UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA VIDAL DAMACENO

**Mal-estar e sintoma: análises discursivas sobre as relações entre
condições de trabalho e (trans)formação docente**

Ribeirão Preto

2020

JÉSSICA VIDAL DAMACENO

Mal-estar e sintoma: análises discursivas sobre as relações entre
condições de trabalho e (trans)formação docente

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 - FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini

Ribeirão Preto

2020

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

Damaceno, Jéssica Vidal.

Mal-estar e Sintoma: análises discursivas sobre as relações entre condições de trabalho e (trans)formação docente. Ribeirão Preto, 2020.
117 p.: il.; 30 cm.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Educação. 2. Mal-estar docente. 3. Sintoma. 4. Análise de Discurso. 5. Psicanálise.

DAMACENO, J. V. **Mal-estar e Sintoma: análises discursivas sobre as relações entre condições de trabalho e (trans)formação docente.** 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico este trabalho carinhosamente aos meus pais, Benedito e Selma, pelo apoio incondicional em todo o percurso acadêmico, sempre com muita paciência e confiança.

Dedico ao meu querido irmão Rafael que sempre me acompanhou e apoiou nos momentos difíceis.

Dedico ao meu esposo Ricardo pelo incentivo diário, pela parceria de sempre, pela confiança e respeito por cada escolha acadêmica que fiz.

Dedico, também, à memória de minha querida avó que, a seu modo particular, contribuiu para que eu pudesse prosseguir por esse caminho de aprendizado e saber.

Amo, agradeço e dedico.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente e, acima de tudo, agradeço a Deus pela sabedoria, saúde e discernimento que recebo diariamente e que me possibilitam encontrar pessoas admiráveis para me relacionar.

Agradeço aos meus pais, irmão e esposo pelo incentivo, perseverança e fé que depositaram em mim e na minha profissão. Em todos os momentos estiveram ao meu lado, dando força para seguir, estudar, pesquisar e compreender não só a teoria, mas também a vida que nos leva sempre em frente.

Agradeço aos meus amigos que compartilharam tamanha vivência e experiência comigo, contribuindo com vigor e ensinamentos para que eu realizasse este trabalho acadêmico. Em especial, minha amiga Bruna Gomes que sempre, com muita calma e sabedoria, aconselhou-me nos momentos difíceis. Minhas companheiras de aprendizado, leitura e escrita, Letícia Moraes, Maria Julia Bocchio, Josiane Bartholomeu e Renata Bolson que se debruçaram ao meu lado na busca pelo apre(e)nder dessa complexa teoria que é a Análise de Discurso.

Agradeço a Universidade de São Paulo e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, especialmente aos docentes e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação, pela oportunidade de integrar esse espaço de aprendizagem e produção de saberes. Desenvolver esta pesquisa em um programa de excelência e com a formação que recebo são motivos para muito agradecer.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa, bem como a divulgação dos resultados em eventos científicos. O recebimento do auxílio financeiro proporcionado pela Capes possibilitou minha participação em eventos científicos, na aquisição de materiais para minha aprendizagem e no (des)envolver da pesquisa.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini que, além de me orientar, sempre direcionou meu olhar para o que realmente é importante; por zelar pela minha formação e proporcionar tamanho conhecimento e saberes para a docência. Ofereço este trabalho a ela como forma de agradecimento por todas as oportunidades, pela confiança e carinho ao longo desses anos. Existe um laço de lealdade e gratidão que nos une e transcende as páginas deste trabalho. Sou e sempre serei grata pelas oportunidades de vida que me proporcionou.

Agradeço ao professor Rafael Cardoso e à professora Glaucia Silva que me incentivaram, anos atrás, a seguir pelo caminho acadêmico e iniciar um curso de pós-graduação. Sempre me lembrarei das palavras ditas que me instigaram a dar os primeiros passos na direção da pesquisa e a desejar aprender sempre mais.

Agradeço também aos integrantes da banca que dedicaram seu tempo para ler esta dissertação e contribuírem, ainda mais, para a minha formação por meio dos apontamentos, questionamentos e sugestões. A leitura atenta de cada um de vocês me auxilia na construção de um trabalho singular e valoroso.

Agradeço ao GEPALLE, que me constitui a todo tempo, desde o início do projeto de pesquisa apresentado. Graças aos estudos, interdiscurso e relações afetivas estabelecidos no grupo é que hoje apresento este trabalho acadêmico cujo objeto de pesquisa surgiu no (e através do) Gepalle. Integrar um grupo de pesquisa com tamanha qualidade é motivo de honra e alegria, assim, o mínimo que posso fazer nesse momento, é agradecer por cada palavra, gesto, olhar e ajuda que recebi ao longo de quatro anos no grupo.

Agradeço à funcionária Lina Ambrósio, responsável pelo L@ife. Obrigada por me ajudar nos momentos mais urgentes e pelos cafés que tanto me acalmaram e simbolizam nossa amizade.

Deixo aqui meu imenso carinho e agradecimento a todos.

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 traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

RESUMO

DAMACENO, J. V. **Mal-estar e Sintoma: análises discursivas sobre as relações entre condições de trabalho e (trans)formação docente.** 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

Os resultados apresentados referem-se à pesquisa de mestrado, na qual investigamos se e como as condições de trabalho impactam as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do ensino médio em escolas públicas de Ribeirão Preto e região. Desejamos compreender especificamente as relações do mal-estar docente e seu(s) sintoma(s) com a (re)construção da identidade profissional desses sujeitos-professores. Entendemos que as atuais condições de trabalho compõem um quadro de mal-estar, como proposto por Freud, que se presentifica por detrás do sintoma. Dessa forma, o sujeito-professor entrevistado vai se constituindo enquanto profissional em uma trama de restrição e satisfação que percebido (inconscientemente ou não) compõe sua subjetividade. Ao analista de discurso, apresentam-se os indícios desse contexto quando o professor encontra espaço para falar de si, falar sobre suas próprias práticas pedagógicas e falar sobre as suas condições de trabalho. Para alcançar nossos objetivos, apoiamos-nos na Análise de Discurso de matriz francesa (pecheuxiana) e nos propomos a pensar no sintoma e mal-estar a partir de Freud com recortes lacanianos. Assim acreditamos tecer uma base teórica que além de aliar o linguístico ao socio-histórico nos proporciona pensar a Educação com fios da Psicanálise freudo-laciana. Nosso *corpus* se constitui a partir de recortes de entrevistas orais semiestruturadas e transcritas. Os resultados das análises discursivas assinalam que, na busca pela satisfação momentânea, esses professores tentam mascarar as atuais condições de trabalho e as situações escolares decorrentes, pautados em um discurso hegemônico de conformidade enquanto criam modos de fuga do desprazer. Com a possibilidade de falar de si, esses professores revelam a forma como se veem e veem o mundo escolar, mostrando discursos outros que compõem os seus próprios dizeres, as suas memórias discursivas e determinam as suas práticas pedagógicas escolares. Além disso, foi possível refletir sobre as possibilidades de criação ou não a partir do desprazer quando nos propomos a pensar sobre os espaços formativos de que dispõem esses professores. Os capítulos iniciais apresentam as bases teóricas mobilizadas para a análise das entrevistas e reflexão; em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa e os resultados analisados e, por fim, discorremos sobre as (in)conclusões da pesquisa que se tornam, sobretudo, mais relevantes quando consideramos os contextos econômico e cultural do ano vigente, marcados pela pandemia do coronavírus que impactou diretamente os modos de trabalho, as condições de trabalho e o fazer docente.

Palavras-Chave: Educação. Mal-estar docente. Sintoma. Análise de Discurso. Psicanálise.

ABSTRACT

DAMACENO, JV. **Malaise and Symptom: discursive analyzes on the relationship between working conditions and teacher (trans) training.** 2020. 117 f. Dissertation (Master) - Faculty of Philosophy, Sciences, and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

The results presented refer to the master's research, in which we investigated whether and how working conditions impact the pedagogical practices developed by high school teachers in public schools in Ribeirão Preto and region. We want to specifically understand the relationship between teacher malaise and its symptom (s) with the (re) construction of the professional identity of these subject-teachers. We understand that the current working conditions are part of the malaise symptom, as proposed by Freud, which is present behind the symptom. In this way, the interviewed subject-teacher is constituted as a professional in a web of restriction and satisfaction that perceived, (unconsciously or not) composes his/her subjectivity. The discourse analyst presents the evidence for this context when the teacher finds space to talk about him/herself, talk about his/her pedagogical practices, and talk about his/her working conditions. To achieve our goals, we rely on the Discourse Analysis of French (Pecheuxian) matrix and we propose to think about the symptom and malaise from Freud with Lacanian cutouts. Thus, we believe to weave a theoretical basis that, in addition to combining the linguistics with the historical partner, allows us to think about Education with threads of Freudo-Lacanian Psychoanalysis. Our *corpus* consists of clippings of semi-structured and transcribed oral interviews. The results of the discursive analyzes indicate that in the search for momentary satisfaction these teachers try to mask the current working conditions and the resulting school situations, guided by a hegemonic discourse of conformity while creating ways of escaping from displeasure. With the possibility of talking about themselves, these teachers reveal the way they see themselves and see the school world by showing other speeches that compose their saying, their discursive memory, and determine their school pedagogical practices. Also, it was possible to reflect on the possibilities of creation or not based on displeasure when we propose to think about the formative spaces available to these teachers. The initial chapters present the theoretical bases mobilized for the analysis of the interviews and reflection, then we present the research methodology and the results analyzed. Finally, we discuss the (in) conclusions of the research that become, above all, more relevant when we consider the economic and cultural context of the current year, marked by the coronavirus pandemic that directly impacted working modes, working conditions, and teaching practice.

Keywords: Education. Teaching malaise. Symptom Discourse analysis Psychoanalysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Metamorphosis III. Mauritz Cornelis Escher (1967-1968).	22
Figura 2 - Manifestação Maio de 68, na França.	24
Figura 3 - O circuito da Fala.	27
Figura 4 - Caminho percorrido pelo analista de discurso.	34
Figura 5 - Formações Imaginárias.	34
Figura 6 - O nó borromeano.	38
Figura 7 - A Bordadeira. Diego Velázquez (1640)	40
Figura 8 - Diagrama sobre a estrutura do psiquismo.	41
Figura 9 - Dependências dos prédios escolares no Estado de São Paulo	69
Figura 10 - Equipamentos nos prédios escolares no Estado de São Paulo.	69
Figura 11 - Acessibilidade nos prédios escolares no Estado de São Paulo.	70
Figura 12 - Tecnologia nos prédios escolares no Estado de São Paulo	74
Figura 13 - O Falso Espelho. Rene Magritte (1928).	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso pecheuxtiana
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DPE	Discurso Pedagógico Escolar Tradicional
FD	Formação Discursiva
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - SP
FI	Formação Ideológica
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento
LAIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
PET	Programa de Educação Tutorial (Química)
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
SDR	Sequência Discursiva de Referência
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SP1	Sujeito-professor 1
SP2	Sujeito-professor 2
SP3	Sujeito-professor 3
SP4	Sujeito-professor 4
SP5	Sujeito-professor 5
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: o lugar de fala da pesquisadora.....	14
1 INTRODUÇÃO DA PESQUISA.....	17
2 ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUXTIANA.....	22
2.1 Berço da teoria discursiva: o contexto francês em 1960.....	23
2.2 Discurso: a linguagem em (per)curso	26
2.3 Existe sentido sem interpretação?	29
2.4 O sujeito que discursa.....	36
2.5 O nó borromeano	38
3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO.....	40
3.1 A estrutura do psiquismo freudiano.....	41
3.2 Os atos falhos	46
3.3 Sintoma e Sujeito: quem fala?	48
3.4 Mal-estar docente: implicações no fazer do professor contemporâneo	55
4 PERCURSO METODOLÓGICO	59
4.1 Procedimentos	61
4.2 Estabelecimento do <i>corpus</i> de análise.....	62
4.3 Condições de produção das entrevistas	63
5 ANÁLISES DISCURSIVAS.....	67
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFÊRENCIAS.....	105
APÊNDICES.....	111
ANEXOS	114

APRESENTAÇÃO: o lugar de fala da pesquisadora

É na história de cada sujeito-pesquisador que se pode encontrar os indícios para suas afiliações teóricas, desejos de aprendizagem, escolhas e justificativas para o objeto de inquietação. A história de vida de cada homem pode nos mostrar como ele se humanizou, se constituiu e constrói o seu caminho. Nesse sentido, dedicamos as primeiras páginas desse trabalho para apresentar o lugar de fala da pesquisadora, marcar no corpo do texto, um pouco dos caminhos que conduziram a esse momento de defesa, de formação e de construção acadêmica.

Falar de nós mesmos ou de nossa própria história não é fácil, mas é preciso arriscar. Para isso, recorro a um poema de Cris Pizzimenti (2013):

*“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
[...] E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós”*

Recordo-me que, no primeiro ano do ensino fundamental I, eu falava bastante na sala de aula, até que um dia a professora chamou minha atenção e convocou meus pais para uma reunião na escola. Depois disso, muitas coisas mudaram. Aprendi a ter gosto pelos estudos graças a minha mãe, que me fazia estudar todos os dias, depois de então.

Anos depois, no ensino médio, tive meu primeiro contato com a área da Química e confesso que foi apaixonante. Meus olhos brilharam com esse novo campo do saber. No mesmo ano, matriculei-me em um curso técnico noturno e o cursava concomitante ao primeiro ano do ensino médio. Nessa rotina de estudos, não sobrava lugar para o cansaço.

Quando conclui essa etapa da formação, decidi que era preciso ir além, que eu poderia cursar o ensino superior e foi nesse momento que os meus retalhos começaram a ganhar forma...

O curso escolhido só poderia ter sido química e precisava ser licenciatura, já que o desejo (in)consciente de me tornar professora estava sempre ali. Talvez este seja um bom momento para registrar uma lembrança muito bonita que tenho da minha avó, já falecida, brincando de professora comigo, cheia de cadernos na mão e fazendo a lição que eu passava, claro - afinal, eu era a professora!

Tive grande influência de alguns professores ao longo do percurso acadêmico, mas foi na graduação, cursada na Universidade de São Paulo, especificamente no Departamento de Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, que eu pude iniciar a costura dos meus primeiros retalhos. Cada professor contribuiu, ao seu jeito, para me formar não somente como professora de química, mas também como um humano socio-historicamente construído. Professora Andresa, Carmen, Lúcia, professor Ricardo, Aparecido, Éder Camargo, Beto, Glaucia, Joana, Rogéria e Elaine. Esses são os nomes dados aos meus primeiros retalhos de formação.

Outros dois retalhos fundantes foram os grupos de estudo de que participei e participo. O primeiro deles, o grupo PET (QUÍMICA), trouxe cor aos meus dias de estudante universitária, trouxe linhas que marcavam cada evolução e aprendizado no curso e também possibilitou que eu me enxergasse como sujeito e não como indivíduo. Foi nesse grupo que eu aprendi como o outro, o contexto e as relações humanas nos constituem a todo tempo. Mais adiante, ingressei no GEPALLE.

O que falar sobre o GEPALLE? Esse grupo é o grande responsável pelo formato que os meus retalhos adquiriram. Cada encontro, sempre às quartas-feiras, funcionava como grandes agulhas que alinhavavam os retalhos que até então me constituíam, mas também trazia novos retalhos, novas linhas, novas cores, novas inquietações. Foi e ainda é um eterno costurar.

Inquietações! Sim, as inquietações são o melhor que GEPALLE pode oferecer. Em cada encontro um ponto de costura e de amarração era realizado, ao passo que outros eram afrouxados. Em cada aprender, um não apreender; em cada texto lido, uma série de não lidos; em cada dito, uma sequência de não ditos; em cada encontro, um desencontro. Essa é a colcha de retalhos mais linda que um sujeito-pesquisador pode ter.

Vejo-me assim: um humano que traz em si pedacinhos de cada um, de cada situação, um ser plural, uma pequena parte do todo. O interessante é que assim eu

me afasto da inércia. Nessa posição-sujeito, pertencente a um grupo de estudos e pesquisas, eu me permito ir e vir, me permito (re)construir.

Foi no calor desse grupo que o objeto desta pesquisa se consolidou e o referencial teórico-metodológico começou a ter forma. A partir dos estudos, pesquisas, análises coletivas, leitura de textos, discussão e na companhia de amigos muito especiais é que esta pesquisa foi sendo contornada e áreas do saber foram recortadas.

Hoje, volto meus olhares para a pesquisa qualitativa e busco no discurso dos sujeitos-professores de química, investigar se e como as condições de trabalho impactam as práticas pedagógicas desenvolvidas. Com as contribuições da Psicanálise freudo-lacaniana para a Ciências da Educação, buscamos entender como esse(s) sintoma(s) constituem os sujeitos-professores, passando pela (re)construção de suas identidades profissionais como docentes, pelas práticas pedagógicas tecidas e pela formação continuada¹.

Esse tão complexo objeto de análise surgiu a partir dos estudos no grupo de pesquisa - tal fato indicia como a heterogeneidade e o coletivo são constitutivos do sujeito, especialmente daqueles que se lançam nos caminhos da pesquisa.

Finalizo essa apresentação recorrendo a Salvador Dali que enunciou: “*a única diferença entre um louco e eu é que eu não sou louco*”. Assim sendo, o retalho de meu percurso acadêmico-científico traz em si contornos que podem até ser loucos, mas que é o meu tudo.

---

¹ Acreditamos que a formação continuada pode ocorrer em diferentes espaços e de diferentes formas. Para evitar um entendimento errôneo, trazemos a (trans)formação continuada para refletir sobre os modos pelos quais a(s) identidade(s) docente se reconstrói(m) quando os espaços formativos possibilitam uma escuta significativa dos sujeitos-professores. Mais adiante, nas Análises Discursivas, a concepção de espaço formativo será retomada e verificaremos como o sujeito-professor está em constante transformação.

1 INTRODUÇÃO DA PESQUISA

O contexto escolar, inserido em uma sociedade contemporânea, é marcado pelo avanço tecnológico digital; pelas mudanças na forma de se relacionar com as informações, com o mundo, com os outros e consigo mesmo; e pelas demandas de cada novo sujeito²-aluno. Observamos que no discurso pedagógico escolar os sintomas transbordam por entre as salas de aula das escolas públicas estaduais, repercutindo na saúde, no bem-estar e na formação dos sujeitos-professores, considerados, aqui, autores de um trabalho pedagógico.

No desenvolvimento do trabalho docente, o sujeito-professor encontra-se entrelaçado numa trama educacional marcada pelos aspectos políticos. Nesse pano de fundo, podemos marcar as situações vinculadas ao contexto educacional, à formação inicial e continuada, às motivações pessoais, às condições de trabalho, às relações sociais e as demandas historicamente concebidas. É nessa tessitura que o sujeito-professor se (re)constitui e para onde nossos olhares se voltam, pois esses são alguns dos fatores que influenciam no trabalho docente, dos quais faremos um recorte para os fatores sociopolíticos.

Para Freud (2011), o mal-estar “está sempre presente, num lugar ou outro por detrás de todo sintoma”. Dessa forma, presumimos que o mal-estar docente surge através de uma série de fatores a que os sujeitos-professores estão expostos no cotidiano de seu trabalho e, no conjunto, constituem uma vertente de sintoma que, além de gerar angústias reais nesses profissionais, podem, também, impactar no processo de ensino e aprendizagem, influenciando a ‘forma’ com que os conteúdos específicos são abordados em aula.

Ao propor uma pesquisa sobre o(s) sintoma(s) dos sujeitos-professores é importante pontuar a partir de qual perspectiva o significante sintoma será abordado. Antes disso, podemos costurar os atravessamentos desse significante com a pretensão de estabelecer uma linha de pensamento que nos leve aos objetivos da pesquisa apresentada.

---

² O conceito de *Sujeito* é estudado na Análise de Discurso simultaneamente com o conceito de *Sentido*. Com a célebre frase “ao significar, nós nos significamos”, Eni Orlandi (1998), revela que ambos são constituídos no discurso e, portanto, incorporam a historicidade presente no discurso. Dessa forma, sujeito-aluno e sujeito-professor, diferem-se respectivamente de aluno e professor quando abarcamos a historicidade e vamos além da prática linguística considerando não o organismo individual, mas, sim, a representação de lugares determinados em uma formação social.

Consideramos, aqui, as atuais condições de trabalho dos professores da rede pública de ensino de Ribeirão Preto e região como um recorte do mal-estar docente, ou seja, um dos fatores que compõem esse quadro de mal-estar passível de estudo. Ao ser atravessado por esse contexto de mal-estar, o professor passa a (des)envolver sintoma(s) que gera(m) regularidades nos discursos e possibilitam pensar em como esse sujeito vem se constituindo professor, vem tecendo suas práticas pedagógicas e se debruça sobre a sua formação. Dessa forma, nos propomos a estudar o(s) sintoma(s) e o mal-estar a partir de Freud, com recortes lacanianos.

Para isso, consideramos o significante sintoma não como um problema, mas um operador linguístico pelo qual o sujeito busca recobrir a angústia e o mal-estar gerados e, ao mesmo tempo, se constitui inscrevendo seu desejo. Podemos – ao menos, tentar - sintetizar essa abordagem, considerando que o sintoma deixa então de ser visto somente como uma doença ou patologia e passa a ser um fenômeno subjetivo e constituído pela realização incompleta do desejo (PEREIRA, 2017).

Esse deslocamento no sentido do sintoma se dá pelo fato de que o sujeito sempre pode produzir algo com aquilo que está no imaginário e, associando aos três registros lacanianos, podemos propor que esse fenômeno subjetivo - caracterizado como sintoma - funciona como uma metáfora no registro simbólico, como uma figura de si no imaginário e então se aproxima da inibição estudada por Freud e, por fim, como uma resposta no registro real, aproximando-se da angústia.

A todo momento o ser humano vai criando modos de fuga do desprazer ou negando determinadas coisas para viver em sociedade, mas que, no conjunto, corroboram para a sua construção psíquica. No texto *Inibição, Sintoma e Angústia*, escrito no ano de 1926, Freud faz uma construção para compreender os conceitos que deram origem ao título do texto e as suas formas de relação a partir dos casos clínicos da época. Com esse texto tentamos, de forma resumida, nesta breve introdução, exemplificar a diferença entre angústia e sintoma para entender o contexto de mal-estar docente que nos propomos a estudar.

Um dos modos de fuga que criamos é pela substituição do desprazer por algo que nos cause prazer, pois, assim, o sujeito não precisa se haver com aquele objeto ou situação inicialmente desprazerosa. Essa substituição não acontece de forma aleatória - pelo contrário, ela carrega em si uma historicidade capaz de deslocá-la

para o campo do simbólico. Esse substituto para o desprazer é o sintoma, bem como a posição a partir do qual ele é tomado nessa pesquisa. Já a angústia, está atrelada ao registro do real porque o inconsciente é capaz de reprimir a ideia desprazerosa, mas não o afeto. O afeto fica circulando e, nesse sentido, vai criando um estado afetivo que aponta para um mal-estar. Essa é a angústia circulando por detrás do todo mal-estar e que pode ou não ter um efeito paralisante, como observaremos mais adiante nas análises.

Tendo em vista o exposto, consideraremos que o sintoma é para esse sujeito-professor “ao mesmo tempo, aquilo que não anda bem, já que lhe causa sofrimento; mas também aquilo que lhe cabe bem, já que ele passa a gozar e a se instituir no sintoma” (PEREIRA, 2016).

No âmbito educativo, observamos que o(s) sintoma(s) ecoa(m) nas mais corriqueiras situações e é (são) trazido(s) à tona por meio dos problemas de escolarização e aprendizagem, do fracasso escolar, na cultura superexcitada e conectada dos adolescentes, no desinteresse, na desistência, na evasão, nas diferentes formas de mal-estar e padecimento por parte dos docentes, nas queixas entre tantos outros exemplos. Por isso, julgamos pertinente investigar os indícios desse(s) sintoma(s) e o impacto causado por ele(s) nas práticas pedagógicas a partir daquilo que os sujeitos-professores entrevistados dizem sobre. Em suma, buscamos no discurso pedagógico escolar, DPE, as marcas linguísticas imbricadas nas queixas legitimadas para compreender as relações entre as condições de trabalho, a construção do sintoma e as formas de retorno desse sintoma nas atividades de práticas pedagógicas escolares.

Para tanto, e devida à complexidade do tema e as condições de produção, foi necessário estabelecer alguns recortes durante o caminhar da pesquisa. Assim sendo, nos debruçamos apenas sobre a materialidade linguística proveniente das entrevistas com os sujeitos-professores selecionados. Mais adiante falaremos especificamente sobre o *corpus* de análise.

Considerando que o DPE, aqui abordado, circula na escola enquanto estrutura física, sólida e estática, acreditamos que esse ambiente é um fator determinante para o desenvolvimento do trabalho docente. Contudo, as condições de produção do fazer docente não podem se resumir apenas à estrutura física do prédio escolar, pois, ao trabalhar com os discursos dos professores sobre as suas

condições de trabalho, entendemos que outros aspectos tais como a disponibilidade, o uso dos materiais didáticos e as políticas públicas que regulamentam a profissão também devem ser abordados.

A fundamentação teórica selecionada para a pesquisa é a Análise de Discurso de matriz francesa, especificamente concebida por Michel Pêcheux (1995, 1997) e alguns fios da Psicanálise freudo-lacaniana. Assim, acreditamos tecer uma base teórica que, além de aliar o linguístico ao socio-histórico, nos proporciona pensar a Educação com fios da Psicanálise, que deslocam a discussão no sentido de considerar a importância da subjetividade.

O objetivo geral da pesquisa realizada foi investigar se e como as condições de trabalho impactam as práticas pedagógicas desenvolvidas. Buscamos, especificamente no discurso, a) analisar se as condições de trabalho, no atual contexto socio-histórico, podem ser entendidas como um mal-estar docente; b) compreender se há ou não relações diretas entre o sintoma do professor e as práticas pedagógicas escolares desenvolvidas; e c) investigar se há espaços formativos disponíveis e capazes de propiciar uma (trans)formação docente e ressignificação do sintoma.

Na busca por respostas a esses objetivos, a própria pesquisa foi sendo reformulada, reconstruída e adquiriu nova roupagem de acordo com as condições de produção das entrevistas. Dessa forma, as análises trazidas trabalham, especificamente, com o que os sujeitos-professores dizem sobre as suas condições de trabalho e as suas práticas pedagógicas, visto que a AD trabalha com aquilo que o sujeito enuncia, com a posição de fala que ele assume a depender do contexto. Assim sendo, não seria possível, nessa perspectiva teórica, analisar as condições de trabalho em si ou as práticas pedagógicas (ação e/ou metodologias) em si (MUSSALIN, 2004).

O trabalho defendido organiza-se em dois capítulos iniciais que abarcam a fundamentação teórica, sendo o primeiro deles destinado à Análise de Discurso, AD, no qual buscamos marcar as costuras que Michel Pêcheux fez, trazendo alguns conceitos do materialismo histórico, do estruturalismo e da Psicanálise para a construção da sua teoria discursiva. Nesse capítulo, discorreremos sobre o discurso, a ideologia, o sujeito, além de outros conceitos-chave desse campo teórico.

