UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

CAMILA CARRARI DORNELAS

Professoras-mulheres e mulheres-professoras: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo

Ribeirão Preto

2017

CAMILA CARRARI DORNELAS

Professoras-mulheres e mulheres-professoras: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini

Ribeirão Preto

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudos e pesquisas, desde que citada a fonte.

Dornelas, Camila Carrari

Professoras-mulheres e mulheres-professoras: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo. Ribeirão Preto, 2017.

168 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Discurso. 2. Professoras-mulheres. 3. Feminino 4. Subjetivação docente.

DORNELAS, C. C. **Professoras-mulheres e mulheres-professoras**: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

À Olga, Eloisa e Beatrice.

Meu antes e o que me continua.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço à minha brilhante orientadora, Prof^a. Dr^a Filomena Elaine Paiva Assolini, pelo(s) encontro(s) na poesia, na arte, na escrita, no (re)conhecimento, na vida...

“É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”

(SARAMAGO, 2011, p. 475)

(Gratidão pela companhia. Sempre.)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido e companheiro Eduardo, que sempre me apoiou e incentivou para que o sonho não arrefecesse;

À minha filha Beatrice, pela (in)compreensão diante de meus estudos (lembrando-me do (im)possível contido no ato de educar) e pelos inúmeros desenhos presenteados enquanto eu estava à frente do computador;

Aos meus pais, Eloisa e Edilberto, pelo apoio (fundamental) e alegria diante de minhas pequenas e grandes conquistas;

À Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Alves da Silva, professora e amiga, que sempre me incentivou como pesquisadora e docente, sendo uma referência (não só) na vida acadêmica;

Agradeço, especialmente, à minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini pelo seu olhar na minha direção e, já ao meu lado, sua contemplação-cúmplice em direção ao horizonte. Agradeço, sobretudo, sua generosidade de (re)conhecimento;

Às integrantes da banca, Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico, Prof.^a Dr.^a Elci Antônia Macedo Ribeiro Patti e Prof.^a Dr.^a Dionéia Motta Monte Serrat pela afetuosa recepção, disponibilidade e sorriso aberto diante do convite para compor esta banca. Agradeço, sobretudo, suas valiosas contribuições e apontamentos, quando do exame de qualificação e defesa e por me ensinarem a relevância do cuidado teórico-metodológico na pesquisa acadêmica;

Aos meus companheiros e companheiras do GEPALLE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento), pelas valiosas discussões, reflexões e inquietações partilhadas em nossos encontros semanais;

Aos amigos(as) de (per)curso que ultrapassaram a (con)vivência acadêmica, chegando ao coração: Josiane, Merielen, Fernanda, Claudia e Renata. Aos parceiros queridos Enio, Emerson, Ricardo e Carol;

À Fernanda Chuffi, pela especial interlocução em AD e à Silvia Machione, pela generosa interlocução em psicanálise, auxiliando-me nesse entremeio labiríntico.

À funcionária da Pós-Graduação Sandra, pelo carinho, cuidado e dedicação;

À Lina, funcionária do Laife, pelos inúmeros cafés com afeto;

Às professoras ouvidas nesta pesquisa, pela generosidade em dividir suas histórias de vida conosco.

*[...]Convive com teus poemas, antes de
escrevê-los.
Tem paciência se obscuros. Calma, se te
provocam.
Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e
concentrada no espaço.
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face
neutra e te pergunta, sem interesse pela
resposta, pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

*Procura da Poesia, Carlos Drummond de
Andrade (ANDRADE, 2012, s/p.)*

RESUMO

DORNELAS, C. C. **Mulheres-professoras e professoras-mulheres**: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

É notória a maciça participação da mulher na profissão docente. Inúmeros trabalhos contribuem significativamente no sentido de investigar esse fenômeno, tanto quantitativa quanto qualitativamente. No entanto, a chamada “feminização” do magistério não se refere exclusivamente à forte presença das mulheres na profissão docente, mas, também, à associação das atividades e significados dessa profissão ao universo feminino, historicamente. Através do discurso, acreditamos ser possível acessar o que há de singular no sujeito, ou seja, o inconsciente, assim como as marcas sociais e históricas que o caracterizam. Dessa forma, apresentamos os resultados de nossa pesquisa de mestrado, fundamentada nas contribuições da Análise do Discurso Francesa (pêcheuxiana) – como instrumento teórico-metodológico – da psicanálise freudo-lacanianana e das Ciências da Educação, que buscou investigar de que forma os sujeitos inscritos nesta pesquisa se constituem como professoras e as possíveis relações que se estabelecem com a condição feminina. Para tal intento, ao partimos de um enfoque discursivo, fizemos uso de depoimentos orais de quatro professoras atuantes no Ensino Fundamental, em uma escola na cidade de Ribeirão Preto, interior de São Paulo. Os depoimentos orais, advindos de entrevistas semiestruturadas, foram gravados e transcritos e, posteriormente, selecionamos recortes que constituíram nosso *corpus* de análise. As análises realizadas trazem marcas e indícios linguístico-discursivos que apontam para o reconhecimento de que: 1) os processos de subjetivação docente, ainda nos dias atuais, são atravessados por componentes ideológicos e inconscientes, que guardam íntima relação com a condição feminina; 2) as professoras são capturadas ideológica e inconscientemente, no que diz respeito às suas escolhas profissionais e práticas docentes; 3) sentidos sócio-historicamente produzidos, legitimados e naturalizados concernentes ao feminino, à profissão docente e à posição professora são observados nas formulações atuais, que atualizam a memória discursiva das mesmas; 4) o reverberar da necessidade de “se dizer” dos sujeitos ouvidos nesta pesquisa, aponta para a premência de existirem “espaços discursivos”

(ASSOLINI, 2011, 2013) nos cursos de formação docente que possibilitem ao sujeito-professor(a) “falar de si” e (re)significar seus saberes e fazeres docentes.

Palavras-chave: Discurso. Professoras mulheres. Feminino. Subjetivação docente.

ABSTRACT

DORNELAS, C. C. **Woman-teacher and teacher-woman**: the feminine condition and the teacher's subjectivation process inscribed in the marks and in the discursive functioning. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

The massive participation of women in teaching is notorious. Numerous works significantly contribute, in number and quality, to investigate this phenomenon. However, the so-called 'feminization' of teaching not only refers to the strong presence of women in the teaching profession, but also to the association of activities and meanings of this profession with the feminine universe, historically. Through discourse it is possible to access what is unique in the subject, in other words the unconscious and the social and historical marks which characterize it. Therefore, we present the results of our master qualification research, based on the contributions of Discourse Analysis of French matrix - as a theoretical and methodological tool - of the Freudian-Lacanian psychoanalysis and Science Education, in order to investigate in what way the subjects of this research are constituted as teachers and the possible relations that are established with the feminine condition. To that end, our starting point was a discursive approach using oral statements from four working teachers of Elementary School in a school in the city of Ribeirão Preto in the countryside of São Paulo. The oral statements, from semi-structured interviews, were recorded, transcribed, and subsequently we selected clippings to constitute our analytical corpus. The analyses show linguistic-discursive marks and indications which point out to the recognition that: 1) the teacher's subjectivation processes are still permeated by ideological and unconscious components, which bear a close relationship with the feminine condition; 2) the teachers are ideologically and unconsciously captured in terms of their professional choices and teaching practices; 3) socially and historically produced meanings, legitimized and naturalized, concerning the feminine, the teaching profession and the position of teacher, are observed in the current formulations, which validate their discursive memory; 4) the resonance of the necessity of "consisting", of the subjects heard in this study, points to the urgent need for "discursive spaces" (ASSOLINI, 2011, 2013) in teacher's training courses that enable the subject-teacher to "speak about themselves" and to (re)signify their knowledge and duties as teachers.

Keywords: Discourse. Women teachers. Feminine. Teacher's subjectivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Retrato de Adele Bloch-Bauer I – Gustav Klimt	40
Figura 2 – Vênus no Espelho – Diego Velázquez	56
Figura 3 – As respigadeiras – Jean-François Millet	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Análise do Discurso	AD
Análise do Discurso – primeira fase	AD-1
Análise do Discurso – segunda fase	AD-2
Análise do Discurso – terceira fase	AD-3
Comitê de Ética e Pesquisa	CEP
Discurso capitalista	DC
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto	FFCLRP
Formação Discursiva	FD
Formação Ideológica	FI
Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Leitura e Letramento	GEPALLE
Secretaria Municipal de Educação	SME
Sequência Discursiva	SD
Sujeito-professor	SP
Sujeito-professor A	SPA
Sujeito-professor B	SPB
Sujeito-professor C	SPC
Sujeito-professor D	SPD
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	TCLE

SUMÁRIO

PRÓLOGO	16
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 A ANÁLISE DE DISCURSO COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: UM NOVO OLHAR SOBRE A LINGUAGEM	22
3 OS SUJEITOS DO DISCURSO: SUBJETIVIDADES ATRAVESSADAS.....	27
3.1 O sujeito da AD e suas formações: o atravessamento da ideologia.....	28
3.2 O sujeito da psicanálise: o inconsciente constitutivo e as relações de alteridade	35
4 OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO FEMININA: UM OLHAR-ESCUITA VOLTADO PARA O QUE DIZEM OS POETAS	45
5 O FEMININO E A EDUCAÇÃO: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA	58
5.1 Breve esboço histórico das relações de gênero e do paradigma de diferenciação sexual	59
5.2 A presença das mulheres na educação: desejo e (im)possibilidade	66
6 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO	76
6.1 A Análise do discurso francesa: da busca por indícios aos procedimentos de análise ...	76
6.2 A escuta das professoras e o estabelecimento do <i>corpus</i> de análise.....	81
7 ANÁLISES DISCURSIVAS: UM POSSÍVEL ENTRE OUTROS POSSÍVEIS.....	84
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS (?).....	128
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS	140
APÊNDICES	142

PRÓLOGO

Prólogo é um texto que antecede uma obra. Originou-se na Grécia Antiga, inicialmente no teatro, colocando o espectador a par do que se desenrolaria na peça, mas, posteriormente, foi adotado pelo gênero literário. Aqui, funciona como o discurso que introduz o leitor sobre o tema da obra, lançando uma exposição preliminar sobre o assunto. É uma apresentação do que está por vir.

Normalmente, é escrito após o término do texto, quando se presume que já foi dito tudo o que poderia ou deveria ser dito e, então, pode ser apresentado. E aqui estamos, neste momento, mas assumindo que nem tudo pode ser dito, e sustentando o caráter de inacabado, não definitivo, de permanente escritura de todo texto ou discurso. Quando falamos de subjetivação feminina, tal reconhecimento do inacabado, da incompletude do dizer, assume caráter imperativo.

Farei uso deste início para apresentar o assunto em questão, mas, também, para neste pequeno espaço que me cabe, justificar escolhas e apresentar brevemente as brechas, as lacunas, os buracos de fechaduras por onde pretendemos olhar, e que conduzirão as nossas discussões.

A presença da mulher na profissão docente é historicamente (re)conhecida. Tendo em vista que se delineiam grandes conflitos de ideias acerca do papel da mulher na sociedade e suas representações no imaginário social, estar diligente ao momento histórico presente – em que questões de gênero são amplamente discutidas e discursos são (in)visivelmente (des)construídos – implica um olhar mais atento sobre a formação de professores e o grande continente de mulheres envolvidas na profissão de educar.

Esse olhar, não sem razão, surge de inquietações particulares e também subjetivas. Assumimos que a posição de pesquisador não é anódina ou neutra. Passa pela sua história e pelas suas escolhas, posto que o pesquisador também é “capturado”, “fisgado”, pego no “tropeço”. Esse caminho pessoal e profissional aqui traçado – único momento do texto em que deixo isso de maneira mais explícita e não por meio de não-ditos ou diluído na opacidade do texto/língua – tem o intuito de delinear um traço, justificar escolhas, indicar um fio condutor de nossa pesquisa.

Início esse caminho destacando que quem escreve e discursa aqui é uma mulher, também professora, capturada e “enroscada” nos invisíveis fios ideológicos e inconscientes que me sustentam. Meu percurso inicia-se com a formação em Psicologia e, posteriormente,

com a licenciatura em Pedagogia. Durante a complexa tarefa de me compor professora atuando na rede pública, no Ensino Fundamental e, posteriormente, na formação de professores em um curso de Pedagogia, meu olhar para a formação e prática docente voltou-se para novas necessidades que foram surgindo a partir das experiências em sala de aula, refletindo sobre os fenômenos sociais e culturais complexos que se desenrolam nesse espaço.

Trilhando o caminho como professora, meu olhar (e escuta) voltou-se para a forte presença incontestável nas salas dos cursos de licenciatura, sobretudo de Pedagogia, de um público eminentemente feminino. No estreitamento da convivência com as alunas, essas eram convidadas a pensar sobre sua escolha e prática docente e, não raro, faziam associações a aspectos relacionados às questões de gênero, indicando uma regularidade discursiva (entremeada por alguns tropeços de linguagem) que apontavam uma analogia entre a docência, a mulher, o feminino ou a mãe.

Compartilho da concepção de Tardif (2002) de que a constituição do professor se dá através de suas experiências e de sua prática, além de sua história de vida particular. Assim, diante de minha trajetória pessoal e profissional, não causa estranhamento que essa posição comungue com conhecimentos e contribuições trazidos pela psicanálise ao Campo da Educação. Sigmund Schlomo Freud (1856-1939), criador da psicanálise, embora não tenha se detido especificamente sobre as questões educacionais, traz importantes entrelaçamentos entre a Educação e a psicanálise, presentes em vários momentos de sua obra.

Pareceu-me necessário, portanto, tentar compreender aquilo que é esquecido ou excluído pelo discurso pedagógico, ou seja, o sujeito do inconsciente e do desejo (PEREIRA, 2003, p.19). Dessa necessidade, surgiram tentativas de entender mais profundamente esse fenômeno, e parti de algumas interrogações: Por que é que as mulheres tornam-se professoras? Em que condições de produção se tornam/tornaram professoras? Partindo do pressuposto de que a escolha das mulheres pelo magistério deve-se a fatores sociais, históricos, culturais, ideológicos e, também, inconscientes, tornar-se professora seria uma alternativa de realização dessas mulheres? Que capturas ideológicas e inconscientes estariam presentes?

Com tais inquietações, avancei os estudos orientados com o propósito de “escutar o(a) professor(a)”, interessando-me cada vez mais por suas histórias de vida. Dentro dessa perspectiva, de escuta do(a) professor(a), Assolini (2011, 2013) sugere que os cursos de formação (continuada) de professores(as) poderiam oferecer condições de produção favoráveis ao surgimento de “espaços discursivos”, para que o(a) professor(a) vivencie o “falar de si” e, dessa forma, possa se expressar e (re)significar seus saberes e fazeres.

Nesse sentido, fui experimentando e agregando outras visões e escutas com relação aos discursos dos(as) professores(as) ao me inserir no GEPALLE (Grupo de estudos e pesquisas em alfabetização, leitura e letramento), na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, fato fundamental para o fomento e amadurecimento deste projeto de pesquisa.

Por tudo o que foi dito, encerrando as particularidades, a escolha da Análise do Discurso Francesa, AD, e da psicanálise se justifica. A AD, como veremos mais adiante, em seus pontos de toque com a psicanálise e esta última, que virá em fios costurados teoricamente e nas análises e interpretações - e não com o intuito de psicanalisar o sujeito - são abordagens sabidamente complexas e não tão íntimas à área educacional. Reconhecemos ser esse um entremeio labiríntico. No entanto, sustentamos a possibilidade de esse mesmo entremeio constituir-se um acesso à lacuna deixada, ao silêncio posto, à captura inconsciente e ideológica, ao esquecimento, ao “avesso”, lá onde o sujeito habita...

Se, a partir dos anos oitenta, passou a existir no campo das pesquisas na/da educação trabalhos que objetivassem a escuta do(a) professor(a), muitos, porém, ficam circunscritos a uma excessiva “psicologização” ou, então, no campo social e histórico da atuação docente, seguindo uma lógica demandada pelo discurso pedagógico. Este, cabe aqui salientar, construído dentro de uma lógica cartesiana, acaba por apresentar lacunas quanto aos processos de subjetivação docente.

É com interesse e respeito, dentro da perspectiva assumida por nós, que voltamos nosso olhar para a leitura que muitos trabalhos fazem ao se proporem analisar o fenômeno da feminização do magistério, mas que, não raro, deixam de interrogar sobre as particularidades do sujeito, no caso, das professoras-mulheres.

Nesse discurso pedagógico brevemente mencionado, constatamos que as questões de subjetividade se mostram ainda distantes de um aprofundamento. Partir desse pensamento não significa, em absoluto, negar a importância de outros estudos e/ou outras perspectivas teórico-metodológicas, mas sustentarmos uma busca de um outro olhar possível. É nesse espaço, nessa lacuna por nós observada, que nasceram nossas inquietações e discussões. Ousemos olhar pelos buracos das fechaduras, experimentar diferentes chaves, abrir diferentes portas. Ainda que sejam algumas, dentre tantas outras possíveis de se olhar.

1 INTRODUÇÃO

Há uma crônica pouco conhecida do autor alagoano Graciliano Ramos, intitulada “Na Terra do Fogo, as coisas estão frias”¹, pertencente a uma coletânea de seus primeiros textos publicados em um Jornal. Nessa crônica, de 1915, escrita muito anteriormente às suas grandes obras, como *Caetés* e *Vidas Secas*, o autor discorre sobre uma estranha condição que se abate sobre os moradores da Terra do Fogo: lá, naquela terra tão fria, de nome quente, desapareceram as mulheres.

Embora seja interessante observar as questões colocadas pelo autor para desvendar o aparente (in)explicável sumiço das pobres “flores da vida” dessa Terra, o que mais inquieta são suas afirmações finais: “Mas caso é para uma pessoa pôr-se a pensar tristemente nas grandes desigualdades que há neste mundo. Desapareceram as mulheres ali, e aqui promanam mulheres em quantidade. Parece até uma injustiça. Bem se está vendo que os bens da terra não foram feitos para todos...” (RAMOS, 2012, p. 30).

Data venia às explicações sobre esse espantoso desaparecimento (e os adjetivos dados às mulheres em seu texto – lembramos, de 1915), os motivos de exuberar mulheres em determinado espaço, ou faltarem em outro, suscitam vários questionamentos. O fato é que sustentamos que, a escolha das mulheres por estarem nessa ou naquela terra (ou profissão), não são neutros. Ao usarmos a crônica como metáfora para pensarmos sobre o grande número de mulheres no campo da Educação, é com o intuito de elevarmos as mulheres, as professoras, à posição de sujeitos que possam olhar para suas escolhas, conscientes e inconscientes, que vão além de explicações sociais, históricas ou de educação.

A mulher, como sujeito participante da cultura, assujeitada à massificação de seus desejos e a uma ideologia dominante, não está nesta “terra” ou em outra por mero acaso. Admitirmos isso é possibilitar uma (re)leitura das representações sócio-históricas da mulher, tirando-a da condição de indivíduo e lançando-a à possibilidade de condição de sujeitos que fariam furos no artifício cultural, revendo as certezas que as constituem (DINIZ, 2001). As concepções da psicanálise acerca da mulher, e o dispositivo teórico-metodológico da AD, podem fazer um contraponto às leituras que se circunscrevem apenas no âmbito sócio-histórico, e trazer à tona as questões de subjetividade da professora-mulher.

Sendo assim, propomos como objetivo geral, investigar de que forma os sujeitos inscritos nesta pesquisa se constituem como professoras e as possíveis relações que se

¹ Disponível em: <http://epoca.globo.com/edic/753/753_garranchos.pdf>.

estabelecem com a condição feminina. Como objetivos específicos, pretendemos ainda: discutir como a produção e a naturalização de sentidos sobre o feminino afetam a profissão docente; identificar e discutir de que maneira ocorrem capturas ideológicas e inconscientes na escolha e no fazer docente, por meio da materialidade discursiva; e aprofundar o conceito de “espaços discursivos”, formulado por Assolini (2011, 2013).

Concernente a isso, nossa pesquisa seguirá pelas complexas veredas da Análise do Discurso Francesa, com maior representatividade em Pêcheux, da psicanálise freudolacanianana e das Ciências da Educação. Após esta breve introdução, iniciaremos um primeiro capítulo dedicado ao início da AD, contextualizando historicamente, ainda que de maneira breve, as condições de produção que propiciaram seu surgimento, mobilizando autores como Pêcheux (1988, 1997), Gregolin (2006), Orlandi (2012a), Zandwais (2009), Malidier (2003) e Fernandes (2008).

Em um segundo capítulo, trazemos a concepção de sujeito na qual nos pautamos, dentro do arcabouço teórico da AD e da psicanálise. Destacamos que a noção de sujeito discursivo, apresentada por nós, difere substancialmente da noção de sujeito em outras teorias, afastando-se radicalmente de uma noção de sujeito cartesiano. Por se constituir um estudo acerca dos processos de subjetivação docente, buscamos partir de uma noção de sujeito, nas duas teorias, trazendo os conceitos fundamentais e basilares que atravessam e “orbitam” em torno desse sujeito. Tal opção, salientamos, constituiu-se tarefa complexa e delicada, dadas as diferenças também presentes entre as duas vertentes teóricas e, portanto, não desconsideramos as (im)possíveis conexões entre ambas, ressaltando algumas delas ao longo do texto. Para a construção de uma noção de sujeito na AD, apoiamo-nos nas contribuições de autores como Althusser (1996), Pêcheux (1988, 1997, 2010), Orlandi (2012a, 2012b), Malidier (2003), Mariani (2003), Coracini (2003), Ferreira (2010) e Authier-Revuz (1990). No que concerne a uma noção de sujeito em psicanálise, mobilizamos autores como Lacan (1995, 1998, 1999, 2005), Elia (2010), Coutinho Jorge (2014), Quinet (2012), Assoun (1999), entre outros.

Um terceiro capítulo diz respeito aos processos de subjetivação feminina em psicanálise, realizando re(con)tornos sobre alguns dos postulados freudianos acerca do feminino e da feminilidade, e às posteriores contribuições lacanianas. Ao realizar esse constructo teórico, não nos esquecemos de que deve ser pensado levando-se em consideração o caráter histórico que o constitui. Dessa forma, o que propomos é uma (re)leitura de alguns constructos psicanalíticos, retirando-os de uma perspectiva ideal e essencialista e inscrevendo-os numa variabilidade histórica. Salientamos o caráter não hermético de tais postulados, sustentando que falar de feminino e feminilidade em psicanálise nos conduz à incompletude, e

qualquer tentativa de sucesso em “decifrar” ou conferir alguma conclusão, indubitavelmente, levar-nos-ia ao fracasso. Além das contribuições freudianas e lacanianas, nesse capítulo, dialogamos, também, com autores contemporâneos como Soler (2005), Arán (2002, 2006), Birman (1999, 2001), Patti (2004) e Neri (2005).

Na sequência, apresentamos o quarto capítulo que busca explicar a íntima relação que se estabeleceu entre o feminino e a educação, com o objetivo de tentar reconstituir, delinear o acontecimento, o espaço de memória, entendido aqui como proposto por Pêcheux (2010). Concernente a isso, propomos a organização desse capítulo da seguinte forma: num primeiro momento, contextualizamos historicamente como as relações de gênero se construíram, articuladas ao “paradigma de diferenciação sexual” (BIRMAN, 2001), até chegarmos às condições que apontam a íntima relação das mulheres com o campo da educação. Num segundo momento, nos detemos sobre o processo de feminização do magistério que se desenvolveu, sobretudo no Brasil, no início do século XIX, problematizando o fenômeno em articulação às questões de subjetividade, aos desejos e (im)possibilidades das mulheres, no exercício do magistério. Para tanto, nos apoiamos nas ideias de autores da área educacional como Chamon (2005), Silva (2002), Nóvoa (1999), Almeida (1998) e Freire (1997), e de historiadores como Ribeiro (2015), Pinsky (2014) e Louro (1997, 2015).

O quinto capítulo versa sobre a metodologia da pesquisa e o paradigma ao qual nos filiamos, descrevendo os processos e instrumentos utilizados nesta pesquisa. Valemo-nos de uma entrevista semiestruturada, constituída por perguntas norteadoras, realizadas com quatro professoras atuantes no Ensino Fundamental I (1º ao 4º anos) e Ensino Fundamental II (5º ao 9º anos) de uma escola da rede pública da cidade de Ribeirão Preto/SP, escolhida pela Secretaria Municipal de Educação.

Posteriormente, apresentamos nossas análises, seguidas de algumas considerações para efeito de conclusão. Lembramos que as análises são sempre inacabadas e marcadas pela incompletude do dizer. Não são definitivas, portanto.

2 A ANÁLISE DE DISCURSO COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: UM NOVO OLHAR SOBRE A LINGUAGEM

Aonde eu não estou as palavras me acham
Manoel de Barros (BARROS, 2010, s/p.)

A escolha de um campo teórico-metodológico que vá ao encontro das complexidades do sujeito – tomando o discurso como maior base de sustentação – coloca-se, para nós, como fundamental. Através do discurso, acreditamos ser possível acessar o que há de singular no sujeito, ou seja, o inconsciente, assim como as marcas sociais e históricas que o caracterizam. Para isso, optamos pela Análise do Discurso Francesa (pêcheuxtiana), doravante AD, tendo o filósofo francês Michel Pêcheux como fundador e um dos estudiosos mais importantes do campo.

Para iniciarmos a empreitada a que nos dispomos é preciso inicialmente, ainda que de forma muito breve, contextualizar historicamente as condições de produção que propiciaram o surgimento da AD, tendo em vista que, ao adotarmos essa perspectiva, impõe-se a nós um maior desvelo ao abordar os fenômenos históricos.

A AD emerge na França, país de tradição das ciências da linguagem, nos anos 1960, período de grande efervescência intelectual e cultural, ascensão dos partidos de esquerda, movimentos estudantis e feministas. Ela surge como reação que ocorre dentro do(s) estruturalismo(s) legitimado(s) e predominante(s) à época, que influenciava(m), sobremaneira, as ciências humanas.

O movimento estruturalista, que é amplo, complexo e não hegemônico, frequentemente tem sua fundação atribuída ao pensamento de Ferdinand Saussure, com o Curso de Linguística Geral (1916) que, embora aconteça no contexto francês, primeiro em disciplinas como a antropologia, só depois alcançou a linguística propriamente dita (GREGOLIN, 2006).

O impacto de obra de Saussure foi notável, provocando inúmeras discussões sobre a epistemologia da Linguística. No entanto, para o autor, a língua era tomada como homogênea e seu objeto de estudo estava circunscrito à própria língua numa visão sistemática, excluindo a fala ou tratando-a de maneira irrelevante. Nesse contexto, a AD irrompe, assumindo uma tendência teórico-metodológica que demarca sua grande diferença em relação aos outros “estruturalismos”, tratando de historicizar as estruturas, estabelecer uma relação tensa com os conceitos e métodos da linguística de Saussure, problematizando a cisão entre língua/fala e

fazendo retornar o sujeito e a história que haviam ficado em suspenso na definição do objeto saussureano (GREGOLIN, 2006).

De acordo com Zandwais (2009), é a partir de uma crítica à concepção estruturalista presente na teoria saussureana, que toma a língua de forma abstrata, como convenção e produto da história, que Pêcheux passa a tratar, ao mesmo tempo, de noções de linguística e de processos discursivos. Pêcheux busca mostrar que língua e discurso têm materialidades distintas que se complementam; enquanto a base linguística servirá de materialidade necessária para a realização da ideologia, os processos discursivos seriam os “lugares” onde as ideologias funcionariam e produziriam determinados efeitos de sentido a partir de seus modos de inscrição em determinadas ordens histórico-simbólicas (ZANDWAIS, 2009).

Contudo, a AD não deixa de reconhecer o papel fundador de Saussure na linguística como ciência autônoma, mas promove deslocamentos que demarcam as diferenças entre a AD e um estruturalismo formalista e cientificista. O que ocorreu, então, no período que vai de 1960 a 1975, foi a reestruturação da rede de afinidades disciplinares que circundam a Linguística por obra do estruturalismo, que marca o fim da hegemonia filosófica da fenomenologia e do existencialismo. Tal mudança, possibilita o aparecimento da antropologia estrutural, a renovação da epistemologia e da história das ciências, a psicanálise anti-psicologista, a retomada da teoria marxista. Do encontro das três teorias (psicanálise, Marxismo, Linguística/antropológica) surge um efeito subversivo e de promessa de revolução cultural (GREGOLIN, 2006).

A AD, assim, é um campo que se constitui e inscreve no espaço de três regiões de conhecimento que articulam, portanto, uma ruptura com o século XIX, num quadro que vincula o linguístico ao social, estendendo-se para outras áreas do conhecimento.

[...] a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (PÊCHEUX, 1997, p. 20).

Foi com o surgimento da AD, que os estudos passam a buscar uma compreensão da linguagem como fenômeno, não mais centrado na língua como um sistema ideologicamente

neutro, passando a operar uma ligação fundamental entre o nível linguístico e extralinguístico. Como dito por Pêcheux (1997, p. 73-74):

Parece indispensável colocar em questão a identidade estabelecida por Saussure entre o universal e o extra-individual, mostrando a possibilidade de definir um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade, a saber, o nível da particularidade que define “contratos” linguísticos específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas mais ou menos localmente definidos, e desigualmente aptos a disseminar-se uns sobre os outros.

Como o nome (pré)anuncia, a AD passa a se ocupar não da língua, mas do discurso como objeto de estudo. Não obstante, nas palavras de Malidier (2003), o discurso, em Pêcheux, é um verdadeiro *nó* e jamais um objeto empírico. “É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito” (p. 15). O discurso é compreendido como materialização da linguagem, que carrega consigo, elementos de existência social, históricos e ideológicos e que são enunciados pelos sujeitos do discurso.

Com isso, podemos concluir que os discursos não são fixos, ao contrário, são materialidades linguísticas móveis e em constante transformação, que acompanham as mudanças sociais, históricas e ideológicas. Carregam em si “[...] a ideia de curso, de percurso, de correr por”, ou seja, de “palavra em movimento” como prática de linguagem (ORLANDI, 2012a, p. 15).

Pensar as palavras em movimento, ou seja, pôr a língua em funcionamento, implica dizer que a AD irá olhar para o sujeito falando, produzindo sentidos, posto que as palavras em movimento produzem também sentidos móveis, não imanes e/ou estanques. Esses são produzidos de acordo com os lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Essas relações de linguagem são relações de sujeitos e de seus sentidos e efeitos, que são múltiplos e variáveis. “Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2012a, p. 21). Assim, o discurso

[...] é o objeto que nos permite observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua, o que nos deve permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui (ASSOLINI, 2008, p. 125).

Isso se dá num processo complexo em que sujeito e sentido são mutuamente constituídos, ocorrendo processos de subjetivação que se dão na esfera do discurso. Como colocado pelo próprio Pêcheux (1988, p. 160), o sentido de uma palavra não existe “em si mesmo” “[...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual são produzidas”.

Nessa direção, de produção de sentidos de acordo com os lugares ocupados pelos sujeitos, é inconcebível analisar um discurso desconsiderando as condições de produção específicas do mesmo, isto é, desconsiderando as condições históricas e sociais da situação em que o sujeito encontra-se no momento em que produz o discurso. O conceito de condições de produção foi tomado do materialismo-histórico e cria condições para inscrever a história, de maneira concreta, na ordem discursiva.

O discurso, tal como abordado pela AD, tem sua regularidade, seu funcionamento, que é possível de apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto (ORLANDI, 2012a).

No entanto, lembramos que, para chegar a essas formulações, a AD e seu arcabouço teórico-metodológico passou por inúmeras revisões e mudanças em seus conceitos essenciais. A AD, tal como conhecemos hoje e, devido ao seu caráter de não fechamento e incompletude, é fruto de (des)continuidades e de um processo. Será em um dos seus últimos textos, *A análise do discurso: três épocas* (PÊCHEUX, 1997), que o francês fará uma revisão das fases por que passou a AD.

Resumidamente, o primeiro momento da AD, AD-1, é marcado pela obra de Pêcheux de 1969, *Análise Automática do Discurso*, considerada a fundação e o protótipo que foi remodelado sem cessar pelo autor, criticado, corrigido e finalmente abandonado – embora sempre presente – onde se entremeiam pela primeira vez todos os fios constitutivos de um objeto radicalmente novo de estudo: o discurso (MALDIDIER, 2003).

Naquele momento, a AD estava implicada em uma exploração metodológica de uma noção de maquinaria discursiva, resultada de “[...] uma posição estruturalista pós-saussureana e pode ser compreendida como um conjunto de discursos produzidos em dado momento” (FERNANDES, 2008, p. 87). Tais discursos ainda eram considerados como homogêneos e herméticos em si, resultantes de condições de produção estáveis e homogêneas. O trabalho da análise focalizava cada sequência linguística, consideradas neutras, como um pré-requisito para a análise do *corpus*. As máquinas discursivas constituíam unidades justapostas, sendo um procedimento de análise com começo e fim pré-determinados (FERNANDES, 2008).

Na segunda fase, AD-2, Pêcheux (1997, p. 314) analisa que, “[...] começa a explodir a noção de maquinaria estrutural fechada uma vez que o dispositivo da formação discursiva está em relação paradoxal com seu exterior”. Aqui, a noção de interdiscurso é introduzida para designar o exterior de uma Formação Discursiva, FD, para constituí-la em lugar de evidência discursiva. De acordo com Maldivier (2003), a questão do pré-construído vai constituir um ponto decisivo que se articulará ao conceito de interdiscurso. Nessa fase, articulam-se três regiões do conhecimento atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica: a) o materialismo histórico como teoria das formações sociais e a teoria das ideologias; b) a linguística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; c) a teoria do discurso como determinação dos processos semânticos (MALDIDIER, 2003).

Na chamada terceira fase da AD, AD-3, novas formulações foram postas em jogo que reconfiguram o quadro epistemológico da AD, marcada pela desconstrução das maquinarias discursivas fechadas. São concretizadas e tematizadas as formas linguístico-discursivas do “[...] discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro [...] mas também e sobretudo a insistência de um ‘além’ interdiscursivo” (PÊCHEUX, 1997, p. 316-317).

De acordo com Fernandes (2008), na AD-3 se estabelece o primado teórico do outro sobre o mesmo; a ideia de homogeneidade atribuída à noção de condições de produção do discurso é definitivamente abandonada e é reconhecida a desestabilização das garantias sócio-históricas; a noção de enunciação passa ser abordada e as reflexões sobre a heterogeneidade levam à discussão sobre o *discurso-outro*. São colocadas, enfim, várias interrogações acerca do sujeito do discurso. O discurso é, reconhecidamente, marcado pela heterogeneidade e alteridade.

É sobre essa última colocação que sustentaremos nosso olhar e nossas reflexões, ao longo desse percurso, apontando para um sujeito que só existe na relação simbólica que mantém com o outro, um sujeito do discurso. Faremos uso também, nessa tarefa, do constructo teórico da psicanálise, especialmente aqueles fundados nos pensamentos de Freud (1856-1939) e Lacan (1901-1981) e que virão em “fios” costurados, dadas as conexões possíveis e os pontos de toque entre esses dois campos de saber.

3 OS SUJEITOS DO DISCURSO: SUBJETIVIDADES ATRAVESSADAS

*Sou homem: duro pouco e é enorme a noite.
Mas olho para cima: as estrelas escrevem.
Sem entender compreendo:
Também sou escritura
e neste mesmo instante alguém me soletra.*

Octavio Paz (PAZ², 19-- , s/p.)

Falar em sujeito do discurso implica dizer que esse se diferencia radicalmente de outros sujeitos em outras vertentes teóricas. Ou, de outra forma, dizer que os processos de subjetivação ocorrem na esfera do discurso. Diremos, inicialmente, que a AD irá trazer a constituição de um sujeito apoiada na noção althusseriana de sujeito, a qual aponta para o atravessamento da ideologia. E, demarcada pela psicanálise, trará a noção de um sujeito descentrado, clivado, que postula o inconsciente como constitutivo desse sujeito, distante do sujeito racional, cartesiano. Podemos dizer ainda, que tanto na AD, quanto na psicanálise, atravessando todo seu constructo teórico, subjaz o sujeito. O sujeito do discurso, portanto,

[...] vai, então, colocar-se estratégica e perigosamente entre o sujeito da ideologia (pela noção de assujeitamento) e o sujeito da psicanálise (pela noção de inconsciente), ambos constituídos e revestidos materialmente pela linguagem. Como se vê, a Análise do Discurso ao construir a categoria teórica do sujeito o faz, desde o início, pautando-se por uma singularidade que a torna muito peculiar. O sujeito do discurso não é apenas o sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem apenas o sujeito do inconsciente freudo-lacaniano; tampouco, é apropriado afirmar que esse sujeito seja uma mera adição entre essas partes. O que vai fazer a diferença desse sujeito é o papel de intervenção da linguagem, na perspectiva de materialidade lingüística e histórica que a AD lhe atribui (FERREIRA, 2010, p. 10).

Dessa forma, para as duas teorias, sujeito e linguagem são a porta de entrada para a compreensão dos processos que as constituem. Em ambas, reside também uma lacuna, uma falta, um efeito de incompletude do sujeito. No entanto, há também diferenças no desenvolvimento da categoria em cada uma delas. Como colocado por Mariani (2003), Pêcheux, retomando Althusser, coloca inicialmente o efeito-sujeito como questão central em seu trabalho, incorporando o histórico-ideológico como constitutivo da materialidade significante. Já Jacques Marie Émile Lacan (1901-1981), psicanalista francês, trabalha o

² Disponível em: <http://www.releituras.com/opaz_irmandade_imp.asp>. Acessado em jan/2016.

sujeito como (e)feito de linguagem. “Esse estatuto particular da AD e da psicanálise, porém, não impede que conexões sejam feitas a partir de indicações teóricas formuladas no interior de cada campo” (MARIANI, 2003, p. 59).

Para efeito de uma apresentação dessas noções de sujeito que facilite ao leitor, dividiremos o capítulo em duas seções que trazem a noção de sujeito nas duas vertentes teóricas, primeiro na AD e, posteriormente, na psicanálise, sem desconsiderar as (im)possíveis conexões entre ambas, algumas delas, ressaltadas ao longo do texto.

3.1 O sujeito da AD e suas formações: o atravessamento da ideologia

Ao delinear o campo constitutivo da AD anteriormente, observamos que a noção de sujeito ganha ênfase desde seu início teórico. É por essa razão que optamos por balizar nossas discussões a partir da noção de sujeito, mobilizando outros conceitos fundamentais concernentes à teoria e que compreendemos impossíveis de serem abordados separadamente, posto que o sujeito é constituído, atravessado por eles, como veremos a seguir.

Ao falarmos em sujeito na AD, partimos do pressuposto de que há a inscrição do indivíduo no campo social – num mundo simbólico, onde já existem sentidos circulantes – ocupando um espaço/lugar que o antecede. É nesse sentido que Pêcheux (1988, p. 133, grifos do autor) assinala que

[...] estamos diante de uma teoria não-subjetiva da subjetividade que designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa situação (esse assujeitamento) pela ilusão constitutiva da autonomia do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo”[...].

Em Pêcheux (1988), a subjetividade não é organizada com base em um interior existente, mas se constitui como um efeito do discurso. Para o autor, apoiando-se em preceitos lacanianos, o sujeito fica “preso” à uma rede de significantes, “[...] ‘nomes comuns’ e ‘nomes próprios’, efeitos de *shifting*, construções sintáticas, etc. – de modo que o sujeito resulta dessa rede como ‘causa de si’, no sentido espinosiano da expressão” (PÊCHEUX, 1988, p. 157, grifos do autor).

Será por meio de suas reflexões sobre a subjetividade que o autor abrirá seu projeto de AD às questões clássicas colocadas pela teoria da sociedade. Assim, o lugar simbólico que os indivíduos ocupam no discurso é um lugar social, um endereçamento simbolicamente

definido e socialmente reconhecido, permitindo aos sujeitos reconhecerem uns em relação aos outros (ANGERMULLER, 2016).

Isso nos permite inferir que, o sujeito da AD, portanto, é um sujeito histórico e social, marcado por tempo e espaço determinados. É por essa razão que

Não é vigente, na Análise de Discurso, a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo. Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2012a, p. 50).

Como sua fala é produzida desses determinados tempo e lugar, a concepção de um sujeito histórico e social articula-se à concepção de um sujeito ideológico. Delinear o conceito de ideologia se faz necessário, embora seja tarefa de caráter complexo, já que é um conceito composto por inúmeras nuances, por vezes confuso e controverso. Althusser (1996) irá relacionar o termo aos Aparelhos Ideológicos do Estado, justificando que, para que a classe dominante perpetue sua dominação, gera mecanismos de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Para o autor, a ideologia é “[...] uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1996, p. 126). Como é uma relação imaginária, o homem cria e representa simbolicamente na sua relação com a realidade, no entanto, por ser simbólica e abstrata, acaba por se distanciar da realidade objetiva.

O que “os homens” “representam para si” na ideologia não são suas situações reais de existência, seu mundo real; acima de tudo, e sua relação com essas condições de existência que se representa para eles na ideologia. É essa relação que está no centro de toda representação ideológica, portanto imaginária, do mundo real (ALTHUSSER, 1996, p. 127).

Pêcheux (1988) avança essa proposição, discutindo o funcionamento da(s) ideologia(s) e a interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia e pelo discurso. Para o autor, a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e se realiza através do complexo das formações ideológicas que “[...] fornece a ‘cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas - aceitas - experimentadas” (PÊCHEUX, 1988, p. 162). Essa interpelação dar-se-á pela identificação do sujeito com a formação discursiva (FD) que o

domina, que o constitui como sujeito, e que, por sua vez, se reinscreverá no seu próprio discurso. Assim,

o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, e na relação que estabelece com essa formação dominante e com outras formações discursivas que aí se entrecruzam, a relação que ele estabelece entre as várias formações discursivas, é própria da história de cada sujeito e não preexiste a esse sujeito. Cada história produz um discurso diferente. Trata-se, assim, de uma constituição mútua: o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas ao mesmo tempo constitui uma relação própria com essa formação discursiva, relação essa permeada pela história desse sujeito (LAGAZZI, 1998, p. 25).

O conceito de FD surge no interior do método arqueológico desenvolvido pelo filósofo Michel Foucault (1926-1984) no final da década de 1960. Pêcheux, por sua vez, adotará a expressão, inserindo-a no paradigma marxista, ligada à ideologia e atribuindo-lhe um sentido distinto daquele inicialmente proposto por Foucault. Em Pêcheux, a FD está intimamente relacionada à noção de formação ideológica (FI), já que o discurso constitui-se a partir dos efeitos de sentido produzidos, enquanto o que o sujeito diz inscreve-se em uma formação discursiva e não em outra que, por sua vez, representa no discurso as formações ideológicas. A formação discursiva é assim definida por Pêcheux (1998, p. 160) como “[...] aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

Não existe, portanto, homogeneidade na composição das formações discursivas, pois essas são constituídas por contradições. Palavras idênticas significam diferentemente ao se inscreverem em formações discursivas diferentes que, por sua vez, também se dão em condições de produção diferentes. Não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas de “[...] construções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que elas determinam a significação que tomam essas palavras [...]. As palavras ‘mudam de sentido’ ao passar de uma formação discursiva a outra” (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2011, p. 28).

No discurso dos sujeitos, “[...] a materialidade concreta da instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas, que, ao mesmo tempo, possuem um caráter ‘regional’ e comportam posições de classe” (PÊCHEUX, 1988, p. 146, grifos do autor). Assim, a materialidade ideológica só é possível de ser apreendida a partir da materialidade linguística.

Ressaltamos que a ideologia é necessária na relação entre linguagem e mundo e a tarefa da AD é refletir sobre essas relações materializadas e presentes no discurso. A ideologia, portanto, é condição para a constituição do sujeito, de modo que, interpelado por

ela, produza o dizer. Ao dizer, dar sentido e interpretar (ao mesmo tempo em que nega essa interpretação), naturaliza o que é produzido na relação do histórico e do simbólico.

É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2012a, p. 15).

Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento das interpretações, existe a transposição de formas materiais tornadas transparentes, para serem interpretadas por determinações históricas imutáveis, naturalizadas. O trabalho da ideologia, portanto, é produzir evidências, colocando o homem na sua relação imaginária com suas condições materiais de existência (ORLANDI, 2012a). Conforme Pêcheux (1988, p. 160, grifos do autor):

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascarem, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Vemos, dessa forma, como há um processo de naturalização dos sentidos para o sujeito que fala, enuncia. A ideologia, então, é um mecanismo imaginário por meio do qual coloca-se para o sujeito, conforme as posições sociais que ele ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente, natural, para ele enunciar daquele lugar (MARIANI, 1998).

Esse processo de naturalização e transparência de sentidos provoca a ilusão de centralidade, de originalidade do dizer, ou, dito de outra forma, de “ilusão de sujeito”. Essa ilusão se realiza por meio de dois esquecimentos: O esquecimento nº 1 e o esquecimento nº 2.

Esses dois conceitos de esquecimento, Pêcheux (1988) desenvolve apoiando-se em uma interpretação da primeira tópica de Freud, utilizando a oposição entre o “sistema pré-consciente-consciente” e o “sistema inconsciente”, definindo dois tipos diferentes de esquecimento, inerentes ao discurso. O esquecimento nº 2 é análogo ao “sistema pré-consciente-consciente”. É o esquecimento “[...] pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, [...] um enunciado, forma, sequência e não um outro” (PÊCHEUX, 1988, p. 173, grifos do autor) e “[...] é aí, precisamente, que se apóia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante” (PÊCHEUX, 1988, p. 175, grifos do autor).

