-tempo necessária para que as crianças construam o domínio sobre a leitura e a escrita. Por não poder explicar o que ocorre com os alunos que não seguem a trajetória dos demais, lamenta-se. E por sentir-se responsável pela não-aprendizagem, sofre.

A situação acima descrita também ocorre com um número considerável de professoras como explicita Diniz (2001). A queixa tem sido uma marca do discurso das mulheres-professoras, particularmente das que atuam nas séries iniciais, demonstrando que a sua relação com o trabalho pedagógico é bastante complexa, por vezes, insuportável. O mal-estar, permanentemente manifesto, gera uma outra situação traduzida pelas constantes ausências das professoras ao trabalho, muitas vezes justificadas por atestados médicos.

O que explica esta dificuldade das professoras de aceitarem o fracasso da ação pedagógica de alguns alunos pode estar relacionado, imbuído do papel social que lhe é atribuído por ocupar a função de ensinante. Parece impossível não obter sucesso na sua tarefa de ensinar a todas as crianças com iguais resultados (Cifali & Imbert, 1999).

Para relacionar o ofício do professor com a psicanálise, é preciso que aceitemos a idéia de que possa existir um saber do qual o “eu” nada sabe, não sujeito a controle, ou seja, aceitar a idéia de inconsciente. Segundo Mendonça Filho (2001), existe um saber que não sabe

de si, um saber que, mesmo sendo estranho ao eu, sustenta o verdadeiro desejo tanto de aprender quanto de ensinar.

As forças inconscientes presentes no interior do psiquismo escapam ao controle dos seres humanos e, portanto, ao controle do educador, levando-se, numa perspectiva freudiana, a afirmar que a Educação estaria dentro do conjunto de tarefas impossíveis. De acordo com Kupfer (1995), o que explica tal afirmação é que a Educação exerce seu poder por intermédio da palavra e “a palavra, ensina a Psicanálise, é ao mesmo tempo lugar de poder e submissão; de força e de fraqueza; de controle e de descontrole. Como então construir um edifício educacional sobre uma base paradoxal, incoerente?” (p.59).

Para a autora, impossível não quer dizer irrealizável, mas significa que no processo educacional há algo que jamais poderá ser integralmente alcançado, ou seja, o domínio, a direção e o controle que sustentam qualquer sistema pedagógico. Acreditamos que a compreensão deste processo por parte dos educadores poderá auxiliá-los a minimizar as angústias enfrentadas no exercício da tarefa de ensinar.

Considerações Finais: a Psicanálise, o Ensinar e o Aprender.

A trajetória da professora, estudada por meio de seu diário, permite-nos pensar que um maior conhecimento a respeito da Psicanálise. Bem como o apoio de colegas mais experientes em relação ao processo de aprendizagem dos alunos poderia contribuir para minimizar sua angústia fornecendo-lhe alguns instrumentos para que ela pudesse compreender o que ocorre com as crianças.

Não se trata aqui de defender uma educação psicanalítica, pois, segundo Millot (1992), existem diferenças essenciais entre a orientação psicanalítica e a orientação pedagógica. Trata-se, no entanto, de permitir ao professor compreender, como também explica Kupfer (1995), que a realidade do inconsciente nos ensina que não temos controle total sobre o que dizemos, e muito menos sobre os efeitos de nossas palavras sobre o nosso ouvinte (ou sobre o nosso leitor...). Não sabemos o que ele fará com aquelas idéias, a que outras as associará, que movimentos de desejo o farão gostar mais disso e menos daquilo, p. 96).

Para o ensinante professor, que está envolvido com a necessidade de garantir aprendizagens, compreender os determinantes psíquicos do “desejo de saber” pode

contribuir para entender o fenômeno da aprendizagem. Segundo Freud (1910/1988), as perguntas iniciais das crianças que estão na base de sua busca pelo conhecimento podem ser resumidas em dois porquês fundamentais: por que nascemos e por que morremos. A forma como as crianças encontram ou não resposta a estas perguntas em sua trajetória de buscas pode influenciar sua relação posterior com as aprendizagens. A emergência do desejo de saber tem sua origem na investigação sexual que precisa inconscientemente ser reprimida e que, portanto, é deslocada de objetos sexuais para objetos não-sexuais. A força da pulsão estimula as crianças a continuarem perguntando em busca do domínio do saber.