O segundo capítulo (a)borda os fios da Psicanálise freudo-lacanianana, trazendo para a discussão o conceito de inconsciente com o intuito de entender quem é esse sujeito-professor concebido pela AD, bem como uma retomada ao significante sintoma e outras formas de manifestação do inconsciente. Finalizamos com uma reflexão sobre o mal-estar e a terminologia “mal-estar docente”.

O terceiro capítulo norteia o leitor sobre o desenvolvimento da pesquisa, trazendo dados sobre o *corpus* de análise e as condições de produção dos discursos em cada uma das entrevistas analisadas. Nessa seção enfatizamos a Metodologia de Pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os resultados de pesquisa e as análises discursivas que foram produzidas e, por fim, as (in)conclusões finais estão apresentadas no quinto capítulo.

2 ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUXTIANA

Figura 1 - *Metamorphosis III*. Mauritz Cornelis Escher (1967-1968)

Fonte: <<https://www.flickr.com/photos/berkshiremuseum/5277863538>>
Acesso em: 20 de set. de 2019

Uma obra de arte costuma ser marcada por sua atualidade, por sua atemporalidade porque produz inúmeras significações e sentidos. É preciso olhá-la como algo que não pode ser compreendido por completo, como se ela trouxesse certo caráter enigmático (WIRTHMANN, 2012).

Inspirados na articulação que Dunker (2011) fez em seu texto para apresentar as formas de vida e perda de experiência com as obras de *Hamlet* (1599), *Dom Quixote* (1605) e *Dom Juan* (1620), enfatizando que “*são narrativas cruciais quando se pensa no tipo de subjetividade que caracteriza a modernidade*” (p. 04) e mais adiante, como “formas de vida que demandam uma gramática específica de reconhecimento e localização de impasses e conflitos” (p. 05), pretendemos articular a obra acima (Figura 1) com a nossa fundamentação teórica já antecipando que o sintoma é como uma espécie de obra de arte para o sujeito- melhor dizendo, é o que os sujeitos podem melhor fazer com o seu sofrimento.

O artista plástico holandês Mauritz Cornelis Escher ficou mundialmente conhecido por suas gravuras produzirem efeitos de ilusões de óptica que (des)constroem o (pré)construído. Imagens que dialogam com a perspectiva discursiva no sentido de nos colocar em movimento, em transformação, em desarranjo e mudança. Obras que permitem o jogo com as palavras para pensar sobre a (trans)formação, o (des)arranjo e a (res)significação.

Com a imagem acima, abordamos o(s) efeito(s) de sentido(s) que comporta(m) a mudança, a metamorfose, os processos de constante arranjo e

desarranjo, de práticas pedagógicas que rolam e desenrolam, de sujeitos que pensam e repensam a si mesmos.

Na (pre)ensão de introduzir a AD, referencial teórico-metodológico em que nos apoiamos, recorreremos à obra *Metamorphosis III*, produzida pelo artista em 1967-1968 para refletir sobre os desarranjos da linguagem, os equívocos que nos constituem, as vozes outras e múltiplos atravessamentos que nos marcam.

O tempo todo, a cada dizer há um não dizer, há um movimento, um funcionamento da língua. Cada palavra enunciada se desloca num espaço socioideológico que impossibilita prever como ela será interpretada, assim, há um descontrole da palavra, uma atribuição de sentido diferente a depender do contexto, uma inquietação no discurso. Na tentativa de driblar a opacidade da língua, buscamos, a todo tempo, fazer manejos para tentar controlar a significação, nos valendo de estruturas linguísticas como: *ou seja, isto é, assim sendo* entre outras.

É nesse sentido de (des)arranjo, movimento, múltiplos atravessamentos e (trans)formações que nos apoiamos na Análise de Discurso pêcheuxtiana para estudar as relações do homem com a realidade por intermédio do discurso, em um campo de estudos linguísticos chamado Semântica.

Assim como na leitura de uma obra de arte, a perspectiva discursiva compreende que

alguns dos sentidos emergirão para aqueles que estiverem cientes de que sempre faltam, não só palavras, como possibilidades de se encontrar na realidade todos os componentes de uma obra de arte [...] todas as formas de representação produzem o estranho efeito de, simultaneamente, desvelar e velar [...] a arte guarda, como uma de suas principais características, a de ser não-toda (WIRTHMANN, 2012, p. 2).

2.1 Berço da teoria discursiva: o contexto francês em 1960

Na França, a década de 1960 foi marcada por um contexto de efervescência estudantil que provocou grandes manifestações políticas. Nesse período, as ruas francesas foram tomadas por manifestantes - em sua maioria, estudantes e

operários. Uma das manifestações mais conhecidas foi a *Maio de 68*, na qual estima-se a participação de cerca de nove milhões de pessoas.

A ascensão dos partidos políticos de esquerda, mobilizados pelos estudantes, colaboravam para que as ruas se enchessem. Essas vozes coletivas reivindicavam melhorias na saúde, na educação e nas condições de trabalho. Sob o slogan “Seja realista, peçam o impossível”, as manifestações foram se consolidando como resistência e, claramente, lutas políticas (SILVA, 2020).

Figura 2 - Manifestação Maio de 68, na França

Fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/23/cultura/1524504798_329892.html> Acesso em: 20 de set. de 2019

Banhado pelo político, Michel Pêcheux - filósofo francês que viveu entre os anos de 1938 e 1983 - lança o livro *Análise Automática do Discurso*, em 1969, inaugurando uma disciplina de entremeio que buscava avançar nos estudos sobre a linguagem em um período pós-estruturalismo.

Inicialmente a AD surgiu com a preocupação de compreender o processo discursivo ao fazer a interpretação textual, ou seja, essa teoria se ocupava da determinação histórica dos processos de significação. Assim, como o próprio nome introduz, a AD não se preocupa diretamente com a escrita ou com a língua - embora o discurso seja composto por ambas -, porém ela surgiu na tentativa de responder questões como “o que o autor quis dizer?” ou “qual a mensagem do texto”, por intermédio de um processo discursivo (ASSOLINI, 2003), ou seja, busca responder questões interpretativas para além da proposta estruturalista. Todavia, no percurso

de construção teórica, observamos que o próprio precursor, Michel Pêcheux, elaborou e reelaborou alguns conceitos. Esse fato permitiu que a AD fosse organizada em três tempos, nos quais observamos que aos poucos se foi investindo na concepção de sujeito e no seu lugar de agente, afirmando que os sujeitos modificam a estrutura e o acontecimento, afetam a História (FERNANDES, 2008).

Após a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, em 1982, o campo da Linguística inaugurava uma vertente teórica que procurava entender, no século XX, o que é língua e como ela era produzida. Essa corrente linguística ficou conhecida como Estruturalismo e se propunha a analisar a língua como um sistema regido por regras.

Saussure (1857-1913) foi considerado o ‘pai da Linguística’ com uma proposta linguística de estudo que se baseava na dicotomia entre língua e fala. Para ele, a língua era vista como um sistema e se apartava da fala justamente pelo fato de ser objetiva e não variar de acordo com cada falante. As contribuições de Saussure para os estudos de seu tempo foram inúmeras, visto que a Linguística adquiriu o caráter de ciência-piloto e proporcionou o surgimento de áreas como a Fonologia, Morfologia e Sintaxe (ASSOLINI, 2003).

Entretanto era preciso pensar em uma ciência que olhasse para o lugar de onde o enunciado estava sendo dito, para o sujeito que o falava e para a história que o constituía, e nesse contexto alguns trabalhos que se opunham à proposta de Saussure começaram a surgir. Dentre eles, focaremos no trabalho de Michel Pêcheux que traz para o campo teórico aquilo que é exterior - falamos, então, do social e do histórico. Nesse momento surge a semântica com uma proposta discursiva, também chamada Teoria do Discurso.

Na construção de sua proposta teórica, Michel Pêcheux coloca-se a costurar fios de três áreas do conhecimento, a saber: a linguística, a história (com o materialismo histórico) e a Psicanálise. Com Chuffi (2016) sintetizamos: “o materialismo histórico, para um entendimento de como se efetivam os processos sociais e as transformações das formações sociais, da linguística, enquanto lugar de reflexão sobre a língua e a linguagem, e a teoria do discurso, para uma compreensão histórico-processual da linguagem e dos sentidos” (p. 20).

Desde então, elementos que contribuem para que os sentidos possam ser apreendidos passam a ser considerados nos estudos da linguagem, tais como a

historicidade, a ideologia, o inconsciente e outros que permitem a interpretação num dado momento e em determinadas condições de produção. Dessa forma, surge uma ciência que olha para o sujeito e para sua história e que possibilita uma interpretação para além de um sistema rígido de formas, regras, signos e estruturas.

Assim (re)afirmamos que

a Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2001, p. 21).

Nas seções que se seguem, nos dedicaremos a refletir um pouco mais sobre a concepção de discurso, ideologia e inconsciente para a perspectiva discursiva, lembrando que essa “nova” ciência em construção recorre a outras que a antecedem - no caso, a AD busca reforço no estruturalismo, no materialismo histórico e na psicanálise. Dessa forma, Althusser (1985) declara: “assim se faz a história das ciências, na qual, frequentemente, uma ciência só se torna tal pelo recurso a outras ciências e pelo desvio por outras ciências” (p. 63).

2.2 Discurso: a linguagem em (per)curso

Um dos aspectos que diferencia o homem dos demais seres vivos é a sua relação com a linguagem. É impossível pensar no homem sem os mais variados recursos linguísticos para se relacionar e para sobreviver. Se observarmos, todas as civilizações possuíam um modo de comunicação como, por exemplo, a linguagem através de pinturas, gravuras, esculturas, rabiscos, gestos e escrita.

A AD trabalha na relação do homem com o contexto por intermédio da linguagem, assim sendo, podemos nos questionar sobre qual forma de linguagem especificamente esse campo teórico se apropria. Como mencionado anteriormente, Orlandi (2001) define o discurso como prática de linguagem, palavra em movimento, portanto, nessa perspectiva teórica, a linguagem é compreendida enquanto discurso - o que nos remete à interação.

Assim sendo a linguagem não é considerada neutra, transparente ou inocente, mas, sim, opaca, possível de falhas e equívocos porque resulta de um

funcionamento discursivo que se produz em determinadas condições socio-históricas-ideológicas marcadas.

A linguagem é entendida como uma mediação entre o homem e sua realidade, ou melhor, com o contexto social e histórico que ele está inserido e, por intermédio dessa mediação, o homem pode permanecer, continuar e até mesmo transformar a sua realidade. Assim, compreendemos que a linguagem coloca o homem na relação com o simbólico que é a “base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2001, p. 22), ao mesmo tempo em que determina a forma como o homem se relaciona com a realidade circundante.

Quando Lacan retorna à obra freudiana a *Ciência dos Sonhos* ele reconhece duas figuras essencialmente linguísticas, a metonímia e a metáfora. Avançando na sua reflexão, o psicanalista introduziu a concepção de significantes e cadeia significante. A partir desse momento, “as mais importantes das aquisições de Saussure e da Linguística oriunda dele, entravam com pleno direito, na inteligência do processo tanto do discurso do inconsciente, quanto do discurso verbal do sujeito e de sua relação” (ALTHUSSER, 1985, p. 63).

Conforme mencionado anteriormente, Saussure não incorporava à sua teoria a exterioridade da língua. Dessa forma, quando se propôs inicialmente a pensar no lugar da língua ele partiu da concepção de que a fala seria uma materialidade do pensamento e que no ato de comunicação não haveria interferências externas, conforme observamos na figura abaixo:

Figura 3 - O circuito da fala

Fonte: Curso de Linguística Geral. Saussure

Ao propor pensar na língua a partir do ato de fala (comunicação), Saussure mostra que a concepção de língua defendida por ele não é nada abstrata. Mas o salto que Pêcheux (1975) deu em relação à corrente estruturalista foi o fato de

vincular ao seu estudo sobre a linguagem o que é propriamente social e histórico e define assim, o discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores” (p. 170).

Abraçando a linguagem como discurso, palavra em movimento e em curso, observamos o caráter transformador da linguagem, pois ela advém de um processo marcado por conflito, por confronto ideológico e por luta que faz uso da língua enquanto ordem significante³, para se tornar mediação entre a realidade e aquele que enuncia. Nesse mecanismo de funcionamento discursivo marcado pelas condições históricas e subjetivas, surgem, então, o deslize, o ato falho, a repetição, mas, também, a possibilidade de transformar e constituir identidades, pois ao falar, ao significar, nós nos significamos (ASSOLINI, 2003).

Dessa forma, ao discursivizar os sujeitos, estão colando em relação as suas condições de produção aliadas ao processo socio-histórico, e é nesse entremeio que o analista de discurso deve atuar para conseguir interpretar a língua em sua relação com o exterior.

O que realmente importa na perspectiva discursiva é a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (MUSSALIN, 2004). Assim, questões como *Quem enuncia? De onde se fala? Em quais condições de produção?* podem ser respondidas pelo analista de discurso que parte da relação estabelecida entre a língua e os sujeitos que a falam em suas situações cotidianas (reais) de produção. Em suma, segundo Orlandi (2001) “estudando o discurso observa-se o homem falando” e, dessa forma, ultrapassa-se a simples decodificação e se abre espaço para a subjetividade do sujeito-enunciador.

Estudar a linguagem na perspectiva discursiva “significa compreender que a incompletude faz parte de sua constituição, não como algo faltante, mas em relação a algo que não se fecha, está sempre aberto a outros sentidos e a outras significações” (BARTHOLOMEU, 2018, p. 29).

Partindo da ideia de que a língua é a materialidade específica do discurso (possibilidade para que o discurso aconteça) e entendendo o discurso tal como abordado anteriormente, podemos pensar que ele é, essencialmente, a materialidade da Ideologia. Portanto, há uma relação entre o sujeito discursivo que,

---

³ É pela Ordem Significante que se consolida a passagem da existência biológica à existência humana (Althusser, 1985).

através da língua, materializa as condições de produção e os seus atravessamentos discursivos com a ideologia, tal como proposta pelo materialismo histórico.

Por fim, se compreendemos a linguagem como forma de engajar e mediar os seres humanos na própria realidade observamos como, essencialmente, ela é um lugar de conflito e de luta, luta até mesmo pela (im)possibilidade de tomar a palavra, de enunciar. Se há luta, há relações de poder, há luta de classes, há dominante e dominado e, portanto há um lugar de funcionamento ideológico.

Nesse sentido, avançaremos na discussão sobre Ideologia e sua contribuição para a teoria discursiva.

2.3 Existe sentido sem interpretação?

Acreditando que havia estreita relação entre a ideologia e o campo político - e que isso poderia se manifestar no discurso -, Pêcheux afirmou, nas palavras de Paul Henry (1997): “as ciências sociais são essencialmente técnicas que têm uma ligação crucial com a prática política e com as ideologias desenvolvidas em contato com a prática política, cujo instrumento é discurso” (p. 25).

Por muito tempo, a ideologia teve seu sentido atrelado a “algo que se referia à gênese das ideias, origens sensoriais das ideias” (CHAUÍ, 1981) e, após os trabalhos de Karl Marx, algumas linhas teóricas atribuíram à ideologia um aspecto negativo que perpassava pelo sentido único de servir como instrumento para dominação de classes ou como subsídio para o (des)enrolar das relações de poder.

Para estudar a ideologia em sua materialidade linguística, ou seja, para trazer o conceito de ideologia e compor sua teoria discursiva, Pêcheux recorre aos trabalhos de Louis Althusser - filósofo que viveu entre os anos de 1918 e 1990 - que compreende a linguagem como via por meio da qual se pode depreender o funcionamento ideológico.

Os estudos de Althusser partem da releitura de Marx e diferenciavam duas concepções de ideologia. A primeira delas, *teoria das ideologias particulares*, abordava as posições de classes e, a segunda, *teoria da ideologia em geral*, permitia mostrar que o mecanismo de funcionamento da reprodução das relações de produção era comum a todas as ideologias particulares (MUSSALIN, 2004).

Concluindo, assim, que a ideologia tem história própria, que é a luta de classes, mas, que por sua vez, é atemporal porque é contínua na história.

Antes, porém, Althusser (1999) retoma a proposta marxista de aparelho de Estado para introduzir o conceito de *aparelho ideológico de Estado* e *aparelho repressivo de Estado*. Para estudar a ideologia, compreender seu mecanismo de funcionamento e sua relação com as formações imaginárias propostas por Pêcheux, precisamos, anteriormente, levantar alguns pontos sobre esses aparelhos de Estado, já partindo do pressuposto de que a ideologia “têm existência material e é nessa existência material que deve ser estudada e não como meras ideias” (ALTHUSSER, 1999).

Entendendo que o que distingue as forças produtivas dos meios de produção é a força de trabalho, vemos em Marx (1848) que a reprodução da força de trabalho se dá, essencialmente, pela luta de classes. Assim, “a luta de classes perpassa o modo de produção como um todo, o que, no campo da ideologia, significa que a luta de classes ‘passa’ pelo que Althusser chamou de Aparelhos Ideológicos de Estado” (PÊCHEUX, 1999).

Em sua releitura da teoria marxista Althusser (1999) marca que existem dois tipos de aparelhos que compõe o aparelho de Estado. O primeiro deles, os aparelhos ideológicos de Estado, são aqueles que funcionam pela *ideologia*, fazendo reproduzir as ideologias da *classe dominante*. São exemplos de AIEs as escolas, a religião, a família, a cultura, os sindicatos e as universidades - esses AIEs asseguram, pela tomada da palavra, a dominação da infraestrutura (classe dominada). Vale destacar que, para Althusser, os AIEs - ao desenvolverem a sua função de *disciplinar* - pode fazê-lo tanto por vias públicas como por vias privadas, pois o interessante é a forma como funcionam, seja ela explícita ou sutil.

Entretanto, as classes dominadas também produzem ideologias, já que a “resistência das classes exploradas é capaz de encontrar meios e oportunidades de se expressar, seja utilizando as contradições que ali existem, seja pela conquista de posições de combate dentro deles, na luta” (ALTHUSSER, 1999, p. 117). Dessa forma, faz-se necessário outro aparelho operante.

O segundo aparelho de Estado é o aparelho repressivo de Estado (ARE), que é convocado pelo Estado de forma única e pública, em situações quando os AIEs não conseguem mais manter a ordem social. Os AREs funcionam pela violência

para fazer valer a ideologia dominante em situações em que há resistência. São exemplos: o Exército, a polícia, a prisão, o manicômio e a Igreja.

É válido destacar que tanto os AIEs como os AREs funcionam pela combinação entre ideologia e violência. Quando essa proporção difere, um ou outro entra em ação. O ARE predominantemente funciona pela violência, mas com o objetivo de fazer valer uma ideologia, situação que vemos recentemente no discurso nazista, por exemplo, no qual o aparelho repressor assegura, pela força, “as condições políticas de reprodução das relações de produção, que são, em última instância, relações de exploração” (ALTHUSSER, 1999, p. 118).

Desse modo, notamos como os AIEs capturam o homem por meio da construção imaginária de como ele se vê dentro de determinada construção social na qual ocorre uma filiação e, a partir daí, a submissão ou a resistência.

A ideologia é a própria existência material definindo o que as pessoas pensam e se incorporando na sociedade. Ela define o pensamento porque produz evidências que colocam o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. Por outro lado, a ideologia também se incorpora na sociedade porque nós dependemos da linguagem para nos relacionarmos com a exterioridade e, assim, ela funciona como estrutura da/na linguagem.

Vamos a um exemplo prático, mas antecipamos que a teoria marxista tem como premissa a organização de uma sociedade econômica dividida entre infraestrutura e superestrutura. A infraestrutura compreende a base de uma sociedade, pois acolhe aqueles que detêm a força de trabalho e as relações de produção, enquanto a superestrutura acolhe aqueles que possuem os meios de produção, dividindo-se, particularmente, entre o campo jurídico, visto como o próprio Estado; e o ideológico, que envolve entidades como a Igreja, a política, a moral etc. Quando Althusser (1999) propõe em seus trabalhos uma releitura da teoria marxista é para incorporar as situações sociais marcadas pela não coincidência entre o modo como os sujeitos se imaginam e o que, de fato, eles são - situações que não se encaixam nessa divisão de infraestrutura e superestrutura.

Tomemos, para exemplificação, a figura do capitão do mato que, sendo negro, açoita e prende os escravos fugitivos (outros negros); ou ainda funcionários assalariados que se colocam como patrões; ou professores que não se afetam pelas políticas públicas educacionais que determinam o seu trabalho. Esses são apenas

alguns dos muitos exemplos possíveis que mostram como em uma sociedade nem sempre haverá coincidência entre a realidade histórico-social e as enunciações. Em outras palavras, podemos encontrar sujeitos que, possuindo apenas a sua força de trabalho, assumem posições junto aos que detêm os meios de produção. E vice-versa.

Uma das teses althusserianas é o fato de que a “ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (p.126). Assim vemos, por exemplo, a ideologia religiosa, a ideologia política ou a ideologia jurídica, as quais podem ser reconhecidas como “concepções de mundo”, ao passo que se o sujeito verdadeiramente acredita e tece uma relação de vivência com aquilo, elas se tornam ideologias legitimadas que só precisam ser interpretadas como, por exemplo, acreditar em Deus, no dever ou na justiça. Ocorre um deslocamento no sentido de ideologia como ilusão/alusão para o sentido de ideologia como relação imaginária com as relações sociais.

Nesse sentido, ao entender as práticas e os discursos que estruturam os aparelhos ideológicos de Estado é que se pode compreender como a ideologia funciona. Portanto, “como as ideias não existem desvinculadas das palavras, a linguagem é um dos lugares onde se materializa a ideologia” (GREGOLIN, 2006, p. 40).

Assim sendo, a ideologia é constitutiva do dizer e está presente em toda manifestação do sujeito, fazendo com que ele assuma determinadas posições de fala ou enunciação e se filie a formações discursivas específicas atribuindo sentidos.

É a ideologia que produz evidências pelas quais todos sabem o que é um homem, uma mulher, um soldado ou um professor. A ideologia é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos, pois o sujeito é interpelado pela ideologia para que se produza o dizer (ORLANDI, 1996). Entender que “não há sentido sem interpretação” é uma forma de evidenciar a presença da ideologia, tentando fornecer um sentido único, sempre-já e um apagamento (necessário) para que o indivíduo se constitua sujeito e tenha a ilusão de completude (ORLANDI, 2001).

A ideologia é constitutiva do sujeito, pois não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. Ao falar, o sujeito traz um discurso carregado de sentidos perpassados pela ideologia e tocado pelo simbólico, pois o sujeito não é origem em si. Dessa forma, a ideologia alia o linguístico ao socio-histórico, pois, através da

linguagem, é que se manifestam as representações que, por sua vez, são dependentes das condições de produção dos discursos. Em outras palavras, a formação social (lutas de classe, modos de produção) pode determinar as formações ideológicas que funcionam por meio do imaginário.

Outra tese althusseriana é a de que a “ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” (p. 131), o que nos leva à reflexão sobre a sua sujeição ao Sujeito. Vamos lembrar o exemplo da figura do capitão do mato - vimos que a forma como o sujeito se vê nem sempre é, de fato, representada pela sua condição real de existência. Althusser (1999) nos mostra que

o indivíduo porta-se de tal ou qual maneira, adota tais e tais comportamentos práticos e, mais importante, participa de algumas práticas submetidas a regras, que são as do Aparelho Ideológico de que “dependem” as ideias que ele, com plena consciência, livremente escolheu como sujeito. Se acredita em Deus, ele vai à igreja assistir à missa, ajoelha, reza, confessa-se, faz penitência e, naturalmente, arrepende-se, e continua etc [...] observamos que a própria representação ideológica da ideologia é forçada a reconhecer que todo “sujeito” dotado de uma “consciência”, e confiando nas “ideias” que sua “consciência” lhe inspira e livremente aceita, deve “agir de acordo com as suas ideias” – portanto, deve inscrever suas ideias, como sujeito livre, nos atos de sua prática material (p. 130).

A interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos consiste em fazer com que “cada indivíduo (sem que ele tenha consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor da própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social” (ASSOLINI, 2003, p. 22).

A grande contribuição do projeto althusseriano para a abordagem discursiva é no sentido de possibilitar uma reflexão sobre esse sujeito em suas condições de produção. No sujeito que não é uno e nem acabado - sem que ele mesmo perceba - há tomadas de decisões que se sustentam nas diferentes formações ideológicas. Passamos, então, a lidar com um sujeito descentrado, clivado e em constante formação.

Trazendo para o contexto desta pesquisa, o analista de discurso deve procurar no discurso analisado, aqui o DPE, as marcas linguísticas que remetem às ideologias. Para tanto, o analista busca nos sentidos evidenciados as marcas que remetem às formações discursivas que, por sua vez, levam a um contexto maior de formações ideológicas submetidas às ideologias dominantes.

Pêcheux (1990) diz “(...) que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos falantes (em sujeitos de seus discursos) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes correspondem” (p.146). Trazemos o esquema ilustrativo abaixo para mostrar como essas instâncias se entrecruzam e se relacionam na produção dos discursos.

Figura 4 - Caminho percorrido pelo analista de discurso

Fonte: De autoria própria. 2020

Considerando a ideologia como campo maior, temos então as formações ideológicas que se relacionam com a posição social de onde se fala sendo atravessada pelo imaginário do próprio sujeito. Questionamentos como *quem fala? para quem se fala? de que posição social e ideológica se fala?* são de competência da formação ideológica em que o sujeito se encontra.

De forma geral podemos entender que pelo funcionamento das formações imaginárias é que o sujeito se refere às posições que atribui a si mesmo e aos outros. Conforme sabemos, os sujeitos ocupam lugares determinados na estrutura social -e é a partir desses lugares que a enunciação acontece.

Figura 5 - Formações imaginárias

Expressão que designa as Formações Imaginárias		Significação da Expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a Formação Imaginária correspondente
A	Ia (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou para lhe falar assim?”
	Ia (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe falar assim?”
B	Ib (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	Ib (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux (1997, p.83)

Conclui-se pela figura acima que pensar no sujeito que protagoniza um discurso nesse jogo de formação imaginária é

estabelecer as seguintes relações: a imagem do lugar de quem fala sobre si mesmo refere-se a indagação “Quem sou eu para que lhe fale assim?”; a imagem do lugar do ouvinte para o sujeito que fala corresponde ao questionamento “Quem é ele para que me fale assim?”; a pergunta “Quem sou eu para que me fale assim?” diz respeito à imagem do lugar do ouvinte em relação a si próprio; por fim, a imagem do lugar do falante para que o sujeito ao qual o discurso é dirigido se coloca a pergunta “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” (NOTARI, 2016, p. 893,).

Com esse quadro proposto por Pêcheux (1997) no livro *Análise Automática do Discurso*, reafirmamos que no processo discursivo os enunciados possuem sentidos diferentes, conforme o lugar que os interlocutores ocupam. Nessa linha tênue de constituição do discurso pelo sujeito apresentamos o conceito de formação discursiva partindo do pressuposto de que as formações ideológicas levam às formações discursivas pelo funcionamento das formações imaginárias.

Resumidamente, na AD, formação discursiva passa a ser vista 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 determinar o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1990).