Já o esquecimento nº 1, estabelece relação com uma noção de “sistema inconsciente” que “[...] dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1988, p. 173), remetendo à uma analogia com o recalque inconsciente descrito por Freud (2004). Orlandi (2012b, p. 144, grifos da autora) apresenta os conceitos da seguinte forma:

Do primeiro esquecimento se origina a ilusão do sujeito ser fonte de seu discurso (“o que eu digo tem o sentido que *eu quero*”, onipotência do sujeito), e do segundo se origina a ilusão da realidade do pensamento (o que eu disse *só* pode significar *x*”, onipotência do sentido). No primeiro se inscreve a “eficácia do assujeitamento” (ou ilusão da autonomia do sujeito), no segundo, a “estabilidade referencial” (ou ilusão da transparência dos sentidos).

Nas palavras de Maldidier (2003), a “teoria dos dois esquecimentos” tenta pensar a ilusão constitutiva do efeito-sujeito, ou seja, a ilusão do sujeito como fonte de sentido. Para a autora, essa teoria decursa da psicanálise. “A oposição dos dois ‘esquecimentos’ é a das zonas em que eles trabalham: o pré-consciente para o ‘esquecimento número 2’, o inconsciente para o ‘esquecimento número 1’” (MALDIDIER, 2003, p. 43, grifos da autora). Essa oposição aponta, de acordo com a autora, para uma analogia com a teoria lacaniana do *outro X Outro*, que retomaremos em um momento próximo. Por hora, trazemos essa relação de uma identificação imaginária com o outro (minúsculo), nosso semelhante, que está ao lado do “esquecimento número 2”, e a interpelação/assujeitamento do sujeito ao Outro (maiúsculo), o inconsciente, ao lado do “esquecimento número 1”. Essa analogia mostra que a busca de Pêcheux das relações entre ideologia e inconsciente foi intensa.

Continuando nossas tessituras, Pêcheux (2010), traz a formulação da existência de uma memória discursiva em que se inscrevem todos os sentidos simbolicamente e historicamente produzidos. No discurso, circulam formulações já enunciadas anteriormente que funcionam como estruturação da materialidade discursiva, estendendo-se em uma dialética da repetição e da regularização:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p. 52, grifo do autor).

Recorremos a Fernandes (2008, p. 49), que trata a memória como condição do funcionamento discursivo. Para o autor, “[...] os discursos exprimem uma memória coletiva

na qual os sujeitos estão inscritos”. São, portanto, “[...] acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção”.

Nessa linha de pensamento, destacamos que a memória não pode ser percebida como homogênea. Em consonância com Pêcheux (2010), salientamos que a memória não é uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos ou o conteúdo com sentido fixo, estável, homogêneo, acumulado como um reservatório. A memória é um espaço móvel de divisões, de deslocamentos e retomadas, de conflitos, polêmicas e contradiscursos.

O interdiscurso é marcado pela presença de diferentes discursos oriundos de diferentes momentos históricos e de diferentes lugares sociais, que se entrelaçam no interior de uma formação discursiva dada (FERNANDES, 2008). É a observação do interdiscurso que permite remeter um dizer a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, a uma historicidade. Dito de outra forma, falar em história pressupõe, portanto, uma memória.

A memória discursiva é constituída na relação entre interdiscurso e intradiscurso. O interdiscurso diz respeito ao pré-construído que atravessa os discursos e o intradiscurso é a forma que esse pré-construído passa a fazer parte do discurso do sujeito. Ou seja, o discurso também se vincula a outros discursos, o interdiscurso, entendido aqui, como “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2012a, p. 31). É o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, do já-dito. É esse já-dito que “[...] sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (ORLANDI, 2012a, p. 32).

A subjetividade na AD incorpora o outro como constitutivo do sujeito. Na fala, no discurso do sujeito inscrito na história (afetado pela língua e interpelado pela ideologia), outras vozes também falam. Disso decorre uma concepção de linguagem também não assentada na noção de homogeneidade. A linguagem não é transparência de sentido produzida por um sujeito homogêneo, uno. É um sujeito que divide o espaço discursivo com o outro (BRANDÃO, 2004).

Esse caráter de heterogeneidade constitutiva da fala é abordado por Authier-Revuz (1990, p. 28, grifos da autora) que coloca que

Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através do qual a análise pode tentar recuperar os indícios de “pontuação do inconsciente”.

Essa concepção, advinda da psicanálise, como traremos mais a frente, parte da ideia da ação do inconsciente (Outro) como porta de acesso para outros discursos, que permite conceber o discurso como um campo heterogêneo, no qual várias vozes podem ser ouvidas e reproduzidas. A autora propõe que o atravessamento de outros discursos constitui o dizer, embora o sujeito tenha a “ilusão” de ser fonte de seu discurso pela determinação do inconsciente e do interdiscurso. O discurso, atravessado pelo inconsciente, articula-se à concepção de um sujeito que não é homogêneo, exterior à linguagem, mas “[...] resultado de uma estrutura complexa, efeito de linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado...” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Ou seja, a noção de sujeito abordada até aqui é constitutivamente heterogênea, na medida em que alude à presença no discurso de diferentes vozes constitutivas do sujeito; aponta para um sujeito da ideologia, mas, também, dividido (porque assume várias posições em seu discurso) e descentrado, clivado pelo inconsciente, marcado pela alteridade - importantes contribuições da psicanálise. Assumindo esse entremeio, trazemos a belíssima noção de sujeito em Coracini (2003, p. 203):

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo. Mas como o seu desejo é preencher a sua falta e o desejo do outro é também preencher a sua falta, o que o sujeito deseja é o desejo do outro, ou seja, que o outro o deseje.

Esse sujeito clivado pelo inconsciente, faltante e, portanto, desejante, veremos com mais vagar à frente, na próxima sessão deste capítulo. No entanto, ainda assumindo o entremeio labiríntico entre a AD e a psicanálise, destacamos aqui um ponto de diferenciação entre as duas vertentes teóricas. O sujeito, para a AD, é uma posição material linguístico-histórica, produzida em meio ao jogo de contradições e tensões socioideológicas. Ou seja, em uma dada análise, busca-se compreender o modo de produção de sentidos resultante das posições discursivas de sujeito constituídas. Lacan, por sua vez, não negligencia a história, embora privilegie o significante como elemento primordial no processo de constituição do sujeito. (MARIANI, 2003). Ressaltamos, também, que a noção psicanalítica de sujeito é

convocada e introduzida por Pêcheux na AD de maneira progressiva, mas exercendo sobre o autor uma influência decisiva. Conforme Ferreira (2005, p. 2):

A categoria de sujeito procede da filosofia e ganha com Lacan um estatuto próprio ao ser introduzida com destaque no campo psicanalítico. É sempre bom lembrar, contudo, que Freud, ainda que não a nomeasse diretamente, já tratara em textos iniciais, do que seria o essencial em matéria de inconsciente. A concepção de sujeito formulada por Lacan, como um sujeito descentrado, efeito do significante que remete para um outro significante, encontra eco em outros campos das ciências humanas, como é o caso da análise do discurso. E Pêcheux não fica surdo à essa voz; muito ao contrário.

Essa noção de sujeito descentrado, clivado e determinado pelo campo simbólico é o que veremos com mais vagar a seguir.

3.2 O sujeito da psicanálise: o inconsciente constitutivo e as relações de alteridade

Iniciaremos falando sobre a proximidade da AD com a psicanálise, esta última também presente marcadamente na Universidade à época do surgimento da AD. Vemos que com Lacan (1901-1981) irrompe, também, em suas pesquisas e seu ensino, o pensamento influenciado pelo contexto político e científico criado pelo estruturalismo da época.

Foi anteriormente, na década de 1950, que Lacan iniciou um movimento de “retorno a Freud”³, de releitura das obras do criador da psicanálise, no cenário cultural francês. Ele propõe que é preciso entender qual foi a questão primordial levantada por Freud, a partir da descoberta da noção de inconsciente, “[...] descentralizando a verdade do homem da consciência, tal qual prega a filosofia moderna, e, afirmando que é este um lugar de enganos; a psicanálise a localiza no inconsciente atrelada a um sujeito que causa e é causado pela noção de desejo” (FRANÇÓIA, 2007, p. 87).

Lacan foi quem introduziu a noção de sujeito nos estudos da psicanálise, já que a concepção não se evidenciava nos textos de Freud. Entretanto, Freud, ao voltar-se para fala de suas pacientes histéricas e praticar a associação livre, já havia tomado para si o estudo do sujeito, supondo que existe um saber do lado desse sujeito. Ao postular a existência do inconsciente, Freud acaba por subverter a noção de sujeito cartesiano, pois o sujeito também o

³ No Congresso de Roma, realizado no Instituto di Psicologia della Università di Roma, em 26 e 27 de setembro de 1953, Lacan demanda, por meio do relatório “Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise”, também conhecido como “Discurso de Roma”, o direito de expor os (des)caminhos que a obra de Freud sofria por seus praticantes e propõe a solução para tal afastamento: “só poderiam ser corrigidos por um retorno ao estudo, no qual o psicanalista deveria tornar-se mestre/senhor, das funções da fala” (LACAN, 1998, p. 245).

é onde não pensa. Destarte, Lacan, no seu movimento de releitura das obras freudianas, dedica-se à construção de uma noção de sujeito do inconsciente, afirmando, com relação a isso, que “[...] poucas foram as palavras com que, por um momento, desconcertei meus ouvintes: penso onde não sou, logo sou onde não penso” (LACAN, 1998, p. 521). Conforme o autor, o sujeito está descentrado em relação ao indivíduo. Dessa forma, podemos dizer que o sujeito não se encontra com o indivíduo ou o eu. O sujeito psicanalítico é, antes disso, marcado e atravessado pelo inconsciente e, portanto, ele também não se encontra com o sujeito cartesiano, racional, pensante, consciente (LACAN, 1995).

A partir de 1920, Freud introduz novas noções sobre o sujeito, (re)afirmando seu descentramento. Lacan (1995, p. 16) dirá que, “com Freud faz irrupção uma nova perspectiva que revoluciona o estudo da subjetividade e que mostra justamente que o sujeito não se confunde com o eu”. Dizer que o sujeito psicanalítico é marcado, clivado e atravessado pelo inconsciente é dizer que, na teoria freudiana, a subjetividade clivada dá-se pelo inconsciente como um sistema psíquico dirigido por leis próprias que se distanciam da consciência, promovendo, portanto, esse descentramento.

O que o sujeito do inconsciente (e da linguagem), proposto por Freud enuncia é o desejo, que é de ordem inconsciente. Em Freud (2006j), o desejo mantido sob recalçamento, é ele próprio de origem infantil. O desejo é caracterizado pela busca em recuperar a perda da primeira experiência de satisfação – remontando a gênese do desejo libidinal às primeiras experiências entre o bebê e a principal pessoa encarregada de cuidar dele – que está ligada a um objeto, objeto de satisfação perdido e nunca mais encontrado, representado no simbólico. No entanto, Freud (2006j) ressalta que há uma diferença entre o desejo e a satisfação das necessidades fisiológicas da criança.

As necessidades estão ligadas aos instintos, e o desejo está ligado às pulsões⁴, que dão à sexualidade uma dimensão psíquica, distinguindo-a da função puramente orgânica, o que quer dizer que as necessidades podem ser saciadas, mas o desejo, remete a algo que é insaciável e será pela linguagem que poderá vir à tona (PATTI, 2004).

Assim, de acordo com Garcia-Roza (2015, p. 148),

⁴ Termo empregado por Sigmund Freud a partir de 1905, tornou-se um grande conceito na psicanálise, definido como a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem. “A escolha da palavra pulsão para traduzir o alemão *Trieb* correspondeu à preocupação de evitar qualquer confusão com instinto e tendência. Essa opção correspondia à de Sigmund Freud, que, querendo marcar a especificidade do psiquismo humano, preservou o termo *Trieb*, reservando *Instinkt* para qualificar os comportamentos animais. Em alemão como em francês ou português, os termos *Trieb* e pulsão remetem, por sua etimologia, à ideia de um impulso, independentemente de sua orientação e seu objetivo.” (ROUDINESCO; PLOUN, 1998, p. 628).

O que aprendemos com Freud foi que o objeto do desejo é um objeto perdido, uma falta, e que esse objeto perdido continua presente como falta, procurando realizar-se através de uma série de substitutos que formam uma rede contingente mantendo a permanência da falta.[...] É na medida em que entendemos a contingência do objeto do desejo, seu deslizamento sem fim numa cadeia marcada pela falta, que podemos entender a irredutibilidade do desejo à necessidade. Enquanto esta última é da ordem do natural, o desejo é da ordem do simbólico e pressupõe necessariamente a cadeia significante.

É com a descoberta do inconsciente que Freud instala o dispositivo da associação livre, que produz as condições de emergência do sujeito (do inconsciente e do desejo) que, por meio da repetição e da transferência, criam as condições de produção das formações inconscientes (os significantes recalcados nas cadeias do inconsciente): atos falhos, lapsos, sintomas, chistes e sonhos. Será a fala que permitirá que o sujeito apareça nos tropeços das intenções conscientes. Sobretudo, é a partir da releitura e reelaboração dos textos freudianos que Lacan concebe que o sujeito só pode existir no campo da linguagem (ELIA, 2010).

Na releitura de Lacan (2008a, p. 24), o inconsciente é “estruturado em função do simbólico”. Ele é estruturado como uma linguagem, ou seja, por elementos materiais simbólicos: os significantes. Para o autor “é a ordem simbólica que é constituinte para o sujeito” havendo uma “determinação fundamental que o sujeito recebe do percurso de um significante” (LACAN, 1998, p. 12). O sujeito do inconsciente, portanto, dar-se-á pela forma singular com que se apropria da linguagem e, por esse sujeito não estar totalmente representado no discurso que enuncia, manifesta-se como sujeito desejante.

O privilégio dado à fala, primeiro em Freud e na posteridade lacaniana, trará o campo do significante destacado do campo do significado e, diferentemente de Saussure, será o significante e aquilo que ele representa para outro significante que constituirá o sujeito. Lacan, ao longo de sua obra, defenderá uma primazia do significante, colocando o significado como secundário e será nos “tropeços” e equívocos que ocorrem na cadeia de significantes, que se encontrará o sujeito. Esses significantes são engendrados de sentido, que não trazem em si o sentido constituído, mas que se definem como constituintes de sentido. Daí o nome significantes: aqueles que fazem significar. O sujeito, portanto, resvala numa cadeia de significantes que produzem efeitos à sua revelia (ELIA, 2010).

Para Lacan (1998), o sujeito encontra-se onde o discurso desliza. O sujeito fala o outro, que lhe empresta falso significado (o significante transita numa cadeia assumindo um valor que não está diretamente ligado ao significado) e, portanto, a linguagem procura de todas as maneiras sustentar uma compreensão que, na verdade, é falsa, porque é construída a

partir da ilusão. É onde o discurso desliza, escorrega, que é possível desconstruir um percurso. É na lacuna do discurso, na desconstrução, que vamos encontrar o sujeito (MAGGI, 2002).

Uma parte do projeto estruturalista foi realizado para a construção de uma teoria do sujeito em Lacan, ao se explorar a distinção entre os conceitos de Imaginário e Simbólico e que, conjuntamente com o Real, constituem-se de três registros importantes paradelinear a constituição do sujeito. Para o autor, esses registros são as três dimensões da realidade humana. Ele chama de as três categorias conceituais: o Imaginário, o Simbólico e o Real. “É a nomeação desses registros que permite o alcance às teses freudianas e a compreensão e o enriquecimento dos seus conceitos” (COUTINHO JORGE; FERREIRA, 2014, p. 30).

O Imaginário é o registro fundado no chamado Estádio do Espelho. É a partir de uma experiência fundamental e estruturante de identificação (desenvolvida por Lacan ao voltar-se para o experimento do espelho de Henri Wallon, Alexandre Kojève e Alexandre Koyré), que a criança conquista a imagem de um corpo próprio. Com este registro, pode-se dizer que Lacan inicia a construção de uma teoria de constituição do sujeito.

É essa condição imaginária que proporciona a base essencial para o primeiro esboço de individualidade, de construção do sujeito, “trata-se de uma construção lógica proposta por Lacan e [...] que corresponde ao narcisismo e à constituição do eu através do outro” (QUINET, 2012, p. 10). Ao reconhecer sua própria imagem no espelho, a criança inicia um sentido narcísico de individualidade unificada. Um sujeito uno. Ao reconhecer-se pode também reconhecer o outro – o “eu é um outro” (LACAN, 1998) –, e que precisa desse outro, da intencionalidade (do desejo) do Outro, para existir.

Assim, Lacan distingue e grafa o outro (com letra minúscula), do Outro (com letra maiúscula). O primeiro é o pequeno outro, manifestado como seu semelhante. O segundo, o grande Outro, manifestado como discurso do inconsciente, é um lugar. “É de onde vêm as determinações simbólicas da história do sujeito. É o arquivo dos ditos de todos os outros que foram importantes para o sujeito [...]” (QUINET, 2012, p. 21).

Podemos dizer que essa ‘entrega’ ao Outro, como um lugar de referência para o sujeito, evidencia o fundamento da constituição subjetiva, já que assujeitados ao Outro, ao campo simbólico e aos ditos que recebemos “de fora”, tecemos o que somos. Esses ditos, cabe salientar, advêm dessas figuras importantes como pais, tios, avós e professores e atuam desde antes do nascimento do sujeito.

No pequeno outro, encontra-se o eu-ideal, no qual se espelha o eu sem nunca conseguir se igualar, pois ele, o eu-ideal, é constituído pelos ideais do Outro, ou seja, pelos

significantes recalcados no inconsciente que foram ditados e exigidos que assim *eu* fosse (QUINET, 2012, p. 25).

Feitas essas tessituras e retomando a questão da experiência imaginária do Estádio do Espelho, ao olhar sua imagem refletida, a criança estabelece uma relação especular de totalidade imaginária. Numa situação de desamparo, a imagem vem tentar revestir a sensação de incompletude do ser humano. Daí Lacan chamar também de um reconhecimento que se constitui um engodo. Essa imagem unificada da individualidade é que consola, encobre uma fragmentação corporal vivenciada pela criança, que é dependente ainda de outro(s), dona de um corpo ainda fragmentado, despedaçado e descoordenado. Assim,

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 1998, p. 97, grifos do autor).

É essa sensação de uma unidade imaginária que vem dar início à subjetividade e preceder, sinalizar, a entrada da criança no registro simbólico. Da relação entre inconsciente e linguagem é que se formarão as singularidades e subjetividades do sujeito. No decorrer do seu ensino, Lacan mostra que é a linguagem que determina a existência do sujeito, tornando-o dependente e assujeitado ao campo simbólico.

Assim é que, se o homem chega a pensar a ordem simbólica, é por estar primeiramente aprisionado nela em seu ser. A ilusão de que ele a formou com sua consciência provém de ter sido através de uma hiância específica de sua relação imaginária com o semelhante que ele pôde entrar nessa ordem como sujeito. Mas ele só pôde fazer essa entrada pelo desfilamento radical da fala (LACAN, 1998, p. 57).

Nessa relação especular de constituição do sujeito, que se inicia com o olhar (outro) e, posteriormente, com a entrada do sujeito no simbólico e as determinações simbólicas da história do sujeito (Outro), “[...] o olho não pode ver a si próprio e só encontra sua imagem num outro olhar, pois olho é espelho, mas não de si mesmo; o espelho simultaneamente reúne o mesmo e o Outro” (FÉDIDA, 1988, p. 45).

Com a finalidade de ilustrarmos essa relação especular de alteridade, recorremos a uma imagem. A pintura de Klimt⁵, de 1907, intitulada “Retrato de Adele Bloch-Bauer I”, também conhecida como “A Dama Dourada”, pode ilustrar essas relações de alteridade implicadas na constituição do sujeito.

Figura 1 – Retrato de Adele Bloch-Bauer I – Gustav Klimt

Fonte: Site da Neue Gallery⁶.

Na imagem destacada, se olharmos de relance a figura da mulher, a percebemos, a princípio, de maneira difusa no meio do pigmento dourado. No entanto, seu corpo toma contornos em seu vestido, adornado por inúmeros e pequenos olhos. Assim, somos constituídos, nessa experiência fundamental e estruturante do sujeito, por infinitos olhares-O/outros, dizeres-Outros, desejos-Outros.

⁵ Gustav Klimt (1862-1918) foi um pintor austríaco, inicialmente acadêmico, depois simbolista e modernista, sendo difícil sua associação a um único movimento nas Artes. A escolha por uma de suas obras para ilustrar a constituição do sujeito em psicanálise, inscrita nessa pesquisa, não é aleatória. Ele é, reconhecidamente, um pintor com grande interesse pelo feminino. Suas pinturas, muitas vezes, representam as mulheres numa posição subversiva para a época, muitas delas envoltas em auto-erotismo. Liderou o movimento chamado de Secessão Vienense (Sezession Wiener), de protesto de artistas da época contra as normas tradicionais e legitimadas na Arte. Esse protesto foi chamado por alguns de “revolta edipiana”, como se fosse uma espécie de movimento contra a tradição artística, ou seja, metaforicamente, os “filhos” que se insurgem contra seus e “pais”.

⁶ Disponível em: <<http://www.neuegalerie.org/content/gustav-klimt-and-adele-bloch-bauer-woman-gold#2784>>.

Ao se olhar no espelho, ao se tornar “visível”, nas palavras de Assoun (1999, p. 11, grifo do autor), o Eu estará sob a referência de um “[...] *olhar do Outro* que o define”. Estando visível, há um jogo do qual não se escapa: ele será olhado de toda parte e não poderá, por sua vez, estar no mundo sem desencadear esses poderes do olhar e do visível. Nesse jogo, há também a palavra, furada no “silêncio sem fim” do Outro. É por esta via que se pode (re)abordar a questão entre o que se passa pelo olho (Imaginário) e pela boca (Simbólico), colocando o sujeito a interrogar estes dois “oráculos”, duplo meio do desejo do Outro (ASSOUN, 1999).

Ou seja, olhar e ser olhado estão sempre juntos no Imaginário. Para além do Imaginário, está o grande Outro, campo simbólico, constituído pela linguagem e cujo discurso constitui o inconsciente. Esse olhar em cena no estádio do espelho, “[...] é o olhar daquele que vem a ocupar o lugar do Outro, por exemplo, a mãe. Trata-se de um olhar buscado pela criança – ao virar-se do espelho procurando algum sinal do lado do Outro” (QUINET, 2012, p. 20). Dessa forma, podemos dizer que o inconsciente, mais do que o lugar da subjetividade, é o discurso do Outro, é o desejo do Outro. É a esse Outro que antecede a própria existência do indivíduo à qual ele tem que se assujeitar para se constituir como sujeito.

Aqui, sinalizamos um distanciamento entre o sujeito da AD e o sujeito da psicanálise. A AD preconiza que o sujeito constitui-se ao dizer, no momento em que se inscreve em uma dada formação discursiva. Na psicanálise, por sua vez, o sujeito também é determinado por um fora, por um Outro (inconsciente), a alteridade, mas esse Outro o constitui, enquanto sujeito no social, de modo definitivo e indelével, pois é pela relação com o outro (a relação do bebê com a mãe), que esse grande Outro se institui (MALUF-SOUZA, 2012).

Retomando nossas colocações, a experiência ocorrida no Imaginário é estruturante para a entrada do sujeito no registro Simbólico. O sujeito entra no simbólico por uma simbolização da imagem de seu corpo como um corpo próprio, separado de sua mãe. É o domínio dos sentidos sociais recebidos da lógica dessa diferenciação que o levará à entrada no registro do simbólico. A quebra da díade imaginária mãe/filho dar-se-á pela simbolização (ELLIOT, 1996).

O chamado registro Simbólico envolve a complexa atividade humana da linguagem e que circunda aspectos conscientes e inconscientes. Ele surgirá na criança no momento em que ela inicia um processo que resultará na aquisição da linguagem. É tudo aquilo que encerra um sentido, um significado. A ordem simbólica é o que faz a psiquê assumir forma socializada, a um só tempo apartando a criança do mundo de plenitude imaginária e introduzindo-a aos

sentidos sociais recebidos. A lei simbólica – a linguagem – é o meio crucial pelo qual os indivíduos são “sujeitados” ao mundo exterior (ELLIOT, 1996, p. 49).

Essa Lei simbólica, Lacan aborda com o conceito do Nome-do-Pai (conceito que atravessa toda obra lacaniana de modo descontínuo), onde o simbólico se torna lei – e institui a diferenciação, a lógica, o sentido. O Nome-do-Pai, ou Lei do pai, quebra a díade imaginária mãe/filho, mediante a proibição do desejo, ou seja, a proibição do incesto.

O pai intervém como detentor de um direito, e não como personagem real. Mesmo que não esteja presente, mesmo que telefone para a mãe, por exemplo, o resultado é idêntico. Nesse ponto, é o pai como simbólico que intervém numa frustração, ato imaginário concernente a um objeto muito real, que é a mãe, na medida em que a criança necessita dela (LACAN, 1999, p. 178).

Estamos falando aqui de uma metáfora paterna, já que este processo é uma operação significante: o significante do desejo da mãe é recalcado em nome de um significante novo, ou seja, o Nome-do-Pai. É importante destacar que é uma metáfora, onde o pai possui uma função de pai simbólico, de significante que, como lei, impõe à criança uma castração simbólica, instaurando-a como sujeito. Portanto, aqui cabe o entendimento do que Lacan (1999) apresenta como impossibilidade de haver um sujeito, se não houver um significante que o funde.

A categoria conceitual do Real talvez seja a de mais difícil compreensão ou entendimento. É um conceito polêmico e que passou por várias reformulações ao longo do ensino lacaniano. Não é incomum a associação do conceito a um entendimento do que seria realidade. Mas o Real é distinto da realidade como, instantaneamente, costuma-se pensar. Ao contrário, o real é precisamente aquilo que escapa da realidade, o que não se inscreve de nenhum modo pelo simbólico; ele remete ao traumático, ao inassimilável, ao impossível (COUTINHO JORGE, 2014).

A função do Nome-do-Pai é fazer laço entre o Simbólico, o Imaginário e o Real, um nó. No seu Seminário de 1974-75 (inédito), intitulado R.S.I. (Real, Simbólico e Imaginário), Lacan desenvolve essa articulação em um “nó borromeano” (em que as três instâncias se entrelaçam). A relação entre as três instâncias, pela intersecção do nó, que instala o sintoma (a fala), é um modo de irrupção do sujeito. O Real é, pois, aquilo que escapa à possibilidade de recobrimento total pelos significantes, sinalizando uma incompletude do sujeito.

Para Lacan, para que uma coisa exista é preciso que haja um furo em algum lugar. O sujeito do inconsciente nasce nesse furo, nesse lugar vazio, onde se ergue o obstáculo de uma impossibilidade. O real escapa à simbolização e se situa à margem da linguagem; não há meio de apreendê-lo a não ser pelo simbólico. Real e furo estão, portanto, intimamente articulados. Tanto o sujeito quanto a linguagem comportariam esse furo (FERREIRA, 2010, p. 9).

Por faltar no campo do Outro um significante que dê conta de significar o Real, o sujeito será sempre marcado pela falta que circunscreve um vazio, onde se instaura o “objeto *a*”, esse último, uma contribuição originalmente lacaniana. Assim, o Real

É essa falta, que não cessa de se inscrever, que se instala com o recalque primeiro, aquele em que o bebê, ao estabelecer com a mãe (o Outro) uma relação especular, perde-o como objeto – nas palavras de Lacan, o *objeto a*, o objeto para sempre perdido e para sempre perseguido (MALUF-SOUZA, 2012, p. 113, grifo do autor).

Com relação ao *objeto a*, Lacan (2005, p. 36, grifo do autor), no seminário *A Angústia* o definirá como um ‘resto’ da divisão do sujeito.

Em relação ao Outro, o sujeito dependente desse Outro inscreve-se como um cociente. É marcado pelo traço unário do significante no campo do Outro. Não é por isso, se assim posso dizer, que ele corta o Outro em rodela. Há, no sentido da divisão, um resto, um resíduo. Esse resto, esse Outro derradeiro, esse irracional, essa prova e garantia única, afinal, da alteridade do Outro, é o *a*.

Assim, o objeto *a*, não é um objeto do mundo empírico. Não obstante, qualquer objeto deste mundo que satisfaça a pulsão e cause o desejo (ou provoque a angústia) pode fazer a função do objeto *a* (QUINET, 2012). O desejo, como colocado anteriormente, é fundado pela perda do objeto, colocando o sujeito numa relação incessante com a insatisfação e com a busca de novos objetos. Dito de outra forma, o objeto *a*, portanto, é da ordem do Real que, afetando o sujeito e demarcando uma perda perpétua, é causa de desejo. Por essas considerações, podemos dizer que o sujeito psicanalítico é o sujeito do inconsciente e, portanto, sujeito do desejo.

Caminhando para nossos apontamentos finais, ao trazermos alguns elementos sobre a noção de sujeito nas duas teorias, nos deparamos com essa incompletude do sujeito e do dizer, seja no referencial teórico da AD, seja para a psicanálise. No entanto, o modo de funcionamento das duas teorias marca uma importante distinção da noção de sujeito na AD e na psicanálise. Destacamos que, para a AD, o sujeito institui-se pelo simbólico, pela

linguagem, enquanto na psicanálise, o sujeito institui-se na intersecção da tríade RSI. Se em AD tudo é da ordem da linguagem, na Psicanálise há um antes em que o sujeito é imaginariamente difuso, em que o “eu é um outro”, até que haja a identificação e o reconhecimento (MALUF-SOUZA, 2012).

Enfim, admitimos ser tarefa complexa e difícil apresentar em apenas algumas linhas a categoria sujeito (ou uma noção de sujeito), seja no *corpus* teórico da AD, seja no *corpus* teórico da psicanálise, já que definir sujeito nos parece tarefa complexa, da ordem do impossível. Caminhamos no sentido de realizar aproximações e sinalizar alguns afastamentos entre ambas concepções de sujeito, já que suas bases teórico-metodológicas comungam entre si em alguns pontos, sem nos esquecermos de que a categoria não está incluída nas acepções clássicas do conceito de sujeito.

4 OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO FEMININA: UM OLHAR-ESCUTA VOLTADO PARA O QUE DIZEM OS POETAS

Se desejarem saber mais a respeito da feminilidade, indaguem da própria experiência de vida dos senhores, ou consultem os poetas, ou aguardem até que a ciência possa dar-lhes informações mais profundas e mais coerentes.

Sigmund Freud (FREUD, 2006e, p. 165)

A epígrafe que inaugura este capítulo nos dá indícios do quão complexo e tateante é abordar essa temática, já que, nos dizeres do próprio Freud, enunciam-se uma “confissão” sobre o inacabado e os limites do discurso psicanalítico sobre o feminino e a feminilidade, que opera como um saber “furado”, realizando em seu percurso teórico inúmeros contornos. A epígrafe sugere, ainda, que para falar da mulher, do feminino e da feminilidade, é preciso retornar à Freud. Contudo, o discurso freudiano e a própria psicanálise não recorrem a uma sexualidade organizada por gêneros para tentar compreender a constituição sexual do sujeito e sim a uma matriz libidinal que perpassa o infantil e o adulto, o homem e a mulher, sempre em referência ao falo. Existe apenas uma libido, que tanto serve às funções sexuais masculinas, como femininas. À libido como tal, não podemos atribuir nenhum sexo (FREUD, 2006e).

Entretanto, dado o desvelo necessário ao abordar tais questões e antes de iniciarmos os re(con)toros sobre alguns dos postulados freudianos sobre o feminino e a feminilidade e às posteriores contribuições lacanianas, é necessário demarcarmos a posição da qual divisamos, como pesquisadoras, o significante *feminino*. O termo, aqui, distancia-se de uma diferenciação binária, biológica e opositora entre os sexos (homem/mulher, masculino/feminino), como abordaremos ao longo de nossas problematizações mais adiante, e aproxima-se de uma proposição conceitual de gênero.

Esse deslocamento impõe uma abordagem mais ampla, que considera que as instituições sociais, as normatizações, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino que, ao mesmo tempo, estão implicadas na produção, manutenção e ressignificação dos mesmos (MEYER, 2013). Portanto, acolhe, também, uma abertura contínua de reformulação do conceito de gênero e de possibilidades de existência de gêneros outros. Outrossim, o termo *feminilidade* (presente na obra freudiana como registro psíquico, como traremos adiante), designa, nas Ciências Sociais, as características e as qualidades

atribuídas social e culturalmente às mulheres, e apresenta-se aqui com o reconhecimento de permanente escritura e passível de inúmeros desdobramentos.

Dessa forma, ressaltamos que as professoras ouvidas neste estudo inscrevem-se em formações discursivas e ideológicas particulares e discursam de uma posição de professoras-mulheres, desse lugar em que se dizem, imaginam-se mulheres, referencialmente a essas proposições sociais, culturais e históricas de feminino. É por esse motivo que adotamos neste trabalho a expressão “condição feminina”, no sentido de as professoras participantes dessa pesquisa “estarem” mulheres, podendo mudar de posição, de acordo com as formações discursivas e ideológicas em que se inscrevem. E, pelo olhar da psicanálise, a sexualidade não sendo organizada por gêneros, opera aqui, como condição.

Concernente às colocações anteriores, destacamos que muitos teóricos contemporâneos (ARÁN, 2002, 2006; BIRMAN, 1999, 2001; NERI, 2005) são críticos das formulações freudianas acerca do feminino e da feminilidade, apontando, não sem razão – já que sua produção deu-se a partir da posição masculina, dentro de um dado contexto histórico – o *falocentrismo* que atravessa sua obra. Da mesma forma, lembramos que Jaques Derrida (1980), cunha o termo *falogocentrismo*, da combinação dos termos *falocentrismo* e *logocentrismo*, para tecer uma crítica ao ensaio de Lacan (1998) “A carta roubada”; a carta sendo interpretada como imagem do falo.

Todavia, o que propomos neste trabalho é uma (re)leitura de alguns constructos psicanalíticos retirando-os de uma perspectiva ideal e essencialista e inscrevendo-os numa variabilidade histórica, destacando as formulações presentes no arcabouço teórico que possam contribuir com as análises das materialidades discursivas, contudo, deixando os conceitos de feminino e feminilidade em estado de permanente descerramento. Não há, portanto, a pretensão de um aprofundamento teórico ou formulação que dê conta de esboçar contornos de um furo, pois, a elaboração teórica da psicanálise acerca do feminino e da feminilidade é bastante profusa, complexa, e expor todos os seus meandros ultrapassa os limites deste trabalho.

Prosseguindo com esse propósito, é importante inscrevermos o nascimento e a elaboração da metapsicologia de Freud no contexto histórico-social-cultural em que ela se desenha. Freud nasceu em 1856, na então região da Morávia, pertencente ao Império Austríaco e faleceu em 1939, em Londres. De família judaica, mudou-se ainda criança para Viena e será na sociedade vienense patriarcal, burguesa e capitalista da época – fortemente opressora para com as mulheres – que iniciará seus estudos na medicina, concluindo-os em 1881.

Assim, Freud viveu na turbulência do fim do século XIX em Viena, onde ainda predominavam o barroco e as Luzes. Nos anos 1880, Freud integra-se ao movimento *Die Jungen* (Os jovens), pioneiro do modernismo, responsável por uma reordenação da sociedade por meio de ações que atingem a política, a literatura e as artes visuais, orientando-se em direção às preocupações psicológicas. O interesse pelo psicológico marcará exponencialmente o modernismo vienense (MAURANO, 2014).

Suas investigações introdutórias sobre o psiquismo serão marcadas fortemente pela biologia, dada a sua formação inicial. No entanto, é preciso reconhecer que, embora atravessado pelo ideário biomédico e por ideologias patriarcais dominantes à época, Freud subverte a ordem instalada quando abre a possibilidade de escuta onde ninguém ouvia: o discurso das histéricas.

Ao tomarmos a obra freudiana e seu surgimento, não é exagero dizer que a clínica psicanalítica articula-se em torno do feminino. Dito de outra forma, a histeria é a mãe da psicanálise (MAURANO, 2014). Mãe, porque é anterior ao surgimento da mesma, existindo como tema desde a Antiguidade, quando manifestações posteriormente designadas como histéricas foram, num primeiro momento, atribuídas ao útero, *hystera*, e, portanto, sinalizavam um tipo de transtorno relacionado às mulheres. Será em torno do que a histérica tem a dizer que, contrariando a medicina da época, Freud elabora todo seu discurso para dar conta da entrada do feminino na cena social, até então ignorado. Podemos dizer que Freud, aprende com o que as histéricas têm a lhe dizer. Isso é perceptível quando observamos os deslocamentos e (des)construções ao longo de toda sua obra sobre a sexualidade feminina.

Nos “*Estudos sobre a histeria*” (FREUD, 2006b) – fase considerada ainda pré-psicanalítica, tendo em vista que, os conceitos fundamentais e o método psicanalítico ainda não haviam sido elaborados – o autor apresenta os casos histéricos, destacadamente o tratamento da Srta. Anna O., realizado por Breuer entre 1880 e 1882, que exigindo ser escutada, cunha a expressão “cura pela fala”. O que foi exposto naqueles estudos, serviria de base para toda a criação da teoria e da clínica psicanalítica que estava por vir.

Posteriormente, em suas concepções psicanalíticas iniciais, Freud irá abordar o desenvolvimento da sexualidade infantil em “*Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*”, (FREUD, 2006a). Sem dúvidas que, para a época, as ideias freudianas acerca da sexualidade infantil foram tomadas como inovadoras, surpreendentes e, até, escandalizadoras. Entretanto, no que diz respeito ao abordar as questões sobre a sexualidade feminina, a obra do autor estava atravessada pelo ideário predominante do início do século XX, marcando a diferença de gêneros atrelada a uma questão de diferença anatômica e biológica dos corpos e

sinalizando uma divisão entre uma essência passiva própria das mulheres, com relação à pulsão. Se presente nas mulheres a pulsão ativa, esta seria indício de uma masculinidade.

Nesse momento, Freud irá tratar da sexualidade feminina, tendo como referencial o modelo masculino de identificação sexual. No entanto, a questão do Édipo feminino se constituirá um impasse, um enigma, cuja compreensão o autor não obteve por completo. O Complexo de Édipo parte da premissa de que, tanto o menino, quanto a menina têm como primeiro objeto de amor a mãe. O desejo da mãe é que possibilitará a operação edípica, sendo a lei de interdição do incesto a responsável pela separação da díade mãe-filho. O impasse se impõe quando o autor constata que essa operação dar-se-á diferentemente para o menino e para a menina. O menino renunciará à mãe, voltando-se para o pai numa operação de identificação, tendo o pênis (falo) como traço simbólico que torna o pai homem. A ameaça de perder esse traço identificatório coloca o menino em posição de renúncia via Complexo de Castração. Da mesma forma, a menina deve renunciar à mãe, porém, diferentemente há uma impossibilidade de identificação feminina, pois não há um traço de identificação propriamente feminino. O Complexo de Édipo, portanto, apresenta-se extremamente complexo e, por isso mesmo, povoado por fantasias.

Será em seu texto de 1919, *“Uma criança é espancada”* (FREUD, 2006k), que o autor trata da presença de uma fantasia relatada em análises em torno de uma criança sofrendo espancamento; os casos, exaustivamente estudados, na sua maioria de mulheres (embora essa fantasia também estaria presente nos homens), quando relatados na clínica, provocavam vergonha e sentimento de culpa.

A primeira fase das fantasias de espancamento nas meninas (*“O meu pai está espancando uma criança que eu odeio”*) remete a um período muito primitivo da infância e é ligada a um desejo incestuoso, de ser amada pelo pai. Aqui, a fantasia não é masoquista. Nessa primeira fase, a identidade real da pessoa que bate permanece obscura “[...] não é uma criança, mas um adulto. Mais tarde, esse adulto indeterminado torna-se clara e inequivocamente reconhecível como o *pai* (da menina)” (FREUD, 2006k, p. 200, grifo do autor). Na segunda fase (*“Eu estou sendo espancado (a) pelo meu pai”*), o caráter da fantasia já é masoquista, posto que ocorrem profundas transformações e, embora quem bata seja a mesma pessoa (pai), a criança que está apanhando é o próprio sujeito que produz a fantasia. Já a terceira fase (*“Uma criança é espancada”*) assemelha-se, mais uma vez, à primeira. “A pessoa que bate nunca é o pai, mas sim, ou é deixada indeterminada tal como na primeira fase, ou se transforma, de maneira característica, num substituto do pai, tal como um

professor” (FREUD, 2006k, p. 201). Numa fantasia sádica, já não é a criança que cria a fantasia que é espancada, mas outra, enquanto o sujeito da fantasia permanece olhando.

Nesse texto, Freud relaciona a fantasia masoquista à estruturação do sujeito e a culpa em relação ao desejo incestuoso que não “[...] pode evitar o destino da repressão” (FREUD, 2006k, p. 203). Ele dirá que, ao mesmo tempo em que ocorre a repressão, surge o sentimento de culpa, ligado aos desejos incestuosos e justificada pela persistência desses desejos no inconsciente, podendo levar a menina a uma fixação nessa fantasia, ligada ao masoquismo primário (erógeno), no prazer no sofrimento, que jaz ao fundo de outras duas formas de masoquismo.

Essa questão será abordada no trabalho “*O Problema econômico do masoquismo*”, de 1924 (FREUD, 2006l), em que o autor apresenta três formas de masoquismo: um masoquismo erógeno, um masoquismo feminino e um masoquismo moral. Aqui, Freud conclui que o masoquismo feminino é o mais acessível às observações. Ele dirá que a forma do masoquismo feminino também se apresenta nos homens, sendo que as fantasias colocam os sujeitos em situações caracteristicamente femininas, como ser castrado, copulado, ou dar à luz a um bebê. Assim, o conteúdo manifesto nas formas de masoquismo feminino é “de ser amordaçado, amarrado, dolorosamente espancado, açoitado, forçado à obediência incondicional, sujado e aviltado” (FREUD, 2006l, p. 179). Parece haver, então, para Freud, uma equivalência imaginária dessa condição de ser maltratado, rebaixado, com o papel da mulher.

Já em seu trabalho “*A dissolução do complexo de Édipo*”, também de 1924, Freud (2006c), finalmente explicitará o caminho diverso tomado pelos meninos e pelas meninas com relação ao Complexo de Édipo, assinalando suas dificuldades e equívocos.

O processo descrito refere-se, como expressamente dito, somente a crianças do sexo masculino. Como se realiza o desenvolvimento correspondente nas meninas? Nesse ponto nosso material, por alguma razão incompreensível, torna-se muito mais obscuro e cheio de lacunas. Também o sexo feminino desenvolve um complexo de Édipo [...]. Será que também podemos atribuir-lhe uma organização fálica e um complexo de castração? A resposta é afirmativa, mas essas coisas não podem ser as mesmas como são nos meninos (FREUD, 2006c, p. 197).

Nesse trabalho, ele postula que há uma diferença essencial em que a “menina aceita a castração como um fato consumado, ao passo que o menino teme a possibilidade de sua ocorrência” (FREUD, 2006c, p. 198). Freud, então, dirá que o reconhecimento da diferença sexual obriga a menina a renunciar à masculinidade e dirigir-se à feminilidade, em função de

seu sentimento narcísico de humilhação ligado à inveja do pênis. O autor continua, propondo que essa renúncia ao pênis não é tolerada pela menina sem a tentativa de uma compensação: ela deslizaria simbolicamente do pênis para um bebê. Assim, a menina sustentaria o desejo de receber do pai um bebê como presente. Melhor dizendo, dar-lhe um filho. Como esse desejo jamais se realiza, ela gradativamente abandona o complexo de Édipo. No entanto, esses dois desejos não satisfeitos, inscrevem-se no inconsciente e preparam a “criatura do sexo feminino para seu papel posterior” (FREUD, 2006c, p. 198).

No texto “*Sexualidade Feminina*”, de 1931, Freud coloca que será pelo reconhecimento da diferença sexual e pela castração que existiriam três caminhos de desenvolvimento possíveis para a menina: “[...] a) o que leva à cessação de toda sua vida sexual; b) o que leva a uma desafiadora super enfatização de sua masculinidade; c) os primeiros passos no sentido da feminilidade definitiva” (FREUD, 2006d, p. 240).

Entre os caminhos possíveis, então, teríamos uma inibição ou frigidez, um complexo de masculinidade, ou, então, a feminilidade definitiva que seria marcada pela passividade e pela maternidade. Destacamos esse último como a substituição do desejo na menina de ter um pênis do pai por um desejo feminino de maternidade (ter um filho do pai). A transição agora para o objeto paterno é realizada por tendências passivas, o que abriria o caminho para o desenvolvimento da feminilidade.

Tomando esse percurso, podemos pensar que, para Freud, a solução da feminilidade estaria dada pela via da maternidade, porque por meio do filho ela poderia atingir a completude, como resposta à castração. De qualquer forma, ressaltamos, é uma saída via falocentrismo, fixando a mulher no lugar único e predestinado da maternidade. No entanto, mesmo Freud, já no fim da sua obra, dá indícios de que essa resposta não é suficiente para equacionar o enigma da feminilidade e a referência ao falo, portanto, não esgota essa questão.