A busca de resposta supõe a existência de um outro que colocado na posição daquele que ensina está revestido por seu aluno de uma importância especial. Esta importância atribuída ao professor garante-lhe uma influência sobre o aluno: influência esta, oriunda da transferência de sentimentos que a criança dirigia ao pai.

Mas é preciso considerar que o professor também é marcado por seu desejo inconsciente ao qual precisa renunciar para responder aos desejos dos alunos. Se o professor, a partir das contribuições da Psicanálise, compreender que na relação pedagógica estão atuando os inconscientes do professor e do aluno, compreenderá também o porquê da impossibilidade da profissão de

professor e renunciará a uma preocupação excessiva com o controle do processo de aprendizagem do outro. Aprenderá que não tem controle sobre os efeitos do que produz sobre seus alunos, pois cabe aos aprendizes desconstruir o saber organizado pelo mestre, digerindo-os à sua maneira, relacionando-os com seus desejos (Ferreira, 2001).

Uma relação mais estreita entre conhecimento psicanalítico e conhecimento pedagógico poderá trazer inúmeros benefícios ao processo de aprendizagem de alunos e professores. Um professor conhecedor da Psicanálise terá em mãos outros instrumentos para avaliar um grande número de manifestações psíquicas infantis, mudando, por conseguinte, suas atitudes em relação às crianças. Por outro lado, ao ser ouvido pela Psicanálise poderá encontrar explicações para seus sentimentos angustiantes em relação à sua profissão, aprendendo a lidar com eles e tornando-se um profissional melhor.

Desta forma, apontamos para a importância da formação cada vez mais qualitativa de nossos professores. É direito destes profissionais conhecer mais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos seres humanos com os quais trabalham para que possam desenvolver sua tarefa de forma mais satisfatória e, portanto, menos angustiante, uma vez que a maior preocupação dos que ensinam é garantir aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- Cifali, M. & Imbert, F. (1999). *Freud e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola.
- Davini, J. (1997). Sobre a Angústia. Em: M. Freire & Cols. (Orgs.), *Grupo: indivíduo, saber e parceria* (2 ed., pp.45-53.) São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Diniz, M. (2001). De que sofrem as mulheres-professoras? Em E. M. T. Lopes (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (2 ed., pp.194-223). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferreira, T. (2001). Freud e o ato do ensino. Em: E. M. T. Lopes (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (2 ed., pp.107-149). Belo Horizonte: Autêntica.
- Freud, S. (1910/1988). Leonardo Da Vinci e uma lembrança da sua infância. Em *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. (Tradução Walderedo Ismael de Oliveira. Rio de Janeiro: Imago, vol. 11.
- Freud, S. (1937/1988). Análise terminável e interminável. Em: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. (Tradução José Octávio de Abreu Aguiar). Rio de Janeiro: Imago, vol. 23.
- Green, A. (1982). *O discurso vivo*. Uma teoria psicanalítica do afeto. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Kupfer, M. C. (1995). *Freud e a Educação*. O mestre do impossível. 3 ed. São Paulo: Scipione.
- Lopes, E. M. T. (Org.). (2001). Da sagrada missão pedagógica. Em E.M.T. Lopes (Org.). *A psicanálise escuta a educação* (2 ed., pp.35-70) Belo Horizonte: Autêntica.
- Mendonça Filho, J. B. (2001). Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. Em E. M. T. LOPES (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (2 ed., pp.71-106). Belo Horizonte: Autêntica.
- Mezan, R. (2000). O mal-estar, Freud e a Modernidade. *Veja*, 33 (52), 208-210.

Millot, C. (1992). *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Rocha, Z. (2000). *Os destinos da Angústia na Psicanálise Freudiana*. São Paulo: Escuta.

Zabalza, M. (2002). Os diários de classe dos professores. *Pá-
tio*, 6 (22), 15-17.

Zibetti, M. L. T. (1999). *Analisando a prática pedagógica: uma experiência de formação de professores na educa-*

ção infantil. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Recebido em: 01/04/04

Revisado em: 17/06/04

Aprovado em: 22/09/04

Endereço para correspondência:

Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Rua Jamari, 6616 – Boa Esperança
CEP: 78987-000 – Rolim de Moura, RO
e-mail: marlizibetti@yahoo.com.br