A noção de FD foi introduzida inicialmente por Michel Foucault (1926-1984), no livro *A Arqueologia do Saber*, quando o teórico social buscava designar “um conjunto de enunciados que podem ser associados a um mesmo sistema de regras” (MAINGUENEAU *et al.*, p. 241, 2014). Entretanto, o conceito é acolhido pela AD quando Pêcheux (1990) frisa em seus trabalhos que a relação entre as classes sociais implica na existência de *posições políticas e ideológicas* que se organizam em formações caracterizando o que *pode e deve ser dito* em dada conjuntura.

As formações discursivas que resultam da ideologia e do atravessamento de outros discursos produzem uma enunciação que traz em si as marcas linguísticas interpretadas pelo analista. Dessa forma, não se pode estudar formação discursiva dissociada do conceito de interdiscurso - por isso dedicaremos as linhas finais desta seção para apresentar a noção de interdiscurso e intradiscurso.

O interdiscurso remete à ideia de relação com outros discursos - assim, um enunciado discursivo pode entrar no interdiscurso, se o considerarmos como um espaço de relações multiformes. Em um contexto mais individual, Maingueneau (2014) define o interdiscurso como um “conjunto de discursos que mantêm relações

recíprocas uns com os outros” (p. 286) - ideia que pode ser complementada com a proposta de Courtine (1981) de que o interdiscurso é “uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagônicas” (p. 54).

Pensando em um contexto mais amplo e geral podemos inferir que interdiscurso seria um conjunto de unidades discursivas outras, com as quais um discurso subjetivo e particular pode se relacionar.

Por outro lado, o intradiscurso é a materialidade do interdiscurso, por assim pensar é o “fio do discurso”, conforme Pêcheux (1997) descreveu. O intradiscurso é formado pelo interdiscurso, mas deve ser pensado sob a óptica de reflexo sobre si mesmo, conforme Courtine (1981) - é o “lugar de enunciação de um sujeito”.

2.4 O sujeito que discursa

O sujeito do discurso é o sujeito interpelado ou atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. É um sujeito inacabado, em constante (trans)formação e que se constitui das múltiplas vozes sociais que o atravessam (interdiscurso). Retomando a Figura 1: *Metamorphosis III*, nos deparamos com um sujeito que é, parte do todo, cindido e que traz em si um pouco de todos os outros que compõem a sua história.

A relação da linguagem com a história resulta em um sujeito que não é a fonte do seu dizer, não é livre e, portanto, não é senhor de sua vontade, mas também não é determinado exclusivamente pelos mecanismos exteriores. O sujeito do discursivo vai se constituindo nas relações que estabelece com o outro, com o contexto e consigo mesmo.

A AD entende o sujeito como uma posição de onde ocorre a enunciação que indicia as (in)coerências do seu dizer. Tomemos o exemplo a seguir como forma de demonstração: um determinado professor de química diz que aprender funções inorgânicas é mais interessante do que compreender a Revolução Francesa. Pois bem, esse sujeito está assumindo a posição-professor de química que lhe permite ter esse discurso em conformidade com as formações ideológicas e discursivas à qual se filia. Imaginemos, agora, esse mesmo professor (entende-se “mesmo” aqui, como organismo biológico) ocupando um cargo de diretor e então ele enuncia que aprender funções inorgânicas é tão importante quanto aprender sobre a Revolução

Francesa. Nesse caso, vemos como a posição-diretor, as ideologias que predominam no DPE e as formações ideológicas e imaginárias que o atravessam não permitem que esse professor, nessa posição, enuncie o mesmo discurso da posição anterior. Ou seja, há contradições e incoerências no dizer, a depender das diferentes situações e posições assumidas.

Pelo exemplo anterior notamos que o sujeito do discurso é incompleto e assujeitado aos contextos socio-histórico e ideológico em que ele está inserido e, dessa forma, precisa assumir posições diferentes de fala. Então “o sujeito não é visto como indivíduo. Nesse campo teórico o sujeito é constituído por diferentes vozes sociais, é marcado pela heterogeneidade, por conflitos, interpelação ideológica, lutas de classes, espaços em que o desejo se relaciona com o social e manifesta-se por meio da linguagem”. (FERNANDES, 2008, p. 16). Assim, ao estudar a língua em funcionamento entendemos o porquê de o sujeito falar sobre determinada questão numa determinada formação social, pois sabemos que não há neutralidade na língua e, por isso, a fala é sempre subjetiva e marcada por determinado lugar social.

A forma-sujeito que representa a sociedade contemporânea é marcada pela contradição, pois os sujeitos não são totalmente livres, visto que a ideologia possui sua existência material trazendo a submissão como efeito ideológico sobre esse sujeito. Ao mesmo tempo, o sujeito se sente livre para dizer tudo o que deseja, mas, para tal, precisa se submeter à língua. Essa contradição representa, hoje, a base do assujeitamento (ORLANDI, 2001).

Na enunciação, a linguagem veste uma roupagem de transparência fornecida pela ideologia que busca lançar no discurso uma capa de invisibilidade, produzindo evidências únicas, naturais e homogêneas que apagam o caráter material do sentido e do sujeito, levando a interpretações equivocadas e que se aproximam da literalidade.

Entretanto, Pêcheux recorre à Psicanalise para mostrar como o sujeito da AD é também um sujeito atravessado pela teoria psicanalítica e, portanto, olharemos de forma crítica para os efeitos de literalidade, pois o assujeitamento ocorre também pela via do inconsciente, levando o sujeito à ilusão de completude. Assim sendo, a “falta é fundante do sujeito, mas em contrapartida requer o ato do sujeito para se fundar como falta” (ELIA, 2004, p. 32).

2.5 O nó borromeano

Ao pensarmos num sujeito que é constituído na e pela *ideologia*, pelo *inconsciente* e atravessado pela relação histórica com a *linguagem*, podemos imaginar um elo comum entre essas concepções. Ou melhor, um lugar de entremeio capaz de representar esse complexo sujeito que discursa.

Para isso, recorremos à figura do *nó borromeano*, representada abaixo, para mostrar como o sujeito, ao ser constituído pela ideologia, pelo inconsciente e pela linguagem, provoca um *furo* em cada um deles.

Figura 6 - O nó borromeano

Fonte: De autoria própria. 2020

Com Elia (2010) observamos como a falta é constitutiva do sujeito discursivo, permitindo que sua estrutura se apresente como um *Ser-Em-Falta*. Como é característico de todo *Ser-Em-Falta* provocar um furo na ordem que o constitui, poderíamos pensar que um dos círculos do nó borromeano é formado pela linguagem, mas que, ao constituir o sujeito, permite-se receber o furo do *equívoco*. O segundo círculo seria a ideologia que, ao interpelar os indivíduos em sujeitos, permite-se furar pela *contradição* e; por fim, o terceiro círculo, o da Psicanálise, manifestando como furo o próprio *inconsciente* e que, por sua vez, permite-se furar novamente constituindo o sujeito.

É justamente essa falta constitutiva do sujeito discursivo que vai se tornar o lugar do possível para o sujeito desejante, que busca sempre saciar uma falta primeira, mas que não pode ser totalmente saciada - assim, o sujeito é movido ao

longo da vida buscando satisfações parciais, o que torna um sujeito da falta, da incompletude e do desejo.

Em suma,

ao ser constituído pela linguagem, o sujeito encontra nela a sua morada e disso decorre uma marca do sujeito como efeito de linguagem. Por outro lado, ao sofrer a determinação da ideologia, por via da interpelação, o sujeito se configura como assujeitado. E por ser também um sujeito do inconsciente, descontínuo por excelência e que se ordena por irrupções pontuais, esse sujeito se mostra como desejante (FERREIRA, 2005, p. 72).

Assim, é nesse complexo campo de constituição que o sujeito do discurso se (des)enrola e, por isso, dizemos, nessa teoria, que o sujeito não é o senhor da sua vontade, que não sabe por completo o que diz. O elo comum entre esse sujeito assujeitado e, ao mesmo tempo, desejante, se dá pela linguagem, ou melhor, é pela linguagem que o sujeito interpelado pela ideologia e pelo inconsciente pode ser estudado em sua forma material.

No próximo capítulo nos dedicaremos a pensar nas contribuições da Psicanálise freudo-lacanianana para as Ciências da Educação, a partir da noção de sujeito do inconsciente que estabelece relações com o seu “sintoma” e “mal-estar”.

3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO

Figura 7 - A Bordadeira. Diego Velázquez (1640)

Disponível em: <<https://virusdaarte.net/velazquez-a-bordadeira/>>. Acesso em: 20 de out. de 2019

Recorremos à obra do pintor espanhol Diego Velázquez para introduzir o sentido que norteia e delimita este capítulo.

Assim como a bordadeira vai fio a fio, dando forma e cor ao seu trabalho, nós buscamos na Psicanálise freudo-lacaniana fios teóricos que nos ajudam a pensar sobre questões que compõem o atual contexto escolar, mais precisamente atravessamentos que perpassam o fazer docente e pairam sobre o discurso pedagógico escolar.

É importante marcar de qual posição a pesquisadora 'fala' quando recorre aos conceitos, até então de cunho estritamente psicanalítico. Assim, partindo da premissa de que a pesquisadora não ocupa a posição-psicanalista, a obra de Velázquez torna-se justificável para pensar nos fios que uma pesquisa, cujo referencial teórico-metodológico é a AD, precisa 'puxar' da psicanálise para dar forma e cor aos seus resultados. Todo analista de discurso, ora mais ora menos, precisa se aproximar da Psicanálise, tal como Michel Pêcheux fez, para se debruçar sobre os estudos da subjetividade e de sua materialidade linguística.

E é no sentido de pensar a subjetividade que acreditamos nas contribuições que a Psicanálise pode fazer para as Ciências da Educação, tendo aqui a (pre)ensão de (a)bordar alguns fios dessa teoria para compor o resultado da pesquisa apresentada.

Em suma, “a Psicanálise e Educação não é a psicanálise, nem tampouco é a educação. Mas é um campo de interface que acolhe, de uma e de outra, elementos para melhor analisar e intervir no real educativo” (PEREIRA, 2017, p. 17).

3.1 A estrutura do psiquismo freudiano

Sigmund Freud (1856-1939) foi médico neurologista e psiquiatra, popularmente conhecido como o “pai da psicanálise”. Um dos seguidores de Freud foi Jacques Lacan (1901-1981), também psicanalista e que fez releituras das obras freudianas incorporando o uso de diagramas e grafemas para explicar os conceitos psicanalíticos. Assim recorreremos, aqui, a um esquema de autoria própria para refletir sobre a estrutura do psiquismo, a repressão e, por fim, (tentar) compreender o que Lacan (1998), anos depois, disse quando afirmou que “o inconsciente é estruturado como linguagem”.

Figura 8 - Diagrama sobre a estrutura do psiquismo.

Fonte: De autoria própria. 2020

Observando a representação vemos que há uma separação entre *consciente* (*pré-consciente*) e *inconsciente*. O processo psíquico consciente é toda aquela manifestação de que tomamos consciência num determinado momento. Tomemos a seguinte exemplificação para marcar, de maneira superficial, a tênue separação entre o consciente e o pré-consciente: um professor durante uma aula se lembra, de repente, que na próxima semana haverá avaliação sobre sua disciplina. Lembrar-se da prova previamente agendada foi uma “ideia” que se instalou no campo da consciência enquanto o professor continua se lembrando dela. Em seguida, ele continua sua aula e não pensa mais na avaliação. Poderíamos nos perguntar então: para onde foi a ideia da avaliação? A resposta seria: ao passo que o professor não pensa mais nisso, essa ideia fica “guardada” no lugar de origem, entendido como pré-consciente. Dessa forma, “o pré-consciente está constituído, assim, pelos processos psíquicos que momentaneamente desaparecem do campo iluminado pela consciência” (ESTEVAM, 1985, p. 17).

Já o inconsciente abarca os processos psíquicos que não podem ser evocados voluntariamente. A psicanálise surge então como um processo que possibilita, ou não, ao sujeito trazer para o campo da consciência aquilo que *a priori* cabe apenas ao inconsciente. É importante destacar que tudo aquilo que o sujeito simboliza, de uma forma ou outra, pode ser trazido para a consciência, mas ter acesso ao inconsciente propriamente dito em sua completude é impossível mesmo em análise. Assim, podemos dizer que a psicanálise se atém das partes inconscientes do Eu. Apresentaremos melhor a seguir.

No segundo eixo vertical da mesma figura notamos a divisão entre *Isso*, *Supereu* e *Eu*, que pode ser entendida como peça primordial dessa complexa máquina que é o funcionamento psíquico.

O Eu é uma representação psíquica que acontece no campo da consciência. O problema se dá quando os sujeitos ainda não possuem representação do seu próprio Eu, como é o caso de crianças em desenvolvimento ou de bebês que ainda não ultrapassaram o “estádio do espelho”, como proposto por Lacan (1996). A partir desses casos podemos nos questionar sobre a origem do Eu freudiano que representa no consciente um efeito linguístico construído e controlado pelo próprio sujeito na sua relação com o outro. Podemos resumir destacando que o Eu é a parte organizada do nosso psiquismo.

Analisando ainda a representação gráfica, observa-se que antes do Eu, existe o Isso e o Supereu. O Isso pode ser entendido, aqui, como uma peça que comporta todos os impulsos poderosos que não conseguimos controlar e que parecem vir do fundo do nosso psiquismo - os impulsos, os fortes desejos e as inquietações são exemplos. Entretanto, há outro instrumento capaz de dominar alguns instintos que é o Supereu. Esse, por sua vez, assume o papel de regulamentar as manifestações do Isso - em outras palavras, trata-se de um mecanismo cujo objetivo é fazer com que os “homens se tornem civilizados”. Em outras palavras, podemos dizer que o Supereu tem o papel de julgar o Eu, pois atua como uma instância judiciária do psiquismo pautado nas regras sociais e nos fatores que vem de fora, mas se interiorizam dizendo o que é e não é permitido em determinada sociedade, em um dado momento histórico ou cultura.

Já o Isso representa o inconsciente, as reações involuntárias e a nossa parte incontrolável, mas sempre escapa e pode se manifestar de diferentes formas. Essas duas peças funcionam no campo do inconsciente e, o produto de ambas, torna-se a representação do Eu que aparece no âmbito da consciência - no entanto, o Isso se (re)constrói numa relação sempre conflituosa com o Eu e o Supereu.

Vamos a um exemplo: um professor decide não se importar mais com as provocações de seu chefe, o diretor da escola. No entanto, à medida que ele menos se importa, mais o diretor o provoca e o incomoda. Um dia ele não aguenta mais e rompe com a situação de maneira explosiva- popularmente dizendo, o professor estoura. Nesse momento, vêm à tona os impulsos poderosos que não podiam ser controlados. Esse professor não pôde se conter e “vaza” para a consciência aquilo que era contra a vontade da própria consciência. Denominamos essa situação como os processos psíquicos que constituem o Isso.

Entretanto, nesse mesmo exemplo podemos imaginar uma situação em que o professor deseja “estourar” e romper com a situação incômoda, estressante e angustiante, mas consegue se controlar devido a uma “força exterior” que num dado momento é interiorizada. Essas forças podem ser a Sociedade, a Moral e a Educação que não permitem que isso aconteça e, portanto ele se acalma e os impulsos não são externalizados. Nesse momento observamos a ação do Supereu regulando o Isso. Assim sendo, podemos inferir que a escola, a educação, a sociedade e a moral são exemplos de regras oriundas do convívio social (externas

ao psiquismo), mas que são internalizadas e atuam de modo importante na construção do sujeito.

Entendendo esse mecanismo de funcionamento, observamos como o Eu pode ser construído a partir de uma luta constante entre o Supereu que busca o tempo todo disciplinar o Isso.

Por meio da mesma representação (figura 6) podemos analisar três diferentes tipos de impulsos. Falaremos rapidamente sobre eles, pois se relacionam por intermédio da castração⁴, com o significante sintoma que nos é tão caro nesta pesquisa.

O impulso reprimido é aquele que não consegue ultrapassar a barreira do Supereu. Podemos entendê-lo como um desejo muito forte, mas que não pode chegar ao campo da consciência porque o Supereu não permite. Ou melhor, as relações sociais, a moral, a educação ou as normas de convivência não permitem que esse desejo se consolide e gere satisfação, assim, por meio da censura ele fica aprisionado no inconsciente. Como exemplo, podemos imaginar um adolescente que presencia uma cena de agressão física contra um ente querido e tem como impulso mais poderoso o desejo de se vingar e de reagir também de forma violenta. No entanto, esse adolescente é rapidamente acometido pela Moral, a Boa Conduta e Educação que recebeu e se lembra de que em uma sociedade civilizada atitudes como essa não são permitidas, então o desejo de se vingar violentamente é reprimido. Reforçamos, conforme trazido na introdução deste trabalho que no processo de repressão (ou recalque), o inconsciente reprime a ideia, o impulso, mas não o afeto que continua a circular podendo levar ao estado afetivo da angústia.

O impulso não reprimido é aquele que tem origem no Isso, mas é legitimado e autorizado pelo Supereu, ou melhor, vence o clivo da censura, nos permitindo imaginar que as peças que compõem o inconsciente se abrem para que esse desejo atinja a consciência e constitua a representação do Eu.

Por fim, o impulso sublimado é visto como aquele desejo que esbarra no funcionamento do Supereu, mas que não fica no âmbito da repressão, ele retorna com uma nova roupagem, adquire uma nova formação que pode ser legitimada pelo Supereu e chega ao plano da consciência, mas com um novo significado que carrega em si um valor cultural a ser inscrito e compartilhado socialmente. Como

---

⁴ Entende-se castração por tudo que aquilo que é efeito do real e pode violar o que temos organizado no Eu.

exemplo desse tipo de impulso, podemos tomar ainda o caso do adolescente que vivenciou a agressão de um ente querido. O desejo de se vingar é tão forte que não cabe no campo do inconsciente - ele precisa ser manifestado de alguma forma e, para isso, o garoto representa nas artes o impulso que antes o afetava. Quando o sujeito cria algo que leva à vida, sensibiliza, pode ser compartilhado socialmente e que recebe um valor social, temos um exemplo de impulso sublimado porque contempla as regras sociais - é permitido naquele contexto histórico e transcende o sujeito, sensibilizando outros. Vemos nesse caso, que a vingança precisou adquirir um novo sentido para ultrapassar a barreira do Supereu- ela precisou se apresentar de uma nova forma.

A partir do entendimento sobre o funcionamento da estrutura psíquica podemos pensar como determinada situação que causa sofrimento ao sujeito pode ser reprimida inconscientemente, mas que também pode retornar de outra forma, com uma nova roupagem como, por exemplo, situações de neurose, repetição, padecimento psíquico, atos falhos, *boderlines* entre outros. Assim sendo, o sujeito necessita ressignificar o tempo todo para “dar conta” de existir em meio a essa estrutura psíquica e a realidade social.

Retomando a frase de Lacan (1998) de que o inconsciente é “estruturado como uma linguagem” entendemos que essa releitura feita a partir dos postulados freudianos é pertinente e atual. No texto *O inconsciente freudiano e o nosso*, organizado pela editora Zahar, no *O Seminário – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, livro 11*, publicado em 1998, Lacan recorre a Claude Lévi-Strauss para fundamentar cientificamente a função estruturante da linguagem. Em seus trabalhos, Lévi-Strauss apresenta uma função primária entendida como verdade totêmica. Lacan (1998) apresenta, seguramente pautado nesse campo científico, que “antes de qualquer experiência, antes de qualquer dedução individual, antes mesmo que se inscrevam as experiências coletivas que só são relacionáveis com as necessidades sociais, algo organiza esse campo, nele inscrevendo as linhas de forças iniciais” (p. 25).

Dessa forma, observamos que antes de qualquer relação humana se estabelecer, algo já se relaciona, determina-se. Essas relações se “prendem a tudo que a natureza possa oferecer como suporte [...]”. A natureza fornece, para dizer o

termo, significantes, e esses significantes organizam de modo inaugural as relações humanas, lhes dão estruturas, e as modelam” (p. 26).

Assim sendo, o inconsciente pode ser visto como um conjunto de simbolização que se forma a partir da fusão de impulsos e ideias, com leis próprias antes mesmo de qualquer relação humana, mas que se baseiam, em seguida, no retorno de algo reprimido para a satisfação do sujeito. É na simbolização dos desejos negados pela consciência que o inconsciente funciona e (re)formula suas manifestações, como o sonho, os chistes, os atos falhos e as transferências (DUNKER, 2014).

Após apresentar a estrutura do psiquismo e estudar a relação do inconsciente com a linguagem, é importante destacar que o inconsciente produz formações características e que estas podem se manifestar na linguagem de diferentes formas. São exemplos de formações do inconsciente os lapsos, os chistes, os atos falhos, os sonhos e o sintoma.

Não abordaremos neste trabalho os chistes e os sonhos porque ambos não dialogam com o objeto de pesquisa trabalhado, entretanto faremos um breve comentário sobre os lapsos de linguagem para exemplificar sua relação com o inconsciente e com as relações exteriores que podem engatilhá-lo. Diferentemente do chiste, que é uma técnica de linguagem, o lapso de linguagem sofre uma “influência perturbadora de algo exterior à fala desejada” (FREUD, 1969, p. 56).

Na mesma obra, Freud (1969), após fazer a construção do conceito lapso de linguagem, com base em pesquisas anteriores, continua explicando que

o elemento perturbador tanto pode ser um pensamento único, inconsciente, que vem à luz através do lapso de linguagem e que pode apenas ser trazido à consciência por meio de uma investigação analítica, como o mais genérico motivo psíquico, que se dirige contra toda fala” (idem, 1969, p. 56).

Pincelamos os lapsos de linguagem porque acreditamos que algumas manifestações do inconsciente podem ser escutas nos discursos através da equivocidade da língua e dos deslizos, portanto, daremos ênfase aos atos falhos que dialogam com a nossa perspectiva teórica, AD, e aos sintomas, que representam a essência desta pesquisa.

3.2 Os atos falhos

Os atos falhos são fenômenos que ocorrem com frequência nos mais diversos usos da linguagem. São perceptíveis no âmbito da fala, da leitura e até da escrita. Comumente (re)conhecemos sujeitos que, no convívio social, deixam escapar alguma “falha”, “gafe”, “deslize” ou “mancada”. Situações desse tipo são compreendidas pela psicanálise como manifestações do inconsciente.

O inconsciente freudiano pode escapar a partir de brechas que, no aparelho psíquico, remetem ao retorno do reprimido, ou melhor, o reprimido que estava aprisionado na estrutura do inconsciente, como vimos na seção anterior, encontra meios de escape, mas com nova significação. Assim o inconsciente, através de suas leis próprias, promove uma nova simbolização que escapa rumo à consciência e se faz presente nas mais diversas situações.

Como exemplo de atos falhos podemos evocar o lapso verbal (do alemão *versprechen*), onde o sujeito tem a intenção de dizer uma coisa, mas deixa escapar outra. O mesmo ocorre com os lapsos de escrita, no qual o sujeito deseja escrever algo, mas, (in)conscientemente, surge outra palavra, dando um outro sentido. Há os lapsos de leitura (do alemão *verlesen*) que ocorrem quando substituímos uma palavra a ser lida por outra. Os lapsos de audição (do alemão *verhören*) aparecem quando o sujeito ouve uma palavra que de fato não foi enunciada pelo interlocutor. E, por fim, os lapsos de memória (do alemão *vergessen*), presentes em situações em que não se consegue lembrar de imediato o nome de algo, mas depois se lembra, novamente, como em um *insight*. Essa situação é comumente falada por nós como “está na ponta da língua, mas não consigo me lembrar agora...” (FREUD, 2014).

Ao compreendermos que a repressão é um processo psíquico de negação, interdição ou censura que ocorre antes da formulação do Eu, saberemos de antemão que tudo que foi reprimido pode retornar de diferentes formas e que, por si só, significam. Assim, para Freud (2014), os atos falhos são dotados de sentidos, o que nos remetem a necessidade e possibilidade de buscar interpretar essas parapraxias⁵.

Em suma, acreditamos ser interessante

entender que intenções são essas capazes de perturbar as pessoas e que relações guardam essas intenções perturbadoras com aqueles aos quais elas perturbam. Ou seja, é preciso relacioná-los aos motivos inconscientes de quem o comete. Pressupomos, portanto, que os atos falhos – lapso de

---

⁵ Os atos falhos também são conhecidos por parapraxias.

leitura, escrita, memória, o extravio/perda e o equívoco, funcionam como válvulas de escape, mecanismos que, por suas brechas escapam o que está recalcado (BARTHOLOMEU, 2018, p. 68).

Nessa perspectiva teórica, podemos pensar que não escolhemos as palavras para nos relacionar, mas, sim, que as palavras nos escolhem, afinal os atos fa(h)los são manifestações do inconsciente a partir de um desejo reprimido e que se satisfaz parcialmente à medida que o equívoco e/ou lapso surge(m), presentificam-se e significam (MAIA, 2006).

3.3 Sintoma e Sujeito: quem fala?

Filiamo-nos à ideia de que o sintoma surge a partir de um contexto de “mal-estar” e possui relação direta com o sujeito - assim podemos pensar no sintoma como um elemento que nos permite compreender os processos que permeiam a construção da subjetividade na contemporaneidade. Isso devido ao fato de que o sintoma se articula com a ideologia e o inconsciente, mas também pode ser entendido como uma manifestação do inconsciente, assim como o fenômeno dos atos falhos apresentado anteriormente.

A grande contribuição da Psicanálise para as Ciências da Educação se dá, nesta pesquisa, pela possibilidade de compreender o sintoma não apenas como algo da ordem médica ou patológica, pois nessa perspectiva teórica assumimos que

o sintoma deixa de ser um sinal de uma doença, como por hábito se pensa a partir da ordem médica e psicopedagógica, e passa a ser um fenômeno subjetivo constituído pela realização deformada do desejo. Ele é uma “pantomina do desejo” ou é aquilo que nas pessoas “há de mais real” (PEREIRA, 2017, p. 07).

Diversos textos freudianos abordam o conceito de sintoma e foram bem retratados nas conferências proferidas na Universidade de Viena, entre os anos de 1915 e 1917. Nessas conferências, observa-se como o próprio Freud foi construindo o conceito de sintoma a partir de suas vivências clínicas, pontuando que o conceito não era estático, pois, na prática clínica, outras concepções e abordagens podiam se fazer necessárias.

No texto *O Sentido dos Sintomas*, de 1916, Freud inicia sua construção sobre o sintoma a partir do estudo de casos clínicos de neurose obsessiva. Na obra, Freud encontra fundamentação teórica que sustenta a possibilidade de o sujeito, em

análise, estabelecer conexões entre o seu sintoma e os motivos históricos que os determinam e possibilitam outras interpretações. Vejamos um excerto:

O neurótico obsessivo pode apenas deslocar, trocar, substituir uma ideia tola por outra que de algum modo é mais atenuada, proceder de uma certa cautela ou proibição a outra, realizar um cerimonial em lugar de outro. Ele pode deslocar a obsessão, mas não eliminá-la. A possibilidade do deslocamento de todos os sintomas para algo bastante diverso de sua configuração original é uma característica central de sua enfermidade". (FREUD, 1916, p. 282).