Será no seu último artigo sobre a temática do feminino, “*Feminilidade*” (FREUD, 2006e), de 1932, que Freud expõe a temática da bissexualidade (partes do aparelho sexual masculino aparecem na mulher e vice-versa), e transfere essa questão para a psiquê, apontando que uma pessoa, seja homem ou seja mulher, comporta-se de modo masculino numa situação e de modo feminino em outra. Adverte que não se deve coincidir “ativo” com masculino e “passivo” com feminino. Ressalta, ainda, que há uma relação constante entre feminilidade e vida instintual, que não deve ser desprezada.

O autor segue, ressaltando que a psicanálise não tenta descrever o que é a mulher – tarefa difícil de cumprir – mas se empenha em indagar como a mulher forma-se, desde a criança, dotada de disposição bissexual, como sentido do desejo inconsciente. Retoma, ainda,

a questão do desejo que leva a menina a voltar-se para seu pai, originalmente um desejo de possuir o pênis que a mãe lhe recusou e que agora espera receber do pai. No entanto, a situação feminina, de acordo com o autor, só se estabelece se o desejo do pênis for substituído pelo desejo de um bebê. Com essa transferência para o pai, a menina inicia o complexo de Édipo. O fim dessa poderosa vinculação da menina à sua mãe, que dá lugar a uma vinculação com o pai, não é apenas uma troca de objeto e não acontece de maneira tranquila, sendo, por vezes, acompanhado de rivalidade e hostilidade; a vinculação à mãe é permeada por ódio, que pode durar toda a vida, pode ser cuidadosamente supercompensado posteriormente ou, ainda, uma parte dele é superada, ao passo que outra parte persiste (FREUD, 2006e).

Em “*Análise Terminável e Interminável*” de 1937, Freud finalmente reconhece que a feminilidade é uma característica que atravessa o homem e a mulher. Ele dirá que, na mulher, a inveja do pênis se caracteriza por um esforço positivo por possuir o órgão masculino e, no homem, a luta contra a sua atitude passiva ou feminina para com outro homem. Essa seria uma atitude, uma forma de lidar com o complexo de castração, a qual ele chamará de “repúdio da feminilidade”, uma “[...] notável característica da vida psíquica dos seres humanos” (FREUD, 2006f, p. 268).

Por esse percurso na obra freudiana, aqui brevemente descrito, observamos que, o termo feminino é tomado referencialmente ao masculino, na lógica fálica. Com os deslocamentos e (des)construções ao longo de sua elaboração sobre a sexualidade humana, o termo feminilidade surge e passa a fazer referência a uma inscrição, que promove um registro psíquico, tanto no homem quanto na mulher do erotismo – e que causaria desamparo – sinalizando uma abertura não regulada à uma lógica fálica, mas que, a Freud, foi impossível desenvolvê-la. Não há, portanto, gênero em psicanálise. Há a feminilidade, como inscrição psíquica que atravessa homens e mulheres, tratando-se de uma condição e não propriamente dito de um gênero.

Podemos fantasiar que, se Freud continuasse seu percurso teórico-clínico, poderia, talvez, avançar nas suas proposições positivando a feminilidade. Esse desenvolvimento, de posituação da feminilidade, é realizado por Birman (1999, 2001), que exalta a grande inovação freudiana de enunciar a feminilidade como o originário do sexual. Segundo o autor, se a feminilidade perpassa os corpos masculino e feminino em igualdade de condições como registro psíquico, isso implicaria um monismo sexual (contrário ao monismo fálico) que colocaria a feminilidade como origem, advindo daí o ser homem e o ser mulher, como derivações desse fundamento feminino, e invertendo, portanto, a lógica fálica que elabora a constituição do sujeito a partir de uma referência masculina, o falo.

Da mesma forma, Lacan partirá do impasse de Freud diante Complexo da Castração, ou seja, Lacan também partirá do impasse em torno do tornar-se mulher. Fazemos aqui um parêntese para lembrar que as elaborações teóricas de Freud e Lacan são produzidas de uma determinada posição. Lacan (1901-1981) também médico, homem, demarcado por um determinado tempo sócio-histórico e que, portanto, discursa de uma determinada posição e não de outra.

Fechando os parênteses e retomando nossas tessituras, ressaltamos que, Lacan, no início dos anos 1930, tratará do feminino como convulsivo, excessivo, concebendo a histeria como atividade criadora. Será tardiamente, nos anos 1970 – período de grandes discussões e de força do movimento feminista da época – que Lacan irá desenvolver suas formulações sobre a mulher, tomando-a para além do falo, num gozo suplementar para além do gozo fálico significativo (NERI, 2005).

No entanto, para o autor, não seria pelo Édipo que se entenderia o ser mulher. “O Édipo produz o homem, mas não produz a mulher” (SOLER, 2005, p. 17). Esse “além do Édipo” é formulado por Lacan, baseado na lógica do inconsciente estruturado como linguagem. Assim, “[...] não é do pênis que se trata, mas do falo, ou seja, de um significativo que, como todo significativo, tem lugar no discurso do Outro, sempre transindividual” (SOLER, 2005, p. 27).

Destarte, o Complexo de Édipo e a fase fálica em Freud convertem-se, em Lacan, numa estrutura. Lacan irá redimensionar o conceito de falo sob a égide do significativo, tornando a noção freudiana de falo no significativo da metáfora paterna, que ordenaria a subjetividade e a diferença sexual. Assim, para o autor, se existe o falo como significativo e não existe um significativo que dê conta do que é a mulher, o feminino, portanto, está foracluído, posto que o pai não pode oferecer um significativo da feminilidade à menina (NERI, 2005).

Como nos aponta Diniz (2001), onde algo não presente se encontra, restaria um vazio. A menina busca uma identificação ao pai, mas aí fica um resto, não simbolizável, sem nomeação, que escapa à representação e, portanto, à ordem fálica, num processo mais complexo, assim, “[...] mesmo submetida à lei fálica – falo enquanto falta – a menina não se encontra em um traço de identificação propriamente feminino, pois não há representação do feminino no inconsciente” (DINIZ, 2001, p. 208). Portanto, podemos pensar que o caminho para o Édipo na mulher não é encontrar uma solução identificatória, mas ao contrário, se defrontar com a impossibilidade de definição diante da falta de representação no inconsciente.

Essa releitura implica um deslocamento importante. A falta é estrutural para todos os sujeitos, dado a castração ser para homens e mulheres. No entanto, o falo, significante da falta, representará, além da diferença sexual, a falta gerada pela linguagem. Em relação à mulher, operaria, então, duplamente uma falta: a ausência do órgão simbolizando o falo e a falta gerada a partir de entrada na linguagem, estruturante do sujeito. No Seminário 20, “*Mais, ainda*”, Lacan (2008b, p. 14, grifos do autor) irá explicitar essa falta fálica no nível simbólico quando

Para o homem enquanto que provido do órgão dito fálico – eu disse *dito* –, o sexo corporal, o sexo da mulher – eu disse *da mulher*, embora justamente não exista *a* mulher, a mulher *não é toda* – o sexo da mulher não lhe diz nada, a não ser por intermédio do gozo do corpo.

O autor segue, dizendo que o homem e uma mulher não são nada mais do que significantes. É por isso o famoso aforismo lacaniano de que “a mulher não existe”, pois para o autor “não há mulher senão excluída pela natureza das palavras” (LACAN, 2008b, p. 79). Dizer que a mulher é não toda na lógica fálica, significa dizer que há falta, uma carência de significante, uma impossibilidade de representação, sendo essa a “(in)definição” de mulher, para Lacan. Ainda nesse seminário, o autor coloca que não há *A* mulher, artigo definido para designar o universal, porque em sua essência, a mulher não é toda. A mulher não existe, porque a mulher se faz *uma* a *uma*, tendo sua singularidade específica, não sendo universal, portanto.

O autor opera um outro deslocamento importante na obra freudiana. Se no referencial freudiano a feminilidade da mulher deriva de seu “ser castrada”: mulher é aquela cuja falta fálica a incita a se voltar para o amor de um homem, primeiro o pai, depois o cônjuge, Lacan avança nessa construção teórica, ao introduzir uma nova distinção. Não se trata de “ter ou não ter” o falo (uma lógica binária), mas “ser o falo”. A mulher, convocada ao lugar do objeto, graças ao desejo do parceiro, converte sua falta num efeito compensatório: a mulher se transforma no que não tem. Por essa admissão, em Lacan, a falta feminina já é positivada. A mulher é invenção da cultura, marcada pela história e que, por isso mesmo, inacabada, muda de feição através dos tempos. (SOLER, 2005).

Com relação à leitura freudiana sobre o masoquismo feminino, concordamos com Patti (2004) que sinaliza um equívoco, pois a posição feminina não equivale à posição masoquista e ser mulher, portanto, não é ser masoquista, sendo esse equívoco inserido na nossa cultura, que não valoriza a singularidade feminina. À essa leitura freudiana, Lacan (2008b) propõe

uma outra leitura sobre a singularidade da mulher, colocando-a num “saber a mais”, ligado ao gozo⁷ para “além do falo”. De acordo com Patti (2004), Lacan (2008b) faz uma diferença entre gozo masculino e gozo feminino. O gozo feminino “[...] não é só organizado pela anatomia das diferenças do corpo, mas marcado pela falta da linguagem. Quando o ser humano fala, nunca fala tudo o que queria dizer, sempre algo escapa ou deixa de ser falado” (PATTI, 2004, p. 50).

Assim, para Lacan (2008b), o gozo do homem fica ligado ao órgão e o da mulher vai além. “Não é porque ela é não-toda na função fálica que ela deixe de estar nela de todo. Ela não está lá não de todo. Ela está lá a toda. Mas há algo a mais. [...] Um gozo para além do falo...” (LACAN, 2008b, p. 80). Para Patti (2004) cada mulher busca algo a mais no ato sexual, a ternura, a carícia, que vai além do gozo do órgão. E essa singularidade estende-se para outros aspectos, como o falar mais, o reinventar, o criar. Em nossa sociedade, esse “a mais”, esse “além” ficou recalcado e confundiu a especificidade da mulher – que é marcada em seu corpo pela receptividade – com a passividade e o masoquismo. Sobre esse gozo, que vai além do órgão e que ficou recalcado, Lacan (2008b, p. 80) diz:

Há um gozo dela, desse *ela* que não existe e não significa nada. Há um gozo dela sobre o qual talvez ela mesma não saiba nada a não ser que o experimenta – isto ela sabe. Ela sabe disso, certamente, quando isso acontece. Isso não acontece a elas todas.

A partir dessas tessituras, podemos dizer que Lacan faz avanços, ao partir da releitura de Freud, acerca do feminino, sinalizando deslocamentos e uma maior abertura com relação à feminilidade. No entanto, de acordo com Neri (2005), ao impasse do “tornar-se mulher sendo mãe” Lacan propõe a formulação “a mulher não existe” e restaria às mulheres bancarem os homens, se “mesmarem” no outro (um sujeito masculino fálico). Dessa forma, a teoria lacaniana conduz ao mesmo impasse de subjetivação: resta ao feminino se “mesmar” no outro masculino ou só existir como mãe.

Mesmo que as brilhantes elaborações de Lacan tentem a superação do que é o enigma da feminilidade, o autor, também, parece não dar conta do enigma feminino. O feminino é um

⁷ “Raramente utilizado por Sigmund Freud, o termo gozo tornou-se um conceito na obra de Jacques Lacan. Inicialmente ligado ao prazer sexual, o conceito de gozo implica a idéia de uma transgressão da lei: desafio, submissão ou escárnio. O gozo, portanto, participa da perversão, teorizada por Lacan como um dos componentes estruturais do funcionamento psíquico, distinto das perversões sexuais. Lacan estabelece, então, uma distinção essencial entre o prazer e o gozo, residindo este na tentativa permanente de ultrapassar os limites do princípio do prazer. Esse movimento, ligado à busca da coisa perdida que falta no lugar do Outro, é causa de sofrimento; mas tal sofrimento nunca erradica por completo a busca do gozo. Posteriormente, o gozo foi repensado por Lacan no âmbito de uma teoria da identidade sexual, expressa em fórmulas da sexuação que levaram a distinguir o gozo fálico do gozo feminino (ou gozo dito suplementar)” (ROUDINESCO; PLOUN, 1998, p. 299-300).

isso que produz enigma e qualquer tentativa de identificação feminina pela via do significante estará destinado ao fracasso, pois será sempre um modo de tentar adaptar, no registro fálico, em comparação ao masculino. Mas, se partirmos do aforismo lacaniano “a mulher não existe”, restaria um espaço onde caberia uma invenção, um caminho à singularidade. O que o próprio discurso psicanalítico parece enunciar é que a mulher é um furo. Não só um furo concebido como uma falta - inerente a todos, homens e mulheres. Mas um furo que escapa, desloca e, por esse mesmo furo, a feminilidade inventa-se.

Se tomarmos a ideia de feminilidade como inscrição – que promove um registro psíquico tanto no homem quanto na mulher do erotismo – como encaminhada por Freud nos idos dos anos 1920 e 1930, podemos pensá-la como “sublime ação”, que indicaria as potencialidades humanas para a erogeneidade e para a experiência de criação, reconhecendo implicitamente que a subjetividade seria, pois, imperfeita, incompleta, inconclusa e infinita (BIRMAN, 2001).

A essa ideia, somamos a proposta de Arán (2002), que coloca que a alteridade em psicanálise seria a abertura ao que existe de incompleto e estranho no outro e a experiência feminina seria essa possibilidade presentificada na crise da modernidade. Significa pensar que a sexuação é alguma coisa que se produz a cada momento, pois sempre se faz provisoriamente, a partir do encontro com o outro.

Recorremos, então, a uma obra de arte, que assim como a poesia, tomamos como efeito de sentido, mas, também, furo. A pintura do espanhol Diego Velázquez (1599-1660), intitulada *Vênus no Espelho*⁸ (1647 e 1651) foi o primeiro nu na arte espanhola e único nu (que permaneceu íntegro) do artista e causou escândalo na época.

⁸ Essa obra do pintor barroco espanhol Diego Velázquez (1599-1660), pertencente à Galeria Nacional de Londres (National Gallery) sofreu um atentado no qual foi retalhada pela sufragista Mary Richardson, em defesa do voto feminino na Inglaterra em 10 de março de 1914. Richardson explicou em depoimento que tentara “[...] destruir a imagem da mulher mais bonita na história mitológica como um protesto contra o governo que estava destruindo a Sra. Pankhurst (líder sufragista presa), que é a personagem mais bonita da história moderna [...]”. Richardson acrescentou numa entrevista de 1952 que ela não gostava do jeito como os visitantes masculinos olhavam para a obra todo o dia (BATISTA, 2014, s/p.).

Figura 2 – Vênus no Espelho – Diego Velázquez

Fonte: Site da National Gallery⁹.

Vênus, a deusa da beleza e do amor, é também chamada de Afrodite na mitologia grega, considerada por muitos como representação máxima do feminino e da beleza. Na composição, ela se encontra deitada, olhando no espelho, com seu filho Cupido (Eros) a seus pés. Curiosamente, ela não poderia estar olhando a si mesma no espelho, já que a visão que temos do espelho mostra que ela está olhando para o espectador. A deusa é pintada como uma mulher comum, livre de adereços, muito diferente de como, costumeiramente, era retratada na época. Dessa forma, podemos pensar que ser, tornar-se mulher, seria algo que se produz na alteridade, no encontro com o outro, mas imperfeita, incompleta, infinita, aberta a um sem número de configurações possíveis, um furo. Um devir e um vir-a-ser (BIRMAN, 2001).

Notadamente, a imagem refletida no espelho é esfumada, diluída entre vários matizes, pinceladas por Velázquez e mostra-se uma contradição barroca, já que as pinturas da época eram conhecidas pelos detalhes e definição. Daí pensarmos no enigma da feminilidade, que permite, no máximo, esboços, contornos, sombreados e não uma resposta, uma essencialização e sim uma abertura à inventividade, à criação.

Voltemos, então, à epígrafe que abre este capítulo, sobre buscarmos uma resposta nos poetas. Freud interroga-se, ao longo de toda sua obra, sobre o enigma da feminilidade que podemos explicitar aqui, com sua célebre interrogação à Maria Bonaparte, que a transcreve da seguinte maneira no “Journal d’analyse”, de 8 de dezembro de 1925:

⁹ Disponível em: <<https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/diego-velazquez-the-toilet-of-venus-the-rokeby-venus>>.

A grande questão que permanece sem resposta e à qual eu mesmo não pude jamais responder, apesar dos meus trinta anos de estudo da alma feminina, é a seguinte: o que quer uma mulher? A maioria dos escritores foram homens, eles não puderam nos dizer o que a mulher quer [...] (FREUD apud NERI, 2005, p. 220)

Da mesma forma, Lacan, como nos lembra André (1986, p. 289), em seu Seminário de 1977, diz “só há a poesia, já lhes disse, que permite a interpretação. É isso que não atinjo, em minha técnica, o que ela sustenta. Não sou bastante poeta” (LACAN, 1977 apud ANDRÉ, 1986, p. 289).

Sendo assim, se é para a poesia que temos que voltar nosso olhar, nossa escuta, não como detentora da resposta, mas como difusora e disseminadora de sentidos outros, recorremos a ela, na fala de uma mulher, nos dizeres da poetisa brasileira que morreu jovem, Ana Cristina César¹⁰:

Estou atrás
do despojamento mais inteiro
da simplicidade mais erma
da palavra mais recém-nascida
do inteiro mais despojado
do ermo mais simples
do nascimento a mais da palavra

(Ana Cristina Cesar (28.5.69), 2013, grifos nossos)

E é com o olhar e a escuta voltados para o que dizem as professoras-mulheres, que vislumbramos a possibilidade para que elas interroguem-se sobre sua própria experiência de vida, como “sujeitas”¹¹ de um discurso próprio, posto que as possibilidades de subjetivação operam no discurso, esse último sempre aberto à inventividade, sempre em curso, percurso (ORLANDI, 2012a) e permanente movência.

¹⁰ Ana Cristina César (1952-1983) foi uma poetisa, ensaísta e tradutora carioca e uma das mais importantes representantes da poesia marginal que florescia na década de 1970, no Brasil. Morreu aos 31 anos por suicídio. Sua poesia versava frequentemente sobre o masculino e feminino.

¹¹ O uso proposital da palavra ‘sujeitas’ constitui uma provocação, posto que existe uma forma legitimada de se tratar o sujeito de pesquisa no masculino, atendendo às convenções da linguagem universitária.

5 O FEMININO E A EDUCAÇÃO: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Com licença poética

*Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos [...]*

Adélia Prado (PRADO, 2016, p.17)

Como apresentado no capítulo anterior, Freud, assim como Lacan, enunciam seus discursos diante de determinadas condições, não apenas de ordem teórica, mas também de ordem histórica. Partimos da concepção de que a história inscreve-se na língua para que esta funcione, isto é, para que produza sentidos. A visão de historicidade adotada pela AD é de acontecimento, ou seja, de que o passado não se configura uma região organizada, imutável, sem sofrer a interferência do presente. Ao contrário, existe uma memória que atualiza e presentifica os discursos. Para Pêcheux (2010), a memória estrutura a materialidade discursiva complexa, que é estendida como uma dialética da repetição e da regularização.

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

Payer (2012) traz a contribuição de que os estudos do discurso operam com uma noção de memória que supõe o reconhecimento de um modo amplo de memória (histórica, social, cultural) que tem como uma de suas bases materiais de funcionamento o discurso. Assim, a autora denomina memória discursiva um conjunto de enunciados mais ou menos homogêneos, que funcionam como uma condensação discursiva, que sustenta certos saberes na sociedade, que ora se articulam, ora se contrapõem, entrecruzam-se ou sobrepõem-se. Seriam nessas condensações que os sujeitos se inscreveriam ao tomar a palavra.

Dessa forma, sustentamos que as palavras não nascem no momento de sua enunciação, ao contrário, as palavras carregam traços do trajeto que percorreram. Assim, avançando com as nossas discussões, ressaltamos que tanto a trajetória histórica – que reflete as condições de trabalho, educação e família – quanto o paradigma da diferença sexual e a igualdade de direitos (BIRMAN, 2001) – que postulam sobre o ser e fazer do homem e da mulher – e a produção das Ciências da Educação acerca da presença da mulher na educação trazem elementos importantes para o entendimento da relação que se estabelece entre o feminino e a profissão docente. Contribuem também, para observarmos a construção de uma memória histórica e discursiva, que estabelece ecos e reverberações nos discursos atuais.

Entretanto, cumpre ressaltar que, no processo de construção deste capítulo, percebemos que nossa tarefa não estaria circunscrita apenas em delinear as questões de gênero que perpassam nossa pesquisa e uma memória histórica, social, cultural, que foi percebida por nós como marcada por impasses, ambiguidades, avanços, retomadas, prolongamentos e rupturas que se materializam nos discursos e contra-discursos. Tamanha “movência discursiva” dá-nos indícios de que tratar o processo de feminização do magistério se compõe muito mais complexo do que num primeiro momento nos pareceu. Portanto, sem perder de vista os processos de subjetivação possíveis dentro desse contexto e a noção de sujeito assumida por nós desde o início, tentaremos articular essas questões às discussões sobre o(s) porquê(s) da profusa participação das mulheres no campo da Educação.

Concernente a isso, propomos a organização deste capítulo da seguinte forma: num primeiro momento, contextualizar historicamente como as relações de gênero se construíram, ainda que de maneira muito breve, articuladas ao paradigma de diferenciação sexual (que é fundante e correlato do mundo Ocidental), até chegarmos às condições que apontam a íntima relação das mulheres com o campo da Educação e, num segundo momento, nos deteremos, mais detalhadamente, sobre o chamado processo de feminização do magistério (fenômeno ambíguo, complexo e multifacetado) que se desenvolveu, sobretudo no Brasil, no início do século XIX.

5.1 Breve esboço histórico das relações de gênero e do paradigma de diferenciação sexual

Antes de iniciarmos nosso percurso sobre como as relações de gênero se constituíram, é necessário justificar porque não nos aprofundaremos no tema, embora ele atravesse nossas discussões. Assumimos, de antemão, que nossa pesquisa não se configura como uma pesquisa

especificamente de gênero e, portanto, não propõe a discussão teórica ou aprofundada sobre o assunto, embora termos enunciado nossa posição anteriormente, como sendo de permanente abertura e descerramento, próxima de uma proposição de gênero múltipla, complexa e em permanentemente debate.

No entanto, os percalços e ambiguidades da profissionalização docente também passam por questões de gênero. Sendo assim, reconhecemos a importância dos trabalhos que tomam a categoria gênero com esse intuito, pois contribuem e confluem para nossas discussões, criticando e problematizando uma definição única de mulher e de feminilidade, e enfatizando as diferenças e as particularidades a partir de uma historicização e do reconhecimento da produção social da linguagem e dos conceitos. Destacamos, particularmente, os trabalhos das autoras americanas pós-estruturalistas Joan Scott (1990) e Judith Butler (2003), historiadora e filósofa respectivamente, dentre outras, reconhecendo sua relevância (e suas críticas ao falocentrismo psicanalítico), mas, sustentando nosso olhar para o fenômeno e seus elementos, com o intuito de delinear sócio-cultural-historicamente, como o paradigma da diferença sexual e as desigualdades entre os sexos funcionam como pano de fundo para os discursos, elaborações e capturas ideológicas e inconscientes (a presença de uma memória e de formações ideológicas, funcionando na materialidade discursiva) seja da psicanálise, como visto no capítulo anterior, seja na Educação, como veremos mais à frente. Propomos, enfim, olhar para gênero como uma (importante), dentre outras, condições que permeiam os processos de subjetivação das professoras ouvidas por nós.

Ressaltamos que, para os estudos do discurso, o sujeito não é quantificável, empírico, regularizável, passível de generalizações. As questões de subjetivação são priorizadas na AD, visto que se trata de um lugar no discurso, lugar que não se rende totalmente às normatizações, nem a categorias. É por isso que, nos estudos na AD, não trabalhamos com um número extenso de sujeitos de pesquisa, tendo em vista que tomamos o sujeito um a um, na sua singularidade. Assim, diferentes feminilidades podem ser forjadas a partir de inscrições sociais, culturais e discursivas diversas, evitando, portanto, generalizações.

Feitos esses esclarecimentos, seguimos delineando nossa trajetória histórica articulando as relações de gênero ao paradigma de diferenciação sexual. De acordo com Silva (2002), do ponto de vista da organização das relações sociais de gênero das sociedades ocidentais, nas comunidades primitivas tribais, não havia uma divisão entre espaço público e privado, e mesmo existindo divisão de trabalho entre homens e mulheres, essa divisão não refletia a primazia de um sobre o outro. O papel da mulher era fortalecido pelas relações de

parentesco que, em virtude das relações poligâmicas e endogâmicas, permitia a identificação somente da descendência materna.

Com a passagem à agricultura, as mulheres continuaram tendo um papel importante no que concerne à domesticação de pequenos animais, fabricação de cerâmica, tecelagem e outras atividades que permitiam a sobrevivência da comunidade. Diante da substituição cada vez maior da economia coletora, ocorre uma reorganização do trabalho. Quando da instalação da economia de trocas dos excedentes armazenados da agricultura, o homem passa a ter um papel mais relevante socialmente, já que era ele quem saía e estabelecia as negociações de troca (SILVA, 2002).

Na esteira desse desenvolvimento, com o acúmulo de excedentes e apropriação de terras, surge a preocupação com a herança, modificando o direito materno e impondo o direito paterno. Para o teórico alemão Engels (1984), em sua obra *“A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”* de 1884, que realiza uma análise materialista do desenvolvimento da civilização, o “desmoronamento do direito materno foi a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo” (ENGELS, 1984, p. 53). A mulher passa a ser considerada “simples instrumento de reprodução” e sua sexualidade “controlada” pela instituição da monogamia.

Com o desenvolvimento da propriedade privada e das sociedades de classes, aumenta a desigualdade social. Aumenta também a desigualdade do ponto de vista jurídico entre homens e mulheres, principalmente com relação ao casamento, que nas sociedades greco-romanas SE constituía de um arranjo político ou econômico (SILVA, 2002).

Cabe, neste momento, articular às questões históricas sobre o papel da mulher e do homem na sociedade, o modelo de sexo único e da relação hierárquica estabelecida entre o homem e a mulher na Antiguidade Clássica. Foi Aristóteles quem concebeu a geração como diversamente distribuída entre as figuras do homem e da mulher e estabeleceu os alicerces fundamentais do ideário de sexo único:

A figura do macho então seria a responsável pela transmissão da humanidade propriamente dita [...]. Por isso mesmo, o macho seria, ontologicamente falando, o princípio motor e gerador, isto é, o único ser que poderia engendrar um outro. Em contrapartida, a figura da fêmea, enquanto matéria, esperaria passivamente para ser engendrada. A figura do macho seria, pois, **atividade** e a da fêmea, **passividade** (BIRMAN, 2001, p. 38, grifos do autor).

Galeno¹² também segue na instalação do modelo de sexo único quando constrói sua teoria baseada na morfologia corporal, como consequência da circulação dos humores. Existiria, segundo ele, uma dominância do humor quente que forjaria o sexo masculino e sua ausência, o feminino. Esta leitura se desdobraria em outras, de polarização do masculino e feminino, da luminosidade *versus* a obscuridade, da verdade *versus* a não-verdade. O sexo masculino, então, representaria a atividade e a ação, isto é, o que faz protuberância e penetra no espaço exterior (por conta da morfologia masculina), enquanto o feminino seria representação da passividade e da recepção, e toda essa oposição regulada pela teoria do humor quente (BIRMAN, 2001).

Ainda de acordo com Birman (2001), por maior estranhamento que possa causar, esse paradigma perdurou por séculos, concretizado por várias marcas sociais e culturais, entre elas a forte evidência de um sexo único que, até o início do século XVII, figurava nos livros médicos de anatomia, baseados estritamente no corpo masculino, considerado modelo de perfeição.

Continuando esse breve esboço sócio-histórico, é com o longo declínio do Império Romano e fortalecimento da Igreja que se inicia a denominada sociedade medieval (embora muitos elementos da sociedade antiga coexistissem com os da medieval).

Na Idade Média, a Igreja detinha muitas propriedades e adquiriu forte caráter político e econômico. A família não possuía ainda uma função afetiva e o sentimento não era algo necessário à sua existência. A educação era garantida basicamente pela vivência cotidiana. Não era incomum que tão logo a criança superasse os riscos da mortalidade infantil, fosse morar com outra família responsável por lhe ensinar um ofício. O serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma comum de educação e não havia lugar para a escola nessa transmissão por meio da aprendizagem direta de uma geração a outra (ARIÈS, 2012).

Quando a proposta de ensino surgia, em alguns casos, durante grande parte da Idade Média, esse era controlado pela Igreja, que fixava as diretrizes pedagógicas, fundando escolas e preparando os alunos do sexo masculino para seguir a carreira eclesiástica (SILVA, 2002).

Naquele contexto, a mulher medieval era, juridicamente, submissa ao homem e via-se sujeita a uma tutela perpétua: do pátrio poder à proteção do marido. A ideologia católica contida no Velho Testamento reforçou o imaginário social sobre a mulher por meio da crença de sua fragilidade física e moral, o que lhe impunha, também, o trabalho muito mais como

¹² Claudio Galeno foi um filósofo e médico do Período Romano, cujas teorias influenciaram fortemente as Ciências médicas Ocidentais.

uma obrigação (os trabalhos domésticos infundáveis, seriam a justa contribuição pelo pecado cometido por Eva e uma maneira de manter a mulher afastada de suas tentações) do que como um trabalho *per se* (CHAMON, 2005).

Saltando à frente, com o Iluminismo, introduz-se um caráter revolucionário que contribuiu para a eclosão da Revolução Industrial Inglesa e, posteriormente, a Revolução Francesa, consideradas importantes etapas para a construção do mundo burguês e da ideologia liberal, impactando também a organização familiar. Com a burguesia, ocorrem profundas mudanças no sentimento de família atrelado ao de infância.

Isso porque, com o sentimento de infância, imbricado ao sentimento de família, ocorre a aproximação da criança e pais, estimulada pela multiplicação de escolas pela Europa, sendo que a partir daí as crianças poderiam ser educadas sem sair de suas casas. A escola deixa de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento de iniciação social, da passagem do estado da infância ao estado do adulto. A criança passa a ter mais visibilidade social e a preocupação com sua educação toma corpo. No entanto, importante ressaltar, esse fato ocorre de maneira gradual, sendo muito comum as crianças ainda serem enviadas a internatos e, especificamente as mulheres, a conventos à espera de casamento, uma alternativa encontrada por muitos pais na tentativa de se livrarem das responsabilidades da educação dos filhos e por ser uma opção menos onerosa (ARIÈS, 2012).

Concernente a isso, o modelo de um sexo único fundado nas questões da geração e reprodução, passa a dar lugar ao paradigma da diferenciação sexual, baseado numa visão naturalista de diversidade sexual (essências diferentes e naturezas inconfundíveis) que delineariam as possibilidades e as finalidades sociais diversas para os sexos:

[...] a nova democracia advinda da Revolução Francesa procurou fundar na natureza biológica as inserções sociais diferentes entre os sexos.[...] a moderna democracia transformou efetivamente os fundamentos até então inquestionáveis do poder patriarcal, mas manteve inalteradas as fontes do poder masculino. Para isso, entretanto, foi necessário forjar um novo discurso, precisamente sobre a diferença sexual, pelo qual o homem e a mulher teriam **finalidades e inserções sociais** bastante diversas, em consequência de suas naturezas diferenciadas e irredutíveis, uma à outra (BIRMAN, 2001, p. 49, grifos do autor).

Ainda de acordo com Birman (2001), com essa leitura naturalista e estritamente biológica da diferença entre os sexos, há apenas um deslocamento da hierarquia entre os mesmos, que não deixou absolutamente de existir, mas, agora, é causa de um determinismo natural dos corpos, configurando um abismo intransponível entre os sexos. Nesse paradigma,

as faculdades morais e psíquicas de ambos os sexos foram designadas como efeitos diretos de marcas biológicas duradouras. Lembramos que a obra de Freud se inscreve nesse paradigma de diferenciação sexual.

Retomando nossas tessituras, com a concretização processual dos sentimentos de família, a infância passa a operar uma espécie de revolução de mentalidade da época. No fim do século XVII, a imagem da mãe, de seu papel e de sua importância, modifica-se radicalmente, ainda que na prática os comportamentos tardassem a se alterar. (BADINTER, 1985).

Surge então um novo valor: o amor materno, que significou a promoção do sentimento e também a promoção da mulher enquanto mãe. O foco ideológico passa a destacar cada vez mais a mãe, em detrimento do papel desempenhado pelo pai dentro da família. A mulher passa a ser projetada cada vez mais para a esfera do lar, da domesticidade; e o pai passa a ser visto como provedor do ponto de vista financeiro. É o discurso de protagonismo social que seduz e captura as mulheres, como sinalizado por Badinter (1985), já que, durante quase dois séculos, os ideólogos prometeram-lhes mundos e fundos se assumissem suas tarefas maternas: “Sede boas mães, e sereis felizes e respeitadas. Tornai-vos indispensáveis na família, e obtereis o direito à cidadania” (BADINTER, 1985, p. 147).

Birman (2001) destaca, de maneira fundamental, a problemática da maternidade. Para o autor, foi a construção estrita do ser da mulher em torno da figura da mãe e da finalidade específica da reprodução que estava em pauta no modelo de diferenciação sexual: “foi por este viés que a hierarquia e as relações de poder entre os sexos foi mantida no contexto da concepção da diferença sexual” (BIRMAN, 2001, p. 51).

Referencialmente a isso, Silva (2002) coloca que, com o avanço do capitalismo, ocorre uma acentuação na divisão do trabalho entre o homem e a mulher, sendo que aos homens coube o trabalho na indústria e às mulheres as tarefas do lar. Para garantir essa divisão, forjam-se discursos que conferem ao lar um local “repleto de amor”. De acordo com a autora, cria-se um pedestal, no qual a mulher é elevada à “rainha do lar”, sob um ideal de pureza, piedade religiosa e submissão que a tornava cada vez mais fiel no desempenho de seu papel de mãe e esposa dedicada. No entanto, a autora adverte que esse pedestal foi um engodo, posto que o trabalho doméstico nunca alcançou valorização social.

Assim, no século XIX, “o ideal era: ensinar, sim, mas não muito, apenas o suficiente para serem boas mães e esposas.” (SILVA, 2002, p. 83). Assim, as moças provenientes de famílias abastadas eram enviadas para cursar a escola e, com poucos anos de educação, eram retiradas precocemente para, então, casarem-se.

De acordo com Moreira (2012), “graça” e “sedução” são marcas, paradoxalmente fortes, do feminino. Se em casa, antes de serem enviadas aos conventos, as meninas eram educadas para ser e vestirem-ser com graça e delicadeza, com vestimentas ricas em detalhes e adereços, ao ingressarem nos conventos ou escolas, todo esse investimento ao redor do ser e se vestir deveria ser retirado, pois poderia provocar a cobiça dos homens, o que era considerado extremamente inadequado. Os atributos femininos deveriam ser substituídos por uniformes austeros e padronizados. “Crescem as meninas com este conflito existencial: o encanto como manifestação da pureza, e a sedução como tradução do pecado; seduzir (persuadir, iludir) ou encantar (maravilhar, atrair, fascinar pela beleza)” (MOREIRA, 2012, p. 3221).

Lembramos que na leitura de Freud, ao longo de sua obra sobre a sexualidade feminina, a demanda sexual desmesurada e o imperativo do amor, colocariam a figura da mulher numa posição anticivilizatória e antissocial, como formulado mais tarde, pelo autor, no trabalho *“O Mal-Estar na Civilização”*. A mulher, delineada ao mesmo tempo como agente civilizatório (atuando como mães e educadoras morais) e agente anticivilizatório, entre catalisadora da ordem e operadora da desordem, estaria, assim, polarizada entre a maternidade e o erotismo (BIRMAN, 2001).

No idos do século XIX e início do século XX, o casamento, atrelado a uma noção de “natureza feminina”, é um destino tido como praticamente incontestável. Nas formações ideológicas concernentes à instituição casamento, as mulheres são assim definidas como esposas, mães e “rainhas do lar” em potencial. Há uma ênfase nos “incontestáveis papéis femininos”, especialmente quando se referem às jovens. Se o casamento é considerado a porta de entrada para a realização dos ideais de feminilidade, as moças precisam ser educadas para que não se desviem desse caminho e não escapem do futuro reservado à mulher, ou seja, o casamento (PINSKY, 2014).

Dessa forma, a educação feminina continua focada na hierarquização dos sexos, intimamente relacionada à imagem do papel social da mulher (fortemente atrelado ao materno), concretizado no trabalho doméstico e na reprodução (estratégia ainda utilizada nos dias atuais como manutenção de uma inferioridade em relação ao trabalho do homem e posição que ocupam na sociedade).

A educação feminina, na verdade, adquire um papel fundamental para a manutenção do pensamento dominante, de hierarquia entre os sexos e de uma visão androcêntrica. Seja nos conventos (único acesso à escolarização e de cunho religioso) ou nas primeiras escolas voltadas para mulheres, o pensamento era o de educar – não muito – dominando

conhecimentos para desempenhar bem suas atividades domésticas, capaz de maternar e educar e, no máximo, complementar a renda familiar (sempre de maneira secundária).

No início do século XX, devido ao surto da expansão industrial, o discurso sobre a importância do trabalho da mulher as impulsiona para determinados setores considerados apropriados para o seu sexo, como a saúde e a educação, explicando, portanto, a íntima relação existente entre o feminino e a educação. É o que veremos em mais detalhes a seguir, quando nos debruçaremos sobre o processo de feminização do magistério, que ocorre na educação como fenômeno mundial, mas, doravante, deter-nos-emos sobre como isso se desenrola, particularmente, no Brasil.

5.2 A presença das mulheres na educação: desejo e (im)possibilidade

Nesta seção propomos pensar historicamente a trajetória da mulher na educação brasileira e o processo de feminização do magistério no Brasil, compreendido por nós como complexo, ambíguo, multifacetado e também desencadeador de discursos vários. Assim, nossa tentativa é a de reconstituir, delinear o acontecimento, o espaço de memória, entendido aqui como proposto por Pêcheux (2010), como espaço móvel de disjunção, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularizações, de desdobramentos, polêmicas, réplicas e contra-discursos, tentando restabelecer os implícitos que possam estar presentes nos discursos e que serão explorados em nossos gestos de análise, mais adiante.

Para tanto, nos apoiaremos nas ideias de autores da área da Educação como Chamon (2005), Silva (2002), Nóvoa (1999), Almeida (1998) e Freire (1997), e de historiadores como Ribeiro (2015), Pinsky (2014) e Louro (1997, 2015), esta última autora, mais destacadamente, por consideramos sua abordagem rica sobre os discursos e representações da mulher na educação, mas, como destacado anteriormente, problematizando o fenômeno em articulação às questões de subjetividade, aos desejos e (im)possibilidades das mulheres, no exercício do magistério.

Veremos que, assim como na Europa, o modelo patriarcal vigente é transposto para o Brasil com a colonização dos portugueses. Durante 322 anos (de 1500 a 1822), período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. Não havia instrução formal reservada às moças, de forma que essa era oferecida somente aos filhos homens dos indígenas e dos colonos. Esses últimos, cuidavam dos negócios do pai e, se tivessem condições, seguiam para a universidade em Coimbra ou se tornavam padres jesuítas. Mulheres brancas, ricas ou pobres, negras

escravas ou mulheres indígenas não tinham nenhum acesso à leitura ou à escrita (RIBEIRO, 2015).

As mulheres das camadas abastadas se casavam muito cedo e tinham sua virgindade e sexualidade vigiada pelos pais e irmãos. No Brasil-Colônia, era o homem quem decidia as ações, ou seja, todos deviam obediência ao senhor patriarcal. As mulheres circunscreviam-se na esfera e no espaço doméstico, único lugar possível e destinado a elas.

Os conventos, primeira opção de acesso à educação para mulheres, surgiram no Brasil apenas na segunda metade do século XVII e, normalmente, o ensino da leitura e da escrita se dava ao lado da música e das tarefas domésticas. Como não havia um sistema formal de educação para as mulheres da colônia, o convento passa a ser a única opção de acesso a algum tipo de educação e letramento. As mulheres, de famílias mais abastadas, continuavam seguindo para Portugal para estudarem. Mesmo depois da expulsão dos jesuítas (1759) e da implantação da Reforma Pombalina da Educação em Portugal e em suas colônias como o Brasil, a educação feminina pouco se alterou, permanecendo ainda o ideário paternalista e de subjugo das mulheres pelos homens (RIBEIRO, 2015).

Como dito anteriormente, a carreira docente no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens religiosos, especialmente os jesuítas, entre 1549 e 1759 e foram os homens que se ocuparam depois do magistério com maior frequência, responsáveis pelas “aulas-régias” oficiais, assim como professores que se estabeleciam por conta própria (LOURO, 2015).

A mulher só adquiriu o direito à educação quando em 15 de outubro de 1827, por meio de lei, criaram-se as escolas de primeiras letras para meninas e, como consequência disso, foram instituídas as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário, sustentado pelo ideário de uma função materna, um dom, uma vocação pertencente ao feminino.

Mesmo com a criação da escola de primeiras letras para meninas, a diferenciação entre sexos é percebida como radicalmente diferente para meninos e meninas. “Para os meninos, o ensino de geometria, por sua “inteligência superior”; para as meninas, o ensino do cozer e do bordar, norma esta bem observada pelos inspetores do ensino” (CHAMON, 2005, p. 40).

Em 1830 um projeto de lei estabelecia preferência às mulheres para o ensino no magistério primário das escolas públicas. É a partir desse momento que se inicia a criação das escolas normais, que vinham ao encontro das necessidades de melhoria do ensino ministrado, porém, no início, as mesmas destinavam-se somente aos homens (SILVA, 2002).

De acordo com Louro (2015), ainda que a educação feminina viesse a representar um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe. A

educação da mulher era vinculada à modernização da sociedade, à higienização da família e à construção da cidadania dos jovens. “Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país [...]” (LOURO, 2015, p. 447) e manter um lar harmônico e longe dos distúrbios exteriores.

Chamon (2005) corrobora esse argumento, lembrando que o destaque legal para o ensino de meninas, exige mestras com uma série de atributos morais, além do ensinamento que deveriam realizar. A professora deveria ser um exemplo de virtude e de comportamento considerados fundamentais para a ordem escolar e social que se queria produzir. Isso perpetuava, nas escolas, um espaço seguro para a preservação dos valores sociais que tanto interessavam à ideologia patriarcal.

Tais instituições foram abertas para homens e mulheres, ainda que as classes fossem separadas, de preferência, até em escolas diferentes. Embora a intenção da abertura dessas escolas fosse formar professores de ambos os sexos para atuarem, atendendo ao esperado aumento da demanda escolar, começa a se notar uma presença maior das mulheres do que de homens nos cursos de formação de professores.

Curiosamente, os relatórios sobre educação começam a dar notícias de um processo em que se nota um número muito maior de mulheres nas escolas normais do que de homens. Os homens começam, então, a sair da sala de aula. Esse deslocamento é explicado por Louro (2015) como sendo um processo vinculado à urbanização e industrialização, que ampliavam as oportunidades de trabalho para os homens, mas que gerou resistências e críticas. De um lado, existiam os discursos que julgavam uma insensatez entregar às mulheres, usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo “desuso”, a educação de crianças. De outro lado, existiam os discursos que argumentavam o oposto, afinal, as mulheres tinham ‘naturalmente’ uma inclinação para o trabalho com crianças, pois eram elas as primeiras educadoras. Destacamos aqui um discurso que se naturalizou espantosamente: o da profissão docente como vocação.

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 2015, p. 450, grifos da autora).

O processo de feminização da docência pode ser entendido também como resultante de um maior controle do Estado, embora, para nós, não exista uma relação única e direta de que a perda de autonomia dos educadores se deu pela entrada das mulheres no magistério ou vice-versa. O(s) porquê(s) de as mulheres assumirem a tarefa do magistério se deve(m) à uma articulação de múltiplos fatores, históricos, sociais, culturais, ideológicos, conscientes e inconscientes.

Com relação ao processo de intervenção e controle do Estado, de acordo com Nóvoa (1999), inicialmente a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos e leigos das mais diversas origens. Com o processo de estatização do ensino, pretendeu-se a substituição de professores religiosos por um corpo de professores laicos e sob o controle do Estado, sem, no entanto, modificarem-se as normas e valores originais que aproximam o modelo de professor do modelo de padre. Educar, então, seria um “dom”, uma “vocação”, ideário esse que se fortalece com a *ambiguidade* (NÓVOA, 1999) do estatuto dos professores e acentua-se com o processo de *feminização do professorado* (NÓVOA, 1999); processo esse histórico e social, que aproxima a pedagogia e o feminino, tendo como resultado o “espelhamento” do discurso pedagógico e do discurso materno.

Diante do progressivo abandono dos homens do magistério e a crescente presença das mulheres como professoras, supunha-se, por volta de 1870, que brevemente as escolas de meninos ficariam sem mestres. A solução seria permitir que as mulheres dessem aulas, também, para meninos, mas isso só foi permitido resguardando uma série de precauções. Criam-se muitos mecanismos de controle “[...] através de proibições, arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, símbolos, das normas – tratava-se do sexo no espaço da escola” (LOURO, 2015, p. 453).