Assim entendemos, de antemão, que os sintomas possuem estreita relação com a vivência dos sujeitos, e que o caminho a ser seguido não se deve partir da ideia de convencê-los a mudar de atitude, mas, sim, de reconhecer as especificidades da atitude que possui uma base histórica e pessoal.

Já que o sintoma possui um sentido que guarda relação estreita com as vivências do sujeito, adiantamos que sujeitos-professores submetidos às mesmas condições de trabalho, certamente desenvolverão manifestações do sintoma diferentes, pois é na singularidade do sujeito que as representações são construídas. A forma como cada sujeito lida com esse contexto de mal-estar homogêneo é singular, é subjetiva e será representada de forma diferente.

Nessa construção primária, Freud entendia o sintoma como um *saber não sabido*, mas que, em análise, revelava-se para que a verdade ou o seu sentido pudesse aparecer. A *posteriori*, o sintoma passa então a ser ensinado como satisfação parcial da pulsão. Todavia, o entendimento do sintoma enquanto satisfação não anula o entendimento, nem o manejo do sintoma enquanto sentido (GINDRO, 2016).

Na tentativa de aprofundar esse sentido de “saber não sabido” apresentamos o célebre caso clínico Anna O. A paciente denominada Anna O. destacou-se no estudo sobre a histeria proposto por Breuer e Freud antes dos anos 1896. Na ocasião, Anna O. era atendida por Breuer e, juntamente com Freud, trabalhava na busca pelo entendimento das histerias.

Nesse momento, os psicanalistas buscavam uma nova definição de histeria - que foi chamada “doença das reminiscências psíquicas” - por meio de método de tratamento inédito baseado na catarse e na ab-reação. (NETTO, 2017). Pela catarse, Freud acreditava que os pacientes poderiam eliminar os afetos patogênicos que circulavam, pois a “ab-reação encontra na linguagem um equivalente, fazendo com que o afeto seja ab-reagido do mesmo modo como numa ação real” (p. 20).

Anna O. era dedicada às questões sociais, falava várias línguas, era ativa e vívida. Seus sintomas, inicialmente, baseavam-se em alucinações, tosse nervosa e dores no braço. Com o avanço da histeria, surgiram distúrbios na visão e na linguagem, esquecimento da sua língua materna e perdas na capacidade motora.

Quando ainda estava em tratamento com Breuer, ela própria criou o nome *talking cure* (cura pela fala) e assim denominou seu tratamento assim. E, ainda, chamou de *chimney sweeping* (limpeza de chaminé) todo o processo de rememoração que operava durante o tratamento (FREUD, 1910) - metáfora estabelecida na época e que vem a calhar lindamente com a proposta de análise psicanalítica.

Ainda nesse momento (1ª tópica) as obras freudianas mantêm para o sintoma uma definição que se sustenta estritamente na relação entre o prazer e o desprazer e, dessa forma, recorremos ao texto *Inibição, Sintoma e Angústia*, escrito em 1926, para caminharmos no entendimento do conceito.

Para vivermos em sociedade precisamos, a todo tempo, negar determinados impulsos, fazer concessões e criar modos de fuga do desprazer. Isso ocorre na estrutura do psiquismo para que o sujeito não precise reorganizar o seu Eu, pois devemos lembrar que o Eu é a parte organizada da nossa consciência, mas que foi construída no outro e sofre a regulação do Supereu - que valida quais impulsos são ou não permitidos. Nessa construção, o sujeito pode se deparar com situações sociais que lhe provoquem um desprazer, mas para não se haver com isso, o sujeito promove uma substituição na busca por uma satisfação parcial de prazer.

O substituto escolhido para o desprazer pode ou não ser bom, mas é algo que lhe causa certa satisfação, pois não é escolhido ao acaso. Conforme vimos nos estudos de Freud com as neuroses obsessivas, sabemos que há uma historicidade por detrás dessa escolha. Aí está o nosso sintoma. Localizado no registro lacaniano do simbólico, o sintoma ultrapassa o fenômeno desprazeroso em si, mas é uma manifestação do inconsciente que se apresenta na linguagem, como se o sujeito não pudesse renunciar ao sintoma porque ele advém da linguagem.

O sintoma tem um fator de coerção para a pessoa porque o sujeito se aprisiona na verdade criada por ele, mas não no fato em si que foi inibido -como bem nos apresenta Freud (1926) com a metáfora “ao cantar na escuridão, o andarilho nega seu medo, mas nem por isso enxerga mais claro” (p. 230).

Quanto ao conceito de inibição, estudado nesse texto juntamente com o de sintoma, entendemos que ele se encontra no registro lacaniano do imaginário e que representa um mal-estar aparente, ao passo que estabelece uma relação com a função e não necessariamente com algo patológico. A inibição pode até advir de um sintoma, mas ela interfere estritamente nas funções do Eu, - como definiu Freud, “exprime uma limitação funcional do Eu, limitação que pode ter causas muito diversas” (p. 227). No caso de Anna O. podemos observar a inibição na paralisia que a paciente apresentava como fruto de uma situação desprazerosa.

Já a angústia, conforme mencionado em outros momentos, é entendida por nós como um estado afetivo que pode aparecer após a substituição do desprazer por qualquer outra coisa que aparenta ser sem sentido. Nessa concepção, a angústia pode ser marcada no registro lacaniano do real e aponta para a existência de um mal-estar real.

Mais adiante, Freud avança na construção de uma definição e aponta para o fato de que a angústia está sinalizando uma saída do Eu, mas que pelo funcionamento do Supereu pode gerar uma repressão. Pensamos que a repressão – e, mais adiante, os impulsos reprimidos - acontecem pelo modo como o sujeito se relaciona com a castração⁶. Assim, a angústia pode até aparentar não ter motivos, mas sabemos que ela sempre possui um objeto pelo fato de a projetamos para um objeto porque, nele, temos a ilusão de controle.

Resumidamente,

a angústia é a reação à situação de perigo; dela é poupado o Eu ao fazer algo para evitar a situação ou subtrair-se a ela. Poder-se-ia dizer, então, que os sintomas são criados para evitar o desenvolvimento da angústia, mas isso não nos leva a enxergar profundamente. É mais correto dizer que os sintomas são criados para evitar a situação de perigo que é sinalizada pelo desenvolvimento da angústia. Em alguns casos analisados, esse perigo é a castração ou algo derivado dela (FREUD, 1926, p. 296).

Para adentrar no campo do sintoma é preciso subverter os sentidos naturalizados de patologia ou de diagnósticos e tratamentos instantâneos, especialmente quando estudamos os sintomas no campo educacional. É preciso vê-lo como uma expressão subjetiva que demanda nossa atenção como algo importante. Conforme postado pela psicanalista Ana Suy, em seu perfil nas redes sociais: “a psicanálise nos ensina que um sintoma é, muitas vezes, o que há de mais verdadeiro no sujeito”. Todavia, a linguagem é de extrema importância na resolução

---

⁶ Efeito do real. É tudo aquilo que pode violar a estrutura organizada do Eu.

do sintoma e, por isso, acredita-se que o sintoma no início de uma análise já não é o mesmo no término, pois, ao falar, ao se valer do simbólico, o sujeito se ressignifica e atribui novos sentidos aos seus próprios sofrimentos.

Seguindo com a sua proposta de construção na definição do sintoma, Freud apresenta, nos estudos de casos clínicos adiante, uma nova ideia para se pensar o conceito. Essa proposta marca um momento de produção intelectual do autor, conhecido por 2ª tópica, e revela uma estrutura operante que vai além do princípio do prazer. Com um texto de 1920, intitulado *Além do Princípio do Prazer*, Freud propõe uma ideia de compulsão à repetição como sendo o próprio retorno do reprimido.

Nessa premissa, destaca que se o sujeito já possui construções conscientes prontas pela linguagem é porque, em algum momento, aquilo gerou prazer e, por isso, não é necessário sempre criar novas instâncias, pois se pode “entrar e sair” desse sistema consciente por similaridade - dessa forma a repetição surge, podendo ser até uma compulsão à repetição do desprazer. No desenvolvido do seu trabalho, especificamente nesse texto, Freud introduz os conceitos de pulsão de vida e pulsão de morte que não serão abordados neste momento, mas os articularemos nas análises discursivas realizadas na próxima seção.

Finalizamos essa breve construção histórica sobre o conceito de sintoma com a citação lacaniana:

Substituímos por um alguém o ninguém a quem o sintoma é dirigido, na medida em que ele está no caminho do reconhecimento do desejo. Assim, sempre desconhecemos, até certo ponto, o desejo que quer fazer-se reconhecer, uma vez que lhe atribuímos seu objeto, quando na verdade, não é de um objetivo que trata- o desejo é desejo daquela falta que, no Outro, designa um outro desejo (LACAN, 1999, p. 340).

Entendendo a relação do sintoma com a ideologia podemos inferir que no sintoma há um caráter de dualidade e de problema-solução, afinal o sujeito se constitui *no* e *a partir do* sintoma. O sintoma é do sujeito, mas, ao passo que esse sujeito se apropria do simbólico, vemos uma possibilidade de o sintoma “falar” por si só. O sintoma significa, ele possui sentido e serve a um impulso reprimido, portanto ele pode ser visto como problema, mas também é solução porque ao não ressignificar o sujeito se acomoda no próprio mal-estar e, consequentemente, no seu sofrimento. Marcelo Ricardo Pereira (2017) nos diz:

o sintoma é para o sujeito, ao mesmo tempo, aquilo que não anda bem já que lhe causa sofrimento; mas também é aquilo que lhe cabe bem já que ele passa a gozar e a se instituir no sintoma. Sempre ambivalente ele é

desfuncionamento e laço.[...] é um problema, pois incapacita o sujeito para aproveitar a vida, fazê-la fruir; mas ao mesmo tempo, é solução porque se trata da resposta a essa incapacidade, garantindo ao sujeito uma forma substitutiva de satisfação no sofrimento (a ilusão de ganho de poder de uma pessoa cuja violência é tida como seu sintoma mostra bem a natureza de tal satisfação substitutiva) (PEREIRA, M. R., 2017, p. 08).

Observamos, assim, como o sintoma constitui o sujeito, pois, ao se valer de um impulso ou desejo reprimido pelo inconsciente, conforme vimos anteriormente, esse desejo pode retornar à consciência com outra significação, como fruto de um processo simbólico. Fato descrito por Lacan (1999) como “o sintoma apresenta-se sob uma máscara, apresenta-se de uma forma paradoxal” (p. 335). Assim, ao se queixar, o sujeito evidencia seu sofrimento, mas busca de outras maneiras satisfazer o desejo inicial que fora reprimido e lhe causou a angústia. Vemos, então, a nuance problema-solução que, no âmbito subjetivo, leva os sujeitos a assumirem determinadas posições de fala e, até mesmo, modos diferentes de agir.

Desejamos destacar nesse momento que o sujeito pode produzir algo com o seu sintoma. Com a expressão “benefício secundário”, Freud (1926) chama a atenção para os ganhos secundários que podem surgir após a instauração de um sintoma que provoque sofrimento. Tomemos por exemplo o caso de crianças diagnosticadas com alguma dificuldade de aprendizagem, mas que, após tratamentos e ajuda de profissionais, conseguem obter benefício prazeroso para essa condição quando encontra outras formas de lidar. “O sintoma já está presente e não pode ser eliminado; agora é necessário haver-se com esta situação e dela tirar a melhor vantagem possível” (p. 231).

Freud (1976, apud GINDRO, C. 2016, p.109), diferencia os sintomas dos sujeitos dos sintomas típicos, entendidos por ele como universais. São exemplos de sintomas universais a sobrecarga de trabalho dos professores, as normativas políticas e os impedimentos da sala de aula. Para ele, os sintomas típicos apresentam quase sempre as mesmas características, ou seja, são quase os mesmos em todos os casos. Porém, seguir por essa via, leva-nos a excluir a matriz individual do sintoma e a sua relação com a subjetividade do sujeito. Assim, apre(e)ndemos com Freud (1910) que os sintomas têm um sentido e *se relacionam com as experiências dos sujeito*, portanto eles estão passíveis de (trans)formações porque toda e qualquer modificação da cultura acarreta a modificação da forma do sintoma se apresentar em dada época (GINDRO, 2016, p.111) - por isso não podem

ser estudados no contexto amplo. É preciso olhar para o sujeito em sua particularidade.

Pensar o sintoma no campo educativo é filiar-se à concepção de que os sujeitos-professores estão inseridos em um contexto de mal-estar devido a sua existência na civilização, entretanto, sob a óptica escolar, eles se encontram em meio às especificidades da docência e, por isso, a terminologia mal-estar docente que remete ao conjunto de situações próprias do ambiente escolar e do fazer docente. Assim sendo, há formação de sintoma(s) que constituem esses sujeitos e que no contexto amplo se apresentam sob a forma de sintomas universais (típicos) que são comuns a todos os sujeitos que se colocam nessa formação ideológica. As queixas naturalizadas dos professores e os afastamentos médicos, comuns a grande maioria dos profissionais dessa classe, são exemplos. Todavia, cada sujeito-professor possui um sintoma que é seu e que se relaciona com a sua história particular, subjetiva. Interessa-nos, então, por meio da fala, compreender as relações que o sujeito estabelece com seu sintoma e, por meio da linguagem, buscar o seu *Como? Por quê? Quando? Para quê?* na tentativa de ajudar a ressignificar e atribuir um novo sentido. Trata-se de “não atacar o sintoma, mas abordá-lo como uma manifestação subjetiva, significa acolhê-lo para que possa ser desdobrado e decifrado, fazendo aí emergir um sujeito” (QUINET, 2019, p. 19).

Ao se relacionar diretamente com o reprimido e, partindo do pressuposto de que a estrutura psíquica possui um funcionamento específico, concluímos que o sintoma é o próprio modo de subjetivação do Eu no qual o sujeito se fixa para se instituir, assim, o único modo de intervir no sintoma é fazendo emergir, por meio da escuta e do trabalho associativo, o sentido faltante, reprimido e afastado que se conecta a outros significantes pela linguagem, e são ressignificados (GINDRO, 2016).

Assim sendo, buscamos nesta pesquisa ouvir, por meio do discurso, o que os sujeitos-professores de química falam sobre as suas condições de trabalho e suas práticas pedagógicas. Através da metodologia escolhida, acreditamos ter acesso aos indícios dos sintomas dos sujeitos-professores por intermédio da escuta significativa de marcas discursivas articuladas às suas próprias condições de produção.

Caminhando para o final deste tópico, reforçamos: mesmo se, no campo do sentido, os sintomas estão colocados do lado de fora, vemos que, ao ser “pista da história do sujeito, retorno do recalcado e fenômeno linguageiro”, ele [o sintoma] pode ser entendido por Lacan (1998) como algo que *vem do real* e, portanto, é a *aversão de sentido* e que, com a abordagem discursiva pecheuxiana, podemos

pensar que na aversão de sentido ‘há versão’, o que abre uma perspectiva para se discernir aquilo que resiste a se dizer no dizer mesmo: o inenunciável da ideologia, o que se encontra foracluído e que resiste a se escrever, embora não cesse de não se escrever, o que nos convoca a pensar o estatuto da repetição em sua relação com a memória (CAVALLARI, 2016, p. 09).

E, por fim, destacamos que, dentre as contribuições da Psicanálise freudolacaniana para as Ciências da Educação, nosso foco está na incorporação da subjetividade no contexto escolar, rompendo com amarras que buscam homogeneizar as relações, o fazer docente e as condições de produção. Assim, “poder sustentar a existência do saber inconsciente através da convocação da subjetividade como desejo – eis um dever ético que a psicanálise propõe ao mundo” (QUINET, 2019, p. 20).

3.4 Mal-estar docente: implicações no fazer do professor contemporâneo

Em uma sociedade marcada por transformações, na qual se impera o avanço tecnológico e as concepções neoliberais, observamos que toda e qualquer relação humana pode se tornar conflituosa. Conflituosa no sentido de exigir que os sujeitos assumam determinadas posições e neguem tantas outras. Segundo Bauman (2002) “jogar fora é a verdadeira paixão de nosso mundo” e, na lógica de mercado, na sociedade do imediato, do descartável, da velocidade e da pressa, os sujeitos precisam se adequar, ajustar-se e negar muitos desejos para que o convívio social seja possível, seja viável.

Viver socialmente implica estabelecer e produzir relações com o outro, com o coletivo, com o trabalho, com a igreja, com a moral. É inviável pensar em um sujeito contemporâneo que não se “formate” para existir e estabelecer relações com ao menos uma dessas instâncias e com o contexto amplo, ou melhor, com a sociedade contemporânea, que por si só cobra a todo tempo que o sujeito se encaixe.

Freud (1980) propôs em um de seus textos, o *Mal-estar na civilização*, que participar da civilização necessariamente evoca um mal-estar. Compor o coletivo e ser constituído por ele implica fazer renúncias, provocar queixas, infelicidade, angústia, desejo e falta. Eis então o mal-estar enraizado na cultura, na civilização, nas relações humanas. Assim, o *mal-estar* “está sempre presente, num lugar ou outro por detrás de todo sintoma” (*ibid* p.159).

Em outras palavras,

reina de modo irremediável um mal-estar na civilização, que advém do conflito entre o particular dos pendoros pulsionais e o coletivo das exigências civilizatórias. Este mal-estar, sendo irremediável, é no entanto, colocado por Freud como fundamental, no sentido em que está no fundamento de nosso devir como sujeitos, uma vez que dele dependemos para nos construir no campo da palavra e da linguagem (KUPFER, 2014, p. 221).

Todavia, sabemos que as relações possuem um caráter recíproco no sentido de constituição mútua, pois, ao negar um desejo, o homem o faz para aceitar outro. O homem civilizado troca, por exemplo, a felicidade pela segurança e é nessa linha tênue que o mal-estar se instala - assim, vivemos com sentimentos como a angústia, a ansiedade, as inquietações e o medo sempre à espreita e, ainda assim, vivemos. Dessa forma, o mal-estar, cultural em si, faz-se presente através do sofrimento, das queixas, da infelicidade, dos diagnósticos e laudos psiquiátricos, dos atestados médico, dos afastamentos e muitas outras canetadas⁷.

Apropriar-se de um termo freudiano como é o mal-estar e trazê-lo para o campo da educação não é para pensá-lo sob a ótica de fracasso ou problema, mas, sim, para, a partir dele, possibilitar reflexões sobre as (im)possibilidades daquilo que os sujeitos podem fazer com o seu mal-estar. Apoiar-nos em Freud para falar sobre as transformações educacionais e as novas demandas do fazer docente é partir do pressuposto de que o mal-estar está aí, sempre aí, sempre aparecerá na relação com o outro e no social. Assim, pensar em mal-estar na educação pode ser entendido como um gesto político, pois “educar é um ato político” (FREIRE, 2014) e educar sabendo que o mal-estar é cultural e, portanto, não pode ser disseminado - é proporcionar espaços para a resignificação, para a tolerância e para o deslocamento.

---

⁷ Entenda-se como o preenchimento de muitos laudos para diagnosticar e justificar situações escolares.

Diversos autores têm se debruçado sobre a calorosa temática mal-estar e educação e, dentre eles, destacamos os trabalhos apresentados nos colóquios organizados pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais, visto aqui como espaço de formação, além de divulgação científica. Com essas pesquisas observamos o quão recorrente são as queixas produzidas pelos professores sobre os impasses e adversidades no seu fazer docente. Em outras palavras, o mal-estar contemporâneo já é parte do momento histórico-social em que vivemos e, dessa forma, é inviável pensar no sujeito-professor que não seja banhado por esse contexto (CORACINI, 2017).

Um trabalho recém-publicado na revista científica *Pro-Posições* (2019) nos ajuda a compreender os sentidos atribuídos pelos próprios professores aos desafios na sua carreira docente. No artigo, as autoras abordam que as “tensões experimentadas pelos docentes são diversas na execução das atividades diárias. Além disso, os professores relatam sentir-se cada vez mais sozinhos para atuar com as demandas emergentes” (GUISSO *et al.*, p.03).

Assim, nos baseando nos trabalhos mencionados e no aporte teórico selecionado, consideramos, nesta pesquisa, que o mal-estar age como um imenso guarda-chuva que encobre inúmeras e distintas situações derivadas das mais diversas relações produzidas e estabelecidas. Valendo-nos dessa linguagem figurada, acreditamos propor que o mal-estar abraça o todo social, o convívio coletivo e as relações constitutivas. Entretanto, para fins acadêmicos, optamos por fazer um recorte para o mal-estar que atravessa os sujeitos-professores. Assim, voltamos nossos olhares para as condições de trabalho, acreditando que elas, no conjunto com outras situações escolares, compõem o quadro de mal-estar docente.

Para pensar nas condições de trabalho como um fio do mal-estar docente, precisamos categorizar o que para nós se torna determinante para o (des)envolver do trabalho docente. Assim, chamamos de “bloco um” as situações que envolvem os aspectos físicos da escola, local onde o DPE se instaura e o fazer docente se efetiva. Nesse bloco, admitimos as condições da estrutura física dos prédios escolares, o estado de conservação das salas de aula, das lousas, carteiras e cadeiras, a presença (ou não) de ventiladores, a pintura e, em geral, a aparência.

O “bloco dois” abarca os recursos didático-pedagógicos, tais como a quantidade e disponibilidade de livros, os computadores, os recursos audiovisuais,

apagador, giz, caneta, biblioteca com livros disponíveis, laboratório multidisciplinar entre outros. E, por fim, no “bloco três” englobamos os atravessamentos políticos e ações decorrentes das políticas públicas educacionais. Referimo-nos à carga horária, número de alunos por turma, turnos trabalhados, quantidade de aulas em cada disciplina, salário, plano de carreira, avaliações, reconhecimento profissional e espaços formativos.

Dessa forma, ao questionar nossos entrevistados sobre as suas condições de trabalho, tomaremos para fins de análise que esse significativo comporta as instâncias apresentadas nos três blocos citados acima. Reiteramos, mais uma vez, a importância de se olhar para o local de desenvolvimento do fazer docente e das relações sociais, financeiras e políticas que o atravessam para interpretar as queixas desses sujeitos e compreender de forma verticalizada o mal-estar em que o docente contemporâneo se constitui. Todavia, ao reconhecer a materialidade discursiva do mal-estar em suas condições de produção, faz-se necessário um deslocamento de sentido para ir além do que já está posto. Nossa proposta é refletir sobre o que pode ser feito com tudo isso, e não apenas confirmar a presença ou ausência do mal-estar em si mesmo.

Entendendo que a prática docente se instaura em cenário desconfortável e que dificulta o fazer docente, ao professor resta-lhe apenas a queixa enquanto ele não sabe o que fazer com o seu sintoma. Assim sendo, acreditamos que o desenvolvimento de pesquisas como esta faz um convite à reflexão e à construção de caminhos singulares para esses casos. Encerramos reafirmando que

olhar para carreira, para os sentimentos que emergem ao longo de seu desenvolvimento, para a desvalorização sentida no trabalho realizado e para os impactos na saúde são pontos fundamentais para pensar o trabalho docente frente às transformações que ocorreram na sociedade e no mundo do trabalho (GUISO *et al.*, 2019, p. 04).

Em seguida, apresentamos a metodologia e o percurso no desenvolvimento da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. (Carlo Ginzburg)

Apresentamos neste capítulo o percurso metodológico percorrido para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos resultados obtidos.

A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo, pois defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que os quantificar. Nas pesquisas qualitativas observamos um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 121).

Na Análise de Discurso há um compasso entre teoria e interpretação, assim, aqueles que se propõe a pesquisar com base nesse campo teórico entendem que teoria e metodologia são indissociáveis, ou seja, só é possível se falar em metodologia envolvendo elementos teóricos próprios da AD. Além disso, o objeto tomado para análise também pede a teoria e faz com que o analista recorra a conceitos teóricos para sua compreensão e análise (FERNANDES, 2007), com isso, a Análise de Discurso pode ser entendida como um referencial teórico-metodológico e que caracteriza o caminho trilhado no desenvolvimento desta pesquisa.

Ressaltamos ainda que a AD se enquadra em um paradigma não positivista no qual os dados são entendidos como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo que ancora as disciplinas de interpretação, como é o caso da Análise de Discurso e da Psicanálise (TFOUNI *et al.*, 2018). Assim sendo, o dado é apenas um indício que se coloca para interpretação (ASSOLINI, 2003).

O objetivo geral da pesquisa realizada foi investigar se e como as condições de trabalho impactam as práticas pedagógicas desenvolvidas. Buscamos, especificamente no discurso, a) analisar se as condições de trabalho no atual contexto socio-histórico podem ser entendidas como um mal-estar docente; b) compreender se há ou não relações diretas entre o sintoma do professor e as práticas pedagógicas escolares desenvolvidas; e c) investigar se há espaços

formativos disponíveis e capazes de propiciar uma (trans)formação docente e ressignificação do sintoma.

É interessante registrar a partir de qual posição a pesquisadora ‘fala’ a fim de se compreender os motivos que a levou a pesquisar especificamente essa temática. Dessa forma, salientamos que a escolha por investigar no discurso as formulações sobre as práticas pedagógicas de sujeitos-professores de química se deu por meio da formação inicial da pesquisadora. Na oportunidade, observou-se, por intermédio dos estágios supervisionados, as reais condições de trabalho dos profissionais licenciados em química⁸ e que atuam na rede pública de ensino. Além disso, essa disciplina é capaz de fornecer um amplo conhecimento aos alunos acerca da ciência, das transformações que ocorrem no mundo bem como entendimento de diferentes processos que envolvem desde as ciências naturais a sua existência biológica. Trazemos, então, a citação abaixo para exemplificar a importância de se estudar essa área e o apresso da pesquisadora por esse campo do saber:

A Química é a ciência da matéria e das mudanças que ela sofre. O mundo da química, portanto, inclui todo o mundo material que nos rodeia-as pedras que nos suportam, a comida que nos alimenta, a carne de que somos feitos e o silício com que fabricamos os computadores. Nenhum material independe da química, seja vivo ou morto, vegetal ou mineral, na Terra ou em uma estrela distante. (ATKINS, P.; JONES, L.; 2006, p. 28)

A escolha pela entrevista oral, registrada por gravação do áudio como instrumento de coleta de dados, é justificável pelo uso da AD como referencial teórico-metodológico pois o falar, em detrimento do escrever, é bem mais revelador. A psicanálise se aproxima da AD nesse momento para também compor o dispositivo analítico, pois ambas concebem a noção de discurso como um fenômeno de enunciação, permitindo 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, podemos dizer que os *deslizes*, as trocas, o silêncio, o engano, os atos falhos entre outras “falhas” da linguagem são indícios que despertam no analista o funcionamento do discurso, logo “[...] podemos dizer que não há língua sem esses deslizes, logo não há língua que não ofereça lugar à interpretação”

---

⁸ Destacamos que as condições de trabalho dos professores de química da rede pública estadual de ensino podem e são iguais às condições de trabalho dos professores de outras áreas. Entretanto, realizamos o recorte para os professores de química por se tratar da área estagiada, da formação inicial e arquivo da pesquisadora. Em todo caso, essas condições de trabalho podem ser extrapoladas para outras áreas e validar as mesmas reflexões.

(ORLANDI, 2001, p. 21), portanto as mesmas palavras podem trazer significados diferentes quando se analisa o contexto e o sujeito.

Considerar a AD como dispositivo metodológico é identificar que as análises fundamentam-se sobre o paradigma indiciário, pois não é necessário que se acumule uma quantidade mínima aceitável de dados – amostragem significativa – para chegar a alguma conclusão válida, pois o dado não é uma realidade que tem valor por conta do tamanho de sua incidência ou repetição, mas por aquilo que ele indicia (GINZBURG, 1989), ou seja, pela realidade a que ele pode dar acesso (PAULA; TFOUNI, 2013, p. 196).

Em suma,

o valor das “coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos” remete à Psicanálise e está na construção de uma “narrativa humana” em que o caráter venatório do trabalho com pistas torna possível ressignificar um campo de sentido, ou seja, “a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente”. Podemos entender da colocação de Ginzburg que recorrer ao paradigma indiciário inclui recorrer à metonímia e operar “a exclusão” de uma metáfora, na medida em que se trata de ler as pistas, recontando uma história (TFOUNI, L. *et al.*, 2018, p. 122).

4.1 Procedimentos

Foram selecionados cinco sujeitos-professores da rede pública estadual de ensino da cidade de Ribeirão Preto e região, doravante denominados SP1, SP2, SP3, SP4 e SP5, que, a partir de seus discursos, puderam contribuir com o desenvolvimento do estudo.

É importante ressaltar que a pesquisa primou pela ética em todos os processos e, por isso, foi mantido o sigilo sobre toda e qualquer informação pessoal dos participantes, da escola e de todos os envolvidos. Nenhuma informação que possa identificá-los foi e será disponibilizada. Além disso, cada sujeito-participante assinou o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), não havendo riscos previsíveis com a participação na pesquisa, e o projeto inicial foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) local (FFCLRP) e aprovado sob o número de parecer 3.466.546⁹.

---

⁹ O parecer em questão encontra-se no Anexo.

Inicialmente, foi apresentado aos participantes o tema da pesquisa, os objetivos e algumas questões norteadoras¹⁰ para entrevista antes que se iniciasse a gravação dos áudios. As respostas foram gravadas e, sem nenhuma alteração, transcritas pela pesquisadora. Todos os procedimentos foram pensados para serem realizados dentro do ambiente escolar, entretanto houve um sujeito-professor que solicitou ser entrevistado em outro espaço, sem mais alterações. Algumas aulas foram observadas para compor o caderno de campo e as análises, assim, cada um dos sujeitos-professores foi observado por seis aulas. Além disso, a pesquisadora despendeu um tempo para acompanhar, por um dia, o funcionamento da escola, observando não mais as práticas pedagógicas, mas, sim, sua estrutura física, a organização dos materiais e efeitos das políticas públicas naquele chão (*in loco*).

O fato de se trabalhar com uma entrevista semiestruturada propicia a obtenção de várias respostas, pois o participante sente-se 'livre' para acrescentar outras considerações, para falar, deslizar e simbolizar o que nos leva a ter contato com maior número de elementos para remontar e construir as análises.

4.2 Estabelecimento do *corpus* de análise

Na perspectiva discursiva o *corpus* de análise está relacionado com um *recorte* de dados determinado pelas condições de produção e pelos objetivos da pesquisa. Com Orlandi (1996) entendemos que “o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado a linguagem – e – situação”. Assim, apresentamos recortes selecionados dos discursos obtidos nas entrevistas dos sujeitos-professores para serem analisados.

Na maior parte dos casos não se estuda a totalidade de um campo discursivo, mas se extrai um subconjunto, um espaço discursivo, constituído ao menos de dois posicionamentos discursivos, cuja correlação é considerada importante pelo analista para sua pesquisa (MAINGUENEAU *et al.*, 2014). Assim, entendemos que a partir desses recortes, tem-se acesso às sequências discursivas de referência (SDR) que, para Courtine (2009), servem como indícios reveladores sobre os processos discursivos e se apresentam sob as regularidades de uma prática.

---

¹⁰ As questões norteadoras da entrevista encontram-se no Apêndice.

Vale salientar que no contexto de AD cabem diferentes interpretações oriundas de outras posições-sujeito e que fazer análises discursivas requer que o pesquisador se movimente em um ir e vir constante entre os fundamentos teóricos, a metodologia, a leitura do *corpus* e a análise propriamente dita. Dessa forma, não podemos deixar de dizer que esse processo é afetado pelos gestos interpretativos do analista, e, portanto, pelas suas filiações a determinadas redes de sentido e condições de produção nas quais se efetivaram suas escolhas, mas, também, por sua incompletude. Assim sendo, esse *corpus* está passível de novos olhares e novas interpretações.

4.3 Condições de produção das entrevistas

Passaremos agora a discorrer sobre as condições de produção de cada entrevista e a um breve relato sobre a escola em que esses sujeitos-professores desenvolvem seus trabalhos.

SP1 possui como formação inicial o título de bacharel em química industrial, emitido por uma instituição de ensino superior pública do Estado de São Paulo. Pouco tempo depois, formou-se em licenciatura em química por outra instituição - nesse caso, do segmento privado, em um curso presencial de três anos. Atua como professor concursado há vinte e sete anos na rede pública de ensino e, atualmente, tem sua carga de trabalho completa (32 aulas), dividida em dois períodos (manhã e noite), em uma única escola. Estando prestes a se aposentar, tem como atividade fora da escola uma empresa de produtos químicos de limpeza que atende a região de Ribeirão Preto. Aceitou ser entrevistado na própria instituição de ensino, escolhendo apenas o pátio como local mais indicado à entrevista que se deu no período noturno, em uma sexta-feira, dia em que a escola estava sem alunos e cumpria sua hora de trabalho. As seis aulas foram acompanhadas uma semana depois da realização da entrevista. Esse sujeito-professor aceitou de pronto participar da pesquisa e se mostrou acessível a todo tempo.

SP2 possui como formação inicial o título de bacharel em química e trabalhou por cinco anos na indústria química, atuando especificamente na parte de processos químicos. Por meio de sua experiência nessa área, o professor sentiu a necessidade de cursar licenciatura na mesma área e retomou os estudos em uma universidade pública estadual, em um curso de quatro anos. Nesse período, afastou-se da

indústria e trabalhava com aulas particulares no ensino de Língua inglesa. Anos depois, tornou-se professor efetivo do Estado e, após sete anos, observou a necessidade de cursar uma segunda licenciatura devido às dificuldades para compor sua carga de trabalho em uma mesma cidade. Assim, formou-se em Letras e, depois, em Pedagogia. Atualmente, ocupa um cargo de coordenador pedagógico em uma pequena escola (não central), numa cidade próxima à Ribeirão Preto. Nessa mesma cidade, em outra escola, o sujeito-professor leciona com carga de trabalho completa, intercalando entre as disciplinas de química e inglês. Durante as manhãs, o professor organiza sua jornada de trabalho entre as aulas de química e o cargo de coordenador. Durante as tardes, ocupa-se com a função coordenador e, à noite, completa sua jornada de trabalho com as aulas de Língua inglesa. Como atividade fora da escola, o sujeito-professor se dedica às práticas religiosas e procura ajudar a comunidade na organização de eventos entre outros projetos. Mostrou-se muito receptivo e agradecido por ter sido escolhido a participar da pesquisa, a qual se deu na escola em que atua como coordenador, especificamente em sua sala. Durante o desenrolar da entrevista aconteceram três intervenções - por alunos, professor e diretor, respectivamente. Não foi tarefa fácil concluir a entrevista, visto que as interrupções não eram rápidas e o sujeito que ocupava a posição de diretor parecia estar sempre à espreita. O acompanhamento das seis aulas de química aconteceu ao longo de dois dias devido ao horário de trabalho do professor, o qual não permanece durante um período inteiro na mesma escola.

SP3 é um professor efetivo da rede pública de ensino e possui como formação inicial as titulações de bacharel e licenciado em química, emitidas por uma instituição de ensino superior pública do Estado de Minas Gerais. Essa formação se deu ao longo de seis anos e o profissional, então, tornou-se habilitado para trabalhar tanto na indústria como na escola. O sujeito em questão iniciou sua trajetória profissional no segmento da indústria e, por motivos familiares, precisou se mudar, buscando novo trabalho. Nessa condição, efetivou-se no ensino público - a princípio, com jornada completa em uma mesma escola. Atualmente, por questões políticas, esse sujeito-professor precisa se deslocar até uma cidade vizinha para completar sua jornada de trabalho. No momento da pesquisa, ele ministrava vinte e quatro aulas em uma escola; e outras seis na cidade vizinha, localizada a trinta quilômetros de distância. Mostrou-se muito aberto à entrevista, mas solicitou que não ocorresse

em ambiente escolar. A pesquisadora, então, foi convidada a entrevistá-lo em sua casa, na presença de um ente querido, alegando que se sentiria mais confortável em responder qualquer pergunta. A entrevista ocorreu de maneira muito tranquila e sem interrupções. O professor, acompanhado de seu familiar, mostrou-se gentil e interessado em contribuir para o desenvolvimento da pesquisa. Ao término da entrevista, afirmou que as questões fizeram-no pensar na sua trajetória e no seu fazer profissional. O acompanhamento das aulas aconteceu após a entrevista, em uma escola cuja jornada de trabalho do docente é maior.

SP4 é professora contratada na categoria O e ministra aulas em uma escola da rede pública nos períodos da manhã e, no período da tarde, exerce sua profissão em uma escola pública de ensino técnico, localizada em uma cidade vizinha. Possui formação inicial em licenciatura em química, concluída após três anos de curso, em uma instituição de ensino superior privada. Após a graduação, lecionou como professora eventual na rede pública e conseguiu, há quatro anos, mudar para a categoria O. Sem estabilidade anual, esse profissional se sente confortável e confiante quando participa das atribuições de aula no início do ano, pois acredita que, com as boas relações que possui na escola, não lhe faltará aula para se manter nessa categoria. Na escola de ensino técnico atua na mesma área - ensino de química - e possui registro conforme a *Consolidação das Leis de Trabalho* (CLT), com contrato para dois anos. Concedeu a entrevista na escola, em um horário de aula vago, mas não aceitou ser acompanhada para a observação de seis aulas, alegando que a presença da pesquisadora poderia agitar os alunos. Contudo, autorizou ser observada em uma aula cuja turma foi escolhida por ela mesma.

SP5 é professora efetiva da rede pública estadual, mas ministra aulas em colégios particulares e escola de ensino técnico. Possui licenciatura em química por uma instituição de ensino superior pública, cursou mestrado na área de físico-química e doutorado em educação. Trabalha em três períodos e ministra, diariamente, 12 aulas em três instituições diferentes. Todas as escolas são próximas e o deslocamento não é, para ela, um problema. A profissional está refletindo sobre a possibilidade de exonerar seu cargo na escola pública e passar a ter dedicação exclusiva com o ensino privado e técnico - para isso, tem buscado informações sobre como proceder. Concedeu a entrevista no período da manhã, em um dia específico da semana, no qual possui uma aula vaga. Aceitou ser acompanhada

para a observação durante seis aulas e fez o convite para que a pesquisadora a acompanhasse também nas escolas privada e técnica. Tanto fez questão que pediu, por conta própria, autorização às respectivas diretoras para que a pesquisadora a acompanhasse.

Tendo percorrido sobre as condições de produção em cada uma das entrevistas, passamos às análises discursivas realizadas no capítulo seguinte.

5 ANÁLISES DISCURSIVAS

Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo... (Marina Colasanti - A moça tecelã).

Os recortes aqui trazidos foram obtidos a partir das entrevistas orais realizadas com professores da rede pública estadual de ensino. As respostas foram gravadas e, sem nenhuma alteração, transcritas pela pesquisadora. É importante ressaltar que se trata de entrevistas semiestruturadas e, portanto, a sequência das questões norteadoras poderia variar de acordo com o desenvolvimento dos diálogos.

Optamos por tecer os gestos interpretativos nos pautando em recortes de todos os entrevistados e que se articulam conforme a ideia analisada. De cada recorte, extraiu-se uma ou mais sequência(s) discursiva(s) de referência (SDRs), analisadas sob três perspectivas. Inicialmente, busca-se analisar se as condições de trabalho, no atual contexto socio-histórico, podem ser entendidas como um mal-estar docente; em seguida, desejamos compreender se há ou não relações diretas entre o sintoma do sujeito-professor e as práticas pedagógicas escolares desenvolvidas e, por fim, investigar se há espaços formativos disponíveis e capazes de propiciar (trans)formação docente e ressignificação do sintoma.

Questão norteadora: **Para você, como as condições de trabalho se relacionam com as suas práticas pedagógicas?**

SP2- a gente encontra na escola salas antigas, lousas deterioradas, nem sempre tem giz, nem sempre o ventilador funciona, não tem televisão para completar seu conteúdo, não tem som e aparelho multimídia. **Aí fica difícil!** Você tem uma sala de computação que não pode ser aberta porque o funcionário não está na escola, é complicado. Tem turma com 43 alunos.

SP3- salas com 37 e salas com 22, dependia muito porque muita gente remaneja pro noturno. Você ficar com 37 adolescentes grandes no terceiro colegial, porque no primeiro colegial eles são miudinhos mais no terceiro eles ocupam espaço porque se desenvolveram e estão enormes [pausa] aí vem muito transferido e a sala enche. Um número menor de aluno é sempre melhor, sempre melhor. Assim é mais fácil escrever na lousa do que usar slide, porque na sala de computador não cabe todo mundo.

SP1- uma *boa condição* de trabalho é equipamentos que funcione, ah... um espaço adequado, que seja confortável não só para o professor como para os alunos, que também vão estar inseridos nesse espaço né. **[pausa]** Então precisaria rever toda a estrutura da escola no ponto de vista da arquitetura. Precisaria ter condições, também como quadras, carteiras, computadores [silêncio] piscina. Todo aparato necessário para você poder usar quando for conveniente, as condições de trabalho envolvem tudo isso e, também a maneira que se organiza a vida dentro da escola. **[silêncio]** por exemplo eu acho importante os jovens terem a oportunidade de decidir sobre a sua própria formação.

Quando questionados sobre suas condições de trabalho, os professores entrevistados evidenciam comumente em seus dizeres os problemas decorrentes da estrutura física dos prédios escolares. Pela sequência, *‘salas antigas, lousas deterioradas, nem sempre tem giz, nem sempre o ventilador funciona, não tem televisão para completar seu conteúdo, não tem som e aparelho multimídia’*, SP2 denuncia de forma direta os problemas relacionados à falta de manutenção e conservação do prédio escolar. Confirmado por SP3, em *‘na sala de computador não cabe todo mundo’* e, por SP1, na formulação, *‘precisaria rever toda a estrutura da escola no ponto de vista da arquitetura’*, nota-se como a questão da estrutura é importante para esses sujeitos-professores.

O estado de conservação dos prédios das escolas públicas já se tornou um problema naturalizado em praticamente todos os Estados do país. Os meios de comunicação e informação mostram a situação lamentável desses espaços formativos, em reportagens que percorrem diferentes Estados, cidades e comunidades. Utilizando um banco de dados disponível *online*, o QEdU.org, encontramos dados escolares do Censo 2018 que mostram como a questão da infraestrutura ainda é algo que pode ser melhorado no Estado de São Paulo. Usando como indicadores de filtro para a escolha dos dados: Ano 2018; Rede: Pública; Localização: Urbana; Escolas: Ensino Médio com Educação de Jovens e Adultos; encontramos os gráficos apresentados nas figuras a seguir. Antes, porém, convém destacar que, aplicando os indicadores mencionados, o total de escolas no Estado de São Paulo é 2.277 escolas, dentre 18.725 no Brasil todo.

Figura 9 - Dependências dos prédios escolares no Estado de São Paulo

Fonte: qedu.org.br. Acesso em: 16 de mai. de 2020

Figura 10 - Equipamentos nos prédios escolares no Estado de São Paulo

Fonte: qedu.org.br. Acesso em: 16 de mai. de 2020

Figura 11 - Acessibilidade nos prédios escolares no Estado de São Paulo

Fonte: qedu.org.br. Acesso em: 16 de mai. de 2020

É importante reconhecer nas queixas dos professores a dinâmica de funcionamento da escola. As queixas que demandam melhorias devem ser acolhidas com respeito e consideração, pois o professor muitas vezes sofre no espaço escolar. Entretanto, é preciso cuidado para não confundir essas demandas com “mordomias” porque sabemos de antemão que as condições de trabalho são construídas socialmente, ao passo que a sociedade se reformula, o mal-estar docente também muda em função das condições históricas. Assim, o que para alguns professores é uma necessidade, deve ser visto como uma necessidade hoje, nesse contexto socio-histórico.

Se observarmos a figura 9, veremos que o número de laboratórios de ciências disponíveis é muito baixo, o que confirma o discurso de supremacia da linguagem escrita em detrimento da linguagem prática porque, no ensino de ciências, especificamente no ensino de química, um laboratório didático disponível só tem a acrescentar na aprendizagem dos alunos e no fazer docente, pois, nessa área, outras formas de ensino - e até de avaliação - podem ser consideradas sem enfatizar apenas a teoria e a linguagem escritas.

Com a figura 10 podemos identificar o que o Censo Escolar/INEP 2018 considera como equipamentos escolares. Nela observamos que não há ventiladores e outros objetos tidos como importantes para os professores. Por outro lado, vemos que equipamentos multimídias, como televisor, retroprojeto, DVD e outros são encontrados em grande percentual - o que nos chama atenção para quando SP2 enuncia *‘que funcione’*, referindo-se aos aparelhos multimídia de sua escola. Com esse discurso podemos extrapolar nossa análise para questões que envolvem a gestão administrativa escolar. Essa não é a discussão foco deste trabalho, porém não podemos deixar de observar que há disponibilidade de equipamentos

multimídias nas escolas estaduais, mas que, assim como todo equipamento eletrônico, necessitam de manutenção e, nesse sentido, a gestão escolar deve se fazer presente, garantindo a manutenção com o uso de verbas para que os equipamentos funcionem de forma adequada.

Concluindo a articulação com os dados encontrados, vemos, pela figura 11, que o número de escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência é duas vezes maior que o número de escolas com acessibilidade às suas dependências. É muito difícil compreender esses números, pois acreditamos não faz muito sentido um estudante com deficiência encontrar mais facilidade para utilizar o sanitário do que entrar no próprio prédio escolar. Aqui vale retomar a conclusão de SP1 quando diz: *'precisaria rever toda a estrutura da escola no ponto de vista da arquitetura'*.

Pelos enunciados apresentados os sujeitos-professores remontam sentidos naturalizados e já ditos antes, em outro lugar, sobre o estado de conservação dos prédios escolares. Essa naturalização de sentidos ocorre pelo funcionamento ideológico e marca, no discurso, um imaginário de que, ao responder à questão norteadora, o professor é a origem do seu dizer. Na Análise de Discurso esse funcionamento linguístico pode ser entendido como Esquecimento nº 01.

A AD compreende o Esquecimento nº 01 como um processo ideológico pelo qual o sujeito tem a ilusão de ser a origem do sentido de seu dizer, por intermédio de um apagamento natural e inconsciente. Assim,

por esse esquecimento o sujeito rejeita, apaga, inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior da sua formação discursiva. É através desse esquecimento que o sujeito “recusa” essa, e não outra, sequência, para que obtenha esse, e não outro sentido. Nesse processo de apagamento, o sujeito tem a ilusão de que ele é o criador absoluto do seu discurso (ASSOLINI, 2003, p. 13).

Por meio desse esquecimento, esses professores se imaginam como sendo a origem dessa queixa, enquanto a realidade indicia ser uma ideia naturalizada, que concebe a escola pública como um espaço descuidado e abandonado.

É possível educar em um espaço com carteiras e mesas quebradas, paredes pichadas, esburacadas, sem ventilador, lousa ou outro recurso didático? Como despertar o desejo e o prazer pelo trabalho docente se não há preocupação com a beleza da escola?

O descuido com a conservação da lousa e a disponibilidade de giz pode parecer um problema superficial ou uma questão menos importante, mas muito significa, pois, se a escola é mantida por uma gestão escolar ativa, integrada e disposta, um recurso didático básico como é a lousa e o giz não faltariam. Como um professor, independentemente da disciplina ministrada, pode desenvolver, minimamente, um trabalho com qualidade se não dispor de lousa e giz? Discursivamente, pode-se questionar o valor que o trabalho docente tem para a gestão, para a comunidade e para o Estado.

Uma escola bem cuidada convida à aprendizagem, à reflexão, à formação e ao estudo, mas, também, mostra o respeito e a consideração profissional que se devem ter para com os professores e demais funcionários da educação, pois “*a constituição da identidade profissional docente não pode abdicar do belo*” (ASSOLINI, 2015).

Na formulação de SP1, pode-se observar um desejo de melhoria em aspectos que não só beneficiem os professores, mas, inclusive, os alunos. É importante reforçar que os alunos também sofrem com as condições físicas da escola - e se queixam. Mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa, reconhece-se que o professor e o estudante permanecem muitas horas dentro da escola e, portanto, a ideia de que ela deve ser bela, pode ser entendida como além de uma metáfora se assim os sujeitos desejarem, pois esse pode ser um primeiro caminho para que ocorram deslocamentos de sentidos e possibilidades de melhorias no fazer e aprender.

Todos os recortes apresentados até o momento apresentam com regularidade aspectos que envolvem a estrutura física da escola, mas pouco se diz sobre outras questões que compõem as condições de trabalho dessa classe profissional. Nota-se que há uma redução de tudo que compõe as condições de trabalho para apenas os aspectos físicos da escola. Questões que envolvem políticas públicas são pouco ou quase nada mencionadas.

Um fio comum nos recortes apresentados é o número de alunos por sala, mas os sujeitos-professores trazem de modo superficial essa queixa e que, pelas condições de produção das entrevistas, aparentam um tom de conformidade e aceitação. Com SP2, em: ‘*tem turma com 43 alunos*’, é possível notar um indício de aceitação, pois, mesmo ocupando uma posição de fala diferenciada (posição-

coordenador¹¹) em relação aos demais, esse professor prefere não explorar o problema. Já SP3 traz *'no primeiro colegial eles são miudinhos mais no terceiro eles ocupam espaço porque se desenvolveram e estão enormes'* como justificativa para sua inquietação com o número de alunos nas salas de aula.

Uma das grandes dificuldades para desenvolver um trabalho docente de qualidade é, hoje, o número de alunos nas salas de aula. Esse problema é decorrente de políticas públicas educacionais que determinam como mínimo por sala de ensino médio uma quantidade superior a trinta e cinco alunos. Esse número pode variar de acordo com os índices obtidos pela escola nas avaliações anuais, entretanto, por meio de resoluções, o governo do estado de São Paulo exige um número superior a trinta e cinco alunos, contrariando a LDB e dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

Por mais que os recortes selecionados não tragam sequências discursivas que se detenham sobre essa questão, sabe-se que a superlotação nas salas de aula provoca outro problema que é a disponibilidade de aulas de cada disciplina. O cálculo é simples, pois, se é permitido cada vez mais um número maior de alunos por sala, espera-se que a quantidade de turmas na escola diminua, ou seja, haverá uma redução na disponibilidade de aulas. Se uma única sala acolhe muitos alunos, eles não precisam ser divididos em mais turmas e, com isso, o número de professores na escola também é reduzido porque a atribuição de aula se dá por classe (turma) e não por número de alunos. Eis, então, o impacto de um problema e as suas implicações.

Um possível impacto gerado na vida dos professores é a necessidade de buscar outras escolas para completar sua jornada de trabalho e evitar a redução de salário, por exemplo. Atualmente, o ensino de química na rede pública dispõe de duas aulas semanais, com duração de cinquenta minutos para as aulas nos períodos da manhã e tarde; e quarenta e cinco minutos para as aulas do período noturno. Nesse processo, identificamos alguns indícios que nos levam às implicações, tais como a falta de tempo para descansar, para se preparar, o tempo para o deslocamento, o cansaço, a solidão, perda de identidade e de um lugar seu.

Outra questão trazida nos recortes, de maneira sutil, é a disponibilidade de utilização da sala de computadores como um recurso didático para o professor. De

---

¹¹ Ver item Condições de Produção.

acordo com SP2, *‘tem uma sala de computação que não pode ser aberta porque o funcionário não está na escola’*; e SP3, *‘é mais fácil escrever na lousa do que usar slide, porque na sala de computador não cabe todo mundo’*, vemos como marcas discursivas que denunciam outro problema também relacionado com as políticas públicas, no que tange a real disponibilidade das tecnologias digitais.

Com o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação, o governo do estado implantou programas de acesso à internet e uso dos computadores nas escolas, com, por exemplo, o programa *Acessa Escola*. Nesse contexto, e reconhecendo a presença da tecnologia na sociedade, “entendemos que um dos papéis a ser assumido pela escola é o de ensinar os estudantes a se posicionar crítica e criativamente em relação aos conteúdos” (BOLSON, 2019, p. 12), mas, para isso, os professores precisam (re)conhecer as linguagens digitais utilizadas pelos alunos e aliar o uso do computador e internet às suas práticas pedagógicas. No ensino de química, com o auxílio do computador com acesso à internet o professor pode potencializar a abordagem de alguns conceitos por meio de diferentes plataformas *online* e laboratórios virtuais.

Entretanto, como o profissional da educação pode utilizar o espaço destinado ao uso de computadores na escola se esse espaço não comporta o número total de alunos? Como organizar uma atividade se não há computadores que funcionem para todos os alunos? Por que o funcionário responsável por esse espaço não está na escola durante os horários de aula? Questionamentos como esses provocam uma reflexão sobre os mecanismos de funcionamento ideológico que o Estado se vale para impor a ideologia dominante. É por meio de sutilezas e incoerências como essas que podemos notar o que é ou não importante para as políticas públicas educacionais.

A figura a seguir foi obtida no mesmo banco de dados apresentado anteriormente e com os mesmos filtros de seleção.

Figura 12 - Tecnologia nos prédios escolares no Estado de São Paulo

Fonte: qedu.org.br. Acesso em: 16 de mai. de 2020

Observando os dados acima e os confrontando com os dados da figura 9, percebemos que o número de escolas que possuem internet (2.224) é superior ao número de escolas que possuem laboratório de informática para fins pedagógicos (1.882), o que nos faz concluir que a disponibilidade de internet na escola não sustenta por si só que a tecnologia digital é utilizada como ferramenta de ensino. Outro ponto importante é o número de computadores disponíveis para uso dos alunos, 38.537 - porém, se fossem distribuídos de forma igualitária entre as escolas que possuem laboratório de informática (média aritmética), corresponderia a um resultado menor que 21 equipamentos por instituição. Esse número sustenta a queixa de SP3 ao dizer que na *'sala de computador não cabe todo mundo'*, afinal, não há computadores suficientes para todos os alunos.