Na esteira desse “cuidado”, a mulher, que era percebida como frágil e vulnerável, tinha que ser protegida e controlada. Da mesma forma, o trabalho fora de casa passa a ser percebido como uma ocupação transitória, que não poderia afastar a mulher de sua vida familiar e de seu verdadeiro papel como esposa e mãe. Nem tampouco afastaria as mulheres de suas “obrigações domésticas”, por ser um trabalho de apenas um turno ou período. Por isso, o trabalho como professora passa a ser permitido para aquelas mulheres solteiras, que desejavam trabalhar, porém, apenas até o momento de se casarem. As mulheres “solteironas” ou viúvas, também poderiam ocupar-se do cargo, já que ele não seria empecilho para sua verdadeira vocação: ser esposa e mãe. Vemos aí como a profissão de professora poderia ser,

também, aceita como uma forma de sublimação do que se acreditava ser o único destino do feminino.

Essa condição de trabalho provisório ou transitório, acaba por contribuir para que os salários das professoras se mantivesse baixo. Como lembrado por Louro (2015), o sustento da família cabia ao homem; o trabalho externo era visto como sinal da capacidade provedora, mas também como um sinal de masculinidade.

É importante ressaltar que, com o processo de feminização do magistério, articulam-se às características tidas como “naturais” nas mulheres, as tradições religiosas. Essa articulação se desdobraria em configurações que serviam de controle à sexualidade, atrelado aos ideais de professora que eram construídos baseados na “decência” e “recato”. De fato, os discursos religioso, médico, educacional e jurídico constituem um ideário de “mulher frágil” que também é responsável por seu amparo e proteção. A professora, então, constitui-se em meio a ambiguidades e paradoxos. “Ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora” (LOURO, 2015, p. 454).

Observamos que a profissão de professora, na verdade, é caracterizada por um processo repleto de ambivalências. Se, por um lado, a educação das mulheres e sua atuação como educadoras configurava-se em mecanismo de controle, por outro, instituiu-se como uma maneira de subversão às possibilidades até então permitidas socialmente para as mulheres. Conforme nos lembra Almeida (1998), do princípio até a metade do século, a vida social, as expectativas sobre a conduta das mulheres, as doutrinações religiosas da Igreja Católica, as implicações na sexualidade, o controle da feminilidade e as normatizações sociais, aliadas às exigências de casamento religioso, significavam uma exacerbada vigilância do corpo e da alma das mulheres. No entanto, para a autora, a necessidade de se instruir e educar-se constituía um dos principais anseios para sua liberação e uma forma de alterar um destino imposto pela sociedade moralizante que se arquitetava nos padrões de uma época resultante de um rápido processo de urbanização.

Destacamos que, nesse processo de controle, a sexualidade das professoras, na verdade, era silenciada. Há um apagamento de que as professoras, sendo mulheres, possuiriam uma sexualidade, já que essas serviam de modelo casto para crianças e jovens, o que lhes impunha um rigor e controle com relação aos seus desejos, falas e comportamentos.

Se anteriormente as mulheres eram consideradas “naturalmente” educadoras atuando como mães, por esse funcionamento de controle e opressão sexual, àquelas mulheres que podiam ser consideradas “feias” ou “retraídas”, percebiam-se de algum modo “atraídas” para o magistério. Isso porque, de acordo com Pinsky (2014), essas mulheres constituíam uma

situação social indesejável, uma mulher “incompleta”, nem esposa e nem mãe e, muitas vezes, eram vistas como um peso para a família. Assim, sua entrada no magistério se justificaria, como observamos em Louro (2015, p. 465, grifos da autora):

Essa *vocação* estaria justificada por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como função adequada para mulheres e na aproximação dessa função à maternidade. Assim, aquelas para quem a maternidade física parecia vedada estariam, de certa forma, *cumprindo* sua função feminina ao se tornarem, como professoras, *mães espirituais* de seus alunos e alunas.

A representação de uma professora “retraída” ou “solteirona” acaba por fabricar e justificar, como apontado por Louro (2015), o caráter de doação que contribui para desprofissionalização docente: as professoras não estariam preocupadas com seus salários, já que toda sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas, num processo de abnegação. Seus alunos constituiriam sua família, a escola seu lar e seu trabalho, nesse ‘lar’, desenvolvido com gratuidade e por amor. Assim, com o apagamento de sua sexualidade, a professora também é convocada ao esquecimento de si.

Aqui evocamos uma importante discussão. Seguimos até esse momento delineando uma trajetória histórica, permeada por contradições, ambiguidades e formações ideológicas que claramente capturam as mulheres para a profissão de educar. Nesse sentido, lembramos o trabalho de Almeida (1998), intitulado “*Mulher e Educação: uma paixão pelo possível*”. Nesse trabalho a autora sustenta que

Durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse (ALMEIDA, 1998, p. 23-24).

Por isso uma paixão, como define a autora, um desejo entendido como possível. Por outro lado, ela traz a discussão que o significante *paixão* não pode ser entendido no sentido de uma vocação ou missão, mas sim como um sentimento derivado da existência do sujeito, que incorpora o desejo às possibilidades concretas de sua realização. A autora entende que pode estar aí a ambiguidade do ato de ensinar e da expressiva presença das mulheres no magistério.

Assim, parece apontar para a existência de uma captura também inconsciente. Não existiria aí uma alternativa (inconsciente) de realização dessas mulheres?

O desejo, como tratado anteriormente por nós, remete à uma falta. Como nos lembra Miller em seu seminário¹³ “*A lógica na direção da cura*” (1995) o desejo é em referência a um não ter.

Alguém deseja quando não tem. Há uma desigualdade fundamental entre a causa do desejo e o objeto do desejo. Falta um objeto - objeto perdido como dizemos - e o essencial é que o objeto reencontrado nunca é o objeto adequado: Não é o bom. É como se houvesse sempre uma equivocação (MILLER, 1995, p. 40).

Nesse seminário, o autor coloca a dificuldade de se reconhecer a mãe como uma mulher. Há que se localizar o desejo da mãe, na medida em que a mãe é uma mulher. Essa é uma tarefa muito difícil a todos os sujeitos. Interessante observar como as professoras, mulheres, “coladas” a um lugar materno, têm sua sexualidade e seus desejos apagados ou silenciados e encontram-se nesse “lugar” comum e aceito socialmente, o lugar possível que é o lugar de professoras e educadoras.

Miller (1995), ainda nesse seminário, toma como definição o desejo, no sentido de Lacan, como algo que nunca se pode dizer, pelo menos, não diretamente. “É o que não se pode dizer dentro do que se diz. Assim, o desejo aponta uma impotência da palavra e, mais além, uma impossibilidade” (MILLER, 1995, p. 43). Chama-nos a atenção que tantas mulheres sintam-se atraídas (ou sejam capturadas ideológica e inconscientemente) para uma profissão que, como colocado por Freud (2006f) em “*Análise terminável e interminável*”, de 1937, situa-se entre um dos ofícios impossíveis, ao lado de curar e governar. Voltolini (2011) expressa esse caráter de impossibilidade quanto aos três ofícios, quando coloca as vias de impossibilidade da cura no analisando curado de seu inconsciente, do governar, numa sociedade com suas mazelas dissipadas e todos em perfeito acordo e, do lado do educador, a concretização da criança sonhada a partir de um ideal educativo qualquer. Tais injunções remeteriam a uma lógica instalada de execução ao infinitamente inalcançável.

Se a feminilidade, como discutida anteriormente sobre as últimas formulações freudianas, parece ser uma condição comum a homens e mulheres e se, para ambos, elaborar essa condição feminina é confrontar-se com essa feminilidade, lidando com sua própria

¹³ Esse seminário foi realizado por Jacques-Alain Miller, durante o IV Encontro Brasileiro do Campo Freudiano, intitulado Demanda e Desejo na Entrada em Análise, ocorrido em setembro de 1993, em Belo Horizonte, e versa sobre o Seminário IV de Jacques Lacan, A Relação de Objeto.

castração, com sua falta, não seriam as mulheres atraídas para a profissão de professora esperando suprir sua própria falta, buscando seu “objeto perdido”, uma falta impossível de ser preenchida?

Observamos nas formações ideológicas, delineadas anteriormente, uma ‘colagem’ entre a condição feminina e a condição materna. E por esse funcionamento, muitas mulheres, por não realizarem ou realizarem parcialmente o desejo de serem mães (as solteironas, as recatadas, como vimos anteriormente), ou ainda, diante da sua única possibilidade de atuação profissional, serem capturadas para a profissão de professora. No entanto, Pereira (2014) adverte que essa colagem imaginária entre os lugares materno e do feminino definitivamente não coincidem. Para o autor, o lugar materno é tido na psicanálise como um lugar essencialmente fálico (já fizemos tessituras anteriores sobre o falocentrismo na obra freudiana), lembrando que Freud propõe que a saída positiva para a mulher seria ter um filho. A maternagem, por esse viés, seria também uma defesa contra a feminilidade, uma saída para preencher a falta diante da castração. Todavia, vimos, anteriormente, que a noção de maternagem não equaciona a questão da feminilidade.

Destarte, Pereira (2014) ousa responder à questão já feita anteriormente por Freud *O que quer uma mulher?*, deslocando a pergunta para *O que quer uma professora?*, à qual ele responde “que se tenha um falo, um aluno-falo ou uma posição fálica, como defesa, ali onde se tem apenas um enigma, uma ausência, ou uma feminilidade originária” (PEREIRA, 2014, p. 197). O autor supõe que muitas professoras (e professores também) esperam que seu aluno venha a suprir sua falta, sendo um aluno-falo, fazendo, assim, cessar (?) seu próprio desamparo. Da mesma forma, esperam que o aluno seja, pelo menos um pouco, um aluno-filho, que demande cuidados. Por sua vez, numa relação especular, os professores e professoras também podem se colocar enquanto falo (ser o falo) para que seu aluno identifique-se e queira ser como eles.

Por essas tessituras, podemos pensar que o fenômeno de feminização do magistério se compõe muito mais complexo do que se possa, numa leitura mais positivista ou superficial, parecer. A maciça presença da mulher na profissão docente ultrapassa questões de conjuntura apenas histórica, social e cultural, alcançando também, assim sustentamos, outras esferas marcadas por capturas ideológicas e inconscientes, inerentes a todos os sujeitos.

Retomando nossas discussões históricas, já nas primeiras décadas do século passado, as “professorinhas” seguiam os pressupostos pedagógicos da época, em que deveriam ser menos severas e mais docilizadas. O magistério primário já era claramente assegurado como lugar de mulher, o objetivo mais alto nos estudos a ser alcançado por uma jovem, ainda que

não exercesse o magistério. Isso, de acordo com Louro (2015) imprime um caráter de “*curso de espera marido*” aos cursos de formação de professores. No entanto, o discurso moderno das teorias pedagógicas e psicológicas dos anos 1930 e 1940 foram elaborados a partir de estudos médicos e adaptativos com relação às crianças ditas anormais. Era necessário um grande conhecimento de desenvolvimento infantil que passou a imprimir um caráter de maior “profissionalismo” à função de professor. Já nas décadas de 1960 e 1970, período do regime militar, os procedimentos e relações de ensino passam a ser mais disciplinados, principalmente por meio de uma burocratização das atividades escolares expressa em manuais de ensino, educação moral e cívica e o controle policial sobre as diretrizes didático pedagógicas e as preferências político-ideológicas dos professores. Forja-se um novo discurso de professora eficiente e produtiva (LOURO, 2015).

Podemos observar que esse novo discurso configura-se um contra-discurso em relação à concepção do trabalho educativo como maternal, surgindo outros discursos marcados por outros saberes, de caráter científico e técnico. Por outro lado, há uma (re)afirmação do caráter afetivo e de sua dimensão e relevância na atividade docente. Louro (2015) lembra o uso da palavra *tia*, como substituta à palavra professora. Se há um caráter afetivo e de docilização de um lado, de outro, ocorre um esvaziamento da subjetividade do professor, retirando-lhe o reconhecimento por um nome próprio.

Sobre a “armadilha ideológica” por trás da palavra *tia*, lembramos Freire (1997) em sua análise no livro “*Professora, sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar*”, que apresenta, sobretudo, duas razões para que as professoras não sejam chamadas de tia: de um lado o de evitar uma compreensão distorcida sobre a tarefa profissional do professor e de outro, o de ocultar a ideologia repousada na falsa identificação. O autor propõe uma crítica contundente quando associa que

[...] a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta, entretê-la no exercício de tarefas fundamentais (FREIRE, 1997, p. 18).

Concernente a esse ponto levantado por Freire (1997) o(a)s professore(a)s, homens e mulheres, passam a se organizar e integrar e participar mais ativamente dos sindicatos e entidades congregadoras. Passa a surgir a existência de uma nova professora, uma nova educadora, um novo sujeito social: a mulher militante; em contraste às professoras vistas como ternas e maternais. Louro (1997, p. 108) deixa claro que

Construindo formas organizativas novas, professores e professoras passam a se constituir diversamente, afastando-se, em parte, do caráter sacerdotal da atividade e buscando dar a essa atividade uma marca mais política e profissional. Paralelamente à emergência e à força das novas práticas sociais, as formas tradicionais continuam atuando; elas não são, apesar de tudo, completamente superadas ou apagadas. Práticas e representações conflitantes e contraditórias coexistem, hoje e sempre, provocando divisões e impasses.

Observando o constructo teórico realizado até aqui, os deslocamentos e retomadas e as marcas ambivalentes na memória discursiva e histórica, concordamos com Diniz (2001), quando a mesma analisa as pesquisas realizadas sobre o magistério que tentam explicar o(s) porquê(s) da feminização. Algumas ficam circunscritas às investigações do magistério como espaço para o aprimoramento do que as mulheres já trazem como características ‘naturais’ do ser feminino: o cuidado, o ensino e o trabalho com crianças. Outra vertente de estudos rechaça a posição que expressa certa passividade da professora-mulher. O magistério é encarado como um campo de atuação das mulheres, tornando-se um terreno para outras lutas, nas quais as mulheres politizaram-se. No entanto, a autora ressalta que, apesar do avanço e de algumas conquistas, estas ainda estão longe de significar um terreno que apresente igualdade de direitos, no sentido que se ultrapasse essa igualdade, para atingir o direito à diferença.

Embora ao longo dos anos muitas conquistas tenham sido alcançadas do ponto de vista do protagonismo feminino e discussões sobre a profissão docente e a feminização do magistério tenham sido aventadas, há ainda uma naturalização dos discursos no que diz respeito à mulher e sua participação social e econômica e sua imagem altamente imbricada aos aspectos maternos ou de uma posição inferiorizada na hierarquia das relações entre o feminino e o masculino, embora, como vimos até aqui, existam discursos vários e outros.

Se as mulheres são assujeitadas à massificação de seus desejos, capturadas ideológica e inconscientemente, para uma profissão (im)possível, é nesse espaço e lugar que suas subjetivações constituem-se. Como nos lembra Adélia Prado na epígrafe de abertura deste capítulo, é nesse espaço, nessa posição, que as mulheres ‘cumprem a sina’, mas também, ‘fundam reinos’ e espaços de atuação. Nesse sentido, nossos esforços nessa seção, se realizaram com o intuito de trazer algumas discussões que desvelam as diferenças e ambiguidades, as consonâncias e discordâncias, conflitos, deslocamentos e retomadas, sempre em direção a reflexões que não homogeneizem ou essencializem as professoras-mulheres, posto que é em meio a esses discursos e contra-discursos que as mesmas constituem-se como sujeitos.

6 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

As coisas que não tem dimensões são muito importantes. Assim o pássaro tu-you-you é mais importante por seus pronomes do que por seu tamanho de crescer. É no ínfimo que eu vejo a exuberância.

Manuel de Barros (BARROS, 2010, s/p.)

Neste trabalho nos propusemos a investigar de que forma os sujeitos inscritos na pesquisa se constituem como professoras e as possíveis relações que se estabelecem com a condição feminina, buscando: discutir como a produção e a naturalização de sentidos sobre o feminino afetam a profissão docente; identificar e discutir de que maneira ocorrem capturas ideológicas e inconscientes na escolha e no fazer docente, através da materialidade discursiva. Propusemo-nos, ainda, aprofundar o conceito de “espaços discursivos” formulado por Assolini (2013), por entendermos que esse constitui um espaço privilegiado de possibilidade de subjetivação docente.

Tendo em vista esses objetivos, neste capítulo, pretendemos justificar nossas escolhas, o paradigma ao qual nos filiamos e descrever os processos e instrumentos utilizados nesta pesquisa.

6.1 A Análise do discurso francesa: da busca por indícios aos procedimentos de análise

A AD, assim como a psicanálise, inscreve-se no paradigma indiciário (GINZBURG, 2007) – opondo-se ao paradigma positivista (que valoriza a medição, quantificação e uma formulação de hipóteses tomadas como gerais) – o que imprime um deslocamento quanto ao tratamento e análise dos dados, posto que possibilita o resgate do sujeito nas suas particularidades e, portanto, auxilia-nos sobremaneira no estudo da subjetividade das professoras do estudo.

Tal paradigma surge “silenciosamente” por volta do final do século XIX, tendo os trabalhos do então desconhecido estudioso russo Ivan Lemorlieff, pseudônimo adotado pelo médico italiano Giovanni Morelli, que desenvolveu um método que buscava a atribuição de autoria a quadros e obras de arte que, até então, segundo ele, eram realizadas de maneira incorreta. Para isso, seria necessário não se basear nas características mais “vistas” (no que está aparente e facilmente visível e, portanto, passível de imitação), seria necessário examinar

os “pormenores”, os detalhes que eram negligenciados como os lóbulos das orelhas, as unhas e formas de dedos das mãos e dos pés. Da mesma forma, Freud, indo além do aparente, buscava seguir pistas sintomáticas para desvelar o inconsciente (GINZBURG, 2007).

Esses dados, “miudezas materiais”, tidas como pouco importantes é que fazem a diferença nas análises indiciárias, seja no campo da AD, seja no campo da psicanálise. Ressaltamos, em consonância com Dunker (2014), que há uma relação de homologia entre a psicanálise e a AD, na medida em que ambas são dispositivos teórico-metodológicos cuja gênese e estrutura são semelhantes, mas marcando que a suas funções e finalidades são diferentes.

Por essa razão, a psicanálise é tomada, aqui, não no sentido de “psicanalisar” o sujeito, mas, na sua aproximação com a AD, como um subsídio metodológico que possibilite observar, na materialidade discursiva, as possíveis capturas inconscientes. A noção de discurso na psicanálise, assim como na AD, permite a pesquisa sobre o fenômeno de enunciação coletivo e institucional, pois o discurso é um fato coletivo. Isso permite que a psicanálise “[...] possa ser empregada como uma estratégia de leitura, que leva em conta a memória e a história como textualidade, bem como a singularidade enunciativa [...]” (DUNKER, 2014, p. 155).

Assim, procuramos, por meio do referencial teórico-metodológico da AD e de algumas incursões em noções de psicanálise, observar a incidência da ideologia e da história, assim como de aspectos inconscientes que, na forma de indícios, possam surgir na materialidade discursiva, possibilitando a discussão dos sentidos sobre o feminino e sua associação à docência. Como nos lembra Pêcheux (1996, p. 148), o traço comum entre inconsciente e ideologia é o fato de elas operarem ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de verdades “subjetivas” evidentes, com “subjetivas” significando aqui, não “que afetam o sujeito”, mas “em que o sujeito se constitui”.

Como ideologia e inconsciente são ocultados, é necessário desvelar sua existência por meio das pistas, marcas deixadas, para além da transparência no discurso. Tomemos, mais uma vez, uma pintura como analogia. A obra “As respigadeiras” (*Les glaneuses*)¹⁴, concluída em 1857 por Jean-François Millet (1814-1875), pintor francês, representante do realismo europeu do século XIX, apresenta três mulheres, as respigadeiras, numa cena de recolhimento de grãos e espigas de trigo que sobraram após a colheita. Essa prática era comum na França, podendo os camponeses entrar na lavoura após a ceifa e colher “as sobras”, “os restos”, “o

¹⁴ Essa obra está exposta no Museu d’Orsay, em Paris.

esquecido”. O ato de respigar, *glaner* em francês, significa no dicionário da língua portuguesa¹⁵ “apanhar no campo as espigas que aí ficaram após a colheita; recolher daqui e dacolá o que outros disseram ou fizeram; compilar, coligir”.

Figura 3 – As respigadeiras – Jean-François Millet

Fonte: Site do Musée d’Orsay¹⁶

No analista do discurso também ecoa algo do ato da *glaneuse*, em que o analista seleciona, valoriza o que lhe desperta estranhamento, as “pistas”, as “sobras”, o “resto”, aquilo que o analista consegue “colher” do mundo semântico, aquilo que quer e consegue trazer para a análise. Nesse gesto, de interpretação, o analista vai além da ‘colheita’ na superficialidade linguística, buscando nas miudezas, nos “grãos esquecidos”, nos detalhes por vezes deixados de lado, os indícios materializados discursivamente, que se farão presentes nos gestos interpretativos. É, portanto, na “sobra discursiva”, no ínfimo, como apresentado na epígrafe de abertura deste capítulo, que o analista do discurso encontra a exuberância de seu trabalho de intérprete. Como nos lembra Orlandi (2012a), o que interessa para o analista é a materialidade linguístico-histórica e suas condições de produção, intervindo aí a ideologia, o inconsciente, os esquecimento, a falha, o equívoco (os “restos”, os “grãos” não colhidos). Para a autora, não interessa somente as marcas no discurso, mas seu funcionamento no discurso. É esse funcionamento que o analista procura compreender e descrever.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/respigar/>>. Acessado em: 09 de maio de 2016.

¹⁶ Disponível em : <http://www.musee-orsay.fr/en/collections/works-in-focus/search.html?no_cache=1&zoom=1&tx_damzoom_pi1%5BshowUid%5D=2110>.

Por essa característica, ainda de acordo com Orlandi (2012a), a AD não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica, posto que a ideologia não se aprende e o inconsciente não se controla. “A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo” (ORLANDI, 2012a, p. 59).

Essa noção de sentido “verdadeiro” não corresponde ao objetivo do trabalho do analista. A tarefa do analista não é compreender o discurso, buscando lhe atribuir sentido. O analista do discurso, portanto,

[...] procura compreender **como** um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Dessa forma, o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão em AD (ASSOLINI, 2003, p. 10, grifo nosso).

Assim, ressaltamos que, no campo da AD, teoria e metodologia são indissociáveis. Em AD, como apontado por Pêcheux (1999), há um “batimento” entre teoria e interpretação, posto que só é possível falar em metodologia envolvendo elementos teóricos, vistos a partir de conceitos próprios da AD, assim como, o objeto tomado na análise, busca na teoria, esclarecimentos para sua compreensão e análise.

A AD, conforme definida por Pêcheux (1999) se compõe como uma disciplina de interpretação, destacando a deriva de sentidos e, por isso mesmo, assinala uma incompletude. É por isso que em AD trabalha-se com o gestos de análise, gestos que são sempre inacabados, posto que sempre haverá outros sentidos a serem revelados, perscrutados, escavados, nunca definitivos, portanto.

Como a AD visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos e como ele está investido de significâncias por parte dos sujeitos, Orlandi (2012a) propõe que há uma parte que é de responsabilidade do analista e uma parte que deriva de sua sustentação no rigor do método e no alcance da teoria. O material de análise exige do analista a mobilização de conceitos que outro analista não mobilizaria, tendo em vista suas (outras) questões. “O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise” (ORLANDI, 2012a, p. 27).

Dessa forma, conforme apontado por Ernest-Pereira e Mutti (2011, p. 826),

[...] a escolha de um aspecto linguístico e/ou enunciativo a ser focalizado em detrimento de outro, assim como de um procedimento analítico em detrimento de outro, depende da dinâmica do discurso, a ser observada pelo

analista, aí implicados o sujeito submetido à ordem da ideologia e do inconsciente, a memória estruturante do dizer e o sentido opacificante. Essas três noções que, em qualquer pesquisa em AD, deverão estar sempre presentes como dispositivos operatórios explicitados e/ou substratos teóricos das práticas interpretativas introduzem uma maneira peculiar de abordar o objeto discursivo.

As autoras ainda propõem uma dimensão operacional que, portanto, imprime um caráter não subjetivo no tratamento dos dados, de reconhecimento de sequências discursivas que possibilitam criar o gesto de interpretação do analista frente aos seus propósitos, funcionando como princípios gerais e não técnicos, de caráter formalista ou empírico. São eles: *a falta, o excesso e o estranhamento* ou “aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num determinado discurso” (ERNEST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827).

Para as autoras, os três conceitos em jogo devem ser interpretados numa dupla dimensão: a do intradiscurso (materialidade discursiva) e a do interdiscurso (memória discursiva), tendo em vista que a AD trabalha um objeto inscrito na relação da língua com a história. Dessa forma, a falta pode consistir na omissão de palavras, expressões e/ou orações, que provocam determinados efeitos de sentido, diferentes daqueles que ocorreriam. Pode também ocorrer lacunas que impedem a emergência de sentidos ligados à memória de outro dizer, sentidos possíveis, mas colocados fora do discurso, por exemplo (ERNEST-PEREIRA; MUTTI, 2011).

Já o excesso seria a estratégia discursiva caracterizada pelo que está demasiado no discurso, um “acréscimo necessário ao sujeito” que busca a estabilização de determinados efeitos de sentido ou a “relevância de saberes de uma determinada formação discursiva através da repetição” (ERNEST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830).

O estranhamento, por sua vez, refere-se àquilo que, como o nome indica, causa estranheza no discurso, posto que possui como característica a imprevisibilidade, inadequação ou distanciamento daquilo que é esperado na cadeia discursiva. O estranhamento

[...] consiste na apresentação de elementos intradiscurso – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico, isto é, daquilo que se situa *fora* do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significante, marcando uma *desordem* no enunciado (ERNEST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830, grifos das autoras).

As autoras consideram, ainda, que esses dispositivos podem se constituir em ferramentas importantes para que o analista construa seu *corpus* de análise e realize seus

gestos analíticos e de interpretação, mas ressaltam que tais dispositivos encontram-se na dependência dos propósitos do analista e de sua perspicácia e conhecimento para identificar as infinitas formas em que o dizer e o não-dizer possam estar presentes no discurso.

Portanto, em consonância com Orlandi (2012a), a escuta discursiva e o dispositivo de análise devem permitir ao analista atravessar o efeito de transparência da linguagem, do sentido literal. É justamente na opacidade da língua, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico (no equívoco, na falha, no lapso, na materialidade do discurso) que o analista empreenderá seus gestos de análise. Para esse intento, Orlandi (2012a) ressalta a delimitação do *corpus* de análise como um dos primeiros pontos a se considerar. A delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos, mas teóricos e na sua construção, *corpus* e análise estão imbricados, posto que “decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca das propriedades discursivas” (ORLANDI, 2012a, p. 63).

Tomando o que foi exposto até aqui, veremos a seguir em que condições a escuta discursiva das professoras participantes deste estudo se realizou, os processos e procedimentos da coleta de dados e a delimitação do *corpus* de análise.

6.2 A escuta das professoras e o estabelecimento do *corpus* de análise

Participaram desta pesquisa quatro professoras atuantes no Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. Tal escolha deve-se a essa fase do ensino ser intermediária entre a Educação Infantil e o Ensino Médio e compreender um número de professoras que atuam no Ensino Básico, com o propósito, tendo em vista nossos objetivos, de oferecer possibilidades outras de investigação dos processos de subjetivação das professoras, que não aquelas caracterizadas pela maior presença da mulher na educação, como ocorre nos anos iniciais da Educação Infantil.

A escolha da unidade escolar para a realização da pesquisa de campo se deu pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Ribeirão Preto (SME), não existindo critérios pré-determinados referentes a essa escolha. Após a devida autorização e delimitação da escola (Anexo A), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP) para avaliação. Sendo atendidas as solicitações e esclarecimentos ao CEP, no espaço de quatro meses e, tendo em mãos sua aprovação (Anexo B), nos dirigimos à escola para a coleta de dados. Entramos em contato por telefone, primeiramente, agendando com a direção nossa primeira visita. Fomos bem recebidas pela

direção que, inicialmente, procurou “escolher” as professoras que melhor “representassem” a escola, no entendimento da diretora. No entanto, ainda que tenha havido a tentativa de escolha das mesmas, dado o funcionamento da rotina particular da escola, essa escolha pautou-se, sobretudo, pela disponibilidade de tempo das professoras e da organização das atividades da escola que possibilitasse a realização das entrevistas.

Não obstante, esse fato levou-nos a uma reflexão importante que está imbricada às condições de produção de nossa pesquisa e, conseqüentemente, ao nosso *corpus* de análise. Sob essa tentativa de escolha, repousa um imaginário em torno de como seriam essas professoras que “melhor representam a escola”. Seriam aquelas com maior “experiência”? Mais “competentes”? Menos “deslumbradas” com a profissão – como enunciado, naquele momento, pela diretora? Enfim, existem muitos sentidos circulantes na comunidade escolar que remetem ao velho paradigma do “bom professor” que encontram ecos, também, numa vasta bibliografia no campo educacional que apresenta modelos e características sobre os saberes-fazer necessários para se tornar um “bom professor”. Pereira (2003), adverte que, em busca de uma eficácia científica e de uma otimização da prática profissional, há uma tendência a se valorizar mais os aspectos racionais da prática docente, ou seja, os aspectos didático-metodológicos, em detrimento de aspectos mais relacionais, sendo que o imaginário social contribui para fomentar esses valores. No entanto, ressaltamos que, para nós, os aspectos relacionais são muito importantes, posto que há um “avesso”¹⁷ constitucional dos sujeitos participantes da pesquisa. Esse “avesso”, por sua vez, remete à interpelação ideológica e à clivagem inconsciente (esse último, a própria subversão da racionalidade), questões que buscamos de maneira indiciária na materialidade discursiva.

Dessa forma, nosso *corpus* de análise se constituiu pelos depoimentos orais, gravados e transcritos, colhidos por meio de uma entrevista semiestruturada (Apêndice A), com quatro professoras escolhidas pela direção da escola em função de sua disponibilidade de horários para a realização da entrevista. O convite para participação das mesmas foi feito por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), avaliado e aprovado pelo CEP, que, entre outras questões, esclarece os objetivos e procedimentos da pesquisa, garante ao entrevistado o sigilo de sua identidade e do nome da escola em que atuam, a isenção de riscos

¹⁷ Em francês, o termo “avesso” conserva uma homofonia bastante explorada por Lacan: *envers*, quer dizer “avesso” e *en-vers* tem a ver com “verdade”. A psicanálise - e a AD - não procuram dizer algo sobre a “verdade” da Pedagogia, enquanto representante do discurso científico na educação, mas, ao tomarem a Pedagogia pelo avesso podem, talvez, lembrá-la da particular exclusão do sujeito que repercute nos discursos pedagógicos (VOLTOLINI, 2011).

na participação, além do direito de desistir do processo de investigação a qualquer momento, se assim o desejassem (Apêndice B).

As entrevistas foram realizadas na própria escola, em horários pré-combinados, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, na sala dos professores, ocorrendo interrupções. Tais interrupções, assim como o “modo” de dizer dos sujeitos, suas pausas e entonações foram mantidas, na tentativa de preservar o caráter de oralidade das entrevistas, e se fazem presentes nas transcrições das mesmas. Ressaltamos a característica de não fechamento da entrevista semiestruturada que, funcionando como perguntas norteadoras, permite espaços para colocações do sujeito entrevistado e do pesquisador, abrindo outras possibilidades de registro, sendo as perguntas feitas oralmente pelo entrevistador e respondidas pelo entrevistado. Posteriormente à coleta das entrevistas, anotamos as condições de produção das mesmas em um diário de campo que também constitui nosso *corpus* de análise.

Após a coleta e a transcrição das entrevistas (Apêndice C), coube a nós “converter a superfície linguística (o *corpus* bruto), em um objeto discursivo” (ORLANDI, 2012a, p. 66). Para isso, salientamos, trabalhamos “a partir de um ‘recorte’ de dados determinado pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não subjetiva dos dados” (ASSOLINI, 2003, p. 140).

Desses recortes, selecionamos algumas Sequências Discursivas (SD). A escolha dessas sequências busca ultrapassar o efeito de transparência da linguagem e, de acordo com nossos objetivos propostos, fornecer-nos indícios sobre os processos de subjetivação das professoras-mulheres e as possíveis capturas ideológicas e inconscientes.

7 ANÁLISES DISCURSIVAS: UM POSSÍVEL ENTRE OUTROS POSSÍVEIS

*Não me importa a palavra, esta corriqueira
Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,[...]
A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda
Foi inventada pra ser calada
Em momentos de graça, infrequentíssimos,
Se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão*

Adélia Prado (PRADO, 2016, p. 24)

Apresentamos agora nossas análises. Destacamos que se constituem “um possível”, entre “outras possíveis” análises que são sempre inacabadas, posto que sempre haverá outros sentidos a serem revelados, demarcando, portanto, a incompletude e o caráter inesgotável da(s) análise(s) do(s) discurso(s).

Identificamos as professoras, sujeitos participantes desta pesquisa, garantindo, portanto, seu anonimato, pela nomenclatura “sujeito-professor”(SP), seguido de uma letra para sua identificação particular, organizando da seguinte forma: sujeito-professor A (SPA), sujeito-professor B (SPB), sujeito-professor C (SPC), sujeito-professor D (SPD).

Tendo em vista nossos objetivos (geral e específicos) e seguindo os nossos pressupostos teórico-metodológicos, destacamos os recortes selecionados em caixas de texto e sublinhamos as sequências discursivas “colhidas” por nós, empreendendo daí nossas análises, trazendo as condições de produção que foram anotadas em um diário de campo após a realização das entrevistas. Embora o sujeito da AD não seja o “[...] sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo” (ORLANDI, 2012a, p. 48), optamos por apresentar os sujeitos-professores participantes e as condições de produção das entrevistas trazendo dados empíricos, uma vez que procuramos, com esse gesto, (re)afirmar as mulheres como sujeitos singulares, de acordo com nossas reflexões anteriores. Admitindo essa possibilidade, iniciamos com o recorte 1, referente ao porquê e como SPA optou por ser professora:

Recorte 1

Tá... Foi bem engraçado... (risos). Na verdade, no começo não foi por vocação. Foi assim, naquela época, era uma época bem difícil e... tinha que escolher alguma profissão, então

minha mãe falou assim, ah, então tá... escolhe uma profissão que te dê um amparo. Então o que fazer? Naquela época tinha secretariado, o magistério, né... Então eu fui pelo que eu mais gostava naquela época, eu achei o que mais me identificasse, aí eu fui pelo magistério. Aí eu escolhe... escolhi o magistério, acabei gostando e acabei ficando, né... Depois fui pra faculdade e nunca mais saí (risos). SPA

Essa professora, SPA, atua na escola nos dois períodos, no segundo e quarto anos do Ensino Fundamental I. Tem 34 anos e é professora há quinze, casada e sem filhos. Foi bem receptiva às perguntas e colocou-se muito falante durante todo o processo da entrevista, embora tenham ocorrido interrupções devido à entrada e saída de pessoas na sala dos professores, sendo necessária a retomada de algumas perguntas. Quando questionada sobre sua escolha pela profissão, ela ri, rememorando o fato. Podemos tomar a SD *Tá... Foi bem engraçado...*, seguido de um episódio de riso, como uma manifestação inconsciente de SPA diante da primeira pergunta que lhe foi feita e causou, pareceu-nos, alguma surpresa. Freud (2006g) em sua obra “*Os chistes e sua relação com o inconsciente*” e, posteriormente, no seu texto “*O humor*” (2006h), atribui importância aos chistes e ao humor que, embora se configurem recursos de economia psíquica distintos, são considerados, assim como os atos-falhos, uma manifestação do inconsciente. É uma economia de sentimento, transformando-o em prazer humorístico. Para Freud, o humor origina-se no desvio da possibilidade de sofrimento. Na fala e no riso de SPA, “[...] o processo humorístico se completa em sua própria pessoa e, evidentemente, concede-lhe certo senso de satisfação” (FREUD, 2006h, p. 165). Dito de outra forma, ao “fazer piada de si mesmo”, o riso surge como uma forma de manifestação inconsciente contra aquilo que causa desprazer ou angústia.

Para Freud, em um “triunfo do narcisismo”, o Eu recusa-se a sofrer provocações da realidade, numa tomada do “princípio do prazer”, que domina o aparelho psíquico desde o início e é característico do inconsciente. Diante da realidade, o humor surge como possibilidade de afirmação do desejo, que encontra outros caminhos simbólicos, outros objetos de satisfação, como o riso. Dessa forma, para o autor, o humor surge como rebeldia e não resignação. Significa não apenas o triunfo do Eu, mas, também, “[...] o do princípio do prazer, que pode aqui afirmar-se contra a crueldade das circunstâncias reais” (FREUD, 2006h, p. 166).

Na continuidade do recorte, na SD *Na verdade, no começo não foi por vocação*, observamos o atravessamento das ideias que relacionam a profissão docente a uma vocação, dom ou missão. Lembramos, em consonância com Pêcheux (1988), que a ideologia funciona

interpelando os indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso), por meio do complexo das formações ideológicas (e, especificamente através do interdiscurso intrincado nesse complexo) que fornece a “cada sujeito” sua “realidade” – no caso, a “*verdade*” de SPA – como sistema de evidências e significações aceitas, experimentadas. Ao dizer, dar sentido e interpretar (ao mesmo tempo em que nega essa interpretação), naturaliza o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Tais formações ideológicas atravessam o discurso de três das quatro professoras ouvidas por nós, e inscrevem uma memória em formações discursivas que naturalizam os discursos atuais. Tamanha representatividade de tais formações no discurso das professoras nos inquietou e, portanto, será abordada por nós com mais vagar, à frente.

Dando continuidade, a SD Foi assim, naquela época, era uma época bem difícil e... tinha que escolher alguma profissão, então minha mãe falou assim, ah, então tá... escolhe uma profissão que te dê um amparo, fornece-nos indícios da “escolha” pela profissão por SPA ser dada pelo Outro (discurso do inconsciente), “o desejo do homem é o desejo do Outro” (LACAN, 2005, p. 31). Se não fornecida essa “escolha” inicialmente dada por uma “vocação”, “presenteada” por um Outro “divinizado” e onipresente, essa escolha é dada pela mãe, seu Grande Outro.

Destacamos aqui, um estranhamento com o uso da palavra *amparo*. Nas últimas formulações freudianas sobre a feminilidade, há referência à feminilidade como uma inscrição, que promove um registro psíquico, tanto no homem quanto na mulher do erotismo – e que causaria *desamparo*. Esse desamparo, tal colocado por Birman (1999), está relacionado ao trabalho incansável que a subjetividade realiza para camuflar sua fragilidade, pela mediação do falo. A feminilidade, como efeito maior da castração, causa desamparo porque coloca o sujeito diante de sua fragmentação e imperfeição. Ou, como colocado por Birman (2001, p. 233, grifos do autor),

A construção fálica, identificada como reguladora das sexualidades masculina e feminina, seria, enfim, a busca desenfreada e desesperada pela condição humana da perfeição e da completude, contra finitude e a imperfeição, reveladas finalmente por sua origem bem pouco nobre. A feminilidade seria assim, no registro psíquico, a marca radical do que somos, pela finitude e incompletude, **humanos, demasiadamente humanos**, parafraseando Nietzsche.

Diante de um desamparo, é preciso buscar algo, um objeto que forneça amparo. Em resposta à própria pergunta de SPA, *Então o que fazer?*, a que ela mesmo responde: *Naquela*

época tinha secretariado, o magistério, né... Destacamos a repetição do uso de *naquela época*, sinalizando um já-lá, algo de pré-construído. Como vimos anteriormente, na construção de uma memória histórica, os interdiscursos e as formações ideológicas sobre as “possibilidades” de inserção da mulher no mercado demarcam algumas poucas alternativas. Entre elas, ser professora ou secretária. Profissões (re)conhecidamente femininas. Dessa forma, *naquela época* (re)significa sentidos de um “tempo imposto”, determinado, já passado; como se ali, naquele momento, o sujeito tivesse feito escolhas. Sendo assim, SPA inscreve-se na posição de quem justifica sua decisão, evocando uma memória que explica suas condições de produção atuais. A presença do *né* – marca discursiva que reverbera em muitos outros recortes analisados por nós – sugere a busca da concordância do pesquisador com relação a esta “afirmação” e o sentido caminha para uma região naturalizada ideologicamente e pela possibilidade de ter sido essa sua única escolha/oportunidade. Lembrando Almeida (1998, p. 23), “durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público”. Articulando essas condições de possibilidade, mobilizamos Pêcheux, e Fuchs (1997, p. 165) que trazem a concepção de que

[...] a região da ideologia deve ser caracterizada por uma materialidade específica articulada sobre a materialidade econômica: mais particularmente o funcionamento da instância ideológica deve ser concebido como “determinado em última instância” pela instância econômica, na medida em que aparece como uma das condições (não-econômicas) da reprodução da base econômica, mais especificamente das relações de produção inerentes a esta base econômica.

Temos, como consequência da interpelação do sujeito pela ideologia (que também atua no inconsciente do sujeito), o assujeitamento de SPA, que é conduzida, sem saber, a ocupar o seu lugar em uma das classes sociais do modo de produção – o lugar possível, reservado à mulher – e que é assegurado, como sustenta Althusser (1996), pelos “aparelhos ideológicos do Estado”. Nessas condições, processa-se a “escolha” de SPA. Seria a profissão de professora, diante da realidade e das possibilidades concretas de realização do desejo, o objeto “escolhido” por SPA?

Na SD *Aí eu escolhe... escolhi o magistério, acabei gostano e acabei ficano, né...* Depois fui pra faculdade e nunca mais saí (risos), observamos a presença de um lapso, de um ato-falho. Há alguém que escolhe, que não SPA. Há um desejo do Outro (mãe), ao qual SPA sucumbe e parece sentir-se aprisionada quando faz uso de nunca mais saí, seguido novamente

de um episódio de riso, podendo ser indício de uma forma de lidar com o desprazer e a angústia. Nesse sentido, podemos observar, gramaticalmente, o uso do gerúndio, em que SPA atribui movimento às palavras, aparentemente “estáticas”, como gostar e ficar, usando gostano e ficano, que geram efeito de sentido de algo que se prolonga, estende, perpetua e parece angustiar. A angústia, de acordo com Lacan (2005), é uma manifestação específica do desejo do Outro. Por esse viés, a angústia parece emergir em SPA, materializada no riso contra o desprazer, diante da possibilidade de se sentir presa ao desejo do Outro. A angústia surge como uma proteção contra a objetivação do sujeito, posto que ele coloca-se como objeto do desejo do Outro, do desejo da mãe.

[...] de um desejo, isto é, de uma demanda que não concerne a necessidade alguma, que não concerne a outra coisa senão meu próprio ser, isto é, que me questiona. Digamos que ele me anula. Em princípio, não se dirige a mim como presente, dirige-se a mim, se vocês quiserem, como esperado e, muito mais ainda, como perdido. Ele solicita minha perda, para que o Outro se encontre aí. Isso que é Angústia. O desejo do Outro não me reconhece (LACAN, 2005, p. 169).

Ainda de acordo com Lacan (2005), não há sujeito que não tenha que se colocar como objeto finito a que estão presos desejos finitos e que assumem aparência de infinitos apenas quando, ao fugir uns dos outros para cada vez mais longe de seu centro, afastam o sujeito de uma realização autêntica. No caso de SPA, esse afastamento de uma realização, por ‘entrar’ no desejo do Outro, parece gerar angústia e um sentimento de aprisionamento ao ofício, como podemos observar no recorte abaixo:

Recorte 2

Então, além da minha mãe... A minha mãe não tinha profissão, era dona de casa só, só fez até a quarta série, já faleceu já... (silêncio). Além da minha mãe, na verdade teve minha diretora da segunda escola que eu trabalhei. Na verdade assim... ela era ótima professora também, porque além de ela ser dona da escola ela também dava aulas né... e... Ela começou a cobrar que eu fizesse uma faculdade, também. Na época eu só tinha magistério. Foi a época que mudou a lei, que tinha que ter uma faculdade né... E ela começou a me incentivar bastante. E aí eu acabei indo fazer a faculdade e depois acabou dando certo de eu prestar concurso tudo... então eu acabei gostando e fiquei. SPA

SPA segue falando das pessoas que influenciaram sua “escolha” e demarca a presença da mãe, que não *tinha profissão, era dona de casa só e só fez até a quarta série*. A repetição da palavra *só*, vem reforçar a desvalorização do trabalho doméstico que, como vimos anteriormente, foi colocado como ideal para a mulher, que é elevada à condição de ‘rainha do lar’, mas que se constituiu um engodo, posto que o trabalho doméstico – como um trabalho de mulheres – nunca alcançou valorização social (SILVA, 2002).