Retomando a proposta de reflexão sobre os mecanismos de funcionamento ideológico sutil que o Estado coloca em ação, podemos ainda pensar por intermédio desses números nos nomes dados aos programas de acesso à tecnologia nas escolas. Como exemplo, temos o programa *Acessa Escola*, que inclui um laboratório de informática com determinado número de alunos e um estagiário em cada período para auxiliar o uso, mas, nessas condições de produção, questionamos: *acessa o quê? Quem pode acessar? Onde se acessa? Quando pode acessar?*

O problema da distribuição de computadores causa um impacto negativo no fazer docente, está relacionado com as condições de trabalho e pode ser entendido como mal-estar docente. Nesse sentido, haverá um sintoma, uma implicação no sujeito que é indiciada pelo sentimento de frustração acompanhado de certo alívio porque *'é difícil usar'*, porque *'o funcionário não está'*. Eis o nosso sintoma em funcionamento e se manifestando na linguagem, uma vez que o sujeito-professor se queixa, mas goza nesse queixar quando demonstra uma medida de alívio.

Por fim, propomos uma reflexão sobre o terceiro recorte apresentado, no qual SP1 inicia sua formulação com concepções interessantes, que mostram o desejo de

melhorias tanto para os professores como para os alunos, entretanto, com o dizer *‘usar quando for conveniente’*, referindo-se aos *aparatos* necessários à escola, interpretamos como um deslize linguístico o significante *conveniente*, pois “não há língua sem esses deslizes, logo não há língua que não ofereça lugar à interpretação” (ORLANDI, 2012).

Ao escolher inconscientemente a palavra *conveniente* o professor cria um espaço que nos permite questionar para quem será conveniente. Essa escolha está relacionada, nessa perspectiva teórica, com o Esquecimento nº 02, da ordem da enunciação, pelo qual o sujeito tem a ilusão de que há somente um modo de se dizer e esse é o modo como disse, pois ele vai “formando, em seu pensamento, famílias parafrásticas, com outras formas de dizer, mas que ele não usou. Isso dá a impressão da realidade do pensamento. Esse é o ocultamento linguístico” (ASSOLINI, 2003, p. 32).

Interpretamos *‘todo aparato necessário’* como sendo todos os recursos ideais, segundo eles, que a escola necessita. Assim sendo, esses recursos poderiam ser utilizados em situações que fossem convenientes para o professor ou para o aluno?

Refletir sobre esse questionamento nos leva a um campo que perpassa a formação do sujeito-professor, pois se ele considerar a subjetividade dos seus alunos e desenvolver um trabalho docente reconhecendo as demandas de aprendizagem, o uso dos recursos irá se concretizar quando for conveniente aos alunos. Assim poderíamos reformular a construção linguística trocando *conveniente* por *necessário ao processo de ensino e aprendizagem*, distanciando a possibilidade de que o uso dependeria, exclusivamente, da vontade do professor e não da demanda da atividade desenvolvida.

Com Orlandi (2012) percebemos que a linguagem não é neutra e que deve ser considerada como um elemento de mediação entre o homem e sua realidade. Assim, não podemos estudar a linguagem fora da sociedade, da historicidade e do sujeito que a compõe. Nessa relação dialética, os processos socio-históricos marcam no discurso evidências de filiações ideológicas e que podem ser notadas na SDR - *‘importante os jovens terem a oportunidade de decidir sobre a sua própria formação’* - enunciada por SP1. Relacionando os acontecimentos exteriores à língua observamos que a sequência vem ao encontro das ideias que baseiam a Reforma

do Ensino Médio¹², proposta pelo governo do estado, no ano de 2017. Os ideais que compõem essa proposta, entendida como uma política pública educacional, têm grande impacto nas condições de trabalho dos professores de química e constituem dizeres que pairam sobre o ambiente escolar desde o ano de seu lançamento até hoje.

Na ocasião da entrevista, o discurso político sobre essa questão era muito forte e acreditamos, pela enunciação em resposta à questão norteadora, que SP1 se filia às redes de sentido e processos de significação que aprovam a possibilidade de os alunos escolherem áreas que interessam a sua formação. Na perspectiva discursiva pecheuxtiana essa filiação e identificação de sentido compõem o interdiscurso (ORLANDI, 1996). Para Assolini (2003),

identificamo-nos com certas ideias, com certos assuntos, com certas afirmações, porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. Esse “algo” é justamente o que a AD chama de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem (p. 13).

Dando sequência à proposta de análise, buscamos, nos próximos recortes, compreender o que os sujeitos entrevistados entendem por mal-estar e mal-estar Docente.

Questão norteadora: **Você já passou por situações de mal-estar dentro do ambiente escolar? Que causas você atribui a esse mal-estar?**

SP3- às vezes alguma pessoa vai dar um recado e não percebe que você está no meio da aula, sabe, e... Ó posso dar um recado? Pode né! Agora que você já atrapalhou. **[respiração profunda]** Aí tumultua tudo e não dá pra voltar mais com a aula. Isso porque minhas aulas eram todas picadas.

SP2- o momento social é difícil, porque as famílias não tem cumprido o papel delas e a escola têm sido obrigada a cumprir e se a gente não cumprir a nossa condição de trabalho piora **[segunda interrupção da diretora]** trabalho que envolve pessoas **[respiração profunda]** nem sempre pensam da mesma forma, então é tudo muito conflituoso porque nem sempre tem o mesmo objetivo e conceitos.

¹² A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio definindo uma nova organização curricular, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

SP1- Eu acho que o professor até tem bastante regalia [**abaixa o tom de voz**] porque você tem o direito de dar seis abonadas por ano, é [**silêncio**] é você pode levar um atestado. Acho que quanto a isso é bom, tem gente que vive com muito menos. O salário é pouco porque as vezes você tem que ir três vezes na escola e o dinheiro fica tudo na gasolina. Meu salário é bom porque eu tive uma evolução da prova do mérito. Nunca fiz curso porque depois tudo tem que responder pro governo.

Os sujeitos-professores entrevistados revelam, por meio de seus discursos, que não possuem a mesma concepção sobre o que é o mal-estar, assim entendemos que a forma como cada um se relaciona com o contexto escolar ocorre de maneira muito subjetiva e, portanto, as representações simbólicas sobre a questão são diferentes.

No recorte apresentado, SP3 demonstra não considerar que o mal-estar docente se dá nas relações e no convívio social dentro do espaço escolar. Vê-se pela SDR - *‘alguma pessoa vai dar um recado e não percebe que você está no meio da aula’* – que, para esse sujeito-professor, a “ideia” de mal-estar está relacionada com as interrupções que ocorrem durante a sua aula e não na relação que se constitui com os alunos, e até mesmo com a pessoa que está repassando o recado. Nesse sentido, o professor em questão apaga do seu dizer as relações com os demais professores, funcionários, gestores, alunos, pais, conselho de escola, com o próprio Estado através das políticas públicas entre outras, como se essas relações não representassem um mal-estar que merecesse ser mencionado.

Por outro lado, podemos observar que, pela ideologia, há uma construção imaginária que sustenta a ideia de que o professor deve ser visto como uma autoridade, ser superior aos alunos. É o professor quem dá as aulas, que entrega seu conhecimento para o aluno visto como mero receptor. Assim, um recado pode atrapalhar sua aula porque provoca um deslocamento do professor que, na sua posição imaginária de poder e controle, os olhares se voltam para o outro e, muitas vezes, esse outro não ocupa a posição de professor, provocando uma irritação ainda maior naquele sujeito que teve sua aula interrompida. Não há espaço, nesse discurso, para se pensar na posição desse outro que precisa repassar o recado. Questionamentos como: *é um recado importante? Precisa ser transmitido agora? Por que os alunos não podem conversar sobre o assunto durante a aula?* são apagados e os sentidos silenciados. Na formação discursiva desse professor os alunos devem receber o recado sem possibilidade alguma de manifestação porque

qualquer gesto provoca tumulto na aula. Notamos que SP3 não se afeta pelo fato de suas aulas '*serem todas picadas*' - e, como mencionado anteriormente, entendemos que essa situação pode ser analisada como um mal-estar, pois está relacionada especificamente com as condições de trabalho, afinal, a disciplina de química possui apenas duas aulas semanais e, se elas não são em horários seguidos, o desenvolvimento do trabalho pedagógico pode ficar comprometido se o professor não se dedicar ao preparo das suas aulas.

É importante destacar que nossa intenção não é criticar a queixa do sujeito-professor entrevistado ou defender a interrupção da aula. O que não podemos é nos omitir diante de um desconforto e irritação marcados na linguagem. Entendemos a respiração profunda e a formulação '*pode né!*' como indícios de algo que o afeta profundamente - e é nesse sentido que buscamos desenvolver a análise apresentada. Reconhecemos que no processo de ensino e aprendizagem é necessário que haja um tempo de falar e ouvir sem interrupções, mas, ao passo que o professor entrevistado opta por usar essa situação para exemplificar o que ele entende por mal-estar docente, entendemos que essa situação seja, de fato, importante e que provoca um estado afetivo angustiante.

No livro *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*, organizado pela professora Ilma Passos Alencastro Veiga e publicado pela Editora Papirus, em 2008, é possível encontrar diversos conceitos e concepções que envolvem a organização do ato pedagógico conhecido por aula, assim, a autora aborda questões que orientam e problematizam esse "lugar privilegiado da vida pedagógica" que é a aula. Dentre as contribuições que a escritora traz, assinalamos inicialmente a concepção de organização didática da aula.

Destacamos a proposta de organização da aula enquanto projeto colaborativo que, por si só, antecipa a importância dos sujeitos-alunos durante a aula. Assim, a organização didática da aula é produto de um "processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus alunos" (VEIGA, 2008, p. 18).

Assim, "a aula não pode ser pensada como um receituário ou uma ação improvisada em torno de um tema". Dessa forma, observa-se a necessidade de que as práticas tecidas sejam bem fundamentadas, organizadas e com objetivo claro e

alinhado para que, no fazer pedagógico, onde as ações ocorrem de imediato, não haja ação improvisada.

A autora defende que tudo o que acontece em uma aula vai além da transmissão e recepção de informações. O professor precisa e deve atuar como mediador, pois a aula “é constituída de um sistema complexo de significados, de relações e intercâmbio que ocorrem num cenário social que define as demandas de aprendizagem”. Nesse sentido, o professor precisa estar disposto a (re)significar suas ações, saberes, procedimentos e romper com o imaginário de que ser superior ao aluno é ser autoritário. A posição-professor é uma posição de autoridade porque ele possui conhecimentos que o aluno ainda não possui, mas não necessariamente deve ser autoritário.

Problematizamos, também, que o sujeito-professor não se questiona sobre o porquê de o recado precisar ser dado durante uma aula. Haveria outro espaço a não ser a sala de aula para que isso acontecesse? Observa-se na organização da instituição Escola que não há nenhum intervalo previsto ou momento de discussão e reflexão que pudesse ser utilizado para esse fim, pois o horário escolar não dispõe de brechas. Dada situação, só há duas possibilidades: alguma aula será interrompida ou esse recado deverá ser dado no intervalo - único momento legitimado para que professores, alunos e funcionários utilizem o banheiro, comam e descansem mentalmente. Imaginando essa opção, faz-se necessário, no mínimo, o uso de uma caixa de som e microfone e, então poderíamos nos perguntar: a escola possui esses equipamentos? Geralmente, não. Nem todas possuem - e podemos afirmar isso nos valendo dos recortes já apresentados em que os professores relatam a inexistência de som e aparelhos multimídia.

Nessa situação, por que não reestruturar a jornada de aulas e criar um momento e espaços que possam ser utilizados para programação de atividades coletivas, por exemplo, e para os recados? SP3 não se afeta com essas relações e condições, indicando que o que incomoda é o fato de ser interrompido e deslocado de sua posição cuja autoridade máxima ainda existe no DPE e nas práticas pedagógicas. Situação como a relatada não é resolvida pela gestão escolar porque é influenciada pelas políticas públicas educacionais, por isso devemos pensar nela também como um mal-estar.

Por outro lado, SP2 demonstra uma experiência no trabalho, que o faz compreender e se relacionar de maneira diferente com o contexto de mal-estar na educação e com as suas condições de trabalho. Essa disparidade pode ser explicada pela posição que ocupa, além de ser professor. Como exposto anteriormente, SP2 é coordenador pedagógico e, nessa posição-sujeito, coloca-se diante de outras relações não experimentadas por SP3, e é por isso que o discurso de ambos, sobre o mesmo assunto, é diferente.

Assim, para SP2 o mal-estar pode ser resumido como *‘o momento social é difícil, trabalho que envolve pessoas... é tudo muito conflituoso’* e as condições de trabalho se relacionam diretamente com o mal-estar. Na realidade, SP2 em seu discurso não diferencia o mal-estar das suas condições de trabalho conforme mostraremos adiante. Para nós, o discurso de SP2 se destaca devido à importância da formação docente na sua constituição como sujeito-professor. Retomaremos às questões sobre espaços formativos mais adiante, mas antecipamos que as experiências subjetivas e a posição de fala ocupada por SP2 nos mostra como a forma com que cada um se relaciona com o contexto amplo e como o mal-estar é determinante para a constituição do seu sintoma e da sua prática.

É interessante pensar também que SP2 conclui que um trabalho quando envolve pessoas é realmente conflituoso, permitindo que esse discurso seja exemplificado com a interrupção feita pela diretora e se encaixando, portanto, num contexto de mal-estar docente. Nesse caso, tratava-se da segunda interrupção, fazendo-nos questionar o porquê de diretora nos interromper para tratar de assuntos nada urgentes quando ela mesma autorizou a entrevista dentro do ambiente escolar, ciente da data e horário agendados.

Isso nos remete às relações de poder que se estabelecem nesse contexto e às intimidações que alguns cargos imaginam poder desenvolver. Não nos aprofundaremos nisso, pois não vem ao encontro do objetivo desta pesquisa, todavia é um dado importante sobre as condições de produção desse discurso e que refletiu no enunciado que se revela com um tom de desabafo, um lapso, uma perda no raciocínio, algo que escapou, mas que significa, que resume, que condensa as relações entre o fazer coordenador e o fazer diretor.

Observamos nos recortes trazidos e pelas condições de produção que, no momento de responder a essa questão, tanto SP2 como SP1, recorrem ao silêncio.

O silêncio aparece no meio da formulação como uma pausa, uma respiração profunda e que, na perspectiva teórica que em nós filiamos, pode ser interpretada, pois o não dito também significa.

“Ao abrir mão dos impulsos individuais por uma vida em comunidade” (DORNELAS, 2018, p. 28), o ser humano vivencia uma constante tensão que, com Freud (2011), entendemos ser inerente à condição humana. Esse mal-estar ocorre potencialmente em situações institucionalizadas de trabalho que exigem do sujeito se relacionar diretamente com o outro (DINIZ, 2001). Assim sendo, na escola essas situações de tensão se concentram e, em determinados momentos, a formação discursiva filiada exige que o sujeito tome fôlego, fique em silêncio e respire fundo.

O silêncio é assim a “respiração” da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante” (ORLANDI, 2007, p. 13-14).

Nos propomos, inicialmente, a buscar indícios dos sintomas desses sujeitos-professores em seus discursos e, para tanto, propusemos questões que investigavam o desenvolvimento de práticas esportivas, culturais ou religiosas, o motivo da escolha de se tornarem professores e como eles se sentem em relação ao trabalho.

SP2- Eu me esforço para aproveitar os tempos livres aqui na escola para diminuir o trabalho em casa. Nem sempre dá tempo de fazer práticas esportivas e culturais, mas eu me esforço para seguir com as minhas atividades na igreja e com as ações sociais. Busco ir ao cinema pelo menos uma vez por semestre [deu risada], mas não abro mão da minha prática religiosa.

SP4- Gosto muito de sair com os amigos aos finais de semana. Mesmo que eu tenho trabalho das escolas para fazer em casa sempre dou um jeito. Sair com os amigos é algo que me relaxa muito, me deixa menos estressada e faz com que eu comece a semana animada. Se for para participar de uma atividade cultural eu sempre estou acompanhada, mas prática esportiva eu não gosto não. Se for pra ficar suando prefiro fazer as coisas da escola mesmo.

SP5- Não tenho tempo para fazer muita coisa fora da escola porque sempre há trabalho para casa. Não tenho o costume de praticar esporte ou nada religioso, mas tento com meus filhos, ir ao cinema, teatro, show, feiras... gosto de fazer passeios culturais e artísticos com meus filhos, mas sempre que isso acontece eu atraso com alguma coisa da escola porque aí não trabalho no fim de semana.

Questionar os professores entrevistados sobre o desenvolvimento de práticas esportivas, culturais ou religiosas é justificável nesta pesquisa por dois motivos. O primeiro deles porque acreditamos ser importante ter conhecimento do que o trabalhador pode fazer fora do ambiente de trabalho quando se propõe a analisar suas condições de trabalho. Por outro lado, se nos propomos a entender as condições de trabalho como mal-estar, sabemos que o sintoma pode se fazer presente e, portanto, essas práticas podem indiciar formas de apresentação desse(s) sintoma(s).

Assim, as sequências '*eu me esforço para seguir com as minhas atividades na igreja e com as ações sociais*'; '*não abro mão da minha prática religiosa*'; '*sair com os amigos é algo que me relaxa muito, me deixa menos estressada e faz com que eu comece a semana animada*'; '*se for pra ficar suando prefiro fazer as coisas da escola mesmo*'; '*tento com meus filhos, ir ao cinema, teatro, show, feiras... gosto de fazer passeios culturais e artísticos com meus filhos*', são indícios de contorno para algo desprazeroso, que afeta negativamente, que provoca angústia, que gera queixa e sofrimento. No desenvolvimento do fazer docente, tanto SP2 como SP4 e SP5 encontram dificuldades provocadas por situações que perpassam as suas condições de trabalho, mas, aos fins de semana, todos optam, de uma forma ou outra, por dar um contorno à situação, buscar uma atividade que seja de fato prazerosa. Aqui está o sintoma para a psicanálise.

Na SDR enunciada por SP4 notamos a importância dada à convivência social quando a professora destaca que isso a '*deixa menos estressada*', evidenciando que essa escolha é algo que provoca nela prazer, alegria, relaxamento e que podem ser vistas como ações movidas por impulsos que levam à vida. É a forma escolhida por ela para lidar com o seu fazer diário que, durante a semana, aparenta ser árduo, tanto que '*se for pra ficar suando prefiro fazer as coisas da escola mesmo*'.

Com SP2 vemos o quanto ele se sente satisfeito com a sua prática religiosa. Para ele, participar de ações sociais e outras atividades organizadas pela igreja é de suma importância. Conhecendo o trabalho que SP2 desenvolve em sua comunidade, bem como sua história de vida, notamos que a prática religiosa é um excelente exemplo de como o sintoma, entendido como substituto do desprazer, tem

sua historicidade. Sabemos que SP2, desde menino, sempre se envolveu com atividades da igreja e que, quando jovem, pensou em se tornar sacerdote. Essa relação intrínseca que ele possui com o fazer religioso foi satisfeito de outra forma, não mais como sacerdote, mas como um membro ativo em sua comunidade. Além disso, a escolha por se afastar de seu trabalho na escola e descansar sob um refúgio de outra atividade não foi uma escolha aleatória. SP2 retornou a algo muito significativo em sua história - a prática religiosa.

Já SP5 nos mostra discursivamente como sua demanda de trabalho é grande a tal ponto que, necessariamente, ela precise trabalhar aos fins de semana. Mas, quando isso não acontece porque ela tentou desenvolver outra atividade que não fosse a docente, confessa que isso gera '*atraso com alguma coisa da escola*'. É de se esperar que a entrevistada teria uma demanda excessiva de trabalho já que trabalha em três escolas diferentes. Em todo caso, acreditamos que o sintoma aqui é a compulsão pelo trabalho porque um profissional com formação exemplar como a dela não tem condições de suportar uma jornada de trabalho dessa magnitude. Imaginamos que tenha tomado certa consciência disso porque sabemos que ela deseja exonerar um de seus cargos, dedicando-se às outras duas escolas.

Questão norteadora: **Fale sobre o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas diante das suas condições de trabalho.**

SP2- Trabalho 16 horas por dia. Minhas condições de trabalho são favoráveis à doença, com certeza, a doenças físicas psicológicas. A gente *tá* mais suscetível à doença do que os profissionais normais [...] eu já dei vários atestados por causa de enxaqueca adquiridas na escola.

SP2- eu chego na minha aula com matéria pronta, preparada, sabendo o que vai acontecer minuto a minuto e procuro evitar [interrupção da diretora], procuro evitar que alguma coisa atrapalhe a minha prática. Minha intenção é dar aula e que os alunos aprendam e por isso evito surpresa e conflitos. Eu consigo estudar pouco, queria ter mais tempo para estudar.

SP3- Eu já peguei o livro didático, o jornalzinho e apostila. Antes a gente tinha que comprar o livro, os três volumes [pausa], mas nunca bate o primeiro com primeiro, o segundo com segundo, o terceiro com terceiro, segundo o caderninho. Então eu prefiro fazer o meu plano pra trabalhar. O caderninho é *pro* aluno que tem o hábito de estudar e não *pro* aluno que a gente tem.

SP5- Os meus alunos são diferentes e as escolas também, mas no geral eu trabalho em todas elas da mesma forma.

Com os recortes acima, observamos o impacto das condições de trabalho na saúde física e emocional do entrevistado, o que nos leva a pensar, inicialmente, que o “sintoma” enxaqueca é reflexo puro dessas condições de produção. Entretanto, sabemos que SP2 é um sujeito-professor implicado em sua prática, um profissional comprometido com o preparo das aulas, organização do tempo na aula, com discernimento e tato pedagógico¹³. Com as formulações ‘*chego na minha aula com matéria pronta, preparada, sabendo o que vai acontecer minuto a minuto*’, ‘*procuro evitar que alguma coisa atrapalhe a minha prática*’ e ‘*queria ter mais tempo para estudar*’, inferimos que esse sujeito-professor assume o compromisso que sua profissão exige, mostrando responsabilidade com o seu fazer.

Com essa forma de agir, consideramos que o professor não utiliza os atestados médicos porque deseja estar longe da escola, pois lidamos com um profissional que se reconhece dentro da instituição social Escola. Esse sujeito vai se constituindo no e pelo sintoma e, mesmo em condições adversas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, busca antecipar o que pode acontecer na aula para que o objetivo seja, de fato, alcançado.

As formações discursivas nas quais se inscreve esse professor nos levam à formação ideológica que vai ao encontro daquilo que o DPE já naturalizou. Referimo-nos à aceitação de que o professor ‘dá’ vários atestados porque sua profissão é difícil, favorável a doenças e que seu fazer está relacionado mais ao dom do que a profissionalização. Esse professor se contrapõe ao discurso naturalizado e busca, por meio do compromisso, organizar, preparar os momentos da sua aula, evitar situações de conflito que poderiam afetar sua saúde e, principalmente, seu trabalho.

O professor António Nóvoa, em seu recente texto *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*, publicado em 2017, aborda questões que dialogam com o uso do termo saberes, proposto em diversos momentos da

---

¹³ Com Nóvoa (2017) entendemos Discernimento e Tato Pedagógico como um conjunto de ações sensatas no exercer da profissão. Há relação com o desenvolvimento de habilidades na formação inicial e que são articulados para lidar com as situações reais do fazer docente.

formação. Nesse artigo, o pesquisador propõe cinco passos a partir do conceito de posição para se construir uma formação profissional docente. Dentre esses passos o autor propõe a composição pedagógica, que engloba questões voltadas à reflexão do como aprender a agir como professor, e é nesse sentido que defendemos a importância de espaços formativos que forneçam subsídios para que as práticas pedagógicas escolares sejam engajadas e compromissadas com o desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda refletindo sobre os recortes apresentados de SP2, não podemos deixar de pensar na relação entre a sua jornada de trabalho e a consciência de que suas condições de trabalho são favoráveis a doenças como um sintoma compulsivo. É claro que questões mais profundas como essa exigem um tempo maior de entrevista e acompanhamento - talvez até análise ou terapia. Entretanto, notamos que há compulsão por trabalhar, já que o sujeito-professor aparenta ter plena consciência de seu contexto. Ainda assim não causa estranhamento, pelo contrário, na formulação destacada - acreditamos haver uma naturalização nessa situação. Por outro lado, o segundo recorte apresentado indicia um grau de obsessão e de perfeccionismo que entendemos como sintoma, afinal o sujeito tenta organizar minuto a minuto sua aula, mas sabemos que “as profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade” (NÓVOA, 2017, p.1114).

Com SP3 e SP5 confirmamos a concepção de que o sintoma pode ser visto como problema e solução, como desejo e frustração. Na sequência *‘nunca bate o primeiro com primeiro, o segundo com segundo, o terceiro com terceiro’*, verificamos um problema educacional marcante nas escolas públicas do Estado de São Paulo que é a não coerência entre a proposta educacional do governo do estado e do governo federal. Na prática, observa-se que há um conflito entre os conteúdos propostos pelo governo federal e trazidos nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com os Parâmetros Curriculares do Estado, dessa forma, na maioria das vezes o conteúdo que precisa ser abordado no primeiro ano do ensino médio, por exemplo, não se encontra no Volume I do livro didático. Esse problema segue para os demais anos, onde, pelas experiências de estágios formativos, é comum encontrar alunos carregando livros de uma sala para outra porque o material correspondente ao seu ano não aborda o conteúdo programático. Vê-se claramente que se trata de um problema de políticas públicas educacionais

que não busca organizar os recursos didáticos enviados às escolas com os conteúdos exigidos. É importante ressaltar que, no decorrer da história, o partido político no poder do Estado é oposição ao partido político no poder do governo federal, assim a luta pelo poder e a imposição da ideologia dominante aparece também refletida no material disponibilizado.

Todavia, SP3 busca driblar as adversidades optando por *‘fazer o meu plano pra trabalhar’* - e então observamos a segunda face do sintoma que é a solução, pois o professor sabe que não vai dar certo seguir com os planos propostos, então ele se engaja numa produção singular para conseguir realizar e fazer acontecer sua aula dentro daquilo que é possível. Nesse caso, o sujeito-professor renuncia aos recursos (in)disponíveis para evitar mal-estar durante as aulas e decide (fora da dimensão coletiva tão necessária à escola e à construção do projeto político-pedagógico) organizar o seu próprio plano de trabalho, a seu modo e de acordo com as suas concepções. Assim, o professor vai se constituindo no e pelo sintoma ao passo que se apoia nos problemas escolares para justificar as (in)coerências do seu fazer.

Enquanto isso, SP5 tem a consciência da singularidade que constitui seus alunos, bem como da realidade que atravessa as diferentes escolas em que trabalha, porém, mesmo assim, trabalha da mesma forma em todas. Saber que há diferença no fazer docente que se concretiza em espaços diferentes, exige uma mudança na forma de trabalhar, exige adequações de práticas pedagógicas que se tornam difíceis quando o profissional trabalha em tantos lugares, mas, para não ter que se haver com isso tudo, não precisar se implicar, a professora prefere investir na repetição de metodologias iguais, conforme destacado na SDR: *‘mas no geral eu trabalho em todas elas da mesma forma’*.

Como já mencionado no aporte teórico, acreditamos que o sintoma “tem uma matriz individual e pode também estar em íntima conexão com o comum para todos, que podemos ler como seu aspecto de manifestação social” (GINDRO, 2016, p. 68) e, dessa forma, o sintoma assume um sentido que tem relação com a experiência do sujeito. Assim, na tentativa de compreender no funcionamento do discurso, a relação do(s) sintoma(s) dos professores com as suas práticas pedagógicas, deparamo-nos com um sujeito-professor que, ao ser questionado sobre diferentes questões, o profissional retomava sempre uma formulação enunciativa de sentido semelhante.