Por outro lado, a repetição da palavra *só*, sinaliza as poucas opções a que a mãe teve acesso e, portanto, o desejo de SPA (ou da mãe?) de seguir outro caminho possível. SPA segue descrevendo o incentivo de uma diretora para que fizesse faculdade, já que, até então, possuía o magistério. Destacamos o uso das palavras *cobrar* e *tinha* como um possível conflito, ao novamente deslizar pelo desejo de um outro/Outro, de sua diretora à época. Percebe-se certa ambivalência por parte de SPA, quando ela continua *E aí eu acabei indo fazer a faculdade e depois acabou dando certo de eu prestar concurso tudo... então eu acabei gostando e fiquei*. SPA faz uso repetidas vezes do verbo acabar, sinalizando uma possível angústia e/ou impotência diante de ser colocada nesse lugar e, por fim, permanecer nele, nesse “desejo finito”, que a ela parece “infinito” e, portanto, gera angústia.

Ainda sobre a “escolha” das professoras pela docência se dar via desejo do Outro, captura inconsciente e, também, captura ideológica, trazemos um recorte, referente à professora SPB:

Recorte 3

Olha é... É um conjunto de fatores, obviamente, tá bom? Então eu decidi ser professora porque em princípio eu queria ser veterinária, e minha mãe queria muito ter uma filha professora e eu sou a mais nova, então ela disse assim, porque eu não fazia o magistério, que era o ensino médio na ocasião, então ela disse, é um curso tão rápido e ao mesmo tempo, faz o ensino médio numa escola mais forte pra tentar veterinária. E eu comecei a fazer o magistério e gostei muito e daí eu desisti da escolha da veterinária. Então, fiz o magistério, já gostei muito, já comecei a trabalhar, já trabalhava no magistério. Como eu te disse, eu comecei muito cedo. SPB

Esse sujeito, SPB, tem 47 anos e é professora há 33 anos, solteira e sem filhos. Atua nos dois períodos, lecionando no segundo e quinto anos do Ensino Fundamental I e no nono

ano do Ensino Fundamental II, na rede pública. Foi uma das professoras escolhidas pela direção, descrita como muito profissional e experiente.

Inicia com *Olha é... É um conjunto de fatores, obviamente, tá bom?*, advertindo e (de)marcando ao pesquisador algo que se compõe complexamente, requerendo sua concordância. O uso do *obviamente* traz o sentido de algo evidente, naturalizado, com efeito de transparência da linguagem e literalidade do sentido. A complexidade expressa no *conjunto de fatores* trazidos por SPB se traduz numa certa “con/tradição” ao enunciar sua escolha. Na SD *Então eu decidi ser professora porque em princípio eu queria ser veterinária, e minha mãe queria muito ter uma filha professora e eu sou a mais nova, então ela disse assim, porque eu não fazia o magistério, que era o ensino médio na ocasião, então ela disse, é um curso tão rápido e ao mesmo tempo, faz o ensino médio numa escola mais forte pra tentar veterinária. E eu comecei a fazer o magistério e gostei muito e daí eu desisti da escolha da veterinária.* SPC enuncia que *decidiu* ser professora, mas na sequência, afirma querer ser veterinária. No entanto, assujeitada ao desejo da mãe, ela desiste de ser veterinária, mas refuta essa ideia como uma escolha do outro/Outro, (re)afirmando ser uma escolha própria, como podemos observar no recorte 4 abaixo, quando é perguntada no encerramento da entrevista, sobre o que é ser professora:

Recorte 4

<u>Escolha. É escolha, sem dúvida. Ok? SPB</u>
--

SPB, nesse percurso narrativo apresentado nos dois recortes destacados (3 e 4), traz o conjunto de fatores que a levaram a tal “decisão”. Procurando escutar “[...] o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária (ORLANDI, 2012a, p. 34), podemos tomar a fala de SPB relacionando-a a um processo descrito por Freud (1982) como *denegação*. Percebemos que ela atribui a escolha da profissão a si mesma, negando o fato de ser uma escolha da mãe, mas, ao contrário, ao (re)afirmar ser uma escolha própria, está apontando para o desejo do Outro, o desejo da mãe.

Freud (2004), em seu texto “*O recalque*”, de 1915, apresentava que as pulsões são contidas em seu destino, pois podem conduzir mais ao desprazer do que ao prazer. Essa contenção dar-se-ia pelo mecanismo de recalque, que interdita o acesso ou a conservação de certos conteúdos psíquicos na esfera consciente, que são ligados à essa satisfação pulsional.

No entanto, esses conteúdos permanecem latentes e podem ser expressos na consciência de maneira encoberta ou velada.

Para Freud (1982) um conteúdo de representação ou pensamento recalcado no inconsciente pode abrir passagem para a consciência, contanto que se deixe denegar. A de-negação é uma suspensão do recalque, embora não seja aceitação do que é recalcado. Pelo socorro da de-negação, só uma das consequências do processo de recalque, do que está no inconsciente, encontra-se anulada, posto que seu conteúdo de representação não chega à consciência.

Assim, SPB não parece perceber que enuncia a escolha pela profissão advinda como escolha de sua mãe, que *queria muito ter uma filha professora*. SPB enuncia uma (in)certeza, quando diz *é escolha, sem dúvida*, mas ela mesma busca essa (in)certeza quando volta-se para o pesquisador, buscando seu assentimento e concordância, expresso num questionamento final: *Ok?*. Através dessa “(re)afirmação” – que se desloca e se realoca – para marcar sua FD, SPB traz elementos significantes que passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido (PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI, 2012a).

Pensando o recalque inconsciente acima citado por nós, podemos fazer uma analogia a esse mecanismo de negação, com a “teoria dos dois esquecimentos” da AD. Para Pêcheux (1997), o sujeito constitui-se a partir de dois esquecimentos: o “esquecimento nº 1” e o “esquecimento nº 2”. Conforme colocado por Orlandi (2012b, p. 144, grifos da autora),

Do primeiro esquecimento se origina a ilusão do sujeito ser fonte de seu discurso (“o que eu digo tem o sentido que *eu quero*”, onipotência do sujeito), e do segundo se origina a ilusão da realidade do pensamento (o que eu disse só pode significar x”, onipotência do sentido). No primeiro se inscreve a “eficácia do assujeitamento” (ou ilusão da autonomia do sujeito), no segundo, a “estabilidade referencial” (ou ilusão da transparência dos sentidos).

Podemos tomar a negação, o esquecimento de SPB, como interpelação/assujeitamento do sujeito ao Outro (a mãe), ao lado do “esquecimento nº 1”, que opera inconscientemente, na medida em que ela apresenta a ilusão de ser centro do que diz, de ser dela a escolha, e não de um Outro (a mãe), “se” produzindo como fonte de seu dizer. Vemos, dessa forma, como há um processo de naturalização e transparência dos sentidos na sua fala, que provoca a “ilusão de sujeito” autônomo do que diz e da escolha de sua profissão. Assim, portanto, percebemos na fala de SPB, capturas ideológicas e inconscientes no processo de escolha de sua profissão,

em que ela não reconhece seu processo de subordinação ou assujeitamento ao Outro. Conforme Pêcheux (1988, p. 163, grifos do autor):

[...] o *EGO*, isto é, o imaginário no sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação ou assujeitamento ao *Outro*, ou ao *Sujeito*, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito *sob a forma de autonomia*, não estamos, pois, fazendo apelo a nenhuma “transcendência” (um Outro ou Sujeito reais); estamos, simplesmente, retomando a designação que Lacan e Althusser – cada um a seu modo – deram [...] do processo natural e sócio-histórico pelo qual se constitui-reproduz o efeito-sujeito como *interior sem exterior, e isso pela determinação do real (exterior)* e, especificamente – acrescentaremos- do *interdiscurso como real (exterior)*.

Ainda de acordo com o autor, o sujeito “esquece” as determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa, ou seja, “[...] a marca do inconsciente como ‘discurso do Outro’ designa no sujeito a presença eficaz do ‘Sujeito’, que faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição [...]” (PÊCHEUX, 1988, p. 171), acreditando ser origem e “dono” do que diz, tendo “liberdade” e total “consciência” de suas decisões e se responsabilizando por elas, ou, dito de outra forma, o sujeito é capturado ideológica e inconscientemente. Nesse sentido, mobilizamos, também, Authier-Revuz (1990), que propõe que o atravessamento de outros discursos constitui o dizer, embora o sujeito tenha a ‘ilusão’ de ser fonte de seu discurso pela determinação do inconsciente e do interdiscurso. O discurso, atravessado pelo inconsciente, articula-se à concepção de um sujeito que não é homogêneo, exterior à linguagem, mas “resultado de uma estrutura complexa, efeito de linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Dando continuidade a nossas análises, na *SD é um curso tão rápido e ao mesmo tempo, faz o ensino médio numa escola mais forte pra tentar veterinária* percebemos que emergem sentidos que filiam-se à formações discursivas que relacionam os cursos de formação de professores à baixa qualidade, como não sendo “forte” (o contrário seria fraco?) e de curta duração.

Lembramos que a profissão docente, marcada pela feminização, vai determinando os currículos, as normas, enfim, as práticas educativas das Escolas Normais que se diversificam e depois se feminizam, ajustando-se aos novos sujeitos e os produzindo, cultivando as habilidades e destrezas manuais, além das afetivas, contribuindo para a formação e se constituindo de um estágio preparatório para o casamento e a maternidade (LOURO, 2015). Tais “habilidades”, conforme já mencionado por nós, não alcançaram valorização social.

Com a extinção das Escolas Normais, em 1971, a formação de professores para o ensino primário passa a ocorrer por meio do Curso Magistério, oferecido em nível médio. Como nos lembra Gatti e Barreto (2009, p. 38):

Desde as primeiras décadas do século XX havia se consolidado a formação de professores para o primário (anos iniciais de ensino formal) nas Escolas Normais de nível médio (secundário), e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas). Pela Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, as escolas normais são extintas e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério. Com essa mudança, a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio).

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau (atual Ensino Médio), a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino e foram detectados problemas com a formação desses professores na Habilitação Magistério. (GATTI; BARRETO, 2009).

Essa desvalorização expressa na fala de SPB aponta para uma memória que se inscreve nas formações discursivas que relacionam a formação docente à baixa qualidade, estabelecendo uma espécie de “hierarquia” para os cursos de formação em nível médio: no topo, o ensino médio regular, como “ensino forte” e preparando “melhor” seus alunos para o ingresso em outras profissões e, abaixo, o magistério, que habilitaria os professores para o ensino primário, como um “ensino fraco” e de menor duração.

Continuando com nossos gestos de análise, seguimos destacando, no processo de escolha da profissão docente e nas trajetórias pessoais e profissionais, a marcante presença das figuras maternas nos discursos, conforme podemos observar no recorte de outras duas professoras, SPC, logo abaixo, e SPD, mais à frente.

Recorte 5

Minha madrasta. Minha madrasta. Meu pai ali de coadjuvante, mas minha madrasta. Ela foi fundamental. Eu a amo até hoje. Sou capaz até de chorar por ela... (emociona-se). Agora aqui no Brasil, ela mora seis meses aqui e três meses lá em Orlando, mas eu a amo. Então ela foi

fundamental pra mim. Foi muito importante. E claro, todas as outras que eu fui encontrando...
Meus três filhos. Esses me ensinam também. SPC

SPC tem 50 anos e é professora há 20 anos. Atua no primeiro, segundo e terceiros anos do Ensino Fundamental I, em duas escolas da rede pública municipal. É casada e tem três filhos. No dia em que agendamos a entrevista com SPC, ela queixou-se para a pessoa ao lado de falta de tempo, completando com um *É cada uma que me arrumam... Eu não tenho tempo*. No entanto, no dia da entrevista, durante a leitura do TCLE e dos esclarecimentos sobre a pesquisa, demonstrou entusiasmo e grande fluência, completando, após algumas perguntas, com um *Eu gosto de falar muito* indiciando que ela precisa “falar de si” e, embora tente controlar os sentidos de seu dizer, sua subjetividade lhe escapa; escapa tanto que, em outro recorte (recorte 6, logo abaixo) surgem dizeres como *Eu sou uma pessoa muito subjetiva* seguido de um episódio de riso.

Percebemos na sua fala, no recorte 5, a presença *fundamental* da madrastra e *coadjuvante* do pai, demarcando a importância do outro materno, seja no processo de escolha da profissão, seja na sua trajetória como professora. Para Assolini (2013, p. 13, grifo da autora), “as *condições de produção* compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, além da memória, que também faz parte da produção do discurso”. Nessa condição de produção, a narrativa de SPC traz a madrastra como figura fundante de sua escolha pela profissão, como aquela que apoia e sustenta seu desejo. Nessa (re)memoração de seu percurso, a memória é tecida e se (re)produz no/pelo interdiscurso. Na sequência, SPC sinaliza, também, a presença dos filhos, como importantes na sua trajetória como professora, indiciando uma ligação entre ser educadora e ser mãe. Ela retoma, no recorte 6, abaixo, a importância da madrastra e a necessidade de ser reconhecida, valorizada por ela, da mesma forma que a busca como um modelo na sua prática pedagógica.

Recorte 6

Minha madrastra. Sempre me incentivava muito, valorizava tudo o que eu fazia... E eu tento ser assim. Ah, posso? Tem mais uma professora que eu amei imensamente na Pedagogia, a de sociologia. M. E. foi perfeita como professora pra mim... me mostrou um lado da vida, da sociedade que eu não conhecia... E junto com ela o de filosofia... Eu gosto muito dessa su... Você viu, né? Eu sou uma pessoa muito subjetiva (risos). Gosto muito das coisas, dos sentimentos, das coisas que não se apalpam no ser humano, que vai por dentro, do que ela

consegue passar pra vida com suas ações, o modo de viver mesmo a vida. Então os três professores: a minha madrastra na alfabetização, a de sociologia na Pedagogia e de Filosofia. SPC

Seja pelos indícios das capturas inconscientes que emergem na materialidade discursiva, como o tornar-se professora como desejo do Outro; seja pela identificação especular (como veremos mais à frente) ou admiração extrema pela figura materna, apontamos para a presença de uma espécie de “*narrativa feminina*” que é costurada em torno do Outro/outro materno, de modo que esse último atravessa grande parte dos discursos de todas as professoras ouvidas por nós.

Em consonância com Pereira (2003), sinalizamos a presença de vários afetos, na maioria positivos, endereçados às mães, que emergem na fala das professoras, seja de admiração, respeito ou o desejo de serem “como elas”. Para o autor, admitindo que a sexualidade feminina em psicanálise considera a mulher “não-toda”, assujeitada à função paterna, esses afetos, presentes nos discursos, poderiam ser indícios de uma “separação sempre adiada”, entre mãe e filha:

A menina, exatamente como o menino, sujeita-se à lei fálica, se bem que essa lei para ela não vai operar por inteiro. O tornar-se mulher, ao mesmo tempo em que se situa dentro da lei, em parte, convive com a exclusão, com o “fora-da-lei”. De um lado, o pai, suporte dessa lei; do outro, a mãe, primitiva relação que a menina parece indefinidamente protelar – separação sempre adiada (PEREIRA, 2003, p. 136).

Lembramos que Freud (2006e) afirma a mãe como objeto de amor e de identificação, mas também de ódio. O fim a essa poderosa vinculação da menina à sua mãe, que dá lugar a uma vinculação com o pai, não é apenas uma troca de objeto e não acontece de maneira tranquila, sendo, por vezes, acompanhado de rivalidade e hostilidade; a vinculação à mãe é permeada por ódio, que pode durar toda a vida, pode ser cuidadosamente supercompensado posteriormente ou, ainda, uma parte dele é superada, ao passo que outra parte persiste (FREUD, 2006e).

Se admitirmos essa possibilidade, podemos indiciar na fala das professoras, uma espécie de supercompensação nessa relação vincular e passional entre mãe e filha, descrita por Lacan (2003), como devastadora e, por isso mesmo, essa separação tende a ser sempre adiada. Pereira (2003) apresenta um fator que pode contribuir para o êxito dessa

supercompensação: a projeção de amor com relação a uma professora primária. Tal indício também foi encontrado por nós, quando observamos a fala de SPC (recortes 5 e 6), com relação à sua madrasta – que foi sua primeira professora – assim como na fala de SPD, que destacamos logo abaixo:

Recorte 7

Sim. Uma das professoras que mais me marcou foi minha professora de segunda série, que é o atual primeiro ano. Me marcou demais, eu era apaixonada por ela. É... outra professora que me marcou foi a professora de matemática do ensino fundamental dois que eu tinha pavor a matemática e ela me fez amar matemática e também, na faculdade, no curso de Pedagogia que foi assim, brilhante. Então foram três professoras que marcaram mesmo minha vida, uma delas eu trabalho com ela até hoje, que é a de matemática, porque eu dou aulas na escola que eu estudei e foram elas que marcaram bem minha trajetória. Eu me espelho muito nelas. SPD

SPD tem 32 anos e é professora há 12. É casada e tem um filho de 13 anos. Atua na rede pública, no quarto ano do Ensino Fundamental I, na escola em que realizamos a coleta de dados, e em um terceiro ano do Ensino Fundamental I, em uma escola particular da cidade. Durante a realização da entrevista mostrou-se muito preocupada com a questão do tempo e seus afazeres pedagógicos, embora tenha se apresentado bastante falante e colaborativa durante a entrevista. Sobre a ‘escolha’ de SPD, destacamos o recorte abaixo:

Recorte 8

Na verdade eu escolhi essa profissão é... me espelhando na minha mãe. Minha mãe é professora aposentada, mas de educação infantil e eu amava ver o trabalho dela de levar as coisas pra casa e preparar as coisas em casa e outras coisas me chamavam atenção, o fato de ter duas férias no ano, então eu sempre fui muito de valorizar a família, vínculo com filho, então eu falava, vai ser ótimo eu ter férias junto com filho, né? Então, esses foram os pontos que, assim que, me fizeram mais escolher a profissão. É uma memória mais afetiva mesmo... Com certeza! SPD

No recorte 7, assim como no recorte 8, percebemos que SPD traz os reflexos de suas escolhas. Especificamente no recorte 7, na SD *Eu me espelho muito nelas*, marcamos, a partir dessa FD, que

Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sociohistóricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas, de todo modo, atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, 1999, p. 57).

Assim, SPD é “atravessada” por outros, pelas professoras rememoradas em seu discurso, e desloca-se em seu tempo e espaço. Já no recorte 8, SPD também traz reflexos de sua escolha, mas aqui, seu discurso desliza de alguém que buscou espelhar-se na mãe, para alguém que fez o que valorizava. Ao nos determos na SD *Na verdade eu escolhi essa profissão é... me espelhando na minha mãe*, percebemos, na verdade de SPD, uma relação especular de identificação com o outro materno, que também é/foi professora: *Minha mãe é professora aposentada, mas de educação infantil e eu amava ver o trabalho dela de levar as coisas pra casa e preparar as coisas em casa*. Ainda que na materialidade discursiva, possamos constatar a presença do outro (minúsculo) materno, nesse caso, somos tentados a inferir, também, uma forma de atender à demanda do Outro (maiúsculo) materno, numa “avidez escópica”, pois, para Assoun (1999, p.101, grifo do autor), o olhar é apelo ao Outro “[...] todo olhar é, assim, implorante... de que, senão de um olhar em retorno do Outro? De um lado ele se liga ao desejo [...] que toca o desejo do Outro, mas, além disso, ele lembra esta súplica, sob forma de *demanda*, ao Outro [...]”.

Nessa última SD, quando destacamos que SPD desliza de alguém que buscou espelhar-se na mãe, para alguém que fez o que valorizava, esse deslizamento parece vir acompanhado de uma desvalorização do fazer pedagógico nas etapas iniciais da educação infantil, quando ela enuncia *Minha mãe é professora aposentada, mas de educação infantil*. Esse *mas* parece indiciar que, conforme apontado por Possidônio (2016), circula na comunidade escolar uma “formação discursiva que sustenta a ideia de que no “berçário” e, da mesma forma, na “creche” não é possível sentir-se professor” (POSSIDÔNIO, 2016, p. 128), posto que os saberes e fazeres na educação infantil, parecem se confundir com os saberes-fazeres maternos. Nesse sentido, chamamos atenção, também, para a pouca delimitação entre o espaço público e o espaço privado presente no fazer do professor. O *preparar as coisas em casa*, conforme trazido por SPD, remete a sentidos naturalizados por formações ideológicas sobre o papel de educar ser eminentemente feminino e ligado à maternidade. Silva (2002) lembra que, a partir do século XIX, há a criação de um relacionamento forte entre ser mulher e ser mãe, baseado na visão de que uma potencialmente pode se tornar a outra. Tal relação é

associada à importância conferida à mulher na ordenação da família (educação dos filhos) e, conseqüentemente, da sociedade (preparar cidadãos), que estimulou a ideia de educação escolar como extensão da educação no lar e do papel de professora, uma extensão do papel de mãe.

Dessa forma, conforme discutido anteriormente por nós, há pouca demarcação entre esses espaços, sendo a profissão de professora, aquela que permitiu às mulheres, transitarem por outro espaço social que não aquele, somente restrito ao doméstico e ao privado. Tal ideia adquire sustentação, ao tomarmos a continuidade da fala de SPB: *sempre fui muito de valorizar a família, vínculo com filho, então eu falava, vai ser ótimo eu ter férias junto com filho, né? Então, esses foram os pontos que, assim que, me fizeram mais escolher a profissão. É uma memória mais afetiva mesmo... Com certeza!* Nessa memória (afetiva, como trazida por SPD), (re)afirmada com um *Com certeza!*, reverbera uma memória histórica em que formações ideológicas, concernentes à profissão de professora se concretizam no trabalho “permitido” às mulheres, posto que, com o processo de feminização do magistério, conforme discutido anteriormente por nós, o trabalho fora de casa como professora passa a ser percebido como uma ocupação transitória, que não poderia afastar a mulher de sua vida familiar e de seu “verdadeiro papel” como esposa e mãe. Nem tampouco afastaria as mulheres de suas “obrigações domésticas”, por ser um trabalho de apenas um turno ou período. Assim, percebemos como essas formações ideológicas inscrevem-se em formações discursivas, que naturalizam os dizeres atuais de SPD, em que o trabalho de professor possui estreita ligação com o desempenho de papéis reconhecidamente femininos, com fronteiras movediças e pouco delimitadas entre o doméstico e o profissional.

Percebemos que esse processo de naturalização de sentidos, também se faz presente em outros dizeres de SPD, que relata uma repetição do ato, assim como ocorria com sua mãe (e ocorre com outros professores), ao “levar trabalho para casa”, conforme observamos no recorte abaixo, na SD sublinhada:

Recorte 9

É... Geralmente eu dou todas as aulas do dia, né? Porque, tanto aqui, como na outra escola eu dou aula de Português, então é uma grade grande de aulas, então eu vou pra escola logo às sete horas da manhã, eu dou as primeiras aulas, depois é um intervalo, depois vem as próximas aulas. Meu horário de almoço é bem corrido. Eu saio meio dia de uma, pra entrar a uma na outra, então é beeemmm corrido mesmo. Aí levo meu filho pra escola dele, depois

que eu venho pra cá. Aí, geralmente são as três primeiras aulas, o recreio e mais duas aulas e aí a hora de ir embora. E, como todo professor, a gente leva muita coisa pra casa (risos). SPD

No recorte 9, observamos marcas, nos dizeres de SPD, de uma busca por estabilizar uma rotina, usando de uma formação imaginária em que o controle se faz presente. Percebemos, nos dizeres-saberes-fazer de SPD, uma (im)posição, “atribuída” ao fazer do professor como sendo aquele que corre demais, nunca tem tempo e, por isso mesmo, *leva muita coisa para casa*, generalizando seus afazeres em *coisa* e (re)atualizando a memória do dizer (PÊCHEUX, 2010).

Retomando a fala *E, como **todo** professor, **a gente** leva muita coisa pra casa*, que cria um efeito de sentido em que *todo* professor, indistinta e irremediavelmente, leva trabalho para casa, naturalizando e tornando o ato uma verdade completa; verdade essa que SPD busca (re)afirmar, sustentando seu dizer no(s)/em outro(s), quando faz uso de *a gente*. Em consonância com Pêcheux (1988), esse pré-construído é um efeito discursivo de memória que nos fornece a tomada do real por categorizações lógicas, universais, reconhecidas por todos, capazes de administrar e homogeneizar o real sócio-histórico. É o que nos fornece a realidade e seu sentido sob forma de universalidade.

Não nos passou despercebido o mal-estar que parece emergir na fala de SPB, seguida de um episódio de riso. Essa naturalização gera angústia e somos tentados a inferir que ela ocorra em decorrência dessa (con)fusão entre o fazer pedagógico e o fazer materno, entre essa pouca delimitação entre espaço público (escola) e espaço privado (doméstico). Consideramos pertinente ressaltar a forma que essa naturalização impacta a qualidade de vida e do trabalho do professor e ressaltamos a importância de estudos contribuírem em direção à desconstrução e desnaturalização desses sentidos.

Salientamos, também, na fala de SPD, a presença de um “colamento” imaginário entre o lugar materno e feminino (e que definitivamente não coincidem, como discutido anteriormente), conforme podemos observar, no recorte de número 10, logo abaixo:

Recorte 10

A falta de tempo é minha maior dificuldade. De eu falar, preciso marcar um médico, não dá. Não dá. Eu preciso mudar todo meu esquema de aulas pra poder ir ao médico. Ah eu quero preparar uma aula totalmente diferente. Mas por mais que, às vezes, eu tente, já passou o momento que eu encaixaria aquela aula. Não deu tempo d’eu montar, já passou aquele

momento que seria mais proveitoso e aí eu acabo não montando. Então assim, o que mais me angustia como professora é a falta de tempo. A gente tem o horário muito engessadinho, muito fechado, você não consegue manipular esse horário. É aquele e pronto. Então tanto na vida pessoal, quanto profissional, o que me angustia é demais. Demais. Eu não posso faltar. É... um trabalho que não dá pra faltar, não dá pra terceirizar, é... é... que nem trabalho de mãe (risos). SPD

Destacando a fala final de SPD, *É... um trabalho que não dá pra faltar, não dá pra terceirizar, é... é... que nem **trabalho de mãe** (risos)* esse “colamento” é explicitado e, conforme Pereira (2014), coloca a referência docente na ordem do feminino ou da mãe, que impõem aos sujeitos a crença de que a complexidade de ensinar está efetivamente ligada à função materna. Para o autor, o saber-fazer materno é elevado em seu exercício ao nível do racional ou científico e a relação professor-aluno parece estar pautada em um saber cotidiano afastado de uma *epistême*, como se bastasse ser uma mãe esclarecida para poder ensinar. O autor segue analisando ser difícil saber até que ponto isso serve como uma sombra ao impossível ato de educar ou se isso dificulta o desenvolvimento da pedagogia e o aperfeiçoamento da docência, mantendo-as fixadas a uma domesticidade que impede a consolidação de um *corpus* epistemológico.

Sobre isso, lembramos Freud (2006f) em “*Análise terminável e interminável*”, de 1937, que situa o ato de educar entre um dos ofícios impossíveis, ao lado de curar e governar. Esse impossível estaria ligado a uma idealização impossível de ser atingida. Nesse sentido, Pereira (2014) supõe que os aspectos relacionados ao feminino e à maternagem, também presente na fala das professoras ouvidas por nós, faz supor que ambos estariam no lugar de um ideal de realização do magistério; ou, em outros termos, que o magistério seria o ideal de realização do feminino imbricado à ordem materna. De qualquer forma, salientamos, em consonância com Pereira (2014), que essa noção de maternagem presente nos discursos das professoras, não parece equacionar a questão da feminilidade em relação à subjetividade docente, embora, ainda hoje, algo da subjetividade docente e da constituição do feminino esteja atrelado à maternagem.

Não seria esse ideal de realização, que em absoluto se concretiza, uma das possíveis causas geradoras de mal-estar, presente na fala das professoras ouvidas por nós?

Retomando o recorte 10, **A falta de tempo** é minha maior dificuldade. De eu falar, preciso marcar um médico, não dá. Não dá. Eu preciso mudar todo meu esquema de aulas pra

poder ir ao médico. Ah eu quero preparar uma aula totalmente diferente. Mas por mais que, às vezes, eu tente, já passou o momento que eu encaixaria aquela aula. Não deu tempo d'eu montar, já passou aquele momento que seria mais proveitoso e aí eu acabo não montando. **Então assim, o que mais me angustia como professora é a falta de tempo.** [...] Então tanto na vida pessoal, quanto profissional, o que me angustia é demais. Demais. **Eu não posso faltar. É... um trabalho que não dá pra faltar,** não dá pra terceirizar, é... é... que nem trabalho de mãe, percebemos que SPD traz a falta como marca discursiva, repetidamente; uma falta que se aloja e se desloca da falta de tempo, para o ato de faltar na escola. A recorrência da falta, tão presente em seu discurso, parece fazer reverberar, também, a falta constitutiva desse sujeito. SPD, no entanto, não fala apenas de si, mas a partir de um lugar marcado social e ideologicamente, determinado e determina/dor da história desse sujeito (PÊCHEUX; FUCHS, 1997). Assim, traz as marcas em seu discurso que carregam o social, o histórico e o ideológico da posição que ocupa; posição essa determinada e que 'determina a dor' de SPD.

Na SD *Então tanto na vida pessoal, quanto profissional, o que me angustia é demais. Demais.*, percebemos o uso do *é* como reforça/dor de sentidos ligados a uma exigência extrema que *é demais*. Tal indício nos leva a indagar se, pelo olhar da psicanálise, a ausência de um significante específico que represente a mulher no inconsciente, não acabe por promover um círculo vicioso e insistente de exigências e solicitações e, conseqüentemente, decepções. Já que “[...] mesmo submetida à lei fálica – falo enquanto falta – a menina não se encontra em um traço de identificação propriamente feminino, pois não há representação do feminino no inconsciente” (DINIZ, 2001, p. 208), tais exigências operariam como uma espécie de reivindicação fálica, na tentativa de mascarar a falta constitutiva, imposta pela castração, que acaba sendo expressa numa demanda infinita que *é demais, demais, mais ainda*¹⁸...

Tal demanda infinita, esbarra no encontro com o impossível, o encontro com o Real, diria Pêcheux (1999), na medida em que coloca a mulher diante da sua impossibilidade de definição. No recorte 10, além da recorrência da falta, efeitos de sentido ligados a uma insatisfação são percebidos. Nesse sentido, Diniz (2001) demarca a questão da feminilidade que comporta em si a falta, um “buraco” e o funcionamento histórico como uma resposta a esse “buraco” do significante. Dito de outra forma, os sintomas¹⁹ históricos são a encarnação

¹⁸ Aqui fazemos referência ao Seminário 20, *Mais, ainda*, de 1972, em que Lacan tece discussões sobre as (duas) modalidades de gozo que servem de fundamento para a colocação da problemática feminina.

¹⁹ Sintoma, em psicanálise, entendido como “solução de compromisso [...] que o sujeito encontra para dar conta do conflito entre a problemática inconsciente e suas defesas” (CHEMAMA, 1995, p. 203).

de uma fantasia inconsciente que serve à realização de um desejo. Nessa fantasia, o sujeito desempenha o papel de constantemente insatisfeito.

Da mesma forma, a insatisfação surge no recorte 11, abaixo, retirado da fala de SPC, quando questionada sobre quais pessoas foram marcantes na sua educação:

Recorte 11

Assim... Ela é muito... Ela não teve filhos e me adotou como tal e, não sei, eu sinto por ela um amor diferente, um amor, parte maternal mas... É de filha, mas assim, um ser humano que de repente caiu de paraquedas na vida do outro e de repente fez muito pelo outro entendeu? Então essa gratuidade... Engraçado, essa gratuidade, essa benevolência dela, eu me vejo com as minhas crianças, com meus alunos... É isso. Por isso... Os meus filhos, porque como eu não tive a minha mãe mesmo, eu aprendo ser mãe, eu aprendo o que que é... esse estigma que tem em torno da figura materna, que eu não senti, mas que eu posso descobrir com eles, então eu vejo muitas falhas em mim. Como me falta... Como foi... Como é difícil você não ter vivenciado pra depois poder... então nessa transposição de conhecimento, de vivência, eu aprendo com eles o que na verdade, eu não aprendi comigo mesma, cê entende? Eu não aprendi, eu não tive, mas eu tenho que ter, eu tenho que ser, mas eu tenho que ser... tenho que ser mãe. Deus me pôs três na mão. Então, como eu sou falha. Eu percebo, como eu tento ser um pouco mais adequada ali e como é difícil esse estigma da maternidade pra mim... porque, mãe tem que ser perfeita? Eu não me sinto perfeita. E todo mundo fala, dessa perfeição materna. Tem até um autor que eu não me recordo muito, que ele fala, não calma... Não é porque é mãe que não tem defeitos, né? Vamos olhar com olhos um pouco mais críticos a figura materna e eu me sou, eu me critico muito. Então eles me ensinam. Então se eu te falar assim, minha madrasta é muito importante e meus filhos é aquela vivência ali, diária... Isso que eles já têm vinte e quatro, dezenove e quinze, né? Porque eu tô com cinquenta anos. Mas ainda é muito difícil pra mim. Eu faço terapia pra tentar entender essa, isso, mas... É difícil pra mim. Muito difícil (fica emocionada). SPC

Nesse recorte, SPC traz novamente a presença do outro materno, no caso a madrasta e também dos seus filhos, indiciando também um colamento imaginário, uma con(fusão) expressa em seu discurso, entre ser professora e ser mãe. Há a presença de sentidos sobre o fazer pedagógico ligados a uma *gratuidade* e *benevolência* em que SPC coloca seus alunos como *minhas crianças*, a ponto de, na sua fala, não se distinguir o fazer pedagógico do fazer materno e em alguns momentos, não ficar claro se está falando de sua experiência como

filha/mãe e/ou como professora. Dessa maneira, em seus dizeres, há marcas discursivas que evidenciam a experiência pessoal/singular de sujeito, que se confunde com o espaço social e profissional, ocorrendo deslocamentos de suas posições discursivas, dentro dos papéis que desempenha pois ora é mãe, ora mulher, ora educadora, ora filha; atribuindo a cada posição ocupada dizeres que marcam o seu saber-fazer.

Chama-nos a atenção, o que seria o que SPC traz como *estigma da maternidade* e qual é o imaginário subjacente a essa expressão. A palavra *estigma* comporta algumas definições no dicionário²⁰, como “cicatriz ou ferida”, ou uma “marca natural no corpo”, ou ainda, no sentido religioso, como “marca que representa as chagas de Cristo, feita ou aplicada por alguns santos em seus corpos”. No sentido figurado, o dicionário ainda traz “o que pode ser considerado ou definido como indigno; desonroso”. Sobre isso, o estigma trazido por SPC parece guardar relação com a marca/cicatriz do narcisismo feminino, da relação que a mulher tem com o seu corpo e que, via falocentrismo, traz um sentimento de inferioridade, de que lhe falta algo na imagem do corpo próprio. Também parece trazer uma relação do papel das mulheres sendo naturalmente mães e o atravessamento do discurso religioso, já que, além da *gratuidade* e *benevolência*, *Deus me pôs três na mão*. No entanto, ao lado desse papel “divinizado”, surge, de maneira marcante, a busca por uma *perfeição* que se apresenta como cobrança extrema e o discurso passa ser marcado também pela falha/falta e uma grande auto-exigência: *esse estigma que tem em torno da figura materna, que eu não senti, mas que eu posso descobrir com eles, então eu vejo muitas falhas em mim. Como me falta... Ou ainda: eu tenho que ter, eu tenho que ser, mas eu tenho que ser... tenho que ser mãe. Deus me pôs três na mão. Então, como eu sou falha.*

Ao retratar a imagem da *perfeição materna* que *todo mundo fala*, SPC traz ao discurso uma memória social sobre ser mãe. Toca-se aqui no “[...] efeito de repetição e de reconhecimento que faz da imagem como que a recitação de um mito” (PÊCHEUX, 2010, p. 51). Concernente à esse reverberar da perfeição ligado à maternidade, mobilizamos Birman (2001) que aponta a construção freudiana em que o falo seria *pregnante* e absoluto no funcionamento desejante do sujeito. “Nessa perspectiva, quem se apresenta como **possuidor** do falo se enalteceria enquanto tal e quem se concebe como não possuidor se diminuiria no seu valor” (BIRMAN, 2001, p. 207, grifo do autor). O falo, assim, representaria a figura da perfeição ou a maneira pela qual o sujeito poderia atingir a perfeição. No caso da mulher, de

²⁰ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/estigma/>>.

acordo com o discurso freudiano, seria pela via de ter o falo, pela mediação da figura da criança via maternidade, que a mulher atingiria essa perfeição.

No entanto, esse ideal de realização da mulher imbricado à ordem materna não se concretiza, pois, ainda que SPC questione essa perfeição, sustentada na fala de outro(s) - e na de um autor (que ela não lembra o nome) – para dar legitimidade a seu questionamento, ela não se sente perfeita, afinal *mãe tem que ser **perfeita**? Eu não me sinto **perfeita**. E todo mundo fala, dessa **perfeição** materna. Tem até um autor que eu não me recordo muito, que ele fala, não calma... Não é porque é mãe que não tem **defeitos**, né?*. Na sequência de seu discurso, destacamos um estranhamento, pois ela mesma volta a colocar a exigência sobre si, quando diz *Vamos olhar com olhos um pouco mais **críticos** a figura materna e eu **me sou**, eu **me crítico** muito*, indiciando uma insatisfação consigo mesma e a dificuldade/ necessidade de (se) dizer da sua falta/falha, que ela mesma não consegue nomear: *Mas ainda é muito difícil pra mim. Eu faço terapia pra tentar entender **essa, isso**, mas... É difícil pra mim. Muito difícil.*

Sobre o reverberar da falta/falha, operando como um efeito de sentido que coloca a falta retida na falha, a captura ideológica diante das construções sociais acerca da maternidade parece “paralisar” o sujeito em questão, posto que sua falta/falha, assim imbricada, parece ser percebida como intransponível e a impede de lidar com a falta de outras formas, em direção ao (não) saber, ao (im)possível e ao imperfeito.

Concernente a isso, ainda, relembramos o constructo teórico trazido no capítulo 4, sobre a gênese do masoquismo como fantasia que, de acordo com Patti (2004), apresenta-se junto à vivência do Complexo de Édipo, deixando aí, como sequela, o sentimento de culpa. No caso de SPC, nesse recorte, emerge uma culpa por não ser perfeita como mãe/professora. Embora o masoquismo possa ser tomado como uma marca do sujeito, tanto feminino como masculino, Patti (2004) adverte que a mulher carrega esta marca de uma forma mais atuante e até mesmo passiva, já que a própria história mostra o quanto a mulher foi massacrada nos últimos séculos. Portanto, não há apenas o sujeito da história, mas sim, o sujeito na história, marcado pela inscrição sócio-histórica-ideológica, pelo desejo, pelo(s) dizere(s), revestido de/na linguagem; um sujeito clivado, assujeitado, longe de se constituir livre (ALTHUSSER, 1996).

Assim, parece-nos que, tanto a falta/falha e a insatisfação, assim como pedidos de concordância expressos em questionamentos ao interlocutor (*né?, tá?, ok?*), atravessam os discursos das professoras ouvidas por nós. Sobre esse uso repetitivo de questionamentos e pedidos de concordância, expressos como recursos retóricos de busca de legitimação pelo outro, nos parece gerar um efeito de sentido de falta de convicção sobre o que dizem e

questionamos: por que as mulheres aqui entrevistadas têm essa necessidade de legitimação? Tal representatividade também nos fez questionar por que, no magistério, em que há uma presença maciça de mulheres, prevalece o discurso da queixa, conforme podemos observar no recorte 12, abaixo.

Recorte 12

Se existiram fatos importantes? Olha, existiu. Negativo (risos). Pode ser? (risos). Olha existe negativo. Eu trabalhei um ano numa escola, há dois anos atrás e eu tive um aluno na sala de aula... não foi aqui. Foi numa outra escola. E esse aluno era um aluno que assim, ninguém nessa escola conseguia dominar. Ninguém. Nem mesmo ooo diretora. Ninguém eeee ele batia nas crianças, agredia a diretora, a mim mesma, sabe... Eeee eu acabava ficando fora do horário de trabalho porque todos os dias a mãe queria conversar, o pai queria conversar e chamava psicólogo e a mãe não aceitava que ele tinha que fazer tratamento e chegou num ponto que eu acabei adoecendo com isso, sabe? Porque a gente não podia mandar para o Conselho Tutelar porque ele era de menor, né? Não podia mudar de escola, porque a idade não permitia e eu acabei entrando em depressão nesse ano. E eu fiquei seis meses afastada, tomando antidepressivo e longe da sala de aula, por causa disso... Foi assim, o pior ano da minha vida e antes de entrar nessa depressão, eu fiquei assim quinze dias que eu não dormia mesmo. E eu tive que entrar com remédio pra dormir, tudo... foi assim horrível. E quando eu voltei no ano seguinte, eu voltei meio que com trauma assim, sabe... parecia que eu ia pegar assim esse aluno. E eu vim a saber que no ano seguinte, a professora que pegou, também aconteceu a mesma coisa e ela iria afastar e aí eles resolveram mudar ele de escola, sabe... Porque ele era uma criança que desestruturava assim, com todo mundo. Eu nunca vi coisa igual na minha vida. Então isso é uma coisa assim, que me marcou muito e eu fui procurar ajuda de tudo, eu fui fazer terapia, eu fui procurar ajuda de igreja (risos), tudo que você imaginar, pra eu desabafar. E assim, até hoje, quando eu falo nele mais assim, me aperta, sabe? Porque as pessoas falavam assim pra mim: Como que uma criança de oito anos pode mexer com você desse jeito? Eu chegava em casa e comentava com meu marido e ele falava, como que uma criança consegue te desestruturar desse jeito, sabe? Só que era uma coisa impressionante, sabe... ele jogava caderno em mim (sussurrando), jogava caderno nos outros, berrava com o pai. E ele falava assim pra diretora: Você não manda em mim!! Me manda embora dessa escola!!! Era um adulto numa criança, sabe? E ninguém conseguia impor

limites e foi assim, o pior ano da minha vida. E olha que eu já trabalhei em escola de periferia muitos anos e nunca vi aquilo, sabe... Então isso me marcou negativamente. SPA

Quando questionada se existiriam fatos importantes na sua trajetória como professora, SPA traz a seguinte fala: Se existiram fatos importantes? **Olha, existiu. Negativo (risos).** Pode ser? **(risos). Olha existe negativo.** Eu trabalhei um ano numa escola, há dois anos atrás e eu tive um aluno na sala de aula... não foi aqui. Foi numa outra escola. E esse aluno era um aluno que assim, ninguém nessa escola conseguia dominar. Ninguém. Nem mesmo ooo diretora. Ninguém eeee ele batia nas crianças, agredia a diretora, a mim mesma, sabe...

Percebemos nessa SD, a experiência negativa que evidencia um mal-estar. SPA (re)afirma tal experiência como acontecimento do passado respondendo com ‘*olha, existiu*’ e, de maneira recorrente, notamos a presença do riso como manifestação da angústia vivenciada, mas que se presentifica ao ser novamente contada quando, na sequência, ela completa com *olha, existe negativo*, usando o verbo no tempo presente. Os *fatos importantes* fazem com que SPA busque em suas experiências um já-lá, que não ressoa apenas em frases do passado, mas desloca o sujeito a uma posição discursiva enunciativa, uma vez que a memória suposta no discurso é sempre (re)construída na enunciação (PÊCHEUX, 2010).

Ao questionar se *pode ser?*, SPA busca autorização do outro (no caso, do pesquisador) para colocar seu dizer. Lembramos Orlandi (2012a, p. 43) que define formação discursiva como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Dessa forma, podemos tomar esse questionamento, como um “contorno” que SPA realiza, em relação ao que pode e deve ser dito, a partir da posição de professora, dentro da escola em que atua, para então poder colocar seu dizer. Esse contorno parece ser possível somente demarcado como experiência vivida no passado e guardando certo distanciamento da situação, destacando a experiência vivida *há dois anos atrás* e ressaltando que *não foi aqui* e *sim foi numa outra escola*, como se esse fato, passado em outro espaço e tempo, a autorizasse falar de seu mal-estar no presente e naquela localidade e aponta para a tentativa de controlar os sentidos do que diz.

Nesse sentido, mobilizamos Freud (2006i), em “*O mal-estar na civilização*”, de 1930, que discute a tensão vivida pelo ser humano ao abrir mão dos impulsos individuais por uma vida em comunidade, sendo essa tensão, esse mal-estar, inerente à condição humana. Diniz (2001) aponta que esse mal-estar, próprio do humano, ocorre, sobretudo, no trabalho ou qualquer outra situação institucionalizada, em que o homem passa a se relacionar mais

diretamente com o outro, evidenciando duas ou mais posições de mal-estar, o que gera conflitos. Transpondo essa condição para a escola, essa tensão não é bem-vinda. Para a autora, a escola busca ‘apaziguar’ esse insuportável, determinando o que pode e não pode ser dito dentro da escola. Não há, portanto, lugar para a queixa, apenas se esta for situada, como observado nos dizeres de SPA, num tempo passado e em outra localidade, que não aquela em que atua como professora. Essa “imposição”, ressoa como algo institucional e naturalizado dentro das escolas e também nas formações dos sujeitos-professores, indiciando um caráter ideológico que é tecido nas tramas dos espaços escolares.

Na SD e esse aluno era um aluno que assim, **ninguém** nessa escola conseguia **dominar. Ninguém**. Nem mesmo **ooo** diretora. Ninguém **eeee** ele batia nas crianças, agredia a diretora, a mim mesma, sabe... busca sustentar sua “falha” com esse aluno no outro, reafirmando que **ninguém** consegue **dominar**, o que gera efeito de sentido de tentativa de controle sobre o aluno. A repetição do ninguém causa efeito de evidência de um discurso que se reveste na/pela exterioridade em que o sujeito em questão toma como suas, as palavras de uma voz anônima que se produz no interdiscurso (ORLANDI, 1996). Na conjuntura dada, nem mesmo a diretora, que no imaginário de SPA poderia “dominar” o aluno, consegue tal controle, o que acabaria justificando, portanto, a sua própria “falta de controle” sobre o mesmo. Tal falta de “controle”, escapa também na sua fala, emergindo no discurso com o prolongamento de sons e de fonemas, numa espécie de disfemia²¹.

Sob a tentativa de controle desse aluno, parece-nos que os saberes-fazeres constituídos pelos professores,

[...] são forjados pelo discursos pedagógicos e apelam, não sem frequência, à aspiração de melhor convívio, cuidado e domínio sobre o outro. Isso demonstra um imperativo ou uma exigência pragmática de “domar”, de governar o corpo do outro ou de possuir um saber verdadeiro acerca da singularidade subjetiva do agir de uma criança, de um jovem [...] (PEREIRA, 2008, p. 173).

Isto é, por trás dessa tentativa de domínio, subjaz o imaginário em busca da criança sonhada, a partir de um ideal educativo qualquer que, de acordo com Voltolini (2011), caracteriza a impossibilidade do ato educar. Nesse sentido, ressaltamos que a forma como o professor lida com o aluno está marcada pela sua história de vida, sua concepção e imaginário a respeito do que seja o trabalho pedagógico. Da mesma forma, o aluno também comparece a

²¹ Desordem de fluência da fala como repetição de sílabas, prolongamento de sons ou bloqueios no movimento da fala. Popularmente conhecida como gagueira.

essa relação investido de sua subjetividade, sua história de vida, tornando-a complexa e ambígua. Diante do (des)encontro com esse ideal educativo e com essa criança sonhada, emerge o adoecimento de SPA que gera afastamento da sala de aula, conforme podemos observar nas SDs *chegou num ponto que eu acabei **adoecendo** com isso, sabe?* e *Não podia mudar de escola, porque a idade não permitia e eu acabei entrando em **depressão** nesse ano. E eu **fiquei seis meses afastada, tomando antidepressivo e longe da sala de aula**, por causa disso... Foi assim, o pior ano da minha vida e antes de entrar nessa **depressão**, eu **fiquei assim quinze dias que eu não dormia** mesmo. E eu tive que entrar com remédio pra dormir, tudo... foi assim horrível.*

Os sentidos relacionados ao adoecimento, emergem na fala de SPA que parece associar o processo de adoecer exclusivamente à figura do aluno, em particular. Na SD *E quando eu voltei no ano seguinte, eu voltei meio que com trauma assim, sabe... parecia que eu ia **pegar** assim esse aluno. E eu vim a saber que no ano seguinte, a professora que **pegou**, também aconteceu a mesma coisa e ela iria **afastar** e aí eles resolveram mudar ele de escola, sabe...*, observamos o uso do verbo pegar, que transforma o aluno em “doença”, posto que quem o “pega”, conseqüentemente adoecer, e é afastado da sala de aula.

Sobre o (des)encontro entre a criança sonhada e o professor, Arroyo (2011) sustenta que os professores, atualmente, não conseguem enxergar seus alunos nessas imagens idealizadas e historicamente construídas, o que gera tensão.

Idealizamos a infância e sua educação. As metáforas de beleza, flor, bondade e generosidade nos parecem por séculos as mais apropriadas. É compreensível que agora nos estranhemos: não vivemos mais cercados pela beleza, nem pela bondade. As escolas deixaram de ser jardim de infância e nós deixamos de ser jardineiros. A realidade social e moral da infância-adolescência tensiona nossas metáforas. Revela contradições incômodas (ARROYO, 2011, p. 37).

Os ideais de infância, construídos historicamente, denotam a presença de uma memória instituída em torno de uma “inocência” própria da infância. Lembramos Postman (1999), ao colocar que, diferentemente dos tempos medievais, a modernidade é marcada por uma preocupação dos adultos com a criança, que surge em decorrência da ideia de inocência infantil, acompanhada por um sentimento de vergonha e pudor do adulto, perante a criança. A sociedade adulta passa a resguardar a ingenuidade infantil, diante dos males da vida adulta e a criança passa a ser separada em espaços próprios. No entanto, na sociedade contemporânea, conforme enunciado pelo autor, esse sentimento de infância e separação do mundo adulto está

desaparecendo. Essa não separação entre a infância e a vida adulta, quando observada, ressoa na fala da SPA, que (re)clama por um limite inexistente: ***Era um adulto numa criança, sabe? E ninguém conseguia impor limites e foi assim, o pior ano da minha vida. E olha que eu já trabalhei em escola de periferia muitos anos e nunca vi aquilo, sabe... Então isso me marcou negativamente.*** Contudo, quando SPA enuncia *E olha que eu já trabalhei em escola de periferia*, parece concordar que existem espaços em que essa falta de separação do mundo adulto do infantil é mais tolerada e/ou naturalizada, como nas escolas de periferia. Concernente a essa “tolerância” da falta de separação do mundo adulto do infantil, Lajonquière (2010, p. 18) coloca que existe

[...] a ideia de que as crianças sofrem quando a infância lhe é roubada e, portanto, se protegêssemos a infância, estaríamos garantindo uma boa educação. De fato, essa ideia é mais secular e deu lugar ao sistema dito de proteção da infância já a fins do século XIX. Só que ela não se apresenta hoje da mesma forma que antes, embora, como esperado, a divisão de classes sempre reserva a pior parte do devir histórico para as crianças das famílias chamadas populares.

O referido autor segue dizendo que essa questão, longe de desvencilhar o adulto que educa do dever de educar, ao contrário, implica-o como sujeito desejante. Se por um lado há o ideal imaginário de criança, por outro, há a criança “bagaço do maltrato”. E é nela que, pretensamente adulto, esse mesmo adulto quer se ver. O adulto quer sempre encontrar, ou a criança que não foi, mas que supõe ter sido a esperada pelos seus pais, ou a criança maltratada, rechaçada por não ter saído à altura (LAJONQUIÈRE, 2010).

Contudo, quando essa criança sonhada, “inocente e pura”, desencontra com a criança da realidade, quando a professora não “dá conta” desse aluno como imagina, surgem questionamentos marcados pela frustração e o comportamento não aceito passa a ser sussurrado, como uma espécie de segredo que precisa ser silenciado: ***Como que uma criança de oito anos pode mexer com você desse jeito? Eu chegava em casa e comentava com meu marido e ele falava, como que uma criança consegue te desestruturar desse jeito, sabe? Só que era uma coisa impressionante, sabe... ele jogava caderno em mim (sussurrando), jogava caderno nos outros, berrava com o pai.***

Sobre essa tentativa de silenciamento lembramos que, no campo educacional, são muitos os argumentos para justificar a natureza da mulher para cuidar de crianças e esse (des)encontro passa a ser vivido de maneira insuportável, indiciando um desamparo. Desamparo, entendido aqui conforme Birman (2003), como o trabalho incansável que a

subjetividade realiza para camuflar sua fragilidade, sua falta e incompletude. Falta essa que SPA busca preencher – marcada pela necessidade de se dizer – de diversas maneiras e em diversos espaços: *Então isso é uma coisa assim, que me marcou muito e eu fui procurar ajuda de tudo, eu fui fazer terapia, eu fui procurar ajuda de igreja (risos), tudo que você imaginar, pra eu **desabafar**.*

O desamparo é a resultante na subjetividade de um mundo que não se funda mais sobre ideais totalizantes. Assim, “ser sujeito, pois, é ter que recomeçar insistentemente seu percurso singular, ter de lidar com seu desamparo em um mundo em que a universalidade e a totalidade não mais existem” (BIRMAN, 2003, p. 95). No entanto, apesar dos (des)encontros, destacados na fala de SPA no recorte 12, abaixo, ela permanece na profissão, ainda que adoecendo como maneira de suportar o mal-estar, gerando um discurso com efeito compensatório, mas que, marcado pela dúvida, busca concordância do interlocutor:

Recorte 13

Então, pela violência que a gente **encontra**, pela indisciplina que tem, a gente **encontra** mesmo, pelo apoio que às vezes a gente **não encontra**, não tem dos pais, isso é fato, **né?** E pela questão salarial também. Que é um fato que desmotiva, **né...** Mas eu acho assim, se você gosta, se a pessoa gosta e vê que é isso realmente que ela quer, ela não tem que pensar nisso. Ela tem que pensar no que ela gosta. Porque eu por exemplo, muitas vezes eu chego e falo assim, ah, eu tô cansada, tô esgotada, mas eu não me vejo fazendo outra coisa, não me vejo trabalhando atrás de um computador, num banco, numa empresa, sabe? Eu não me vejo fora da sala de aula, né? Porque as **recompensas** que vêm, também, **compensam** tudo isso, **né?** Então eu acho assim, que se gosta, vale a pena e vale ir atrás, mesmo com todas essas dificuldades, **né?** SPA

Sobre o discurso marcado pela queixa e sobre mal estar docente, trazemos, ainda, Esteve (1999), o qual coloca que, os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal seu trabalho, tendo que suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas dos sistemas de ensino. Para o autor, o mal-estar docente é a expressão que resume o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado, devido à mudança social.

O impossível de educar parece ser vivido pelos que o denunciam como ‘impotência’: a verdade que anunciam é contradita por seu efeito e a denúncia transforma-se em queixa

(PEREIRA, 2008). Diante da mudança social, as professoras se veem diante da necessidade de (co)responder a vários apelos que lhes chegam, e o discurso da queixa ora recai sobre o aluno, ora recai sobre a escola que, como colocado por Diniz (2001) ao negar o mal-estar, ao tentar ‘suturar’ o mesmo, a escola acaba por ser, ela própria, fonte de mal-estar, conforme podemos observar no recorte abaixo.

Recorte 14

A escola é uma coitadinha e muitas vezes ela não se presta a seu principal papel, que é formar academicamente estas pessoas que estão aqui. Porque a gente presta serviço de assistente social, a gente faz serviço de psicologia, às vezes de psiquiatria, muitas vezes a gente faz trabalho de carcereiro, que é trancar o aluno dentro da sala de aula né... e dá muito essa sensação de a vida está lá fora e eu tô presa aqui dentro, com estas pessoas né? Então, eu vejo a escola com olhos muito críticos e pesarosos. Acho que não era exatamente isso que devia ser... mas virou. É isso aí. É o que tem pra agora. SPB

Percebemos, no recorte 14, sentidos de insatisfação com relação à escola, colocada, de maneira irônica como *coitadinha* e a posição de professor como aquele que busca atender às diversas exigências, traduzidas na forma de outras profissões: *porque a gente presta serviço de assistente social, a gente faz serviço de psicologia, às vezes de psiquiatria, muitas vezes a gente faz trabalho de carcereiro, que é trancar o aluno dentro da sala de aula né*. No entanto, há também sentidos ligados a um aprisionamento dentro da escola, colocando o espaço escolar como fonte de mal-estar, onde a vida não acontece, já que *a vida está lá fora e eu tô presa aqui dentro, com estas pessoas, né?*. Nota-se aqui que o professor passa de ‘carcereiro’, daquele que aprisiona, para a condição de estar, ele mesmo, aprisionado. Ao mesmo tempo que analisa e julga o espaço escolar, sem perceber, faz-se referência nesse dizer pois traz as marcas discursivas genéricas como *a gente*. Ou seja, SPB também é um *coitadinho* pois está *presa*. Assim, seu discurso se organiza

[...] por referência (direta, divergente), ou ausência de referência à situação de enunciação (o ‘eu-aqui-agora’ do locutor) que ele experimenta subjetivamente como tantas origens quantos são os eixos de referência (eixo das pessoas, dos tempos, das localizações) (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 163).

Concernente às diversas exigências, ao discurso da queixa/insatisfação, o uso do *né*, e a recorrência da falta/falha nos discursos, teceremos agora algumas reflexões a respeito das

indagações que fizemos anteriormente. Lembramos que, na contemporaneidade, há o sujeito que funciona de acordo com a “ilusão de completude” (ORLANDI, 2000 apud PAYER, 2005). Essa ilusão assume a forma de um sujeito voraz, que tudo quer fazer, saber, ter, ver, tudo quer... na crença (ilusória) de que consiga atingir a plenitude suposta no sucesso. Nota-se, assim, o funcionamento de um “ideal de sujeito *determinado*” (PAYER, 2005, p. 20, grifo da autora). De maneira análoga, o discurso capitalista, DC, segundo Lacan (1992), fabrica um sujeito animado pelo “desejo capitalista” e interpreta sua falta estrutural como “falta a ser rico”, produzindo o sujeito inadimplente, descapitalizado, sempre em dívida com os apelos que não lhe cessam de chegar (QUINET, 2012).

Dentre as possíveis armadilhas desse discurso, parece-nos que as mulheres, diante das mudanças sociais em que assumem cada vez mais “funções”, caracterizadas por um acúmulo de jornada de trabalho, cuidados domésticos e educação dos filhos, tornam-se sujeitos atraídos por esse funcionamento simbólico. Mais uma vez, indagamo-nos se a ausência de um significante específico que represente a mulher no inconsciente acaba por assujeitar a mesma ao imaginário e promove um círculo vicioso e insistente de exigências e solicitações e, conseqüentemente, decepções, gerando discursos de queixa e insatisfação. Na ‘ilusão de completude’, as mulheres, professoras, são chamadas a assumirem esse lugar de sujeito determinado e polivalente, impossível de ser alcançado.

Patti (2004) lembra-nos de que a mulher tem sido desvalorizada em nossa cultura, como se algo faltasse e essa falta fosse um defeito, gerando grandes equívocos. A mulher, de acordo com a autora, tem a possibilidade de desenvolver o atributo da receptividade pela própria condição corporal, mas que, em nossa cultura, tal fato foi confundido com a passividade e o masoquismo, colocando a mulher num lugar de menos valia, em um universo onde os que predominam são os semblantes fálicos. Poderíamos aventar a possibilidade – embora não afirmá-la – que o uso excessivo do *né*, como forma de legitimação pelo outro, dar-se-ia pela falta de convicção sobre si mesmas, dada sua posição de menos valia na cultura.

Voltando ao questionamento do porquê, no magistério – em que há uma presença maciça de mulheres – prevalece o discurso da queixa e da insatisfação, parece-nos que, tendo em vista nossas reflexões anteriores e em consonância com Diniz (2001), qualquer *falha* em um projeto de vida que é idealizado pelas mulheres (ser *tudo isso*, ser mulher, ser mãe, ser professora...) gera um misto de mal-estares e levanta a possibilidade da queixa das professoras – e do mal-estar enunciado – não estar apenas localizada no trabalho pedagógico, mas poder ser entendida como constituinte do ser-mulher, dada a condição de seu desejo insatisfeito. Lembramos qu, esta falta, tão presente e reverberante nos discursos analisados por nós, não se

constitui uma falta só no sentido da insatisfação da estrutura histórica, mas no sentido da incompletude constituinte do ser humano.

Destarte, cada pessoa irá lidar com esses mal-estares (inerentes a todos os seres humanos) de maneiras diferentes, mas, quase sempre, esses são recusados, negados, “suturados”. No caso específico das mulheres, Freud (2006f) irá afirmar que existe um “repúdio da feminilidade” – que ocorre tanto nos homens, quanto nas mulheres – e que é relacionado à angústia da castração, “de não querer lidar com a falta e a diferença, que literalmente é marcada no corpo da mulher” (PATTI, 2004, p. 81). Nesse sentido, destacamos abaixo dois recortes (15 e 16) que versam sobre as relações dos sujeitos da pesquisa com os colegas de trabalho. Cumpre notar que, na escola em que realizamos a pesquisa e que atende ao Ensino Fundamental I e II, quase a totalidade de professores são mulheres, sendo homens apenas os professores de Informática e Educação Física.

Recorte 15

A maioria são mulheres. Ah... assim. Mulher é aquilo lá... Você não se dá bem com todas, você sabe que o gênero feminino é complicado. É assim, tem aquelas que você tem mais afinidade e aquelas que você não tem mais afinidade. Eu me dou bem com todas. Mas tem aquelas que a gente troca mais ideias, mais experiências... a gente sempre conta os casos... E tem aquelas que a relação é mais profissional mesmo. SPA

No recorte 15, há marcas discursivas que generalizam como ‘a maioria’ e ‘todas’ e ambas confundem-se com o sujeito que busca sentido na/pela linguagem através da unicidade, do sentido sob forma de universalidade (PÊCHEUX, 1988). No entanto, quando enuncia *Ah... assim. Mulher é aquilo lá...* SPA distancia-se da própria condição de ser mulher. E, na sequência *você não se dá bem com todas, você sabe que o gênero feminino é complicado* coloca esse “saber”, ligado a um sentido negativo no interlocutor, o que parece lhe autorizar, então, dizer com distanciamento *é assim, tem aquelas que você tem mais afinidade e aquelas que você não tem mais afinidade*, para logo afirmar *eu me dou bem com todas*. Para além do que pode e deve ser dito de sua posição, indicamos a ambivalência vivenciada por SPA por ser, ela mesma, mulher (como a maioria ou todas), mas buscar esse afastamento. Por essa ambivalência, ela então se desloca e passa a falar de dois lugares diferentes, um mais ‘pessoal’ em que caberiam *aquelas que a gente troca mais ideias, mas experiências* e outro em que caberiam *aquelas que a relação é mais profissional mesmo*. Esse “movimento ambivalente”, também emerge na fala de SPB, no recorte destacado abaixo:

Recorte 16

Eu particularmente sempre me dei melhor com o sexo oposto né? Então esse ambiente com muitas mulheres, que se apegam com umas coisas tão pequenas, tão... choram por causa do horário, choram porque não vão poder ir embora mais cedo, choram porque elas estão aqui e o filho está em casa com dor de dente. Essa coisa me cansa muito, né? Mas o motivo de a escola ser muito cheia de mulheres, o motivo é muito claro para nós, né? Para mim, para você, que está justamente nessa vertente, então parece mesmo, a mulher, ela tem um papel menor na nossa sociedade assim como a educação tem um papel menor dentro de um país que não quer produzir intelectualidade e então vamo dar essa função tão importante pra essas coitadinhas que, afinal de contas, precisam de um dinheirinho pra sustentar suas casas, porque muitas delas não têm a presença do marido dentro de casa, do companheiro ou da pessoa que ajude a pagar as contas né. Porque nós somos uma sociedade conduzida por mulheres. E é muito pesadoso, nós, mais uma vez, pensarmos que se nós temos crianças tão violentas, se nós temos homens que batem em mulheres, se nós temos governantes que se importam tão pouco com o papel da mulher na sociedade, isso também nos cabe. Porque nós somos mães, nós somos professoras, nós temos muitas jornalistas hoje em dia, que estão aí modificando opiniões, nós temos muitas blogueiras, nós somos tantas mulheres e nós não conseguimos fazer a transformação necessária. Nós não conseguimos nem mesmo, ocupar o espaço que nos cabe direito, porque a gente tem espaço e nós não penetramos adequadamente. Parece que sempre falta alguma coisa né? Então vamos pensar exclusivamente na questão da violência, por que será que tantos maridos batem nas mulheres? Esses maridos foram criados por mulheres, né... Ah porque elas também apanhavam... Tá, por que elas não conseguiram dar um basta nisso? O que que ocorre com nós mulheres que nós não conseguimos fazer uma sociedade um pouco mais delicada, que tem um olhar mais agradável, mais brando, mais inteligente, né... Mulher é de sutilezas... Onde é que nós falhamos? Porque a culpa é nossa também. Acho que grande parte, né... Então eu me dou bem com as minhas amiguinhas tararara, mas não levo muito em consideração, né... Porque eu não gosto muito de mi-mi-mi né... Já falei isso e eu acabo me repetindo porque eu sou professora mesmo, né. Então essa coisa do dia a dia é bastante difícil, eu vejo que muitas delas, inclusive, consigo ver no meu dia a dia que nós mesmas somos culpadas por sermos apontadas como tias, como coitadinhas, nós mesmas nos desvalorizamos, quando aceitamos uma série de coisas, né... Nós temos algumas posturas que provocam um mal tratamento e nós não nos damos conta, né? Gosto mais dos professores, enfim. SPB

Na SD Eu particularmente sempre me dei melhor com o **sexo oposto né?** Então esse **ambiente com muitas mulheres**, que se apegam com umas **coisas tão pequenas**, tão... **choram** por causa do horário, **choram** porque não vão poder ir embora mais cedo, **choram** porque elas estão aqui e o filho está em casa com dor de dente. Essa **coisa** me cansa muito, **né?**, relacionamos os sentidos produzidos com efeito de desprezo ou repúdio ao feminino, ao demarcar que as mulheres se apegam a coisas tão pequenas e a repetição do choram, relacionado à emoção e a uma característica culturalmente aceita como feminina, mas confundindo essa expressão com uma forma de fragilidade. Essa coisa que SPB enuncia e que Freud (2006f) chama de “repúdio da feminilidade”, diz respeito, segundo o autor, ao fato de que, na mulher, a inveja do pênis (do falo, como significante da falta) se caracteriza por um esforço positivo por possuir o órgão masculino e, no homem, a luta contra a sua atitude passiva ou feminina para com outro homem, uma forma de lidar com a castração e com a falta.

SPB segue enunciando sobre os motivos da grande presença das mulheres na educação o motivo é muito **claro** para nós, né. Para mim, para você, que está justamente nessa vertente, então parece mesmo, **a mulher, ela tem um papel menor na nossa sociedade** assim como a educação tem um papel menor dentro de um país que não quer produzir intelectualidade e então vamo dar essa função tão importante pra essas **coitadinhas** que, afinal de contas, **precisam de um dinheirinho pra sustentar suas casas, porque muitas delas não tem a presença do marido dentro de casa, do companheiro ou da pessoa que ajude a pagar as contas né**. Observamos, nessa sequência discursiva, o reconhecimento – tomado como “claro” e trazido de maneira irônica – da posição de menos valia ocupada pela mulher, quando SPB coloca que ela tem um papel menor na nossa sociedade. É a ideologia que garante a naturalização de certos sentidos e o apagamento de outros indesejáveis, tido como menos relevantes e, em seu discurso, SPB acaba por (d)enunciar os sentidos de um já-lá constituído de lugares de renúncia e resistência, de vozes que já se fizeram caladas. No entanto, ao fazer essa denúncia social, parece criticar o posicionamento (masoquista?) das mulheres que são coitadinhas, novamente fazendo uso da ironia.

Reverbera, também, em seu interdiscurso, uma memória construída em torno do trabalho docente marcado pela feminização que, historicamente, conforme Louro (2015), foi tido como trabalho provisório ou transitório, até que as mulheres se casassem ou para que elas ajudassem financeiramente em casa, sempre de maneira secundária, contribuindo para que os salários das professoras se mantivesse baixo. As mulheres “solteironas” ou viúvas, também

poderiam ocupar-se do cargo, já que não seria empecilho para sua verdadeira vocação: ser esposa e mãe. O sustento da família cabia ao homem; o trabalho externo era visto como sinal da capacidade provedora, mas também como um sinal de masculinidade.

Em seu (d)enunciar, crítico para com a sociedade, mas também crítico para com as próprias mulheres, SPB reconhece a representatividade feminina, mas culpabiliza a própria mulher. Nesse efeito de culpabilização da mulher, subjaz o repúdio à feminilidade, quando SPB diz *Nós não conseguimos nem mesmo, ocupar o espaço que nos cabe direito, porque a gente tem espaço e nós não **penetramos** adequadamente. Parece que sempre **falta alguma coisa né?***. Destacamos, nessa sequência, um estranhamento com o uso da palavra ‘*penetramos*’ (referencialmente ao falo, como aquele que penetra) e o desamparo diante do reconhecimento de que *parece que sempre **falta alguma coisa né?*** e ela, então, diante desse reconhecimento da falta e de seu desamparo, pede a concordância do pesquisador.

Seu discurso, permeado pela ambivalência, admite o “saber a mais” da mulher, mas também culpabiliza a mesma, justamente por esse “saber a mais”, por parecer insuportável acolher e reconhecer sua falta e incompletude: *O que que ocorre com nós mulheres que **nós não conseguimos fazer uma sociedade um pouco mais delicada, que tem um olhar mais agradável, mais brando, mais inteligente, né... Mulher é de sutilezas... Onde é que nós falhamos? Porque a culpa é nossa também. Acho que grande parte, né...***

E na sequência, quando diz: *Porque eu não gosto muito de **mi-mi-mi né...** Já falei isso e eu acabo me **repetindo** porque eu sou professora mesmo, né. Então essa coisa do dia a dia é bastante difícil, eu vejo que muitas delas, inclusive, consigo ver no meu dia a dia que **nós mesmas somos culpadas** por sermos apontadas como tias, como coitadinhas, nós mesmas nos desvalorizamos, quando aceitamos uma série de coisas, né..., somos inclinadas a inferir que, na tentativa de velar sua própria falta, SPB afasta-se desse ‘mimimi’ feminino (re)afirmando de sua posição de “professora-fálica” – daquela que repete como forma de poder e legitimação – a culpa das outras mulheres-professoras, identificando-se com os homens-professores, quando diz ***Gosto mais dos professores, enfim.*** Parece-nos, portanto, que SPB discursa contra a feminilidade em si, aderindo a uma identidade hegemonicamente masculina, a um semblante fálico, justamente para não se deparar com a própria falta que a constitui.*

Feitas essas tessituras, passaremos às análises de uma recorrência já anunciada anteriormente por nós no recorte 1 e que se constitui, ao nosso ver, num enunciado ideológico que insiste: os ideários de vocação e missão ligados à profissão docente. Lembramos, em consonância com Pêcheux (1988), que a ideologia funciona interpelando os indivíduos em

sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso), através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente através do interdiscurso intrincado nesse complexo) que fornece a “cada sujeito” sua “realidade” como sistema de evidências e significações aceitas, experimentadas. Ao dizer, dar sentido e interpretar (ao mesmo tempo em que nega essa interpretação), naturaliza o que é produzido na relação do histórico e do simbólico.

Tanto nos recortes analisados neste trabalho, como em outro realizado por nós referente à discursivização do feminino e da docência nas redes sociais (DORNELAS; ASSOLINI, 2016), há a recorrência de enunciados naturalizados referentes à profissão docente como uma vocação e/ou missão, e que apontam para o passado. Queremos dizer com isso que, no discurso, circulam formulações já enunciadas anteriormente que funcionam como estruturação da materialidade discursiva, estendendo-se em uma dialética da repetição e da regularização (PÊCHEUX, 2010). Trata-se de uma memória discursiva que é entendida “[...] no sentido de que toda produção discursiva acontece numa conjuntura dada e coloca em movimento formulações anteriores já enunciadas” (CAZARIN, 2006, p. 306).

É no interdiscurso que o sujeito buscará os enunciados que irá incorporar ao seu intradiscurso. Conforme Pêcheux (1999, p. 56):

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sociohistóricas de identificação, na medida em que ele se constitui, ao mesmo tempo, como um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida [...].

Assim, quando retomamos os dizeres de SPA no recorte 1, sobre sua escolha pela profissão *na verdade, no começo não foi por vocação*, essa sua “escolha”, aponta para o passado, atualizando a memória do dizer, naturalizando o discurso que remete à valores como “dom” ou “vocação”, marcados por uma estreita relação desenvolvida entre o ato de ensinar e as congregações religiosas. Aqui, o efeito de sentido opera na direção de algo divino, como alguém que é “presenteado” com um “talento natural”, “agraciado” com um “dom divino e especial”, ainda que isso não tenha ocorrido no *começo*, como relata SPA. Nesse sentido, mobilizamos Nóvoa (1999), que esclarece que, inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos e leigos das mais diversas origens. Com o processo de estatização do ensino, pretendeu-se a substituição de professores religiosos por um corpo de professores laicos e sob o controle do

Estado, sem, no entanto, modificarem-se as normas e valores originais que aproximam o modelo de professor do modelo de padre (JULIA, 1981 apud NÓVOA, 1999).

Ocorre que, com o atravessamento do discurso religioso, passam a existir outros sentidos relacionados aos de “vocação” ou “dom”. O ato de educar passa a ser marcado por sentidos de abnegação, renúncia, missão e sacerdócio, conforme observamos no recorte 17, referente à fala de SPC, abaixo:

Recorte 17

<p><u>Pra mim, ser professor é missão. É uma missão. Eu gosto muito. É minha missão de vida como profissional, foi o que eu escolhi. Enfim. É como eu encaro a minha profissão.</u> SPC</p>
--

No recorte 17, SPC relaciona sua *missão de vida* a uma escolha profissional. Assim, sua *vida* parece ficar atrelada e circunscrita exclusivamente ao campo *profissional*, indiciando a forma abnegada que esse sujeito parece vivenciar sua atividade docente. Lembramos Louro (2015), a qual coloca que o caráter de doação atribuído à profissão de professora contribuiu para a desprofissionalização docente. Segundo a autora, esse caráter estaria por trás da ideia de que as professoras não estariam preocupadas com seus salários, já que toda sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas, num processo de abnegação. Seus alunos constituem sua família, a escola seu lar e seu trabalho, desenvolvido com “gratuidade” e “por amor”. Da mesma forma, podemos observar o atravessamento do discurso religioso e os sentidos de doação, abnegação e renúncia na fala desse mesmo sujeito, ao retomar o recorte 11 e que destacamos aqui: *engraçado, essa **gratuidade**, essa **benevolência** dela, eu me vejo com as minhas crianças, com meus alunos...*

Os estudos de Nóvoa (1999) corroboram nosso argumento, pois, segundo o educador português, uma das imagens mais fortes e recorrentes a respeito do professor é a de missionário, a quem caberia ações de doação (amor, atenção, compreensão, conteúdos). A marca religiosa, de acordo com Lopes (2001), traduz-se na exigência de uma posição diante do ato de educar. Há uma concepção do que venha a ser professor(a), suas qualidades e defeitos, que foi cunhada no campo religioso e desliza para a esfera do leigo e público. O “dom/ vocação”, assim como a “doação/missão” ficam interligados, embora com efeitos de sentido diferentes, como podemos observar no recorte 18, abaixo:

Recorte 18

Pra ser um bom professor, precisa de muita dedicação, né? Eu falo, muita doação, porque a gente tá em constante aprendizado. Às vezes você prepara uma aula e, no meio da aula, a dinâmica muda, porque aquele assunto ele cria um outro caminho e que você tem que ir atrás, porque às vezes você não tem poder sobre aquele conhecimento, assim... Pra quem vai se tornar professor, a princípio é... Tem gente que fala: é um dom. É um dom? É um dom, que precisa de doação. Não é simplesmente ser professor, né? É se tornar professor. Com o passar do tempo, você vai se tornando, vai se aprimorando. Então é ter muita força de vontade e muita iniciativa e ir atrás de inovações o tempo todo, porque no mundo que a gente tá com tanta troca de informação constante, o professor não pode ficar pra trás de jeito nenhum. Que é a maneira que ele tem de chamar a atenção dos alunos, de ter um maior contato com os alunos, se mostrando ativo em todo esse processo que o mundo tá passando de globalização. Então é isso que eu deixo de mensagem. É ter bastante perseverança. SPD

Na SD *pra ser um bom professor, precisa de muita dedicação, né? Eu falo, muita doação, porque a gente tá em constante aprendizado*, SPD traz a questão da dedicação e da doação como uma condição para ser um ‘bom professor’. Essa doação ocorre em decorrência desse dom: *tem gente que fala: é um **dom**. É um **dom**? É um **dom**, que precisa de **doação**.* Percebemos que, embora SPD levante a dúvida se ser professor é um dom, já que *tem gente que fala* (alguém fala, que não ela), logo em seguida (re)afirma ser um dom que precisa de doação. Nessa sequência, percebemos o deslizamento de sentidos de algo que é “dado” ou “presentado”, para algo que é conquistado com muita “dedicação” e “doação”. Tocante a isso, Pereira (2003) traz que, sob o ressoar do “dom” nos discursos dos professores, residiria uma menor valorização do saber teórico. O professor, sendo aquele que possui o “dom” e o “talento natural” para o magistério, não teria a necessidade de tanta formação teórica (o que importa é o saber-fazer na prática).

Algo que parece estabelecer alguma relação quando SPD, admitindo a insuficiência do dom, já que *não é simplesmente ser professor, né?*, passa a reconhecer a necessidade de um percurso formativo: ***É se tornar professor. Com o passar do tempo, você vai se tornando, vai se aprimorando.*** A preocupação com a formação existe, pois é preciso *ter muita força de vontade e muita iniciativa e **ir atrás de inovações** o tempo todo, porque no mundo que a gente tá com tanta troca de informação constante, o professor não pode ficar **pra trás** de jeito nenhum.* Essa (pré)ocupação com a formação, como uma necessidade de ocupar um lugar

como professora, surge relacionada a sentidos de insegurança e medo de *ficar para trás*. Em uma sociedade capitalista, em que predominam valores neoliberais, esse *ficar pra trás* está relacionado ao medo de uma exclusão do mercado de trabalho e do despreparo para o exercício da profissão. Da mesma forma, esse *ir atrás de inovações*, remete à ideologia segundo a qual os ganhos materiais e profissionais podem advir do nível de escolaridade alcançado (ASSOLINI, 2011). No entanto, não fica claro nos dizeres de SPD, se essa formação se daria na prática e/ou na teoria.

O que nos chama a atenção, no entanto, é a equivalência enunciada por SPD – sem que ela perceba – em *ser professor* relacionado a um dom e *se tornar* professor em decorrência do percurso formativo; esse percurso ligado ao sentido de doação.

Da mesma forma, a necessidade do percurso formativo surge nos dizeres de SPA, no recorte 19, abaixo:

Recorte 19

É assim, todo mundo fala que professor é vocação, né... mas eu acho assim, que além da vocação, você não é só vocação, você tem que buscar estudar também, você tem que ter a prática também, que tem muita gente que eu vejo que tem muito estudo só que na hora da sala de aula não tem a prática. Então junta as duas coisas. SPA

Nos dizeres de SPA, a naturalização do discurso da vocação também é expressa em uma generalização, já que *todo mundo fala*. No entanto, há algo que vai além e por isso ela completa: *você não é só vocação*. O uso do *você* gera efeito de sentido de que algo “divino” a torna, de fato, professora, produto dessa vocação. Porém, há, assim como nos dizeres de SPD no recorte anterior, o reconhecimento de que não é *só* isso. É preciso também estudar, formar-se teoricamente. Entretanto, embora reconheça que somente a “vocação” não é suficiente para ser professora, SPA parece valorizar o saber-fazer na prática em detrimento do saber teórico quando diz que *tem muita gente que eu vejo que tem muito estudo só que na hora da sala de aula não tem a prática*. Dessa forma, levantamos a possibilidade dessa valorização emergir sob a sombra do ideário da “vocação/missão” (PEREIRA, 2003), que acaba por colocar o “talento natural” para o magistério acima da formação teórica, com maior valoração do saber-fazer na prática, ainda que, logo após, SPA tente *juntar as duas coisas*. Se em sua fala SPA tenta juntá-las, parece-nos que ela vivencia uma cisão entre prática e teoria. Pereira (2008, p. 181) coloca que, não sem frequência, as falas dos educadores apelam a uma “nostalgia

plangente da fusão entre prática e teoria”. Segundo o autor, há que se notar que o saber-teórico acaba por se subordinar ao saber-fazer.

Esse dado demonstra uma inversão das pretensões racionalistas que resguardam o papel principal ao saber-teórico. Essa inversão parece ser própria do discurso pedagógico, mas não se trata de uma ruptura ou de um ato subversivo. Trata-se, antes, de uma querela reivindicativa, como se a formação tivesse que garantir a gramática exata do que acontece na realidade dos espaços educativos (PEREIRA, 2008, p. 182).

Continuando nossas tessituras, Lopes (2001) sustenta que historicamente se construiu uma imagem de professores e de professoras, eximidos e desembaraçados da humanidade “[...] pessoa que possua vocação para sua missão, que se sinta chamado a ela por interesse desinteressado” (LOPES, 2001, p. 54). Dessa forma, parece-nos que o enunciado ideológico do “dom/vocação” e da “missão/doação”, assim interligados, de fato, continua atravessando e atualizando os discursos das professoras aqui ouvidas. Concernente a isso, Arroyo (2000, p. 33, grifo nosso) coloca que

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. **Professar como um modo de ser.** Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente.

Essa captura ideológica nos inquieta e ainda que esse discurso reverbere “porque está disperso na memória do dizer – no interdiscurso” (CAZARIN, 2006, p. 306), questionamos o porquê desse reverberar ocorrer com tamanha representatividade, na fala das professoras-mulheres que ouvimos. Nóvoa (1999) fornece-nos uma pista, quando coloca que esse ideário se fortalece com a ambiguidade do estatuto dos professores e acentua-se com o processo de feminização do professorado; processo esse histórico e social, que aproxima a pedagogia e o feminino. Assim, quando as mulheres adentram o campo da Educação surgem, então, mais elementos de identificação nas filiações sócio históricas:

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o

magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 2015, p. 450, grifos da autora).

Lembramos, também, da relação estreita, ainda existente, da educação com a maternagem, conforme observamos nos discursos analisados anteriormente, tendo a mulher-mãe, como aquela que é “santa”, “colada” ainda a esse lugar materno, divinizado, em que sua sexualidade e seus desejos são apagados ou silenciados. Podemos pensar, por esse viés, que esse enunciado ideológico insiste, reverberando no discurso das professoras-mulheres – posto que a docência, ainda nos dias atuais, constitui-se como uma profissão marcada pela presença de mulheres – por essa relação ideológica e historicamente construída, entre a docência e o feminino. “É notório como há uma pregnância do discurso ‘humano’ e ‘religioso’ nas falas e gestos dos profissionais da educação” (PEREIRA, 2008, p. 173). Entretanto, a atualização desses discursos se dá em condições de produção diferentes. As “[...] palavras adquirem sentido [...], significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas ao mesmo tempo, sempre outras”. (ORLANDI, 2012a, p. 36). Dessa forma, quais seriam os efeitos de sentido presentes nesse reverberar da atualidade?

O processo que já vinha sendo discursivizado, gera efeitos de sentido pontuais, mas também provoca nova discursividade (CAZARIN, 2006). Talvez possamos aventar a possibilidade desse enunciado insistir na atualidade com outros efeitos de sentido, como uma forma de sustentar/legitimar um “amor” à profissão ou de “suportar” o ofício, diante das complexas condições contemporâneas existentes no campo pedagógico e do mal-estar enunciado por Esteve (1999). Se antes,

[...] o desejo de superar uma situação de privação e subalternidade a que a sociedade brasileira esteve sempre submetida fez com que se elege-se a educação como o espaço privilegiado para isso, proclamando que ‘sem educação, não há salvação’ e convocando os professores e professoras a um ministério que não era o seu (LOPES, 2001, p. 53, grifos da autora).

Agora, “divinizar” um saber-fazer parece ser uma saída já que

[...] se deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social (ESTEVE, 1999, p. 95).

Destarte, Lopes (2001) coloca que o(a) professor(a) não é uma abstração ou ente metafísico. Ele tem uma inserção material concreta (econômica, cultural, social, política) e também uma inserção psíquica, que constitui sua particularidade, sua matéria única de ser. Esse(a) professor(a), de acordo com a autora, foi criança, sujeita às manifestações e expressões das ideias religiosas e educacionais e à repressões sexuais. “Consciente de que o trabalho pedagógico é árduo, a religião se abre para ele e o acolhe com a promessa de salvação, de perfeição, de eternidade...” (LOPES, 2001, p. 55).

Referencialmente a essa questão, pelo olhar da psicanálise, podemos pensar, então, na existência de uma captura inconsciente em que esse reverberar encontra ancoragem. Se partirmos de nossas discussões anteriores sobre a ordem masculina, fundada no falo, como sendo a pretensão humana à perfeição e à completude, esses mesmos atributos, de acordo com Birman (2001), são os que são pertinentes à figura da divindade. Conforme enunciado por FREUD (2006m, p. 27),

Ficou sendo então tarefa dos deuses nivelar os defeitos e os males da civilização, assistir os sofrimentos que os homens afligem uns aos outros em sua vida em conjunto e vigiar o cumprimento dos preceitos da civilização, a que os homens obedecem de modo tão imperfeito. [...] Foi assim que se criou um cabedal de ideias, nascido da necessidade que tem o homem de tornar tolerável seu desamparo.

Esse fato, de acordo com Birman (2001), está nas origens de nossa tradição patriarcal. O referido autor ressalta que a imperfeição estaria na origem da subjetividade, sendo a pretensão humana à perfeição, pela mediação do falo, uma espécie de recusa e até mesmo o reconhecimento velado da imperfeição do homem. Nesse reconhecimento, dado

[...] pela incidência radical da angústia de castração, o falo permaneceu como uma invariante nesse discurso, como signo eloquente da perfeição e representação maior do masculino. A feminilidade seria então recusada como fonte de horror, como representação da imperfeição (BIRMAN, 2001, p. 229).

Por essas tessituras e as análises realizadas anteriormente, podemos aventar a hipótese da insistência desse discurso que diviniza, operar como uma construção discursiva fálica, que alimenta e ordena o imaginário narcísico dos sujeitos, sendo formas sistemáticas de evitar desses sujeitos para o reconhecimento de sua finitude e imperfeição (BIRMAN, 2001).

Num campo predominado por mulheres, tão marcado pela falta/falha e pelo discurso da queixa, pelo mal-estar social e psíquico, essa “armadilha” ideológica e inconsciente pode

parecer encontrar maior ancoragem. No entanto, dadas as reflexões realizadas neste trabalho, apontamos para os equívocos existentes em nossa cultura, posto que somos todos – homens e mulheres – capturados como seres fal(t)antes, constituídos na e pela linguagem.

Passamos, agora, à discussão de outra marca discursiva que reverbera em muitos dos recortes que analisamos: a necessidade de o sujeito-professor(a) “se dizer”. Referencialmente a essa questão e tendo em vista nosso objetivo específico de aprofundar os “espaços discursivos” (ASSOLINI, 2011, 2013), lançamos a proposta de que o professor(a) possa se expressar, vivenciando o “falar de si”. Acreditamos, em consonância com Coracini (2008, p. 17) que

[...] só a partir de experiências de si é que o professor saberá encontrar caminhos para oferecer ao seu aluno experiências semelhantes, nas quais ele possa não apenas dizer, mas se dizer, não apenas falar, mas se falar, não apenas escrever, mas se (in)screver na (in)scritura da vida, onde ele tecerá seu lugar.

Dessa forma, sustentamos a possibilidade de que os cursos de formação, inicial e continuada, possam criar condições de produção favoráveis à criação desses espaços, tendo em vista que, conforme vimos, o discurso pedagógico acaba por excluir o sujeito.

Para nós, o “falar de si” surge de uma necessidade ou interesse, ou seja, da expressão de um desejo. Tal necessidade nem sempre é valorizada pelos cursos de formação que, em muitos casos, têm a preocupação fundamental de ensinar os conteúdos e fundamentos da Pedagogia, esquecendo-se de que o contexto e as condições de produção são constitutivos do sentido, de que não há sentidos literais, transparentes ou neutros. Os cursos de formação, não sem frequência, desconsideram a possibilidade de multiplicidade de sentidos bem como o fato de que a sedimentação histórica dos sentidos ocorre porque, em condições de produção determinadas, um sentido acaba por adquirir estatuto dominante em relação aos outros (ASSOLINI; DORNELAS, 2016).

Admitindo o(a) professor(a) como sujeito (da ideologia e do inconsciente), poderia ser considerado nos (per)cursos de formação de professores(as) esses espaços,

[...] a fim de que os fundamentos e os debates sobre seus saberes e fazeres educacionais e pedagógicos, de modo particular, e o seu ofício, de maneira ampla, ultrapassem o âmbito dos aspectos técnicos, metodológicos e cognitivos (ASSOLINI, 2011, p. 369).

Isso porque, em nossas análises, o desejo de “se dizer” do(a) sujeito-professor(a), está diretamente ligado a seu saber-fazer pedagógico e emerge no discurso, como bem (d)enuncia SPB no recorte abaixo:

Recorte 20

Porque a partir do momento que você entrar aqui, todos os dias, todos os dias... Você vai se questionar. Eu fiz bem? Eu tô gostando disso? Isso aqui vale a pena? Porque é uma profissão de muita embate. E como todas nós que estamos aqui, sabemos muito bem e falamos muito, nós somos o único profissional que existe que atende a trinta ou quarenta e duas pessoas ao mesmo tempo, com qualidade. E com condições muito precárias, mas muito precárias mesmo.
SPB

Sendo assim, seriam nesses espaços que surgiriam as possibilidades de o(a) sujeito-professor(a)

[...] aprender que tem o direito de (des)montar sentidos, mas também, e tão importante quanto, falar de si mesmo, de suas emoções, de seus sentimentos, de seus pontos de vista, argumentos, percepções e entendimento da sociedade na qual está inserido – o que lhe proporcionaria recursos para (re)elaborar e (re)organizar sua própria simbolização. (ASSOLINI, 2011, p.369)

As pesquisas de Assolini (2013, 2016), concernentes à leitura e escrita e à formação de professores(as), vêm defendendo que os “espaços discursivos” podem se constituir, também, em espaços que ofereçam condições favoráveis de produção para que os(as) professores(as) ocupem a posição de sujeito, de intérprete-historicizado, ou seja, daquele sujeito que ultrapassa a literalidade da linguagem, considerando-a opaca, nebulosa, ambígua e sujeita à falha.