Associamos então que a repetição e um lapso de linguagem poderiam ser interpretados como manifestação do inconsciente e, para isso, recorreremos às condições de produção da entrevista e à história desse sujeito-professor para interpretar esses discursos.

Primeiramente, apresentamos os recortes obtidos quando o questionamos sobre as suas condições de trabalho; à sua concepção de mal-estar docente e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas.

SP3- a escola tem o laboratório e eu posso usar, o inconveniente é que... não dá tempo de você preparar o material para outra aula [pausa]... as salas de aula têm ventilador, pelo menos dois tem e funciona. Quanto a isso, a manutenção da escola sempre foi boa por parte dos dirigentes [respira fundo] a única coisa ruim do laboratório é que não dá tempo de você lavar o material a não ser que você fique depois do expediente ou entre antes da sua aula pra você preparar o laboratório. O certo seria um professor pra prática e um professor pra teórica. [pausa] Ah!, mas me deixa na teórica! Ultimamente eu prefiro a teórica porque eu já tô há vinte anos na teoria tô acostumada.

SP3- É favorável a doença. Sim [gagueja] porque se você for fazer a prática e a teoria você se sobrecarrega demais porque o laboratório é pra química, física e biologia então você não pode deixar o laboratório bagunçado para o outro. Na minha opinião o laboratório deveria ter um profissional pra deixar o laboratório pronto.

SP3- quando tinha, por exemplo, a sala ambiente eu gostava, já tinha a tabela periódica e as vidrarias. A prática é muito boa, mas tem que vir junto com a teoria. Depois eles mandaram umas caixas, mas ainda assim você tem que ficar carregando [pausa] é difícil.

Ao insistir em responder a diferentes questões com formulações que apresentam semelhança quanto ao uso do laboratório, notamos como regularidade linguística o quão significativo esse espaço é para o sujeito-professor. Interpretamos a repetição como um desejo inconsciente que foi reprimido, mas que, com a abertura de um espaço discursivo e de um outro profissional que possa escutá-lo, esse impulso reprimido se manifesta pela e na linguagem.

Nas contradições ‘a escola tem o laboratório e eu posso usar’ e ‘o laboratório é pra química, física e biologia então você não pode deixar o laboratório bagunçado

para o outro’, a repetição da palavra “laboratório” complementada por *‘a prática é muito boa’* marca a importância dada para ele às atividades práticas de ensino. Todavia, ao dizer *‘mas me deixa na teórica’* podemos notar o funcionamento do próprio psiquismo em tentar mascarar um desejo que, ao que tudo indicia, é totalmente o oposto. Há um desejo de estar no laboratório, de poder usar livremente esse espaço na escola, ou ainda de ser o próprio *‘profissional [que vai] deixar o laboratório pronto’*. Para nós, o pedido para ficar com a parte teórica da disciplina, caso houvesse a possibilidade de separação no sistema, é uma tentativa de mascarar o verdadeiro desejo.

Com Lacan (1999) podemos compreender a relação do sintoma com o desejo:

A questão é da ligação do desejo, que permanece como um ponto de interrogação, um X, um enigma, com o sintoma do qual ele se reveste, ou seja, com a máscara. Dizem que o sintoma, como inconsciente, é, em síntese, até certo ponto, uma coisa que fala, e sobre a qual podemos dizer, com Freud, que ele se articula. O sintoma, portanto, vai no sentido do reconhecimento do desejo (LACAN, 1999, p. 338).

Ao buscarmos nas condições de produção e na história de vida de SP3 encontramos uma formação inicial firmada no campo de atuação industrial, pois inicialmente a primeira opção foi pelo curso de bacharelado em química. A formação pedagógica, característica da licenciatura, surgiu como um complemento à primeira escolha, o que garantia mais uma opção no leque de oferta de trabalho. Ao se formar, esse professor busca a indústria química para atuar e permanece por anos desenvolvendo esse trabalho, porém, por motivos de saúde familiar, surge a necessidade de pedir demissão da indústria e mudar-se de cidade. Na nova cidade, sem trabalho, esse sujeito recorre ao ensino de química por necessidades financeiras, todavia a primeira experiência como professor ocorreu em um curso de técnico em química. Anos depois, com o fechamento do curso, esse sujeito se efetivou na rede pública estadual e, desde então, ministra aulas de química para o ensino médio.

Por todo esse contexto - e ancorados no referencial teórico selecionado -, interpretamos os discursos apresentados anteriormente como manifestação inconsciente na linguagem de um desejo reprimido que impossibilitou esse sujeito de permanecer desenvolvendo uma atividade que lhe dava prazer e satisfação. Assim, na demanda de um laboratório escolar que possa ser utilizado, o desejo de voltar a trabalhar em um laboratório se articula. Em suma, “o desejo articula-se

necessariamente na demanda, porque só podemos aproximar-nos dele por intermédio de alguma demanda” (LACAN, 1999, p. 341).

Para refletir sobre os sentidos produzidos por esses sujeitos-professores sobre os espaços formativos disponíveis, propomos uma questão norteadora na intenção de que, no futuro e com o (des)enrolar da pesquisa, consigamos provar que espaços formativos são capazes de propiciar uma (trans)formação docente e ressignificação do sintoma. Para isso, acreditamos ser necessário refletir sobre os espaços de formação disponíveis em contrapartida com as (im)possibilidades impostas pelas suas condições de trabalho.

Apresentamos alguns recortes para reflexão.

Questões norteadoras: a) **Em sua opinião, o que poderia ser feito no meio escolar ou por você mesmo(a) para evitar um contexto de mal-estar?**

SP3- Teoria [**entende-se teria**] que ser pelo menos umas três aulas de química por semana que estava bom [**pausa**] nunca dá tempo de ver tudo que tem no caderninho por mais que aquela aula tá pronta só pra preencher você tem que pesquisar no livro, tem que procurar pra preencher. Mais aulas dá tempo de o professor se organizar mais.

SP1- e eu não vejo isso como uma melhoria, pois essa clientela que eu tenho é muito defasada, ela não tem pré-requisito; então do mesmo jeito eu não consigo avançar muito, é claro que melhora pra mim como professor, pra ter domínio, pra atender individualmente cada aluno, um número reduzido é melhor isso.

SP1- ainda mais esses cursos que o estado oferece [nervoso] NÃO! porque depois ele cobra e você não tem tempo pra fazer. Porque além da minha vida na escola eu tenho uma família então não posso só ficar estudando, estudando [**pausa**] eu prefiro a família [**risos**].

Ao enunciar ‘*clientela*’, ‘*muito defasada*’ e ‘*não tem pré-requisito*’ SP1 marca na enunciação características que se filiam ao discurso capitalista, visto hoje como uma das ideologias dominantes. A marca linguística “clientela” nos remete às concepções de mercado que, no caso desse professor, especificamente, pode acontecer por duas vias distintas. A primeira delas é que, no seu fazer diário, ocupa a posição empresário, pois é dono de uma pequena empresa que fabrica e vende produtos químicos de limpeza. Dessa forma, para se referir aos estudantes ele se

apropriada de um termo essencialmente capitalista e o toma como base para iniciar um processo de culpabilização do aluno para o fracasso escolar eminente.

Essa formação ideológica - que busca sempre um culpado para os processos de experiência com o fracasso escolar - já se tornou um sentido naturalizado dentro do DPE. Por uma construção imaginária, esse professor idealiza ser o dono do saber, aquele que vai transmitir o conhecimento em um processo de ensino e aprendizagem marcado pela literalidade. Além disso, na posição autoritária de professor (*pra ter domínio*) não há espaço para falhas, pois nessa formação discursiva, a linguagem é entendida como sendo transparente e, assim, qualquer experiência não positiva torna-se culpa exclusivamente do aluno que não *'tem pré-requisito'* e, independentemente do que se faça, a aprendizagem pode ser *'muito defasada'*.

A segunda via pela qual as concepções mercadológicas podem compor, por intermédio do interdiscurso, a fala desse profissional é a própria concepção de formação docente que vem sendo construída na história desse profissional.

Antes, porém, de adentrar no campo da formação, especificamente nos espaços formativos, nos propomos a refletir com SP3 e SP1 sobre algumas manifestações do inconsciente. No recorte acima, SP3 comete o lapso de linguagem ao trocar a palavra teoria por teria. Nela observamos um desajuste, pois sabemos que esse sujeito-professor valoriza muito a prática no ensino de química devido a sua história de vida, mas, quando tem a oportunidade de sugerir algo que melhore o seu contexto, parece optar por colocar em outro lugar a possibilidade de mudança. Ao invés de sugerir algo que ele mesmo possa fazer, o que se vê é o pedido por mais aulas que sejam teóricas a ponto de não querer mudar porque já está acostumado com as práticas pedagógicas teóricas. É como se a responsabilidade pela mudança não pudesse ficar com o profissional.

Por outro lado, notamos em SP1 um “Não!” enfático para marcar sua recusa em não participar dos cursos de formação oferecidos pelo Estado. Entendemos o significante “não” como um ato falho, pois este irrompe no meio da enunciação como que condensando uma série de fatores que (in)justificam a participação no curso. Essa negação enfática não é apenas para o curso, mas para a forma como o curso decorre, para quem ministra o curso, para as formas de avaliação após o curso, para

a possibilidade de mudança na rotina, no fazer pedagógico e para o investimento de tempo.

Nos dois casos observamos que o mal-estar docente gera conflitos no Eu, mas, a forma como eles escolhem para direcionar esses conflitos vai pelo sentido das repetidas queixas em relação à cobrança após os cursos. Destacamos que em nenhum dos casos entrevistados, apontaram e sugeriram algo que possa ser feito por eles mesmos. Todos ficam transitando entre a inibição e a angústia, pois a dificuldade no fazer docente e os impedimentos são atribuídos às condições externas, sempre no outro, ocupando posições de enunciação continuamente marcadas pela denegação. Por exemplo, ‘não participo do curso porque o Estado cobra depois’, tendo como regularidade o deslocamento de ‘mim’ como agente desse contexto.

O tempo todo os professores precisam lidar com a castração, mas o fazem seguindo pela via da angústia, não percebendo que se trata de uma formação sintomática própria de cada um deles. Com a dissociação na enunciação entre o seu fazer professor e as condições de trabalho externas a esse fazer, concluímos que os professores encontram-se impossibilitados de tomar posição frente ao contexto de mal-estar, pois para não lidar com o seu Eu, eles atribuem à escola, ao Estado e ao aluno a responsabilidade pela situação desprazerosa. Essa compulsão à repetição de desprazer é o que Freud (1920) propôs como ‘além do princípio do prazer.

É claro que a maior parte do que a compulsão de repetição faz reviver causa necessariamente desprazer ao Eu, pois traz à luz atividades de impulsos instintuais reprimidos, mas é um desprazer que já consideramos, que não contraria o princípio do prazer, é desprazer para um sistema e, ao mesmo tempo, satisfação para o outro (FREUD, 1920, p. 132).

Assim, nessa constância, nessa busca por estabilidade, nesse profissional estagnado que não se implica subjetivamente com a própria formação e que homogeneíza tudo, identificamos a pulsão de morte atuando por intermédio do princípio do prazer.

Articulando os recortes acima com outros que foram selecionados passamos a discorrer sobre a implicação desses professores com a própria formação. A diante, segue a segunda questão norteadora e algumas considerações importantes sobre formação docente que precisam ser apresentadas previamente.

b) Você participa de cursos de formação ou continua estudando?

SP3- Eu acho errado o curso no sábado, porque sábado é o único dia *pra* ficar com a família. Oferece o curso, informa e cobra menos [pausa] as OTs por exemplo que eu fiz eram muito repetitivas, tudo coisa que a gente sabe .... umas duas vezes só que foi interessante. Por que o quê a gente quer? Uma coisa nova pra passar pros alunos. O que a gente via lá é coisa que a gente já fazia, parecia que eles queriam arrancar informações da gente e não passar informação.

SP4- Os alunos das duas escolas são diferentes, mas no ensino de química as coisas não mudam tanto porque é uma área de ciências exatas, então eu acabo usando os mesmos materiais nas duas escolas. Na escola técnica a gente é muito cobrado para participar de cursos, eu gosto de fazer, mas as vezes acho a cobrança excessiva porque muitos colegas fazem por fazer. No Estado tem as orientações que eu participo, mas são poucas e nem sempre acrescenta. Eu sempre gostei de estudar, mas tenho feito os cursos por obrigação porque não tenho tempo de aprofundar ou colocar em prática.

SP5- Minhas aulas se baseiam, sempre, na explicação teórica dos conceitos seguido da resolução de exercícios. Os meus alunos são diferentes e as escolas também, mas no geral eu trabalho em todas elas da mesma forma. A diferença é que na escola particular eu posso aprofundar mais os conceitos do que na pública, já na escola técnica, que tem laboratório eu preciso seguir uma aula mais prática seguida da teoria. Mas no geral eu uso as mesmas listas de exercício e não uso recurso digitais, slide, nada desse tipo porque eu não tenho tempo de preparar isso tudo em casa. Quando chega semana de fechar nota é uma loucura porque eu tenho tanta atividade para corrigir que enlouqueço.

Quando SP3 diz ‘*por mais que aquela aula tá pronta só pra preencher você tem que pesquisar no livro, tem que procurar pra preencher*’ e reforça em ‘*por que o quê a gente quer? Uma coisa nova pra passar pros alunos*’, podemos nos questionar sobre qual é a concepção de formação que esse sujeito-professor possui, pois imaginar que uma aula de química se reduz a ‘*só preencher*’ porque a ‘*aula tá pronta*’, evidencia a não consideração de que cada aluno tem a sua subjetividade e de que nenhuma turma ou aula é sempre igual. Vemos esse imaginário de homogeneidade no fazer docente também no discurso de SP5. Nesse caso, a professora limita sua prática pedagógica à reprodução de respostas que preencham o material didático sem proporcionar ao aluno uma reflexão crítica e aprendizagem dos conceitos pertinentes à aula.

O processo de aprendizagem implica numa relação dialética em que não significa apenas receber passivamente algo que o outro me ensina, mas

muito mais uma operação ativa de ir lá e pegar algo no campo do Outro. É uma via de mão dupla (MACHIONE, 2019, p. 30).

Com um fazer docente pautado no preenchimento repetitivo da apostila, o professor se imagina como detentor soberano do saber e coloca o aluno em um lugar de passividade, entretanto, sabemos que essa concepção não sustenta, nos dias de hoje, a escola e seus fazeres. Claramente a escola pública brasileira vive um momento de colapso e, talvez, práticas pedagógicas enraizadas como essas contribuam para que a crise da educação se (a)firme.

Paralelamente, SP3 traz *‘o que a gente via lá [nas OTs] é coisa que a gente já fazia, parecia que eles queriam arrancar informações da gente e não passar informação’*. Por essas duas SDRs inferimos a desconfiança que os sujeitos-professores têm em relação aos espaços formativos oferecidos pelo Estado.

As orientações técnicas - entendidas por nós como um espaço formativo disponível para que o professor, juntamente com outros colegas da área, possa experienciar no coletivo as possibilidades de ressignificação e novos aprendizados - ganha um sentido negativo quando o sujeito-professor, numa construção ideológica imaginária, pressupõe que esse espaço é um campo de investigação e não de formação.

Associado à descrença nos objetivos das OTs, os professores (SP1 e SP3) se filiam a uma ideologia naturalizada de que tudo que vem do Estado é ruim e que ele será cobrado no futuro pela Diretoria de Ensino. Na convicção de que serão cobrados sobre toda e qualquer ação após a participação nos cursos, esses professores optam por não prosseguir com as formações, distanciando-se cada vez mais da possibilidade de (trans)formação no seu fazer.

Com SP4 destacamos a concepção errônea de que a ciência não avança, de que as Ciências Exatas serão sempre as mesmas. Na enunciação *‘no Ensino de Química as coisas não mudam tanto porque é uma área de ciências exatas’*, o sujeito-professor entrevistado busca amparo em uma ideia obsoleta de que para ensinar química não exige aperfeiçoamento, pois o conteúdo será sempre o mesmo. Ultrapassado na sua justificativa, o profissional não toma ciência de que a área de química compõe as Ciências da Natureza, afastando na própria terminologia a concepção de estagnação, uma vez que a natureza se recria e se transforma sempre.

Ainda nesse recorte, identificamos que a participação nos cursos acontece não por desejo, mas por cobrança. Uma cobrança que é refletida na pontuação, na atribuição de aulas e no salário desse professor que leciona na escola técnica. Movido pelo princípio da realidade, vemos nas sequências *'na escola técnica a gente é muito cobrado para participar de cursos, eu gosto de fazer, mas às vezes acho a cobrança excessiva'*; *'no Estado tem as orientações que eu participo, mas são poucas e nem sempre acrescenta'*; *'tenho feito os cursos por obrigação porque não tenho tempo de aprofundar ou colocar em prática'*, um fazer que aceita adiar a satisfação hoje para ganhar amanhã. Em outras palavras, o profissional participa dos cursos a contragosto, não cria meios de aplicar o que de novo aprendeu, mas aceita adiando a satisfação no presente com a convicção de que, no futuro, haverá recompensa.

Já SP5 coloca em funcionamento uma forma de repetição que a deixa paralisada em seu fazer, mesmo possuindo o maior nível de formação entre todos os entrevistados. Mesmo tendo plena consciência da diferença entre os alunos, da diferença entre os contextos escolares, da demanda de cada escola que leciona e das suas condições de trabalho, a profissional ainda mantém práticas pedagógicas escolares que não favorecem a aprendizagem significativa, que se baseiam na resolução de exercícios de fixação sem posicionamento crítico dos alunos e que não engloba a subjetividade.

Infelizmente, notamos que o nível de formação de um profissional nem sempre é diretamente proporcional à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas. Acreditamos e defendemos que mesmo no caos é possível criar, mas para isso é preciso ânimo, estímulo e força. Para nós, profissionais da educação, um caminho acessível de (trans)formação é o uso de espaços formativos que precisam se basear na escuta, na formação continuada e em situações prazerosas e de bem-estar. Assim, não há mal em ser cobrado por algo que lhe gerou prazer, aprendizado e transformação - nesse sentido, o sujeito-professor atrai para si a responsabilidade com a sua própria formação, tornando-se implicado em sua prática e agente do seu fazer.

Figura 13 - O Falso Espelho. Rene Magritte (1928)

Fonte: <<https://pt.wahooart.com>>. Acesso em: 17 de mai. de 2020

Ser um sujeito-professor, hoje, é estar disposto a olhar para si mesmo, é viver em uma sociedade que se apresenta com inúmeras faces e buscar, em cada uma delas, aquela que mais se adequa ao seu próprio modo de existência. É ver um céu azul e se encontrar na mais intensa solidão, é ser banhado pelo desejo de uma educação melhor e ver no entorno as (im)possibilidades no coletivo.

Com a obra de Magritte (1928) buscamos bordar o sentido das relações entre o Eu e o Mundo, ou melhor, entre a forma como o Eu se reconhece e a forma como ele se apresenta. Não sabemos ao certo onde se encontra o lindo céu do olho de Magritte... ele é visto ou é sonhado? Jamais saberemos ao certo. Entretanto, acreditamos que o sujeito, especialmente o professor, pode se valer de recursos e meios que possibilitam a ele se inscrever e rever os sentidos do seu fazer para algo além das suas queixas.

Recorremos a João Guimarães Rosa para mostrar como o sujeito está em constante (trans)formação, mudança e movimento. *“Ó senhor, mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam”*. Acreditamos que, por meio de espaços formativos, os sujeitos-professores encontram possibilidades efetivas para ressignificar seus sintomas e promover deslocamentos tanto na sua contínua construção como nas suas práticas pedagógicas.

Todavia, não podemos pensar nessa formação docente do ponto de vista utópico. Precisamos trazer para a discussão aspectos importantes como as (im)possibilidades desse exercício dada as atuais condições de trabalho, bem como a forma em que se (des)enrola essa formação.

Sabe-se que no Brasil, infelizmente, muitos programas e espaços formativos nem sempre consideram a natureza do fazer pedagógico ou a aprendizagem profissional dos professores - muito menos a sua formação anterior ou suas experiências (ASSOLINI e LASTÓRIA, 2013) -, mas não podemos aceitar que essa concepção se fixe no desenvolvimento do trabalho docente, pois dificilmente um professor sem atualização de conhecimentos e arquivo conseguirá superar os problemas e dificuldades da vida escolar. Com Assolini (2019) vemos que os professores precisam se nutrir para enxergar a beleza do seu fazer.

O fazer docente exige reflexão crítica sobre a teoria e prática para que o trabalho pedagógico seja bem fundamentado. Nesse sentido, Tardif (2012) diz que o trabalho transforma o trabalhador e a sua identidade e, conseqüentemente, o seu saber trabalhar. Assim, “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, p. 20).

Nesse contexto, acreditamos que a formação do professor sofre precarização, pois ele passa a receber uma formação estritamente técnica e com valores que almejam apenas a eficácia do processo de ensinar. O que se vê nesse tipo de formação é uma tentativa de padronização do trabalho docente, sem nenhuma abertura para a escuta significativa, sem nenhuma consideração àquilo que o professor traz em si, sem espaço para a subjetividade, a polissemia e as ressignificações.

Reiteramos que em espaços formativos os professores podem receber a base teórica para sustentar suas práticas e, ao mesmo tempo, estão inseridos em um espaço no qual eles possam falar - falar de si, falar sobre o seu fazer. Ao falar, em espaços legitimados para a aprendizagem e formação, esses professores podem ressignificar os seus sintomas, analisar criticamente as suas condições de trabalho e a própria formação recebida ao passo que transformam a si e as suas práticas pedagógicas escolares.

Vimos nos recortes apresentados que o sujeito-professor contemporâneo sofre e que, muitas vezes, carrega o peso da escola toda consigo. Esse sofrimento é algo que fala de todos nós, da forma como estamos vivendo, dos laços sociais que estabelecemos e das construções identitárias que criamos. Assim, observamos que a identidade profissional docente dos sujeitos entrevistados está fragilizada e que isso é mais um agravante no contexto de mal-estar e nas possibilidades de (trans)formação docente.

Para lidar com o seu sofrimento, angústia, mal-estar, inquietações e demandas ao mesmo tempo em que leciona, ensina e proporciona o “bom encontro entre o aluno e conhecimento” (RIOLFI, 2017), o sujeito-professor precisa diversificar – e, para isso, é necessário arquivo e mobilização da memória discursiva¹⁴; dessa forma, a implicação e responsabilidade com a própria formação é recorrente. Em suma, defendemos que o sujeito-professor pode e deve recriar novas possibilidades, novos caminhos, novos aprendizados e se (trans)formar.

---

¹⁴ Tudo aquilo que sustenta os dizeres.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentido está sempre vazando, escapando, pois não há um sentido final; sempre se é possível atribuir-se sentido (Quinet, 2019).

Iniciamos esta conclusão respondendo a duas questões importantes e que norteiam o trabalho daqueles que se arriscam na pesquisa em Ciências Humanas, especificamente na área de Educação. São elas: a) Qual o diferencial deste trabalho de pesquisa? e; b) Quais as contribuições desta pesquisa para a Educação brasileira? Tentaremos, de forma articulada, responder a essas questões nos apoiando nos conceitos de mal-estar, sofrimento e sintoma.

Observamos pelas experiências de estágio, participação em cursos de formação, oficinas pedagógicas e eventos científicos que os professores da rede pública estadual sofrem. O sofrimento dos professores pode ser facilmente identificado pelos manuais de patologia clínica que buscam o tempo todo nomear as diferentes formas de sofrimento. De forma pontual, identificamos esse sofrimento nas queixas naturalizadas, no choro, no desespero, na angústia, no silêncio, na depressão, *buderlines*, síndromes de *bourmout*, no transtorno obsessivo-compulsivo, nas enxaquecas, nas alergias entre outros males.

Todas essas formas de nomear o sofrimento desses profissionais encontram respaldo no corpo físico ou em transtornos da mente, relacionando-se diretamente com o organismo biológico. Não descartamos que essas patologias de fato afetam o corpo do humano e produzem reações, mas acreditamos que há algo nessa relação que vai além do patológico, algo que se encontra do campo do simbólico e tem relação com o real e que pode ser estudado também por vias da linguagem.

Tendo como pressuposto que os profissionais da educação sofrem por demandas específicas do fazer docente, julgamos pertinente falar desse sofrimento, desse contexto de mal-estar e do(s) sintoma(s) para tentar dar uma direção diferente a essas novas formas de relação contemporânea que se concretizam na escola. Com isso, acreditamos que a educação pública brasileira tende a ganhar porque seus professores estarão nutridos, animados, vigorosos e enxergarão beleza em seu fazer. Os problemas escolares não podem mais ser escondidos, é preciso falar sobre eles, “colocar o dedo na ferida” para depois tentar curá-la.

Como agravante no contexto educacional, nos deparamos em 2020 com a pandemia do novo coronavírus, que afeta significativamente o fazer educacional.

Nesse contexto pandêmico observamos um mal-estar (a)gravado pelas novas formas de fazer a aula acontecer. Da noite para o dia, os professores se depararam com novas demandas, novas exigências e as condições de trabalho estão ainda mais gritantes porque sabemos, por meio de relatos, que os professores foram obrigados a aprender a lidar com as tecnologias, a gravar vídeos explicativos, a desenvolver novas práticas pedagógicas no meio digital. Os computadores de boa qualidade e a internet se tornaram essenciais, as horas de trabalho não são mais cronometradas pelos relógios e horários escolares, pois a relação trabalho, espaço e tempo foi totalmente reconfigurada com a chegada da covid-19. Vivenciamos novas formas de sofrimento, novas práticas, novas demandas e novas relações, o que justifica ainda mais a relevância de pesquisas como esta, que dão espaço à singularidade desses profissionais.

Para articular os três conceitos apresentados anteriormente, buscamos nas pesquisas de Dunker (2015) uma forma de entendimento que ultrapassa as patologias descritas nos manuais. Com o autor, assumimos que o sintoma está relacionado com a subjetividade do humano e que não podemos simplesmente retirá-lo de circulação, isso porque o sintoma é a verdade do sujeito, é o que ele melhor consegue fazer com o seu sofrimento e está relacionado com a sua história de vida. O sintoma é como uma parada, uma repetição no (des)enrolar da vida. O que podemos fazer é dar um novo sentido a ele, uma nova significação, desde que o sujeito possa falar sobre ele, desde que se tenha um espaço de escuta para mostrar esse sintoma. Por outro lado, o mal-estar está mais ligado a uma esfera social e coletiva, e se relaciona com a nossa condição de existência. Quando Freud (2011) diz que o mal-estar é inerente à condição humana, entendemos que isso ocorre porque somos seres atravessados pela linguagem, pois, ao falarmos, nós nos descentramos e nos permitidos viver experiências - ao mesmo tempo, determinadas e indeterminadas. Essa dualidade característica do homem constituído pela linguagem ganha um caráter positivo quando nos colocamos a viver com liberdade e escolher nossos caminhos, mas, por outro lado, também pode gerar desconforto e males. Isso é o que entendemos por mal-estar.