Cumprе ressaltar que as pesquisas da referida autora se concentram em sujeitos-professores(as) atuantes no Ensino Fundamental, etapa básica para a formação do sujeito-educando em muitos aspectos, como, por exemplo, cognitivos e sócio-afetivos. Para esses(as) professores(as), cuja relação com a leitura e a escrita dá-se de forma pouco amistosa, desagradável e, em casos extremos, marcada pelo silenciamento de seus dizeres, é muito difícil proporcionar aos alunos pelos quais são responsáveis condições favoráveis de produção para que se tornem leitores críticos, capazes de estranhar e de se incomodarem com o que leem ou escrevem.

Não poderia ser diferente, visto que, alguns desses professores(as) não são leitores(as) e pouco se arriscam a gestos outros de interpretação, que não os legitimados institucionalmente. O mesmo dá-se em relação à escrita. Para muitos(as) professores(as), escrever é tarefa “árdua”, “desgastante” e “tediosa”. Frente a esse cenário, a autora entende a pertinência dos “espaços discursivos”, que possibilitam um trabalho com a materialidade da língua, possibilitando o aos sujeitos ressignificarem sua relação com a leitura e a escrita em alguns casos, em outros, oferecendo condições propícias para o desenvolvimento profissional, quer quanto às práticas pedagógicas, quer na problematização das relações de forças institucionais, quer em relação à sua subjetividade, visto que o “falar de si” permite um trabalho com a memória “[...] feita de pluralidade de registros que se entrelaçam formando a rede do inconsciente” (CORACINI, 2011, p. 37).

De qualquer forma, os “espaços discursivos” buscam compreender os processos de subjetivação e de identificação dos sujeitos-professores(as), o que nos possibilita entender o modo pelo qual vão se configurando novas instâncias discursivas, novos níveis de letramento, novas ressignificações das relações com as práticas culturais de leitura, escrita e educativas.

Enfim, os “espaços discursivos” podem funcionar como dispositivo de escuta atenta do(a) professor(a), possibilitando (re)significações acerca do ato educativo, na medida em que permite a(os) mesmos(as) atribuir(em) novos sentidos aos seus saberes e fazeres. Para além disso, podem contribuir para a desnaturalização de discursos (re)produzidos e que afetam as subjetividades docentes, com a proposta de que o(a) professor(a) interroge-se a respeito de suas escolhas, reflita e reconheça nas suas trajetórias singulares, sua configuração docente e, conseqüentemente, (re)signifique seus saberes e fazeres, possibilitando, também, aos seus alunos, a mesma experiência. A formação do sujeito-professor(a) que ocorra nessas circunstâncias eleva o(a) professor(a) à categoria de sujeito, sendo que ele(a) não ocuparia o lugar de simples e mero(a) espectador(a), mas sim o lugar de sujeito capaz de romper com o silêncio ao qual, muitas vezes, é submetido (ASSOLINI, 2011).

Sobre a temática específica de nosso trabalho, novamente mobilizamos Diniz (2001), que sustenta a importância de interrogarmos os discursos prontos que explicam a permanência das mulheres no magistério. A existência de “espaços discursivos” de subjetivação docente poderia possibilitar que

[...] cada mulher possa se perguntar sobre o desejo de estar ou não trabalhando como professora. É preciso que realmente ela descubra se trabalha por prazer, por obrigação, ou por pensar que não lhe resta outra

saída. Do contrário, nenhuma reflexão poderá alterar a situação de frustração que se instaura no campo educacional (DINIZ, 2001, p. 220).

Ainda de acordo com a autora, o espaço educacional – e incluímos aí os (per) cursos de formação docente – não deveria ser visto como um espaço de totalidade, onde as idealizações se realizam, mas como um espaço de possibilidades. O cotidiano escolar é permeado por falhas e contradições em “[...] um movimento pulsional do sujeito que frequenta um espaço coletivo” (DINIZ, 2001, p. 220). No caso específico da mulher, seria possibilitar a atuação como profissional da educação numa nova lógica que reconhece que a escola

[...] não é a extensão do lar, a professora não é mãe, tampouco tia, mas uma mulher com pertinência racial, de gênero e classe, portadora de cultura, mas também atravessada pelo inconsciente e pelo desejo (DINIZ, 2001, p. 220).

Com essas reflexões e análises aqui apresentadas encerramos esta seção, que se configura apenas uma possibilidade entre tantas outras possibilidades de análise e passamos às nossas considerações que, longe de serem finais, apenas geram efeito de conclusão.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS (?)

Existe por acaso um número que não é nada? que é menos que zero? que começa no que nunca começou porque sempre era? e era antes de sempre? [...] Redondo sem início e sem fim, eu sou o ponto antes do zero e do ponto final. Do zero ao infinito vou caminhando sem parar.

Clarice Lispector (LISPECTOR, 1999, p. 57)

Pensar em concluir algo a respeito desse tema nos apresenta, no mínimo, algumas dificuldades. Pelo que foi exposto anteriormente, a construção teórica a respeito da mulher e do feminino e da feminilidade se encontra longe de um fechamento, permitindo-nos, no máximo, algumas aproximações e discussões acerca de um campo que ainda carece de revisão, aprofundamento e atualização. Portanto, trazemos, nestas considerações, apenas alguns pontos. Três pontos intermitentes, “redondos sem início e fim”...

As dificuldades e, também, oportunidades de se trabalhar com um referencial teórico-metodológico de entremeio labiríntico – de tateantes caminhos e (im)possível saída – também se fazem presentes. Nesse entremeio, destacamos a particular complexidade em articular a AD com a psicanálise, o que constitui desafio inquietante, posto que há entre esses terrenos, “[...] uma zona de tensão que vai estar sempre presente [...]. Querer fugir disso é ceder à tentação dos universos logicamente estabilizados, o que definitivamente não é o caso da Análise do Discurso” (FERREIRA, 2010, p. 4).

Por outro lado, o discurso pedagógico acerca da formação docente persiste tentando excluir o sujeito-professor e sua subjetividade. Conforme Pereira (2003) as fontes para se entender questões sobre aspectos dos saberes-fazer docentes contêm consideráveis lacunas que compõem a estrutura mesma do discurso pedagógico e que privilegiam, constantemente, as explicações de cunho metodológico, frequentemente apresentando-se sob a influência do positivismo. Foram essas lacunas observadas por nós que nos inquietaram e nos motivaram na ambição de desenvolver, tendo como ponto de partida nossos objetivos e nosso referencial teórico-metodológico, as análises que aqui empreendemos. Interpretar e analisar são gestos de ousadia e coragem. Coragem (des)pretensiosa, já que ela emerge com o (re)conhecimento de que é somente um possível entre outros possíveis e que sempre existirá a incompletude do dizer.

Assim, admitindo que os estudos acerca dos processos de subjetivação docente ainda são pouco recorrentes e que esses processos ocorrem na esfera do discurso, procuramos desenvolver as análises discursivas a partir de recortes realizados nos depoimentos das professoras, que nos permitiram o olhar e a escuta discursiva para além das evidências. Buscamos, dessa maneira, marcas e indícios linguísticos-discursivos que nos possibilitaram a reflexão sobre as escolhas, sobre o processo por meio do qual os sujeitos desta pesquisa se tornaram as professoras que são hoje, considerando tanto aspectos pessoais, quanto aspectos profissionais, que se (con)fundem. Por isso, o jogo semântico presente no título: professoras-mulheres e mulheres-professoras. Não *As* mulheres ou *As* professoras, mas estas *uma a uma* aqui ouvidas, nas suas trocas de posições.

Desde a revisão bibliográfica até os indícios e marcas colhidas na materialidade discursiva, na fala das professoras ouvidas por nós, permitem-nos considerar que a tarefa de se compor professor é complexa, ambígua, multifacetada e atravessada por componentes ideológicos e inconscientes e que guardam – ainda nos dias atuais – uma estreita relação com a condição feminina.

Os resultados encontrados em nossas análises apontam que as professoras são capturadas ideológica e inconscientemente, no que diz respeito às suas escolhas profissionais e práticas docentes. Concernente a isso, procuramos considerar a dimensão do sujeito – assujeitado, interpelado pela ideologia e descentrado, clivado pelo inconsciente – interrogando o porquê da grande atuação das mulheres nas salas de aula. Sendo assim, os resultados obtidos, sustentam dizer que, como nas reflexões anteriores sobre a crônica de Graciliano Ramos mencionada na introdução desta pesquisa, a presença maciça das mulheres no campo da Educação não é aleatória, sendo as mesmas “capturadas” em suas escolhas. Respectivo a isso, Pêcheux (1988) afirma que o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ocupa, ou seja, “[...] a marca do inconsciente como ‘discurso do Outro’ designa no sujeito a presença eficaz do ‘Sujeito’, que faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição [...]” (PÊCHEUX, 1988, p. 171) acreditando ser origem e “dono” do que diz, tendo “liberdade” e total “consciência” de suas decisões.

Nas marcas discursivas referentes às capturas inconscientes e ideológicas, presentes no processo de escolha das professoras, encontramos desde o tornar-se professora via desejo do Outro até uma admiração extrema pela figura materna, influenciando o processo de decisão. Assim, destacamos a presença de uma narrativa costurada em torno do Outro/outro materno que atravessa, fortemente, os discursos das professoras ouvidas nesta pesquisa, compondo uma espécie de “narrativa feminina” que indicia, portanto, essa forte ligação. Tais capturas

observadas por nós, permite inferir que, em consonância com Diniz (2001), os motivos conscientes para a escolha pela profissão estão subordinados a contingências e/ou condições socioeconômicas das mesmas e de seus familiares – marcadamente das figuras maternas – e, portanto, as professoras não conseguem explicitar motivos subjetivos para a escolha profissional, excluindo-se de uma posição que demonstre uma implicação do seu ser com o trabalho pedagógico.

Outras marcas foram observadas com relação a uma falta/falha que reverbera nos discursos que, não sem frequência, apresentam-se sob a forma de queixas, que se instalam no campo de suas vidas particulares (na posição de mães, filhas e mulheres), bem como sobre o cotidiano escolar (ora a queixa recaindo sobre o aluno, ora recaindo sobre a escola). Sobre isso, nos indagamos se a ausência de um significante específico que represente a mulher no inconsciente acabe por assujeitar a mesma ao imaginário e promova um círculo vicioso e insistente de exigências e solicitações e, conseqüentemente, decepções, o que acaba por gerar tais discursos de queixa e insatisfação.

Esse misto de mal-estares levanta a possibilidade dessas queixas aqui ouvidas não estarem apenas localizada no trabalho pedagógico, mas poderem ser entendidas como constituintes do ser-mulher, dada a condição de seu desejo insatisfeito (DINIZ, 2001). Nessa captura ideológica e inconsciente, esse efeito falta-falha, ou seja, a falta imbricada à falha, parece ser (im)possível de ser percebida de outra maneira, impedindo-as de se posicionarem de outras formas diante da falta que, inerente a todos os sujeitos, irá atravessar cada um de maneira singular.

Apontamos, ainda, que sentidos sócio-historicamente produzidos, legitimados e naturalizados concernentes ao feminino, à profissão docente e à posição professora são observados nas formulações atuais, que atualizam a memória discursiva das mesmas. Correspondente a essa questão, destacamos, especificamente, a presença de formações ideológicas que relacionam a profissão docente a uma vocação/ dom ou missão e naturalizam os dizeres atuais da maior parte das professoras que ouvimos. Aventamos a hipótese da insistência desse discurso “divinizante”, operar como captura ideológica e inconsciente num campo predominado por mulheres, tão marcado pela falta/falha, pelo discurso da queixa, pelo mal-estar social e psíquico. No entanto, como enunciado anteriormente em nossa escrita, atentamos para os equívocos existentes em nossa cultura, sustentando que somos todos, tanto homens quanto mulheres, capturados inconsciente e ideologicamente por esse mesmo enunciado que diviniza, que nos coloca diante do “desejo infinito que nós temos de

permanência [...], de algo que nos suspende com o sentido absoluto”, lembrando aqui, os dizeres de Adélia Prado (2002, s/p.).

Na oportunidade de escuta das professoras desta pesquisa, não nos passou despercebida a necessidade que as mesmas têm de “se dizer” e de serem ouvidas. Não poderíamos “ensurdecer” diante dessas vozes. Há um “avesso” que fala, diz, escapa. Afirmando esse avesso e, a fim de criarmos um efeito de abertura, reiteramos a nossa proposta de reflexão a respeito dos processos de subjetivação docente sustentando a importância da existência de “espaços discursivos” (ASSOLINI, 2011, 2013) de subjetivação docente que possam reconhecer os(as) professores(as) como sujeitos (da ideologia, do inconsciente e do desejo) e que, a partir desse (re)conhecimento, seja possível permitir que os(as) mesmos(as) falem de si, de suas emoções, de seus sentimentos, de seus pontos de vista, argumentos, percepções... Que se interroguem a respeito de suas escolhas, reflitam e reconheçam nas suas trajetórias singulares, sua configuração docente. Essa seria uma forma de o discurso pedagógico abrir-se à polissemia (ORLANDI, 2012a), permitindo a circulação das muitas vozes de sujeitos-professores, acolhendo o “saber-não-sabido” do inconsciente e o (im)possível que o ato de educar implica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (notas para uma investigação). In: ADORNO, T.; ZIZEK, S. et al. (Orgs.). **O mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.
- ANDRADE, C. D. **A Rosa do povo**. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANDRÉ, S. **O que quer uma mulher?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.
- ANGERMULLER, J. **Análise de discurso pós-estruturalista: as vozes dos sujeitos na linguagem em Lacan, Althusser, Foucault, Derrida e Sollers**. Campinas, SP: Pontes editores, 2016.
- ARÁN, M. Alteridade e Experiência. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.12, p. 121-140, 2002.
- _____. **O avesso do avesso: feminilidade e novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Garamound, 2006.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- _____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSOLINI, F. E. P. **Letramento e interpretação: os pilares de sustentação da autoria**. 2003. 269f. Tese (doutorado em Psicologia). Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2003.
- _____. **Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental**. Alfa, São Paulo, v.52, n.1, p. 123-147, 2008.
- _____. Professoras alfabetizadoras e suas relações com a leitura durante a formação inicial: vestígios e ecos de memória em sua prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D.; CHIARETTI, P. (Orgs.). **A Análise de discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 351-372.
- _____. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Orgs.). **Diferentes linguagens no contexto escolar**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 33-51.
- _____. A escrita e sujeitos-professores: cicatrizes e identidades profissionais. In: PAYER, M. O. ; CELADA, M. T. (Orgs.). **Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e língua em práticas discursivas – inflexões no ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- ASSOLINI, F. E. P., DORNELAS, C. C. Práticas de reescrita: possibilidades de instauração de autoria. **Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 12, n. 1, p. 113-136, jan./jun. 2016.

ASSOUN, P-L. **O Olhar e a voz**: lições psicanalíticas sobre o olhar e a voz: fundamentos da clínica à teoria. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas - IEL/UNICAMP, v. 19, p. 25-42, 1990.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BATISTA, L. Um "Velázquez" é retalhado pelo direito de voto. **Acervo do Jornal Estadão**. 11 de março de 2014. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,um-velazquez-e-retalhado-pelo-direito-de-voto,9831,0.htm>>. Acesso em 07 de abril de 2016.

BIRMAN, J. **Cartografias do feminino**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **Gramáticas do erotismo**: a feminilidade e suas formas de subjetivação em psicanálise. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**- Lemd-Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.

CÉSAR, A. C. **Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CHAMON, M. **Trajetória da feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC, 2005.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade. **Organon**, v. 17, nº 35, p. 201-220, 2003.

_____. **A escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação. Campinas: Mercado de letras, 2008.

_____. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

COUTINHO JORGE, M. A. **Fundamentos da psicanálise**: de Freud a Lacan: as bases conceituais. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. v.1.

COUTINHO JORGE, M. A. ; FERREIRA, N. P. **Lacan**: o grande freudiano. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

DERRIDA, J. Le facteur de la vérité, repris dans La Carte postale, de Socrate à Freud et au-delà, 1975. **Poétique**, Flammarion, n. 21, p. 439-524, 1980.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, E. M. T. et al. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 195-222.

DORNELAS, C. C.; ASSOLINI, F. E. P. A discursivização do feminino e suas relações com a docência: memória e atravessamentos discursivos. **Entremeios [Revista de Estudos do Discurso]**, Seção Estudos, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 12, p. 45-64, jan./jun. 2016.

DUNKER, C. I. L. Lacan e a análise de discurso. In: BALDINI, L. J. S.; SOUZA, L. M. A. (Orgs.). **Discurso e sujeito**: tramas de significantes. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 143-181.

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

ELLIOT, A. **Teoria psicanalítica**: introdução. São Paulo: Loyola, 1996.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Global, 1984.

ERNST-PEREIRA, A.; MUTTI, R. M. V. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, 2011.

ESTEVE, J. M.; Os professores perante a mudança social: o mal-estar docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 97-98.

FÉDIDA, P. **Nome, figura e memória** - a linguagem na situação psicanalítica. São Paulo: Escuta, 1988.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FERREIRA, M. C. L. A trama enfática do sujeito. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/Maria_cristina.pdf>. Acesso em: 31 de outubro de 2016.

_____. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, p. 1-12, jan./jun. 2010.

FRANÇÓIA, C. R. O simbólico e a clínica psicanalítica: o início da teoria lacaniana. **Revista AdVerbum**, v. 2, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2007.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olhos d'água, 1997.

- FREUD, S. Die Verneinung – La dénégation – A denegação. Tradução de Silmia Sobreira, a partir da tradução para o francês por Pierre Thèves Bernard This. **Revista Psicanálise**, - Escola da Causa Freudiana – ACF, Bélgica, v. 4, n. 6, 1982. (Uso interno no cartel *Sobre a lógica da fantasia*, por Alessandra Carreira, Antonio César Perón, Eliana Benguela e Silmia Sobreira, s/ página).
- _____. **O recalque**. Coord. geral da tradução Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2004. (Escritos sobre a psicologia do inconsciente, v.1).
- _____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006a. p. 119-231. v. 7.
- _____. Estudos sobre a histeria (1893-1895). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006b. v. 2.
- _____. A dissolução do complexo de Édipo (1924). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006c. v. 19.
- _____. Sexualidade feminina (1931). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006d. p.231-251. v. 21.
- _____. Feminilidade (1932). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006e. p.113-134. v. 22.
- _____. Análise terminável e interminável (1937). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006f. p.225-270. v. 23.
- _____. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006g. v. 8.
- _____. O humor. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006h. p.163-169. v. 21.
- _____. O mal-estar na civilização. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006i. p. 67-148. v. 21.
- _____. A Interpretação dos sonhos (II). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006j. v. 5.
- _____. ‘Uma criança é espancada’: uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006k. p. 193-218. v. 27.
- _____. O problema econômico do masoquismo. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006l. p. 175-188. v. 19.
- _____. O futuro de uma ilusão. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006m. p. 15-63. v. 21.
- GARCIA-ROZA, L. A.; **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**. 2 ed. 2 reimpressão. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007. p. 143-180.

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise de Discurso**: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 13-32.

LACAN, J. (1974/1975). Séminaire 22 - RSI, (Inédito).

LACAN, J. **O Seminário, livro 17**: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. **O Seminário, livro 2**: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1978). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **O Seminário, livro 5**: as formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. O aturcido. In: _____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 449-497.

_____. **O Seminário, livro 10**: a angústia. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. **O Seminário, livro 7**: a ética da psicanálise. (1986). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008a.

_____. **O Seminário, livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008b.

LAGAZZI, S. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. DL/IEL/ UNICAMP, 1998.

LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, E. M. T. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, E. M. T. et al. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 35-70.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D.; PINSKY, C. B. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 443-481.

MAGGI, N. R. Subjetividade e intersubjetividade: o olhar da psicanálise. In: FOLBERG, M. N. et al. (Orgs.). **Desdobrando o avesso da psicanálise**: relações com a educação. Porto Alegre: MNF/Evangraf, 2002. p. 91-97.

MALUF-SOUZA, O. Que sujeito? Interfaces entre o sujeito do inconsciente e o sujeito da ideologia. In: MALUF-SOUZA, O. et al. (Orgs.). **Discurso, sujeito e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 109-122.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

- MARIANI, B. Subjetividade e imaginário linguístico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, p. 55-72, 2003. Número especial. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewFile/246/261>. Acesso em: 24 de maio de 2014.
- _____. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1998.
- MAURANO, D. **A histeria**: o princípio de tudo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.
- MILLER, J-A. **A Lógica na direção da cura**: elaborações sobre o Seminário IV de Jacques Lacan: a relação de objeto. Seção Minas Gerais da Escola Brasileira de Psicanálise do Campo Freudiano, 1995.
- MOREIRA, R. de C. C. Mulheres, educação e maternagem. **Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, julho/agosto 2012. p. 3220-3231. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.17.pdf>. Acesso em: 25 de jun. de 2015.
- NERI, R. **A Psicanálise e o feminino**: um horizonte de modernidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. et al. (Orgs.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13-33.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012a.
- _____. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012b.
- _____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PATTI, E. A. de M. R.; **O que pode uma mulher?** Sexualidade, educação e trabalho. Franca: UNESP-FHDSS, 200.
- PAYER, M. O. O Trabalho da memória no discurso. In: MALUF-SOUZA, O. et al. (Orgs.). **Discurso, sujeito e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 91-107.
- _____. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia e mercado. **RUA: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP**, NUDECRI, Campinas, n. 11, p. 9-25, março de 2005.
- PAZ, O. Irmandade. Tradução de Regina Werneck. In: _____. **Poemas Reunidos (1957 - 1987)**. Disponível em : <http://www.releituras.com/opaz_irmandade_imp.asp>. Acessado em jan/2016.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: UNICAMP, 1988.

- _____. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. et al. (Org.). **O mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 143-152.
- _____. A Análise do discurso: três épocas. Tradução de Jonas de A. Romualdo. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Editora da Unicamp, 1997. p. 311-319.
- _____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento? Campinas: Pontes, 1999.
- _____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Orgs.). **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-56.
- PÊCHEUX, M., FUCHS C.. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-236.
- PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo**: bons professores e a psicanálise. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.
- _____. O que quer uma professora? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, p. 181-199, jan./mar. 2014.
- PINSKY, C. B. **Mulheres dos anos dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.
- POSSIDÔNIO, J. A. O discurso de professores sobre ‘a grande divisa’ entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o funcionamento de estratégias argumentativas. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PRADO, A. **Poesia Reunida**. 2ª ed. Rio de Janeiro,: Record, 2016.
- _____. Entrevista publicada no **Revelação** (jornal-laboratório do curso de Comunicação Social da Universidade de Uberaba) n. 220, em 17 de setembro de 2002. Disponível em: <<http://www.revelacaoonline.uniube.br/portfolio/0917ap.html>>. Acessado em jan. de 2017.
- QUINET, A. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. de F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 79-94.
- ROUDINESCO, E.; PLOUN, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.
- SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Schwarcz, 2011.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.
- SILVA, E. M. da. **As relações de gênero no magistério**: a imagem da feminização. Vitória: Edufes, 2002.
- SOLER, C. **O que Lacan dizia das mulheres**. Rio de janeiro: Zahar, 2005.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

ZANDWAIS, A. **Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França**: uma retomada de percurso. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

ANEXOS

Anexo A – Autorização para pesquisa

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 27 de agosto de 2015.

Ofício nº 171/2015 - GS

Assunto: **Autorização para pesquisa**

Prezada Senhora,

A Secretaria Municipal da Educação autoriza a aluna, Camila Carrari Dornelas, a realizar a pesquisa intitulada "O Feminino: Capturas e Formas de Subjetivação no Exercício do Magistério".

Cordialmente,

Ângelo Invernizzi Lopes
SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO – MUNICIPAL

Profª. Dra.

Filomena Elaine Paiva Assolini

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Universidade de São Paulo – USP

Praça Alto de São Bento, nº 11 – Jd. Mosteiro – CEP 14.085-459 – Ribeirão Preto – SP
Telefone: (16) 3977-9123 e Fax: 3977-9121 ge@nete@educacao.pmrp.com.br

Anexo B – Aprovação pelo CEP

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/120/-dgfs

Ribeirão Preto, 11 de dezembro de 2015

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado "*O Feminino: capturas e formas de subjetivação no exercício do magistério*" foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 151ª Reunião Ordinária, realizada em 10.12.2015, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º49718115.7.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue, via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Coordenadora

À senhora
Camila Carrari Dornelas
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3315-9101
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

APÊNDICES

Apêndice A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada "O Feminino: capturas e formas de subjetivação no exercício do magistério", realizada por Camila Carrari Dornelas, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini.

Nosso objetivo é investigar se existem, e caso existam apontar quais seriam, as relações que se estabelecem entre o feminino e os processos de subjetivação docente. Ou seja, buscamos verificar, como o professor se constitui, pensando os aspectos que envolvem desde a escolha da profissão até o ser e fazer docentes e as possíveis relações com o gênero feminino.

Tal investigação é importante, pois possibilita analisarmos o processo de constituição do professor e sua atuação. Entendemos que, entre os benefícios da nossa proposta de trabalho e pesquisa, podemos contribuir para a desnaturalização dos discursos produzidos sobre aspectos que circundam o feminino e o ser e fazer docente, colaborando com novas reflexões e novas formas de se pensar a formação de professores nos cursos de formação inicial, assim como, as práticas pedagógicas.

O procedimento de pesquisa para o qual você está sendo convidada é uma entrevista, que será registrada através de gravação de áudio. Tudo será realizado na própria escola, em datas combinadas com a pesquisadora responsável. Os arquivos de áudio e transcrição das entrevistas serão armazenados por 34 (trinta e quatro) meses, tempo de conclusão da presente pesquisa, a contar da data da coleta e poderão ser utilizados para publicações de artigos científicos, decorrentes desse mesmo estudo.

A sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e não trará riscos previsíveis. Caso queira, saiba que pode desistir a qualquer momento, sem que isso lhe cause prejuízo. Todos os procedimentos serão feitos pela pesquisadora responsável aqui identificada, e você poderá fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça, durante todo o processo. Seu nome e o da escola não serão divulgados, preservando seu anonimato. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa, você não terá gastos.

Para esclarecimentos e eventuais dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP FFCLRP-USP), situado na *Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil*, pelos telefones: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660, ou e-mail <coetp@ffclrp.usp.br>.

Esteja à vontade para entrar em contato com a pesquisadora Camila Carrari Dornelas, a qualquer momento, pelo telefone (18) 98155-1100 ou pelo e-mail <carrari@usp.br>. Você ficará com uma via deste documento, e a pesquisadora ficará com outra.

Camila Carrari Dornelas
RG: 26.677.100-2

Nome
RG

Ribeirão Preto, ____/____/2016

Apêndice B – Questões norteadoras da entrevista

Questões para professores

- 1) Caracterização do professor:
(Nome*/Idade/Sexo/Estado Civil/Filhos/Formação/Atuação/ Tempo de trabalho?) * a ser substituído por dados genéricos
- 2) Por que e como optou pela profissão?
- 3) Existiu/existe alguém que o influenciou nessa decisão? Como? Por que?
- 4) Como é a relação com seus alunos no dia-a-dia, na sua prática? (Como vê a relação professor-aluno?) Lembra de situações importantes na relação com eles?
- 5) De que forma você vê, enxerga a escola?
- 6) Quem são as pessoas que trabalham com você (homens? Mulheres? – Por que você acha que a maioria são mulheres?)? Como é sua relação com elas?
- 7) Descreva um dia típico de trabalho.
- 8) Existiram /existem fatos importantes na sua trajetória como professor que você gostaria de contar?
- 9) O que, na sua trajetória como aluno, você se recorda?
- 10) Como era sua relação e quais lembranças tem da escola enquanto aluno?
- 11) Existiram pessoas que foram marcantes na sua educação, de maneira geral?
- 12) Quais recordações têm de professores que foram marcantes na sua vida? Por que?
- 13) Que mensagem você deixaria para as próximas gerações, para os próximos professores?
- 14) Para você, ser professor é...

(Questões elaboradas pela pesquisadora responsável: Camila Carrari Dornelas)

Apêndice C – Transcrição das Entrevistas

1) Caracterização do professor:

SPA

Idade: 34 anos

Estado Civil: Casada

Sem filhos

Formação: Magistério/ Letras/ Especialista Gestão Escolar

Atuação: 2º e 4º E.F. (rede pública)

Professora há 15 anos

2) Por que e como optou pela profissão?

Tá... Foi bem engraçado... (risos). Na verdade, no começo não foi por vocação. Foi assim, naquela época, era uma época bem difícil e... tinha que escolher alguma profissão, então minha mãe falou assim, ah, então tá... escolhe uma profissão que te dê um amparo. Então o que fazer? Naquela época tinha secretariado, o magistério, né... Então eu fui pelo que eu mais gostava naquela época, eu achei o que mais me identificasse, aí eu fui pelo magistério. Aí eu escolhe... escolhi o magistério, acabei gostando e acabei ficando, né... Depois fui pra faculdade e nunca mais saí (risos).

3) Existiu/existe alguém que o influenciou nessa decisão? Como? Por que?

Então, além da minha mãe... A minha mãe não tinha profissão, era dona de casa só, só fez até a quarta série, já faleceu já... (silêncio). Além da minha mãe, na verdade teve minha diretora da segunda escola que eu trabalhei. Na verdade assim...ela era ótima professora também, porque além de ela ser dona da escola ela também dava aulas né... e... Ela começou a cobrar que eu fizesse uma faculdade, também. Na época eu só tinha magistério. Foi a época que mudou a lei, que tinha que ter uma faculdade né... E ela começou a me incentivar bastante. E aí eu acabei indo fazer a faculdade e depois acabou dando certo de eu prestar concurso tudo... então eu acabei gostando e fiquei.

4) Como é a relação com seus alunos no dia-a-dia, na sua prática? (Como vê a relação professor-aluno?) Lembra de situações importantes na relação com eles?

Na prática ou afetiva você quer que eu falo? (risos). Ah... assim, eu gosto bastante dos alunos, só que ao mesmo tempo, eu sou bem assim... Como que eu vou explicar? Não vou dizer rígida. Não é rígida. Eu sei os momentos, sabe... de trabalhar. Então minha sala é sempre bem organizada e eles gostam também, eu consigo manter um laço de afetividade com meus alunos ao mesmo tempo, sabe... Então toda vez que termina o ano, nossa eu me dou

superbem, eu fico com saudade, sabe... e eu sou superchorona, choro... Não verdade... Só de falar já choro... (risos). Aqui na escola meu apelido é de chorona. Eu choro, porque eu gosto muito dos meus alunos. E assim, se eu pego uma sala que me dá muito trabalho de, ai, assim, de... que não tá aprendendo, que nem semestre passado, eu num durmo de noite, sabe... Eu fico, ai meu deus, o que que eu vou fazer pra resolver o problema... sabe... Eu fico até doente. Enquanto eu não consigo resolver o problema, sabe... Então eu sou muito ligada com eles. E aí eu acho que isso acaba passando pra eles também, né... É assim, todo mundo fala que professor é vocação, né... mas eu acho assim, que além da vocação, você não é só vocação, você tem que buscar estudar também, você tem que ter a prática também, que tem muita gente que eu vejo que tem muito estudo só que na hora da sala de aula não tem a prática. Então junta as duas coisas. Você tem que estudar, se atualizar, preparar suas aulas né... mas você tem que ter o domínio daquilo junto também. Tem que ter tanto a teoria, quanto a prática junto. Então eu acho assim, que na minha sala de aula eu consigo juntar essas duas coisas, sabe... Eu estudo que eu busco muito e eu acho que eu consigo juntar essa experiência da prática também. Então eu acho que a relação dá certo por causa disso. Não sei... respondeu a sua pergunta?

5) De que forma você vê, enxerga a escola?

A escola assim, eu acho que a escola hoje mudou bastante, né... Antigamente a escola era um lugar elitizado. Só entrava aqueles que eram escolhidos, tal... Hoje não. Hoje a escola tá bem mais democrática, né... Você vê que você recebe alunos de todos os tipos né... Então ela já tá bem mais democrática nesse sentido. E a gestão também, eu acho que ela já tá mudando bastante, ouvindo mais a opinião dos professores, aberta mais pros pais também, pelo menos aqui, os pais participam bastante, né... Dão opiniões. A coisa funciona mais nesse sentido, né...

6) Quem são as pessoas que trabalham com você (homens? Mulheres? – Por que você acha que a maioria são mulheres?)? Como é sua relação com elas?

A maioria são mulheres. Ah... assim. Mulher é aquilo lá... Você não se dá bem com todas, você sabe que o gênero feminino é complicado. É assim, tem aquelas que você tem mais afinidade e aquelas que você não tem mais afinidade. Eu me dou bem com todas. Mas tem aquelas que a gente troca mais ideias, mais experiências... a gente sempre conta os casos... E tem aquelas que a relação é mais profissional mesmo. Dá bom dia, boa tarde... até porque não dá. O espaço é muito pouco, de tempo... tem aquela que você até leva pra relação pessoal e há outras que ficam só na relação profissional mesmo.

7) Descreva um dia típico de trabalho.

Nossa. Desde o início? (risos). Tá. Então ... é complicado. Eu acordo cedo, muito cedo, tipo dez pras seis da manhã, né... aí eu entro as sete numa outra escola, que eu trabalho com segundo ano né... lá eu tenho alunos de sete e oito anos... (sorri), são 21 alunos, entre eles um autista né... Ele é bem tranquilo na sala mas assim, eu fico muito cansada, porque as outras crianças não entendem que eu tenho que dá um pouco mais de atenção pra eles em certos momentos, então é uma rotina bem estressante. Que demanda muito mais do que a rotina com crianças um pouco maiores, né... aí... isso vai até onze e meia, vou pra minha casa, almoço, tenho aí mais ou menos, uma hora de almoço, uma hora e quinze minutos, depois entro a uma aqui. Aqui nós trabalhamos por área, no quarto ano. Tem uma professora que dá só português, uma que dá só matemática, eu fiquei com história, geografia e ciências. Eu passo por três salas diferentes nesses quartos anos. São três salas. E essa rotina vai até cinco e meia da tarde. Então assim, como meu dia começa as sete, vai até as cinco e meia, dentro de uma sala de aula. Bem cansativo. (Pensativa) (risos). É meu sonho de consumo, ficar meio período!

8) Existiram /existem fatos importantes na sua trajetória como professor que você gostaria de contar?

Se existiram fatos importantes? Olha, existiu. Negativo (risos). Pode ser? (risos). Olha existe negativo. Eu trabalhei um ano numa escola, há dois anos atrás e eu tive um aluno na sala de aula... não foi aqui. Foi numa outra escola. E esse aluno era um aluno que assim, ninguém nessa escola conseguia dominar. Ninguém. Nem mesmo ooo diretora. Ninguém eeee ele batia nas crianças, agredia a diretora, a mim mesma, sabe... Eeee eu acabava ficando fora do horário de trabalho porque todos os dias a mãe queria conversar, o pai queria conversar e chamava psicólogo e a mãe não aceitava que ele tinha que fazer tratamento e chegou num ponto que eu acabei adoecendo com isso, sabe? Porque a gente não podia mandar para o Conselho Tutelar porque ele era de menor, né? Não podia mudar de escola, porque a idade não permitia e eu acabei entrando em depressão nesse ano. E eu fiquei seis meses afastada, tomando antidepressivo e longe da sala de aula, por causa disso... Foi assim, o pior ano da minha vida e antes de entrar nessa depressão, eu fiquei assim quinze dias que eu não dormia mesmo. E eu tive que entrar com remédio pra dormir, tudo... foi assim horrível. E quando eu voltei no ano seguinte, eu voltei meio que com trauma assim, sabe... parecia que eu ia pegar assim esse aluno. E eu vim a saber que no ano seguinte, a professora que pegou, também aconteceu a mesma coisa e ela iria afastar e aí eles resolveram mudar ele de escola, sabe... Porque ele era uma criança que desestruturava assim, com todo mundo. Eu nunca vi coisa igual na minha vida. Então isso é uma coisa assim, que me marcou muito e eu fui procurar

ajuda de tudo, eu fui fazer terapia, eu fui procurar ajuda de igreja (risos), tudo que você imaginar, pra eu desabafar. E assim, até hoje, quando eu falo nele mais assim, me aperta, sabe? Porque as pessoas falavam assim pra mim: Como que uma criança de oito anos pode mexer com você desse jeito? Eu chegava em casa e comentava com meu marido e ele falava, como que uma criança consegue te desestruturar desse jeito, sabe? Só que era uma coisa impressionante, sabe... ele jogava caderno em mim(sussurrando), jogava caderno nos outros, berrava com o pai. E ele falava assim pra diretora: Você não manda em mim!! Me manda embora dessa escola!!! Era um adulto numa criança, sabe? E ninguém conseguia impor limites e foi assim, o pior ano da minha vida. E olha que eu já trabalhei em escola de periferia muitos anos e nunca vi aquilo, sabe... Então isso me marcou negativamente.

9) O que, na sua trajetória como aluno, você se recorda?

Olha. Tenho. De professores tenho. Tenho professores que me marcaram muito. Eu tive uma professora que foi minha alfabetizadora que ela passou três anos por mim. Então é a que mais me marcou. Ela me deu aula no primeiro ano, no pré e depois no terceiro. E como ela era muito boa assim, eu gostei e me marcou muito. E depois eu tive uma professora no magistério, que foi quem me influenciou a fazer letras, era professora de português e as aulas eram maravilhosas, principalmente literatura, eu adorava assim e me fez gostar tanto que depois quando eu saí do magistério eu não me interessei por fazer Pedagogia, porque eu já tinha feito o magistério. Aí eu falei, não quero fazer pedagogia, eu vou fazer letras e aí eu fui fazer letras por causa dessa professora. E aí depois eu encontrei com essa professora e aí eu falei pra ela... olha, eu fui fazer letras por sua causa, tudo... E ela ficou superfeliz assim... E ela dá aula até hoje, então... Foi a que me marcou assim, bastante, pelos professores, assim...

10) Como era sua relação e quais lembranças tem da escola enquanto aluno?

Ah. Essa eu acho que eu já respondi.

11) Existiram pessoas que foram marcantes na sua educação, ao longo de sua vida, de maneira geral?

De maneira geral? Assim, de alfabetização? Afetiva? De afetiva eu só tenho o primeiro dia de aula só (risos). Que eu não queria entrar de jeito nenhum. Eu lembro que a minha mãe, eu sempre fui muito ligada com a minha mãe, e eu lembro que no primeiro dia de aula eu não queria entrar de jeito nenhum. Isso eu me lembro perfeitamente, como se fosse até hoje. E era uma sala em frente a outra, da pré-escola, sabe... E eu não entrei até a hora do recreio. E eu lembro que precisou da outra professora, vir até mim, conversar comigo e porque ela conversou comigo que eu entrei pra sala. Mas isso já era depois do lanche. Então eu me lembro perfeitamente do lado eu chorando que eu não queria entrar de jeito nenhum. E

olha só, quantos anos né... E é uma cena que me marcou muito assim. Mas só, assim... Depois foi muito tranquilo assim, até o quarto ano. Por isso, pelo fato de eu ser muito chorona, eu não gostar que os professores me chamassem atenção. Então toda vez que me chamasse atenção assim, porque eu era muito quieta, muito repreendida em todos os as... então eu não conversava nada... se, às vezes, a professora dissesse assim, chega a carteira pra trás, eu já achava que estava me chamando a atenção, entendeu? Aí eu já choraaaavaaaa, porque achava que nossa, eu tava fazendo uma coisa muito errada. E eu lembro de punição, também. Teve uma vez que um colega do segundo ano, ele estava conversando – tá dando pra ouvir? – ele estava conversando comigo e a professora deu tipo uma cópia pra eu fazer, sabe... Eu lembro dessa situação de punição. E eu lembro que acabou o dia, acabou a aula e eu não consegui terminar a cópia. Aí isso me fez também, nunca mais abrir a boca na sala de aula. Nunca mais.

12) Quais recordações têm de professores que foram marcantes na sua vida? Por que?

(Já respondida na questão 9)

13) Que mensagem você deixaria para as próximas gerações, para os próximos professores?

Ah, assim. Hoje as pessoas já perguntam assim, toda vez. Ah, você vai ser professor? Ah, coitado, né? Por tudo... Pelas dificuldades que a gente encontra na sala de aula, hoje em dia a gente encontra muita violência, né?

(Interrompeu a entrevista para falar com o vice-diretor que entrou na sala dos professores, para justificar sua permanência ali e não com os alunos)

Então, pela violência que a gente encontra, pela indisciplina que tem, a gente encontra mesmo, pelo apoio que, às vezes, a gente não encontra, não tem dos pais, isso é fato, né? E pela questão salarial também. Que é um fato que desmotiva, né...

Mas eu acho assim, se você gosta, se a pessoa gosta e vê que é isso realmente que ela quer, ela não tem que pensar nisso. Ela tem que pensar no que ela gosta. Porque eu por exemplo, muitas vezes eu chego e falo assim, ah, eu tô cansada, tô esgotada, mas eu não me vejo fazendo outra coisa, não me vejo trabalhando atrás de um computador, num banco, numa empresa, sabe? Eu não me vejo fora da sala de aula, né? Porque as recompensas que vem, também, compensam tudo isso, né? Então eu acho assim, que se gosta, vale a pena e vale ir atrás, mesmo com todas essas dificuldades, né?

14) Para você, ser professor é...

(risos) Olha... ser professor é superar obstáculos, muitos obstáculos, mas também ter muitas recompensas e muitas conquistas através dos alunos, isso supera qualquer coisa.

1) Caracterização do professor:

SPB

Idade: 47 anos

Estado Civil: Solteira

Sem filhos

Formação: Magistério, Pedagogia e Letras

Atuação: 2º ano e 5º ano E.F.I e 9º ano E.F. II.

(Professora há 33 anos)

2) Por que e como optou pela profissão?

Olha e... É um conjunto de fatores, obviamente, tá bom? Então eu decidi ser professora porque em princípio eu queria ser veterinária, e minha mãe queria muito ter uma filha professora e eu sou a mais nova, então ela disse assim, porque eu não fazia o magistério, que era o ensino médio na ocasião, então ela disse, é um curso tão rápido e ao mesmo tempo, faz o ensino médio numa escola mais forte pra tentar veterinária. E eu comecei a fazer o magistério e gostei muito e daí eu desisti da escolha da veterinária. Então, fiz o magistério, já gostei muito, já comecei a trabalhar, já trabalhava no magistério. Como eu te disse, eu comecei muito cedo. E você fez uma outra pergunta que eu esqueci...

P: Por que e como, eu perguntei.

Não... então foi assim.

3) Existiu/existe alguém que o influenciou nessa decisão? Como? Por que?

Minha mãe, fortemente. Mas eu tenho muitas tias e muitas primas que são professoras e na medida que eu comecei a fazer o magistério, elas já trabalhavam em escolas particulares de Ribeirão então o meu acesso a escola particular sempre foi muito fácil, então, no que eu comecei a fazer o curso do magistério, eu já fui pra sala de aula. Na ocasião havia uma concessão especial que você recebia pra antiga secretária da educação, que era a delegacia, então eu ainda estava no ensino médio, eu nem tinha começado o curso de letras, eu já comecei a dar aulas no que seria o ensino fundamental dois e aí foi só crescendo...

4) Como é a relação com seus alunos no dia-a-dia, na sua prática? (Como vê a relação professor-aluno?) Lembra de situações importantes na relação com eles?

É uma relação bastante profissional. Eu não sou uma pessoa extremamente afetiva. Nem nas minhas relações pessoais, nem muito menos nas profissionais e é claro que eu tento resguardar assim, uma amabilidade, que também faz parte do processo, até porque eu também trabalho com crianças pequenas, mas especialmente com os jovens, eu me dou muito bem

com essa faixa etária, mas eu sou muito assertiva. Então, para mim é muito fácil dar aula, a despeito de tudo que a gente ouve falar por aí que é tudo verdade, tá?... mas, até porque eu venho de muitos anos de escola particular, então eu já trago toda uma postura. Então, a minha relação com eles, fica muito preservada, porque não tem muito mi-mi-mi, porque eu não dou abertura, tá? Então, não sou uma professora show, a professora popular, mas também sou a professora que é vista com bastante seriedade, que eles sabem que eu não venho aqui para brincar. E eu sempre falo para eles, que se de tudo isso surgir uma amizade, isso é bônus. Porque eu não preciso gostar deles pra dar aula para eles... Isso eu falo, isso no nono ano, obviamente, né... E eles não precisam gostar de mim pra aprender comigo, porque isso aqui é meu aspecto profissional e eu deixo isso bem claro. E é o deles também. Porque eles já tem uma profissão hoje. Hoje eles são estudantes. Então a gente não vem aqui pra brincar e nem pra fazer amizade. E sim, pra tratar profissionalmente.

P: Deixa eu só voltar em algo que você disse. Apesar de tudo que dizem e que é verdade... O que é esse tudo?

Que é muito difícil dar aula, que são indisciplinados. Já passei por escolas onde eles realmente eram muito mais indisciplinados. Porque essa escola está vivendo um momento muito bom. Então, veja bem, hoje eu dou aula num nono ano nessa escola e eu consigo o domínio do meu público com muita naturalidade. No ano passado, eu estava em outra escola, onde eu trabalhei com o terceiro ano que eu não conseguia um domínio sobre aquelas crianças, como eu consigo com os jovens daqui. Então quando a gente vê na televisão essa coisa de aluno que bate em professor, aluno que apanha de professor, aluno que na sala de aula faz e acontece, é tudo verdade. Mas graças a deus, não faz parte da minha realidade. Eu não trabalho nessas escolas. Eu estou conseguindo estar num espaço mais privilegiado.

P: E você lembra de alguma situação com seus alunos que você gostaria de comentar?

Nossa, mas essa pergunta é muito abrangente... Eu tenho situações, umas experiências muito marcantes, algumas muito emotivas, já tive aluno que praticamente morreu na sala de aula, porque uma criança tinha câncer, mas vinha frequentando, já estava no estágio terminal, mas mesmo assim quis ir à escola. E foi uma experiência terrível pra todo mundo. Mas também tive muitas alegrias, porque como eu sou professora de português, a gente trabalha muito com literatura, com produção de texto e muitas vezes, a gente faz partes de projetos que vem muito bem amarrados, muito bem ancorados. Que traz propostas muito interessantes. São propostas que nos levam pra fora dos muros da escola e traziam u material de arte muito rico, umas reproduções de gravuras tal... Então propostas pra gente ir fazer lá fora e pra nós trazermos pra sala de aula. Muitas descobertas. Então isso é muito marcante. Agora, essa

coisa de briga com aluno, não faz tarefa, não estuda tal... Isso é desgastante, mas tem um lado que quando você consegue atingir, fica muito bonito. E é por isso que a gente vem todo dia. Por isso. Não é pelo resto, não...

5) De que forma você vê, enxerga a escola?

Olha, a escola como instituição, eu tenho dó do papel que nos cabe. Que eu percebo que ela é a única instituição que verdadeiramente está de portas abertas para todas as pessoas. Os hospitais não estão, tá... Você só entra no hospital se você pagar, ou do contrário você vai ter um atendimento que não é verdadeiramente o atendimento do hospital. Ele não é digno. Você tem um médico que olha pra você, trata teu sintoma, te olha e larga lá. Você vai numa Igreja dependendo da sua situação financeira e da situação da Igreja, você não é bem recebido lá dentro. Mas a escola, ela verdadeiramente recebe a todos. Mas a escola pública, ela tem um caráter que é tão engraçado que eu brinco que ela é o fim da picada. Porque quando você está na escola particular e o aluno não se adapta, por vários fatores tá... Você começa uma conversa com os pais, olha presta atenção, leva pro professor particular, tal... E num momento você fala, olha seu filho não dá pra vida acadêmica, ou não dá pra essa escola, então, vamo lá, procurar outro espaço... A escola pública não. Aqui, verdadeiramente é o fim da picada. A picada termina aqui. Picada enquanto caminho, não é... Então tem que receber e tem que receber bem, ainda que não seja o caso, tá, mas hipoteticamente tá todo mundo bem atendido aqui. E todos os problemas da sociedade passam por este filtro. Então, por exemplo, você veja bem, uma coisa que tem me incomodado, entre aspas, muito, essa questão de hoje em dia, por uma determinação até do Ministério da Saúde, até do nosso gabinete da prefeita aqui, até o problema da dengue, do zika vírus, sobrou para os professores! Então eles falam assim, veja bem, a gente precisa de transformação, a instituição que promove transformação é a educação. Então vamos ensinar como é que as pessoas fazem pra evitar que se proliferem os criadouros, então sobra tudo pra escola, então a prefeita pede uma verba de vinte milhões de reais, ela some com parte desse dinheiro, a prefeita também é uma instituição tá, porque obviamente, por trás dela existem vereadores e rarerara e rarerara tá? Ah... o dinheiro some, ninguém vê, e ela quer que eu professora que ganho dezoito reais por aula, resolva o problema? Como assim? Esse grande problema é uma falta de previdência por conta dos nossos governantes. Como é que eles não foram atrás de n soluções que seriam possíveis, pra nós não chegarmos a esse estado de epidemia que nós estamos? Então tudo sobra pra escola. A escola é uma coitadinha e muitas vezes ela não se presta a seu principal papel, que é formar academicamente estas pessoas que estão aqui. Porque a gente presta serviço de assistente social, a gente faz serviço de psicologia, as vezes de psiquiatria, muitas vezes a gente faz

trabalho de carcereiro, que é trancar o aluno dentro da sala de aula né...e dá muito essa sensação de a vida está lá fora e eu tô presa aqui dentro, com estas pessoas né? Então, eu vejo a escola com olhos muito críticos e pesarosos. Acho que não era exatamente isso que devia ser... mas virou. É isso aí. É o que tem pra agora.

6) Quem são as pessoas que trabalham com você (homens? Mulheres? – Por que você acha que a maioria são mulheres?)? Como é sua relação com elas?

Eu particularmente sempre me dei melhor com o sexo oposto né? Então esse ambiente com muitas mulheres, que se apegam com umas coisas tão pequenas, tão... choram por causa do horário, choram porque não vão poder ir embora mais cedo, choram porque elas estão aqui e o filho está em casa com dor de dente. Essa coisa me cansa muito, né? Mas o motivo de a escola ser muito cheia de mulheres, o motivo é muito claro para nós, né. Para mim, para você, que está justamente nessa vertente, então parece mesmo, a mulher, ela tem um papel menor na nossa sociedade assim como a educação tem um papel menor dentro de um país que não quer produzir intelectualidade e então vamo dar essa função tão importante pra essas coitadinhas que afinal de contas, precisam de um dinheirinho pra sustentar suas casas, porque muitas delas não tem a presença do marido dentro de casa, do companheiro ou da pessoa que ajude a pagar as contas né. Porque nós somos uma sociedade conduzida por mulheres. E é muito pesaroso, nós, mais uma vez, pensarmos que se nós temos crianças tão violentas, se nós temos homens que batem em mulheres, se nós temos governantes que se importam tão pouco com o papel da mulher na sociedade, isso também nos cabe. Porque nós somos mães, nós somos professoras, nós temos muitas jornalistas hoje em dia, que estão aí modificando opiniões, nós temos muitas blogueiras, nós somos tantas mulheres e nós não conseguimos fazer a transformação necessária. Nós não conseguimos nem mesmo, ocupar o espaço que nos cabe direito, porque a gente tem espaço e nós não penetramos adequadamente. Parece que sempre falta alguma coisa né? Então vamos pensar exclusivamente na questão da violência, por que será que tantos maridos batem nas mulheres? Esses maridos foram criados por mulheres, né... Ah porque elas também apanhavam... Tá, por que elas não conseguiram dar um basta nisso? O que que ocorre com nós mulheres que nós não conseguimos fazer uma sociedade um pouco mais delicada, que tem um olhar mais agradável, mais brando, mais inteligente, né... Mulher é de sutilezas... Onde é que nós falhamos? Porque a culpa é nossa também. Acho que grande parte, né... Então eu me dou bem com as minhas amiguinhas tararara, mas não levo muito em consideração, né... Porque eu não gosto muito de mi-mi-mi né... Já falei isso e eu acabo me repetindo porque eu sou professora mesmo, né. Então essa coisa do dia a dia é bastante difícil, eu vejo que muitas delas, inclusive, consigo ver no meu dia a dia que nós mesmas somos

culpadas por sermos apontadas como tias, como coitadinhas, nós mesmas nos desvalorizamos, quando aceitamos uma série de coisas, né... Nós temos algumas posturas que provocam um mal tratamento e nós não nos damos conta, né? Gosto mais dos professores, enfim.

7) Descreva um dia típico de trabalho.

Nossa, um dia típico? (risos). Vou descrever o dia de hoje, sexta-feira, que eu dou muitas aulas tal. Levanto muito cedo pra estar aqui, porque a minha preparação para chegar aqui ela é toda muito cuidadosa. Então eu gosto de levantar e tomar banho e me arrumar e enfim, me focar no que eu vou fazer aqui. De manhã eu sou muito lenta, então até eu tomar posse de um discurso e falar, agora eu tô pronta pra dar aula, então eu levanto as cinco horas. Então tomo café da manhã, tomo banho, ralarara, venho. Chego aqui e sempre venho, isso é verdade e é uma coisa que tá na minha vida, eu procuro vir sempre com alegria. Eu tento valorizar bem esse aspecto assim, ah, que bom que eu sou produtiva, que eu tenho algum trabalho que me satisfaça, que bom que eu ache que eu possa fazer grandes coisas no meu trabalho, tá... Chego aqui, um monte de aula e cada sala de aula é uma demanda diferente e você atende e numa sala você faz aquela coisa maçante do dia a dia de corrigir tarefa e repetir e revisar e na outra você já faz uma coisa mais legal que é um projeto que esta em andamento e muito tempo se perde na escola, né? Nós não temos um tempo de qualidade, nós realmente perdemos muito tempo. É...uma coisinha aqui, uma coisinha ali, vou correndo pra casa almoçar e já volto correndo porque tenho que estar, tenho que emendar no próximo horário, né. E às sextas-feiras, tem sempre um caráter mais lúdico para os pequenos. Então hoje já é um dia que eu vou fazer uma coisa mais interessante na sala de aula. Eu tenho esse momento que é meu TDC. Nesse momento eu estou em reunião, porque existe um outro professor lá dentro. É um dia corrido, é um dia interessante, é um dia que você sempre aprende alguma coisa, sempre vem um pedido diferente, uma situação diferente. Essa escola é extremamente inclusiva, né? Então vem esse aluno que é cego, que você precisa então ver e agora? Como é que eu vou introduzir esse menino nessa dinâmica aqui? Eu trabalho muito com a questão dos olhares e a leitura do texto, e a leitura da obra? E esse que é cego, então eu tô sempre buscando e aprendendo e tentando de alguma forma adaptar isso... é uma grande correria. É uma grande correria... E no fim do dia, na maior parte das vezes, a hora que o dia termina, você pensa, puxa vida, graças a deus deu certo, outros dias, você fala, puxa vida, não valeu a pena. É assim, como toda profissão. É uma profissão muito solitária. Embora você fique rodeado de muitos professores, devido a sua subjetividade, como você reage a cada situação, a cada aluno, a cada desafio, a cada proposta, a cada elogio, a cada conquista, você tá muito

sozinho. Porque o outro não consegue te acompanhar isso, né? São olhares, novamente... (risos)

8) Existiram /existem fatos importantes na sua trajetória como professor que você gostaria de contar?

Ah, eu não sou uma professora que gosta muito de trabalhar com projetos, mas você acaba se envolvendo. Então eu vou me concentrar especificamente nessa questão da escola publica, né... Logo que eu entrei, foi muito bacana, porque eu entrei pela porta da produção textual. Eu não entrei pra ser objetivamente professora de sala de aula, eu fazia parte de um projeto da secretaria. Era de produção textual. Ele chamava exatamente isso, mas nós tínhamos uma parceria com o grupo da contação de histórias, então nós fizemos coisas muito boas. Porque nós tínhamos grandes projetos, o entra na roda, o café da manhã com leitura e pão, então, algumas coisas que quando eu penso eu digo puxa, como era legal! E ainda essa semana, nós tivemos uma, um coquetel de lançamento da Feira do Livro. E foi engraçado como quando eles fazem o vídeo institucional e você olha tudo aquilo e aquilo te remete a um monte de coisas e você fala, nossa, eu ajudei a fazer isso, nossa eu já fiz isso! Nossa, isso aqui, quando eu fiz, não deu certo, né? Quando você olha aquilo, você fala: isso é tão bonito! Então você sai tão motivada! Mas porque é imagem, porque não tem ruído, porque não tem cheiro, porque não tem confusão, né? Então os projetos, quando você olha pra traz, só fica a coisa boa, os prêmios que você recebeu, em função desse projeto e e e o mérito que você recebeu e por causa desses projetos, eu vim parar nessa escola. Então quando você tem esse olhar só das coisas boas, né... Então tem muita coisa boa nessa trajetória. Mas elas são bissextas, né? Acontecem aqui, depois ficam um tempo adormecidas, daí elas voltam a acontecer. Elas não são o cotidiano.

9) O que, na sua trajetória como aluno, você se recorda?

Nossa! Eu me recordo de muita coisa, porque eu tenho boa memória, tá? Eu me recordo de muita coisa... Mas eu me recordo, inclusive, que como eu comecei o primeiro ano sem ter feito educação infantil. Porque quando eu fui para o pré, e eu cheguei a escola, a professora do primeiro ano, era prima do meu pai. E ela começou a receber alunos que não tinham feito educação infantil, na época. Então ela falou pro meu pai, então põe sua filha também, já que eles estão colocando essas crianças na minha sala... E eu caí no primeiro ano e era muito claro, eu sempre quis ir pra escola, porque eu tenho irmãos mais velhos. Eu sempre quis ir, eu chorava... Quando meus irmão iam pra escola, minha mãe tinha que fazer uma lancheira pra mim também, eu ia no carro com meu pai pra leva-los, daí na porta eu chorava porque eu queria entrar, daí eles não deixavam, claro, daí eu voltava pra casa. O primeiro dia

que eu fui pra escola, eu achei tão chato, mas tão chato! Porque eu não tava entendendo nada... Aquele monte de criança sentada e a professora lá, falando, falando... Foi tão sem graça! E eu me lembro que eu falei assim: mãe, já perdi a vontade, eu não preciso mais ir pra escola! (risos) Mas aí, eu tive que ir, querendo ou não querendo e desde que eu entrei na escola, eu nunca mais saí. Eu jamais passei um ano da minha vida longe da escola, porque enquanto aluna, eu já emendei na vida profissional e depois que eu comecei a trabalhar eu nunca interrompi o trabalho. E às vezes eu olho pra traz eu penso, nossa, eu passei a minha vida dentro da escola! E acho bom, acho interessante. Tive esse excelentes professores, tive professores muito ruins. Hoje até por falta da aula que eu estava dando no nono ano, me lembrei de um professor de português no ensino fundamental, foi o mesmo professor durante quatro anos e que eu não gostava das aulas deles. Embora eu hoje seja professora de português, né? Mas exatamente querendo pontuar pra eles esse tipo de coisa, né? Que a gente não pode se deixar levar também, tanto pela pessoa, mas a gente tem que colher o melhor da situação. Até porque nós tivemos um grande problema aí, eles tiveram uma briga com uma professora rarara rarara. Então eu tenho lembranças... eu tenho histórias muito boas. Então eu sempre joguei vôlei, eu gostava muito de esportes, de certa forma, é uma porta para a popularidade. Então eu estive na escola eu sempre fui muito feliz, porque era um ambiente agradável para mim. Tirando o começo. O começo foi difícil, mas sempre foi muito agradável, eu fui boa aluna, nunca fui reprovada, nem nada disso. Era boa em grande parte das matérias, tive alguns bons professores com os quais eu vim a manter contato e me encontrar por aí, pela vida profissional... Agora como professora e já estou vivendo um momento em que eu encontro pessoas que são professoras na rede e até na escola particular, que foram minhas alunas, porque já faz muitos anos que eu dou aula. Nossa! A escola tem muitas histórias boas pra mim... Me evoca uma série de coisas boas.

10) Como era sua relação e quais lembranças tem da escola enquanto aluno?

(já respondida)

11) Existiram pessoas que foram marcantes na sua educação, de maneira geral?

Profissionalmente dizendo?

P: De maneira geral, na sua vida...

Pessoas que foram marcantes? Existem, claro, olha... Como eu te disse, eu comecei a trabalhar como assistente, numa escola particular, não é? Daí você chega lá e você aprende com os professores mais velhos... E é interessante a experiência que eu tive na escola particular onde todo mundo era muito seguro do seu papel. Eu vejo na escola pública, hoje na escola onde eu trabalho, que existe muita competição. Até porque eu hoje estou num lugar, no

ano que vem, com atribuição de aulas, existem pessoas que querem este lugar que eu ocupo. E na escola particular, é muito claro assim, eu sou professora de português, se eu não fizer nada errado, eu vou ficar aqui e ele é de matemática e ele é de geografia... Então as pessoas eram muito seguras do seu trabalho e eu vim dessa escola que tinha essa figura da assistente, onde o professor, tinha preocupação de formar o assistente, pra ele pegar o jeito da escola e passar a trabalhar... Então as pessoas com quem eu fiz amizade lá no começo da minha carreira, até hoje são minhas amigas. Inclusive a professora com quem eu, eu... brinco, eu falo, com ela eu aprendi a dar aula. Não que ela tenha me dado aulas. Ela não foi minha professora, mas eu assisti as aulas que ela davam para os alunos. Ela é minha amiga até hoje. Inclusive hoje nós vamos sair. Hoje eu vou sair com várias amiga à noite, que eu conheci lá naquela primeira escola e que me ensinaram tanto... Então, essas pessoas no começo da minha carreira foram muito importantes, marcantes... e a diretora dessa escola aqui, a XXXX, ela foi muito marcante como gestora, eu aprendi muitas coisas com ela. Embora eu tenha passado por muitas excelentes escolas, eu acho que eu nunca vi uma diretora tão consciente do seu papel. Porque ser diretora numa escola pública é muito diferente de ser diretora numa escola particular, né? Então eu vejo que ela tem um domínio da cena muito legal. Tanto no aspecto burocrático da coisa, como aplicar as verbas e tudo o mais, como no aspecto pedagógico, o tanto que ela se envolve com os alunos, a importância de respeitar e aceitar a família. Então existem muitas pessoas marcantes.

12) Quais recordações têm de professores que foram marcantes na sua vida? Por que?

(Já respondida)

13) Que mensagem você deixaria para as próximas gerações, para os próximos professores?

Primeiro lugar, eu diria não seja. Primeira coisa, tá? (risos) Não seja. Pense bem. Mas, porque na verdade, eu acho que tem que ser uma profissão determinada por escolha, tá? Não por uma falta de opção, ou não por uma imposição, olha de repente, sei lá, eu, tô casada, meu marido quer que eu trabalhe... Não pode ser nada disso. Tem que ser escolha. Porque a partir do momento que você entrar aqui, todos os dias, todos os dias... Você vai se questionar. Eu fiz bem? Eu tô gostando disso? Isso aqui vale a pena? Porque é uma profissão de muita embate. E como todas nós que estamos aqui, sabemos muito bem e falamos muito, nós somos o único profissional que existe que atende a trinta ou quarenta e duas pessoas ao mesmo tempo, com qualidade. E com condições muito precárias, mas muito precárias mesmo. Depois você assim experimente entrar numa sala de aula, depois do intervalo numa cidade quente como Ribeirão Preto, então você assim, se questiona, porque falta de tudo. Mas falta inclusive uma coisa que,

às vezes, a gente acha que é luxo, e já não é mais que é o ar-condicionado. E falta para as crianças, inclusive, uma cadeira como essa em que nós estamos sentadas, que seja acolchoada, porque eles sentam numa cadeira dura, as crianças muito pequenas, as vezes, nem conseguem por o pé no chão, quando todos nós educadores sabemos que pra ele ficar centrado, precisa estar com os pés plantados no chão, isso não acontece... E você vai nessa mesma sala e coloca um menino de um metro e noventa, como eu tenho um aluno aqui, que faz natação, ele senta na mesma cadeira, que a criança do segundo ano, olha que absurdo essa situação... E você quer o tempo todo que esses dois extremos da situação, fiquem comportados, sentados, durante praticamente quatro horas... Então, é desafio pra todos os lados. São desafios comportamentais, atitudinais, morais, éticos... Então, você tem que estar o tempo todo se propondo, se motivando. Porque ninguém motiva ninguém. É você que motiva a si próprio. Então, você precisa todos os dias levantar e falar, eu vou, eu vou lá, e eu vou fazer a diferença. E se você não partir com uma disposição muito forte, no meio do caminho você já desistiu. Isso aqui é para os fortes, tá? Não é pra qualquer um, não, tá? E até porque, é uma profissão muito longa, né? A gente acaba ficando na sala de aula muito mais tempo do que teoricamente deveria, mas quando se fala assim, vinte e cinco anos e vem a aposentadoria é o tempo ideal. Eu percebo que no vigésimo sexto ano do meu magistério, a paciência foi reduzida drasticamente. E chega uma hora que você não aguenta mais ver, ouvir, falar, as mesmas coisas... Mas é isso que você quer? Então investe... Mas tem que ser aquele professor que estuda, que procura, que deseja, que quer fazer todo ano, diferente do anterior, porque pra fazer mais do mesmo... É uma profissão onde não cabe uma pessoa muito acomodada, não. Senão ela enlouquece... É isso...

14) Para você, ser professor é...

Escolha. É escolha, sem dúvida. Ok?

1) Caracterização do professor:

SPC

Idade: 50

Estado Civil: Casada

Três filhos

Formação: Pedagogia

Atuação: 1ª, 2ª e 3ª anos do E.F.

(Professora há 20 anos)

Comentário pré-entrevista: O Feminino... Mas que tema interessante! Diferente, né?

2) Por que e como optou pela profissão?

Olha, eu fiz ciências primeiro e depois Pedagogia e optei pela alfabetização porque é um universo que me encanta e pela idade que eu gosto muito. Então eu trabalho desde a educação infantil até o quinto ano. Eu gosto dessa faixa etária.

P: E aí, você optou por quê?

Por que? Eu acho que pelo... Minha madrasta é professora e pela minha vivência com ela, eu gosto da postura de educadora, eu gosto da postura de ensinar.

3) Existiu/existe alguém que o influenciou nessa decisão? Como? Por que?

Minha madrasta. Porque ela era professora na fazenda e aquilo me encantava, porque... era tudo muito precário, mas ela estava lá com todo o amor e carinho. E ela preparava as aulas e preparava até a merenda. Porque não tinha a estrutura nenhuma. Era escola rural em Goiás em 1970. Faça ideia... setenta e dois, setenta e cinco, enfim... Então era tudo muito trabalhoso, mas era tudo muito por vontade de ajudar. Então essa questão da ajuda, da disponibilidade de ajudar o outro, me encanta.

4) Como é a relação com seus alunos no dia-a-dia, na sua prática? (Como vê a relação professor-aluno?) Lembra de situações importantes na relação com eles?

Em primeiro lugar, eu penso na formação. A informação vem por consequência. Mas eu penso na formação desse ser humano, desse indivíduo. Então eu procuro trabalhar com as individualidades, mas meu trabalho é muito permeado por isso, pelo que eu acredito que seja o certo para uma sociedade, pelo que eu acredito que seja o certo pra coletividade. Então eu intercedo individualmente, eu procuro interceder individualmente, na formação desses meninos, porque é muito ligado à minha própria vivência. Eu tenho três filhos. Então é uma questão que eu não consigo deixar passar a questão da...da formação, do caráter, do que eu posso ajudar. Eu gosto muito disso. Gosto demais de agir, de atuar com eles, com as famílias

deles. Eu gosto, eu respeito muito assim, e quando eu vejo um problema assim, bem estabelecido ou que se apresenta aos nossos olhos, eu fico muito intrigada e aquilo me deixa muito inquieta. Eu tenho vontade de fazer muito mais do que eu posso. Se ele tiver comigo, mesmo não estando, no ambiente escolar, eu tô sempre intercedendo com um, com outro. Conte comigo nesse aspecto, a instituição. Porque eu não sou a professora. Antes de ser a professora, eu sou um indivíduo que tem que tá preocupado com o outro e com todos, né? Então eu penso muito assim. Não sei se ficou muito confuso, mas o ato de ensinar pra mim, ensinar pra vida, vem antes do ensinar... entendeu? Vem antes do ensinar a alfabetização em si, por exemplo. Então por isso que eu tô mais agora no fundamental. Porque você pega um menino e vai ensinando como se comportar no meio escolar, vai ensinando como respeitar o próximo, vai ensinando postura de aluno. Isso eu gosto demais.

5) De que forma você vê, enxerga a escola?

Então... Eu costumo dizer que a escola na faixa etária que a gente trabalha, que não é o ensino médio, é um berço, um berçário. Sabe um berçário de... quando se tem um berçário de mudinhas? Eu tenho aqui, nós temos aqui, um berçário de pessoas. Que a gente tem que muito regar, adubar, entendeu? Então assim, é um berçário pra mim... porque daqui eles vão pra sociedade. Eles já estão na sociedade, mas daqui e vem pra cá e daqui eles voltam... Então essa troca, eu acredito demais no poder multiplicador do aluno, que você ensina e que ele vai levar esse conhecimento pra casa e pro seu entorno. Pra mim a escola é isso. Que não tem que estar focada só no... eu vejo a disciplina como um dos eixos fundamentais, eu vejo a formação como o principal e aí de pois vem todas as outras... mas o conhecimento, o conteúdo, a informação, ela vem assim, não tão emj primeiro plano. Eles tem a chance de sair de lá, de onde quer que tenha vindo, do meio que for, e vem aqui e encontra um universo educador, acolhedor, educador, que vai, que abre as portas pra um mundo que talvez ele só tenha contato aqui, então , na escola pública a gente pensa assim... meu deus, pode ser que ele só tenha contato aqui, como lavar as mãos para poder comer, lavar as mãos após o banheiro, como com licença ou por favor, muito obrigado... Cê entendeu? É muito sério. Tem lugares, contextos familiares em que isso não é praticado, então, eu tenho a chance de mostrar esse mundo pra eles. E aí, é um leque imenso...

6) Quem são as pessoas que trabalham com você (homens? Mulheres? – Por que você acha que a maioria são mulheres?)? Como é sua relação com elas?

Excelente! Graças a deus! Tem um grupo de professores... a escola cresceu muito nesse sentido. Então nós estamos, eu assisto há vinte anos a vaidade sendo deixada mais de lado né? E a questão da coletividade mais presente nos meus grupos. Eu tenho dois. Um aqui

e outro na outra escola. Então é, vamo fazê, vamo ajuda, vamo construí... isso é muito importante.

P: Você não dá aulas só nessa escola?

Não. Eu dou em outra de manhã. Nessa mesma faixa etária. Também é pública.

7) Descreva um dia típico de trabalho.

Por exemplo, segunda-feira... desde o começo?

P: É... Um dia... O que você quiser contar...

Eu na outra escola também dou EC. EC é enriquecimento curricular. Esse ano eu peguei EC lá e EC aqui. Então esse ano, eu não tenho uma sala de referencia, eu tenho várias. Tenho seis lá e sete aqui. Então o que que é. Eu chego lá, eu tenho meus horários, eu dou três aulas numa turma que é o quarto ano, trabalho com os meninos maiores lá. Já é quinto, eles são do quinto ano. Então eu trabalho três horas/aula com o quinto ano lá e depois eu tenho duas horas/ aula com o terceiro ano. E a gente trabalha por projeto. O projeto agora inicial, determinação das secretarias e do governo federal é na dengue. Então a gente tem um projeto que é permanente, que não é de agora, né? Sobre a dengue. Então tem todo um lado educativo, informativo de trabalhar esse tema. Então, nós estamos focado nisso, tanto lá, quanto aqui.

8) Existiram /existem fatos importantes na sua trajetória como professor que você gostaria de contar?

De criança? Com algum aluno?

P: O que você quiser... Coisas importantes, que você considera importantes na sua trajetória...

O que é importante pra mim é que eu comecei na educação infantil creche. Eu fiquei três anos... Então eu peguei a base, quando eu fazia minha formação, fazia pedagogia. Eu trabalhei com aquela base lá, de quatro meses a três anos, depois quando eu finalizei a pedagogia, eu passei de três a cinco que é a EMEI e agora eu tô aqui no de fundamental, que vai até o quinto ano. O que eu acho importante pra mim foi isso, foi ter experimentado todas as faixas etárias para as quais eu me formei, que a Pedagogia me dá direito á educação infantil e aos anos iniciais de alfabetização pra mim, pra entender as coisas, o desenvolvimento e a evolução do ser humano. Se eu disser pra você aqui hoje, isso foi importante e meu laboratório, meus três filhos. O meu palco, a minha visão de ser humano de lá, de quando eu tive meu primeiro filho, eu não trabalhava, nem tinha estudado... Agora com meu terceiro filho é uma outra postura. Então, quanto a formação é importante, quanto a formação é importante, a formação continuada, quanto isso é importante, que nos atualiza, que nos abre a

maneira de ver, de enxergar o ser humano. Como eu evoluí... Como eu evolui a minha visão de ver o outro, diante da minha prática profissional e diante da minha formação. Eu acabei Pedagogia, eu me especializei em educação infantil, daí depois eu me especializei em alfabetização, depois em gestão escolar, eu quis saber como que era o lado de lá e por último eu fiz psicopedagogia, que eu achei bastante importante pra entender as diversidades da sala de aula.

9) O que, na sua trajetória como aluno, você se recorda?

A minha passividade. A minha falta de autonomia. Como a gente não... Eu não fui incentivada a ser autônoma. O quanto isso é importante, o quanto isso me agrada no aluno. O quanto me incomoda ver um aluno que é passivo diante daquele objeto de estudo que é...cujo o sujeito é ele. Então pra mim... Eu costumo brincar, quando eu tinha cinco anos que eu tava na educação infantil, acho que eu mal falava... (risos). Acho que se me colocasse assim (faz postura dura sentada na cadeira), eu ficava seis horas... Brincadeira... Também eu tive o outro lado... Eu tive a vivência do campo, que essas nossas crianças não tem. Então eu conheço bastante coisas nesses cinquenta anos, eu nasci e vivi no campo, depois eu fui pra cidade, enfim... Eu amo a minha vida! Cê percebeu, né? Sou muito agradecida.

10) Como era sua relação e quais lembranças tem da escola enquanto aluno?

(Já foi respondida)

11) Existiram pessoas que foram marcantes na sua educação, de maneira geral?

Minha madrasta. Minha madrasta. Meu pai ali de coadjuvante, mas minha madrasta. Ela foi fundamental. Eu a amo até hoje. Sou capaz até de chorar por ela... (se emociona). Agora aqui no Brasil, ela mora seis meses aqui e três meses lá em Orlando, mas eu a amo. Então ela foi fundamental pra mim. Foi muito importante. E claro, todas as outras que eu fui encontrando... Meus três filhos. Esses me ensinam também.

P: Quer me contar mais sobre isso?

Assim... Ela é muito... Ela não teve filhos e me adotou como tal e, não sei, eu sinto por ela um amor diferente, uma amor, parte maternal mas... É de filha, mas assim, um ser humano que de repente caiu de pára-quedas na vida do outro e de repente fez muito pelo outro entendeu? Então essa gratuidade... Engraçado, essa gratuidade, essa benevolência dela, eu me vejo com as minhas crianças, com meus alunos... É isso. Por isso... Os meus filhos porque como eu não tive a minha mãe mesmo, eu aprendo ser mãe, eu aprendo o que que é... esse estigma que tem em torno da figura materna, que eu não senti, mas que eu posso descobrir com eles, então eu vejo muitas falhas em mim. Como me falta... Como foi... Como é difícil você não ter vivenciado pra depois poder... então nessa transposição de conhecimento, de

vivência, eu aprendo com eles o que na verdade, eu não aprendi comigo mesma, cê entende? Eu não aprendi, eu não tive, mas eu tenho que ter, eu tenho que ser, mas eu tenho que ser... tenho que ser mãe. Deus me pos três na mão. Então, como eu sou falha. Eu percebo, como eu tento ser um pouco mais adequada ali e como é difícil esse estigma da maternidade pra mim... porque, mãe tem que ser perfeita? Eu não me sinto perfeita. E todo mundo fala, dessa perfeição materna. Tem até um autor que eu não me recordo muito, que ele fala, não calma... Não é porque é mãe que não tem defeitos, né? Vamos olhar com olhos um pouco mais críticos a figura materna e eu me sou, eu me critico muito. Então eles me ensinam. Então se eu te falar assim, minha madrasta é muito importante e meus filhos é aquela vivência ali, diária... Isso que eles já tem vinte e quatro, dezenove e quinze, né? Porque eu tô com cinquenta anos. Mas ainda é muito difícil pra mim. Eu faço terapia pra tentar entender essa, isso, mas... É difícil pra mim. Muito difícil (fica emocionada).

P: Você quer continuar?

Podemos.

12) Quais recordações têm de professores que foram marcantes na sua vida? Por que?

Minha madrasta. Sempre me incentivava muito, valorizava tudo o que eu fazia... E eu tento ser assim. Ah, posso? Tem mais uma professora que eu amei imensamente na Pedagogia, a de sociologia. M. E. foi perfeita como professora pra mim... me mostrou um lado da vida, da sociedade que eu não conhecia... E junto com ela o de filosofia... Eu gosto muito dessa su... Você viu, né? Eu sou uma pessoa muito subjetiva (risos). Gosto muito das coisas, dos sentimentos, das coisas que não se apalpam no ser humano, que vai por dentro, do que ela consegue passar pra vida com suas ações, o modo de viver mesmo a vida. Então os três professores: a minha madrasta na alfabetização, a de sociologia na Pedagogia e de Filosofia.

13) Que mensagem você deixaria para as próximas gerações, para os próximos professores?

Ai, seja especial... faça, trabalhe da sua forma, do seu jeito, mas marque positivamente do seu jeito, essa vida desse educando... Acho que a professora não pode ser mais uma. Na vida, ninguém pode ser mais uma. Nas nossas peculiaridades, mas invista nisso... Olha eu sou bom em ensinar matemática... Então seja muito bom em ensinar matemática... Eu sou muito boa pra alfabetizar, então faça com carinho, faça o melhor de si, se você é é... eu penso... Qualquer coisa na vida, o melhor que você pode ser, você vai ser uma pessoa muito boa, você vai ser uma pessoa marcante, você vai ser alguém que vai fazer a diferença na vida de alguém. Isso é pra funcionário da escola, pra cozeira, com o frentista, não sei... Acho que a gente tem

que ser muito especial. A gente é especial. E se a gente é especial e único pra deus, devemos ser pra todos os outros, pras outras pessoas. Eu acho que as outras pessoas esperam isso... Não é? Eu não sei. Eu penso assim, eu tento ser assim. É isso, Camila...

14) Para você, ser professor é...

Pra mim, ser professor é missão. É uma missão. Eu gosto muito. É minha missão de vida como profissional, foi o que eu escolhi. Enfim. É como eu encaro a minha profissão.

P: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Não. Eu falo muito, Camila... (risos).

1) Caracterização do professor:

SPD

Idade: 32

Estado Civil: Casada

1 filho de 13 anos

Formação: Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia

Atuação: 4º ano EF (Português, na divisão por área adotada pela escola) e no 3º ano EF (numa escola particular)

(Professora há 13 anos)

2) Por que e como optou pela profissão?

Na verdade eu escolhi essa profissão é... me espelhando na minha mãe. Minha mãe é professora aposentada, mas de educação infantil e eu amava ver o trabalho dela de levar as coisas pra casa e preparar as coisas em casa e outras coisas me chamavam atenção, o fato de ter duas férias no ano, então eu sempre fui muito de valorizar a família, vínculo com filho, então eu falava, vai ser ótimo eu ter férias junto com filho, né? Então, esses foram os pontos que, assim que, me fizeram mais escolher a profissão. É uma memória mais afetiva mesmo... Com certeza!

3) Existiu/existe alguém que o influenciou nessa decisão? Como? Por que?

É. Então, eu sou de uma família de professores né? Mas a minha influência mais direta foi da minha mãe mesmo. Eu tenho tios que são professores de matemática, tias que são professoras de português, são de áreas específicas, mas como eu ficava o tempo todo vendo a dinâmica da minha mãe, ela que me deu minha maior influência, com certeza.

4) Como é a relação com seus alunos no dia-a-dia, na sua prática? (Como vê a relação professor-aluno?) Lembre de situações importantes na relação com eles?

É boa, mas eu consigo trabalhar quando existe uma disciplina mais acentuada, então... não sei se você observou quando você veio aqui que eu ainda tava dando aula é, é... eu gosto muito de conversar com eles, eu gosto de um contato até mais próximo deles, não só referente à disciplina da matéria, mas também um vínculo mais pessoal com eles, mas o respeito em primeiro lugar. O respeito e o comportamento em primeiro lugar. Então, eu só consigo trabalhar tendo uma série de fatores funcionando bem, principalmente em relação à posição em que eles ficam em sala de aula, ao respeito que eles tem com o colega, ao respeito que eles tem com relação a mim. Eu sou bem rígida em relação a isso. Assim, a relação que eu tenho com eles é ótima, assim, eu avalio como sendo boa.

P: Você lembra de alguma relação importante em relação aos alunos?

Relação de de repente você não conhecer o histórico da criança né... Começar a criar um julgamento sem entender o que tá acontecendo e quando você vai verificar o histórico da criança aí você começa a ligar os pontos, né... e entender melhor o por quê a criança tem aquela reação, porque que ela age daquela maneira.

5) De que forma você vê, enxerga a escola?

Eu ... Como eu tenho como comparar uma rede particular com uma rede pública, eu enxergo a escola hoje como muito desvalorizada, né? Os pais colocam seus filhos aqui porque é obrigatório e assim a maioria, não valoriza a educação. Coloca como algo imposto legalmente, mas não existe a valorização da educação de mostrar pros filhos que o ensino é importante pra ele se formar como pessoa, não só como profissional futuramente, mas como pessoa. Então o que mais me chateia, me incomoda nas instituições em geral é esse fator assim. Eu enxergo as escolas como um local obrigatório e não um local de formação, eles não enxergam como um local que é formador. É... há poucos anos atrás, quando eu era aluna, eu tinha essa visão, eu tenho que ir a escola porque é importante pra minha vida e eu percebo hoje que em grande parte, os alunos vem pra escola porque são obrigados a vir.

6) Quem são as pessoas que trabalham com você (homens? Mulheres? – Por que você acha que a maioria são mulheres?)? Como é sua relação com elas?

É uma relação muito boa. Principalmente é... na maior parte das escolas da rede pública, existe uma troca muito grande de experiências. Isso é muito bom, porque te deixa numa situação mais confortável, você consegue ter mais tranquilidade no seu trabalho. Então na rede pública eu percebo muito isso, embora a gente mude muito de escola e não se forme uma equipe, mas mesmo assim, eu percebo que a maior parte das professoras é aberta à discussões, a debates, a trocas de de de atividades, de experiências que deram certo e que não deram certo. Na rede particular é bem diferente porque como se forma uma equipe né... Fica o mesmo número de professores trabalhando muito tempo juntos, é bem diferente. Aí se forma uma família mesmo, né? Você já sabe tudo que aquele outro professor gosta, do que ele não gosta, como é que faz... Então já se forma uma sequencia de trabalho né. Na pública já não, mas tem esse lado cooperativo que não é como na rede particular, mas é levado em consideração também. São poucos professores que se isolam. Bem poucos.

7) Descreva um dia típico de trabalho.

Na sequencia do que é feito?

P: Como você quiser.

É... Geralmente eu dou todas as aulas do dia, né? Porque, tanto aqui, como na outra escola eu dou aula de Português, então é uma grade grande de aulas, então eu vou pra escola

logo as sete horas da manhã, eu dou as primeiras aulas, depois é um intervalo, depois vem as próximas aulas. Meu horário de almoço é bem corrido. Eu saio meio dia de uma, pra entrar a uma na outra, então é beemmm corrido mesmo. Aí levo meu filho pra escola dele, depois que eu venho pra cá. Aí, geralmente são as três primeiras aulas, o recreio e mais duas aulas e aí a hora de ir embora. E, como todo professor, a gente leva muita coisa pra casa (risos).

8) Existiram /existem fatos importantes na sua trajetória como professor que você gostaria de contar?

Ah, sim. É, o momento que você consegue... É... Antes, vamos colocar assim, a primeira escola que eu trabalhei na rede particular, no momento que eu era assistente e virão que eu conseguiria assumir uma sala de aula, dão esse voto de confiança, na prefeitura que você luta pra conseguir ser efetivada e aí você consegue é, por esforço, por mérito... São momentos que marcam a trajetória. É... Outros momentos que, às vezes, marcam positivamente, vamos dizer assim, são quando você pega alunos e até professores que tem alguma característica diferente dos outros, então você vai aprendendo a lidar cada vez mais, aprendendo a inovar a sua aula, aprendendo a mexer, lidar com diversas pessoas, com diversos públicos, isso vai marcando bastante a profissão.

9) O que, na sua trajetória como aluno, você se recorda?

Eu era uma aluna muito certinha (risos). Minha mãe exigia demais. Meu pai também né. Jamais que poderia vir alguma reclamação da escola. Então eu era ativa assim, mas sempre com nota ótimas, sempre respeitando ao máximo meus colegas, professores... Eu lembro que eu me cobrava muito e eu consigo lembrar porque meu filho é bem meu espelho. Eu falo, gente, mas que tem que ser assim também né? Tão certinha... Ele deixa de viajar porque ele não quer faltar na escola. Então assim, eu era assim. Eu lembro que meus pais fizeram várias viagens que eu não fui porque não queria faltar na escola. Então eu sempre valorizei muito a escola e tinha uma conduta exemplar. Não dava trabalho pra nenhum professor. Era muito ativa, participava de todos os jogos, brincadeiras e tudo, mas eu era muito respeitosa assim... Sempre muito bonitinha (risos).

10) Como era sua relação e quais lembranças tem da escola enquanto aluno?

(P: Bom você já comentou essa questão)

11) Existiram pessoas que foram marcantes na sua educação, de maneira geral?

Sim. Uma das professoras que mais me marcou foi minha professora de segunda série, que é o atual primeiro ano. Me marcou demais, eu era apaixonada por ela. É... outra professora que me marcou foi a professora de matemática do ensino fundamental dois que eu tinha pavor a matemática e ela me fez amar matemática e também, na faculdade, no curso de

Pedagogia que foi assim, brilhante. Então foram três professoras que marcaram mesmo minha vida, uma delas eu trabalho com ela até hoje, que é a de matemática, porque eu dou aulas na escola que eu estudei e foram elas que marcaram bem minha trajetória. Eu me espelho muito nelas.

Isso, professores. Pessoas que marcam muito minha vida são meus pais. Meu marido também. Mas... meu filho. Mas, são pessoas mais da parte pessoal, né. No âmbito profissional assim, é ... Eu tive uma coordenadora que pra mim, foi assim, um espetáculo. Mas não teve ninguém que tivesse mais marcado minha trajetória.

12) Quais recordações têm de professores que foram marcantes na sua vida? Por que?

(Já respondida)

13) Que mensagem você deixaria para as próximas gerações, para os próximos professores?

Pra ser um bom professor, precisa de muita dedicação, né? Eu falo, muita doação, porque a gente tá em constante aprendizado. Às vezes você prepara uma aula e no meio da aula, a dinâmica muda, porque aquele assunto ele cria um outro caminho e que você tem que ir atrás, porque às vezes você não tem poder sobre aquele conhecimento, assim... Pra quem vai se tornar professor, a princípio é... Tem gente que fala, é um dom. É um dom? É um dom, que precisa de doação. Não é simplesmente ser professor, né? É se tornar professor. Com o passar do tempo, você vai se tornando, vai se aprimorando. Então é ter muita força de vontade e muita iniciativa e ir atrás de inovações o tempo todo, porque no mundo que a gente tá com tanta troca de informação constante, o professor não pode ficar pra trás de jeito nenhum. Que é a maneira que ele tem de chamar a atenção dos alunos, de ter uma maior contato com os alunos, se mostrando ativo em todo esse processo que o mundo tá passando de globalização. Então é isso que eu deixo de mensagem. É ter bastante perseverança.

P: Qual é sua maior dificuldade sendo professora?

A falta de tempo é minha maior dificuldade. De eu falar, preciso marcar um médico, não dá. Não dá. Eu preciso mudar todo meu esquema de aulas pra poder ir ao médico. Ah eu quero preparar uma aula totalmente diferente. Mas por mais que as vezes eu tente, já passou o momento que eu encaixaria aquela aula. Não deu tempo deu montar, já passou aquele momento que seria mais proveitoso e aí eu acabo não montando. Então assim, o que mais me angustia como professora é a falta de tempo. A gente tem o horário muito engessadinho, muito fechado, você não consegue manipular esse horário. É aquele e pronto. Então tanto na vida pessoal, quanto profissional, o que me angustia é demais. Demais. Eu não posso faltar.

É... um trabalho que não dá pra faltar, não dá pra terceirizar, é... é... que nem trabalho de mãe (risos).

14) Para você, ser professor é...

É maravilhoso (risos). É maravilhoso, principalmente quando você vê a transformação dos seus alunos, né? Se... Vou te dar o exemplo desse quarto ano. Esse tem me assustado um pouco, os três quartos anos, em função da escrita deles. Mas eu tenho certeza que no fim do ano eles estarão muito melhores né? Assim, no geral, né? Tem as exceções, então é maravilhoso, você vê o seu trabalho, o quanto você conseguiu acrescentar na vida daquelas pessoas, daqueles alunos, quanto aquilo vai ser importante pro futuro deles. Em alfabetização eu que já dei aula no primeiro ano, é espetacular, assim! Você chegar no começo do primeiro ano, aquela criança não reconhecer letras, não reconhecer cores, não reconhecer nada e sair lendo e escrevendo e fazendo contas e você: puxa vida, eu tenho um papel muito importante. Então, eu acho maravilhoso! (Risos) É isso. Foi um prazer. Espero que eu tenha te ajudado.