Na relação do mal-estar com o sintoma, Dunker (2015) propõe a noção de sofrimento, que se articula com o particular desse sujeito que vive no contexto amplo social. Transcendendo à nomeação desse mal-estar de origem filosófica, o

pesquisador coloca que o sofrimento possui uma estrutura de narrativa que depende de atos de reconhecimento e que, por isso, vai mudado com a história do sujeito, ao passo que o próprio sujeito escolhe uma ou outra forma de sofrimento que ele deseja trazer à tona. Assim, o sofrimento se torna legítimo com os atos de reconhecimento, que podem advir tanto da esfera institucional como da subjetiva e de sua inscrição na própria história.

No desenvolvimento da pesquisa realizada, notamos formas características que os professores desenvolveram para lidar com o seu sintoma e com o quanto eles se implicavam com a sua própria prática. Identificamos uma acomodação no fazer docente com práticas pedagógicas escolares ancoradas no discurso pedagógico escolar de que a situação não mudará e de que os espaços formativos disponíveis pouco contribuem. Notamos a falta de estímulo e incentivo para buscar novas aprendizagens, formas de saber-fazer e redes de sentido, permitindo-se constituir um discurso de queixa legitimada e culpabilização dos fatores externos ao fazer docente, desconsiderando a si mesmo como um agente do próprio fazer.

Escutamos os dizeres desses sujeitos-professores não para julgá-los, responsabilizá-los ou legitimar suas queixas. Detivemo-nos a analisar as formas de relação nesse contexto de mal-estar e interpretar os indícios dos sintomas com o objetivo de investigar se e como as condições de trabalho impactam as práticas pedagógicas desenvolvidas. No caminho que nos propomos a trilhar, concluímos que as condições de trabalho impactam as práticas pedagógicas escolares por duas vias. A primeira delas porque as condições de trabalho, vistas aqui como uma forma de mal-estar docente, relacionam-se diretamente com o sintoma do sujeito-professor, que pode colocá-lo numa posição de estagnação, de não fazer, de repetição e não responsabilização.

A segunda via de impacto nas práticas pedagógicas pode acontecer pela não implicação do sujeito-professor com a sua própria formação. Nessa perspectiva, identificamos que o sujeito cria perigos angustiantes que podem afetá-lo, como, por exemplo, a sala de aula lotada e a ausência de ventiladores. Com esses efeitos-surpresa notamos uma compulsão à repetição do desprazer e à denegação, na qual o professor atribui ao outro, ao Estado ou à instituição as suas dificuldades de trabalho para não se haver com a própria castração.

Nesse complexo contexto notamos, ainda, a identidade profissional docente fragilizada pela ausência de reflexões críticas e não ressignificação do sintoma por meio de uma estagnação que busca recobrir os desejos e mascarar as insatisfações consigo mesmo e com o contexto amplo. Para muitos, infelizmente, os espaços formativos são vistos como um espaço de formação tecnicista e não como uma possibilidade de formação na e pela escuta. Essa situação é compreensível se olharmos pelo sentido de que as atuais condições de trabalho dificultam a participação dos sujeitos-professores devido a questões como falta de tempo, excesso de jornada de trabalho, demanda de afazeres escolares em casa entre outros. Todavia, defendemos que mesmo em situação de desprazer é possível criar, mas, para isso, o sujeito-professor precisar dar importância ao reconhecimento de como ele próprio vem se construindo professor, dos fatores subjetivos e coletivos que o compõe.

Para isso, defendemos os espaços formativos como um caminho possível no reconhecimento de que não é possível livrar-se do sintoma, mas que é possível (trans)formá-lo, ressignificar e, assim, as queixas repetidas se deslocam do campo óbvio na direção das representações da palavra por meio da inquietação e desassossego durante a formação. Em todo caso, esses espaços formativos precisam ser bem construídos para que o sujeito-professor caminhe da impotência à compreensão, do caráter de (im)possibilidade próprio ao ato de educar.

Três aspectos são essenciais para esse processo de deslocamento e ressignificação. São eles: a) a Escuta; b) o Arquivo; e c) o Cuidado de Si (Foucault, 2007). Os professores precisam ser escutados, suas queixas e sofrimento precisam ser acolhidas e entendidas como um produto das relações sociais contemporâneas, pois sabemos que o ser humano precisa de amparo. Quando escutamos o outro, oferecemos a ele a possibilidade de também se escutar e, então, de se significar. Conjuntamente, a possibilidade de falar de si e de sua prática, os espaços formativos precisam oferecer conteúdo, saberes específicos da área. Os profissionais necessitam de arquivo para lidar com os desafios do fazer docente e embasar suas práticas. E, ainda, criar possibilidades para que o sujeito possa cuidar de si, possa buscar situações que lhe tragam prazer e bem-estar, pois isso também é imprescindível para a saúde física e mental dos professores, de forma que se

relaciona diretamente com os sintomas do sujeito, conforme vimos nas análises discursivas tecidas (ASSOLINI, 2019).

Concluímos, ainda, com Pêcheux (2009), que o sujeito-professor tem uma forma-sujeito a qual se imputam, ao mesmo tempo, autonomia e responsabilidade, assim, ao considerar o sujeito em toda sua complexidade, notamos que, na escola, tudo pode se tornar produção, desde que o professor saiba qual a melhor forma de conduzir o seu fazer. Para isso, o sujeito-professor precisa estabelecer relação com o objeto de sua área por meio dos espaços formativos - caso contrário, ele irá transmitir inconscientemente seu desinteresse pela área, a não paixão e a não implicação. Reforçamos que o papel da Psicanálise para a Educação se assemelha ao papel de um analista em sessão, pois se ocupa da singularidade do professor.

Por fim, destacamos também que na pandemia do novo coronavírus a necessidade de criação se faz ainda mais presente, e que, nesse processo, podemos dar um sentido estético aos impulsos reprimidos que podem se tornar práticas de sublimação, conforme Gurski (2014), “se a macroestrutura não modifica, façamos nós a revolução minimalista” (p. 178).

Quisera a complexidade do sujeito, o contexto de mal-estar docente, a construção do(s) sintoma(s), o fazer docente e a linguagem pudessem ser resumidos a uma única palavra. Se assim fosse possível, nós escolheríamos a PALAVRA e, com Drummond (1942), finalizamos:

O LUTADOR

*Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes
como o javali.
Não me julgo louco.
Se o fosse, teria
poder de encantá-las.
Mas lúcido e frio,
apareço e tento
apanhar algumas
para meu sustento
num dia de vida.
Deixam-se enlaçar,
tontas à carícia
e súbito fogem
e não há ameaça
e nem há sevícia
que as traga de novo
ao centro da praça.*

*Insisto, solerte.
Busco persuadi-las.
Ser-lhe-eis escravo
de rara humildade.
Guardarei sigilo
de nosso comércio.
Na voz, nenhum travo
de zanga ou desgosto.
Sem me ouvir deslizam,
perpassam levíssimas
e viram-me o rosto.*

*Lutar com palavras
parece sem fruto.
Não têm carne e sangue...
Entretanto, luto.*

*Palavra, palavra,
se me desafia,
aceito o combate.
Quisera possuir-te
neste descampado,*

*sem roteiro de unha
ou marca de dente
nessa pele clara.
Preferes o amor
de uma posse impura
e que venha o gozo
da maior tortura.*

*Luto corpo a corpo,
luto todo o tempo,
sem maior proveito
que o da caça ao vento.
Não encontro vestes,
não seguro formas,
é fluido inimigo
que me dobra os músculos
e ri-se das normas
de boa peleja.*

*Iludo-me às vezes,
pressinto que a entrega
se consumará.
Já vejo palavras
em coro submisso,
esta me ofertando
seu velho calor,
outra sua glória*

*feita de mistério,
outra seu desdém,
outra seu ciúme,
e um sapiente amor
me ensina a fruir
de cada palavra
a essência captada,
o sutil queixume.
Mas aí! é o instante
de entreabrir os olhos:
entre beijo e boca,
tudo se evapora.*

*O ciclo do dia
ora se conclui
e o inútil duelo
jamais se resolve.
O teu rosto belo,
ó palavra, esplende
na curva da noite
que tudo me envolve.
Tamanha paixão
e nenhum pecúlio.
Cerradas as portas,
a luta prossegue
nas ruas do sono.*

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Freud e Lacan, Marx e Freud**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 93 p.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, S. (org.). **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999 (1ª reimp.), p. 105- 142.
- ANDRADE, C. D. O Lutador (1942). In: DRUMMOND. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002, p. 99 – 101.
- ASSOLINI, F. E. P. A Escola Deve Ser Bela. **Revide, Blog Educação Escolar**; Ribeirão Preto, 21 de junho de 2015. Disponível em <https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/escola-deve-ser-bela/>. Acesso em 19 setembro 2019.
- ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, 2003.
- ASSOLINI, F. E. P. Professores Desnutridos: recomeços e ressignificações. **Revide, Blog Educação Escolar**; Ribeirão Preto, 22 de fevereiro de 2019. Disponível em <https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/professores-desnutridos-recomecos-e-ressignificaco/>. Acesso em 18 março 2020.
- ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Orgs.). **Diferentes linguagens no ensino fundamental**. Florianópolis: Insular, 2013. 160 p.
- ATKINS, P., JONES, P. **Princípios de Química**: questionando a vida moderna e o ambiente. Porto Alegre: Editora Bookman, 2006. 1094 p.
- BARTHOLOMEU, J. A. P. **O discurso narrativo como recurso para os sujeitos estudantes dos anos iniciais expressarem sua subjetividade**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. 280 p.
- BOLSON, R. M. T; ASSOLINI, F. E. P. O discurso de sujeitos-professores sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação. In: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2019. Niterói. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2019. 08 p.
- CAVALLARI, J. S. Na Ver-são e A-Versão: quando um “E” é equívoco. In: In: CAVALLARI, J. S. (org). **Discurso e Psicanálise**: a-versão do sentido. Campinas: Pontes, 2016, p. 7- 18.
- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2014. 551 p.

CHAUÍ, M. **O que é a ideologia?**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 114 p.

CHUFFI, F. A. **Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as:** memórias e fazeres de uma prática pedagógica. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

COLASANTI, M. A moça tecelã. In: **Contos brasileiros contemporâneos**. São Paulo: Moderna, 1991.

CORACINI, M. J. Mal-estar na Docência: sintomas na/da contemporaneidade. In: PEREIRA, M. R. (org.). **Os Sintomas na Educação de Hoje:** que fazemos com “isso”? Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 282- 289.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EduFSCar, 2009. 250 p.

COURTINE, J. J. **Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours.** À propôs du discours communiste adresse aux chrétiens. Langages, 62, 1981, p. 9-127.

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

DORNELAS, C. C.; CHUFFI, F. A.; O mal-estar docente (re)vestido de queixa(s): (re)contornos diante do (im)possível de educar. In: ASSOLINI, F. E. P. *et al* (orgs). Mosaico Discursivo: diferentes materialidades e sentidos, Curitiba: CRV, 2018, p. 21 – 37.

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.

DUNKER, C. I. L. Mal-estar, sofrimento e sintoma: releitura da diagnóstica lacaniana a partir do perspectivismo animista. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 115- 136, jan. 2011.

DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, Sofrimento e Sintoma:** uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015. 416 p.

DUNKER, C. I. L. Tudo que é sólido desmancha no ar? A liquidez da modernidade como patologia social. In: VOLTOLINI, R. **Retratos do Mal-estar Contemporâneo na Educação.** São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014, p. 85- 94.

ELIA, L. Como se constitui o sujeito?. In: ELIA, L. O conceito de sujeito 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 34- 61.

ELIA, L. **O conceito de sujeito.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 84 p.

ESTEVAM, C. **Freud:** vida e obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 148 p.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008. 110 p.

FERREIRA, M. C. L. Linguagem, Ideologia e Psicanálise. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 69 -75, jun. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 332 p.

FREUD, S. Além do Princípio do Prazer. In: SOUZA, P. C. (Trad.) **Obras Completas** Vol. 14., São Paulo: Companhia das Letras, 1920, p. 120 – 180.

FREUD, S. Cinco Lições da Psicanálise. In: SOUZA, P. C. (trad.). **Obras Completas** Vol. 9. São Paulo: Companhia das Letras, 1910, p. 167- 218.

FREUD, S. **Conferências Introdutórias à Psicanálise** (1916-1917). São Paulo: Companhia das Letras, 2014. 640 p.

FREUD, S. Inibição, Sintoma e Angústia. In: SOUZA, P. C. (trad.). **Obras Completas** Vol. 7. São Paulo: Companhia das Letras, 1926, p. 05- 30.

FREUD, S. **O Mal-estar na Civilização**. Edição standart brasileira de obras completas. Rio de Janeiro: Imago, vol. 21, p.159.

FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011. 93 p.

FREUD, S. O Sentido dos Sintomas. In: TELLAROLI (trad.). **Obras Completas** Vol.13. São Paulo: Companhia das Letras, 1916, p. 279- 296.

FREUD, S. **Psicopatologia da Vida Cotidiana**. Rio de janeiro: Zahar, 1969. 204 p.

GINDRO, C. G. O Sintoma pensado no binário Sentido-Gozo. In: CAVALLARI, J. S. (org). **Discurso e Psicanálise**: a-versão do sentido. Campinas: Pontes, 2016, p. 101- 126.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 221 p.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2006. 219 p.

GUSSO, L. et al. Sentidos atribuídos pelos professores de séries iniciais aos desafios na carreira docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1- 18, set. 2019.

GURSKI, R. Três tópicos para pensar “a contrapelo” o mal-estar na educação atual. In: VOLTOLINI, R. (Org.). **Retratos do Mal-estar Contemporâneo na Educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014, p. 167 – 180.

HENRY, P. Os Fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. et al. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 13- 38.

KUPFER, M. C. M. Retratos do Mal-estar contemporâneo na Educação Infantil. In: VOLTOLINI, R. **Retratos do Mal-estar Contemporâneo na Educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014, p. 221- 236.

LACAN, J. O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu. In: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 97- 104.

LACAN, J. **O Seminário Livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 269 p.

LACAN, J. **O Seminário Livro 5**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 532 p.

MACHIONE, S. C. T. **Leitura e Escrita**: do sintoma ao sujeito. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

MAIA, M. C. G. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In: MARIANI, B. (org.) **A escrita e os escritos**: reflexões em Análise de Discurso e Psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 31-44.

MARX, K., ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Edipro, 1848. 227 p.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. 41 p.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIN, F. et al. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2004, p. 113- 165.

NETTO, G. A. F. **Doze Lições sobre Freud e Lacan**. Campinas: Pontes, 2017. 271 p.

NOTARI, V. F. Formações Imaginárias em/no Discurso: a(s) família(s) (in)visibilizada(s) em propagandas midiáticas. In: ENCONTRO REDE SUL LETRAS, 4, 2016. Palhoça. **Anais**. Santa Catarina: Unisul, 2016. p. 891- 906.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 166, p. 1106 – 1133, out/dez. 2017.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1996. 280 p.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001. 100 p.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012. 240 p.

ORLANDI, E. P.; **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP; 2007. 181 p.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. Regularidade e Acontecimento no Funcionamento do

Discurso Pedagógico Escolar. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 16/2, p. 193-213, dez. 2013.

PÊCHEUX, M. (1990). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. et al. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 61- 105.

PÊCHEUX, M. Discurso e ideologia(s). In: PÊCHEUX, M. (trad. Eni Orlandi). **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995, p. 141- 180.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p. 143- 152.

PÊCHEUX, M. **Por Uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. 161 p.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. (Trad. Eni Orlandi). Campinas: Editora da Unicamp, 1988. Edição original: 1975. 288 p.

PEREIRA, M. R. **O Nome Atual do Mal-Estar Docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. 244 p.

PEREIRA, M. R. **Os Sintomas na Educação de Hoje**: que fazemos com “isso”? Belo Horizonte: Scriptum, 2017. 336 p.

PIZZIMENTI, C. Sou Feita de Retalhos. **Facebook Uma Pitada de Encanto**, São Paulo, 10 de junho 2013. Disponível em <https://pt-br.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti/> Acesso em 15 de julho 2019.

QUINET, A. **A Descoberta do Inconsciente**: do desejo ao sintoma. Rio de Janeiro: Zahar, 2019. 162 p.

RIOLFI, C. O que faz um bom professor: um decálogo. In: PEREIRA, M. R. (org.). **Os Sintomas na Educação de Hoje**: que fazemos com “isso”? Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 272 - 281.

SILVA, D. N. Maio de 1968. **Brasil Escola**. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/maio-1968.htm>. Acesso em 08 julho 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012. 328 p.

TFOUNI, L. et al. Análise Indiciária: uma topologia das singularidades. In: TFOUNI, L. V., PEREIRA, A. C., MILANEZ, N. (orgs.). **O Paradigma Indiciário e as Modalidades de Decifração nas Ciências Humanas**. São Carlos: Edufscar. 2018, p. 120- 148.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 267 – 298.

WIRTHMANN, R. Contorno do vazio: uma leitura lacaniana sobre a arte. **Revista Mallarmagens**, Revista de Poesia e Arte Contemporânea, outubro de 2012. Disponível em www.mallarmagens.com. Acesso em 19 julho 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

As questões abaixo foram formuladas com base nos objetivos geral e específicos da pesquisa de mestrado na área de Educação. A escolha pela entrevista oral - a ser registrada por gravação do áudio - como instrumento de coleta de dados é justificável pelo uso da Análise de Discurso como referencial teórico-metodológico, pois o falar, em detrimento do escrever, é bem mais revelador. Assim, podemos dizer que os deslizos, as trocas, o silêncio, o engano, o “eu quis dizer” e entre outras “falhas” da linguagem são indícios que despertam no analista o funcionamento do discurso, por conseguinte “[...] podemos dizer que não há língua sem esses deslizos, logo não há língua que não ofereça lugar à interpretação” (ORLANDI, 2009), até as mesmas palavras podem trazer significados diferentes analisando o contexto e situação do sujeito. Contudo, o participante estará livre para acrescentar outras reflexões que julgar pertinente e caso haja alguma proposição que deixe o participante em posição desconfortável, o mesmo poderá abster-se da resposta.

I. DADOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS DO PROFESSOR:

Idade:

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino Estado Civil:

Número de filhos(as):

Formação Profissional:

Possui Pós-graduação:

Possui Especialização:

Tempo que atua na educação:

Tempo que atua em sala de aula:

Funções desempenhadas na escola:

Ano/Série em que leciona:

Período em que trabalha:

É filiado(a) ao sindicato dos professores? ( ) sim ( ) não

II. QUESTÕES NORTEADORAS:

1. Fale sobre o desenvolvimento de práticas esportivas, culturais e religiosas nessa época de sua vida.
2. Você se lembra de algum episódio desagradável envolvendo algum professor? Como foi?
3. O que é mal-estar para você?
4. Você já passou por situações de mal-estar dentro do ambiente escolar? A que causas você atribui a esse mal-estar?
5. Para você existem situações “fora” da escola que podem influenciar no desenvolvimento de seu trabalho “dentro” da sala de aula?
6. Por que você decidiu ser professor(a)?
7. Como se sente em relação ao seu trabalho?
8. Você conhece professores que mostram(ram) sintomas diante do atual contexto escolar? Fale sobre isso.
9. Você já foi acometido por alguma doença profissional?
10. Suas condições de trabalho são favoráveis à saúde ou à doença? Por quê?
11. Para você, como as condições de trabalho se relacionam com as suas práticas pedagógicas?
12. Em sua opinião, o que poderia ser feito no meio escolar ou por você mesmo(a), para evitar um contexto de mal-estar?
13. O que mais que não foi questionado que você poderia falar a respeito das suas condições de trabalho enquanto professor(a) da rede pública de ensino?
14. Como você lida com as condições de trabalho e com o(s) seu(s) sintoma(s)?
15. O que lhe é exigido enquanto profissional da educação em exercício? Ser professor lhe exige o quê?
16. Você participa de cursos de formação ou continua estudando?

APÊNDICE 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada O(S) SINTOMA(S) DOS SUJEITOS-PROFESSORES DE QUÍMICA NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, realizada pela pesquisadora JÉSSICA VIDAL DAMACENO, 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 (FFCLRP-USP). O objetivo desta investigação é pesquisar os indícios do(s) sintoma(s) dos sujeitos-professores de química, em suas condições de trabalho pedagógico. Buscamos compreender se, e como, as condições de trabalho interferem nas práticas pedagógicas escolares desenvolvidas pelos professores, em salas de aula de ensino médio de escolas da rede pública de ensino que nos concederem entrevista. Analisaremos as marcas e os efeitos de sentido, presentes nos dizeres dos professores, considerando que essas marcas possibilitam-nos explicar o funcionamento das formações discursivas, bem como buscar entender a realidade em que se inscreve a(s) prática(s) docente. O procedimento de pesquisa para o qual você está sendo convidado(a) é uma entrevista semiestruturada, que será registrada por meio de gravação de áudio com duração média de trinta minutos, a ser transcrita e analisada com base no aporte teórico da Análise de Discurso de matriz francesa e nas contribuições da Psicanálise para a Educação. Faz parte de nossa pesquisa realizar observação de quatro aulas ministradas por todos os cinco professores que serão entrevistados, em dias e horários combinados. Objetivamos entender como as práticas pedagógicas são ou não desenvolvidas de acordo com as condições de produção do trabalho pedagógico do professor. Tudo será realizado na própria escola, em datas e horários disponibilizados pelos entrevistados e de acordo com a sua concordância. Serão preservadas todas as identidades dos professores. Não tiraremos fotos, não filmaremos. Apenas observaremos o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula. Esperamos contribuir nas e para as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Química, bem como para que o professor pense sobre o(s) seu(s) sintoma(s) e sua relação com as condições de trabalho. A sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e não trará riscos previsíveis. Saiba que pode desistir ou não responder a qualquer momento, caso haja desconforto com alguma pergunta, sem que isso lhe cause qualquer tipo de prejuízo. Todos os procedimentos serão feitos pela pesquisadora responsável, aqui identificada, e você poderá fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça, durante e após todo o processo. Seu nome e o da escola não serão divulgados, preservando o anonimato. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa você não terá nenhum gasto, salvo em situações de gastos em que o ressarcimento deverá incluir apenas as despesas que não teria se não participasse da entrevista. Para esclarecimentos e eventuais dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa, você pode entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP- USP, Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 - Sala 7 – Prédio da Administração FFCLRP-USP 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil Fone: (16) 3315-4811/ Atendimento de 2^a a 6^a das 13h30 às 17h30 - E-mail: coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> . Esteja à vontade para entrar em contato com a pesquisadora JÉSSICA VIDAL DAMACENO, no período diurno, pelo telefone (16) 99154-4001 ou pelo e-mail jessica.damaceno@usp.br. Você ficará com uma via deste documento, e a pesquisadora ficará com outra.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO EMITIDO PELO CEP

	USP - FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO DA USP - FFCLRP/USP									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: O(S) SINTOMA(S) DOS SUJEITOS-PROFESSORES DE QUÍMICA NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS										
Pesquisador: JESSICA VIDAL DAMACENO										
Área Temática:										
Versão: 3										
CAAE: 06721019.6.0000.5407										
Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 3.466.546										
Apresentação do Projeto:										
Na sociedade contemporânea, o sujeito-professor sofre uma série de embates decorrentes do atual momento sócio-histórico, sendo marcados por diferentes pulsões. A escola se apresenta com as mais adversas condições de trabalho. Na tentativa de delinear os conteúdos, o professor se depara com realidades que nem sempre favorecem o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Evidenciamos as condições de trabalho que nas incertezas e instabilidade política, se tornam fator determinante para o modo como as práticas pedagógicas serão desenvolvidas. O conjunto de fatores adversos, tratados aqui como condições de trabalho, pode desenvolver no professor um sintoma que tem por detrás um mal-estar. Esse mal estar do docente na contemporaneidade se presentifica nas práticas pedagógicas. A pesquisa busca investigar nos discursos de sujeitos professores de química, indícios de sintoma(s) provocado(s) pelas condições de trabalho, presentes nas práticas pedagógicas. Aborda-se a relação condição de trabalho e formação do mal-estar docente bem como a busca por formação continuada para ressignificar seu sintoma, proporcionando melhorias no ensino-aprendizagem. É utilizada Análise de discurso de matriz francesa como referencial teórico-metodológico, contribuições da Psicanálise freudo lacaniana. Nesse campo										
<table><tr><td>Endereço: Av. Bandeirantes 3.900</td><td>CEP: 14.040-901</td></tr><tr><td>Cidade: Monte Alegre</td><td></td></tr><tr><td>UF: SP</td><td>Município: RIBEIRÃO PRETO</td></tr><tr><td>Telefone: (16)3315-4811</td><td>E-mail: cep@ffclrp.usp.br</td></tr></table>			Endereço: Av. Bandeirantes 3.900	CEP: 14.040-901	Cidade: Monte Alegre		UF: SP	Município: RIBEIRÃO PRETO	Telefone: (16)3315-4811	E-mail: cep@ffclrp.usp.br
Endereço: Av. Bandeirantes 3.900	CEP: 14.040-901									
Cidade: Monte Alegre										
UF: SP	Município: RIBEIRÃO PRETO									
Telefone: (16)3315-4811	E-mail: cep@ffclrp.usp.br									

teórico, o sintoma deixa de ser visto como sinal de doença, mas sim como fenômeno subjetivo de estreita relação com o desejo. O corpus de análise se consolidará com entrevistas orais semiestruturadas pois, na perspectiva

discursiva, o falar em detrimento do escrever é bem mais revelador, visto que o discurso é palavra em movimento.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO

Pesquisar qual(is) sintoma(s) provocado(s) pelas condições de trabalho se apresentam nas práticas pedagógicas de sujeitos-professores de química em escolas públicas de Ribeirão Preto e região.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

I. Buscar indícios, através do discurso de sujeitos-professores de química, de como o(s) sintoma(s) oriundo(s) das condições de trabalho desses docentes se apresentam nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

II. Analisar como as atuais condições de trabalho de sujeitos-professores de química, contribuem para a constituição do mal-estar docente e de seu sintoma.

III. Pesquisar como o(s) sintoma(s) proveniente(s) das condições de trabalho demandam por formação continuada quando o docente busca melhorias em suas práticas pedagógicas.

IV. Propor uma sugestão, para que os sujeitos-professores de química consigam ressignificar seu(s) sintoma(s) para que suas condições de trabalho sejam adaptadas e suas práticas pedagógicas melhoradas e diversificadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis com a participação na pesquisa, uma vez que o entrevistado estará livre para responder e permanecer no processo

investigativo, se assim o desejar. Se alguma pergunta causar desconforto ao participante, o mesmo pode, caso queira, não responder ou encerrar o processo de entrevista a qualquer momento.

A participação na pesquisa traz como benefício a possibilidade de estudo e entendimento acerca

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRÃO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

E-mail: cosip@ffclrp.usp.br

USP - FACULDADE DE
FILOSOFIA, CIÊNCIAS E
LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DA USP - FFCLRP/USP

Continuação do Parecer: 3.486.549

de um tema atual, importante e impactante para a educação. O mal-estar docente se faz presente na atual sociedade contemporânea e cada vez mais forte nas práticas pedagógicas e no ambiente escolar. Contribuir com processos que podem trazer melhorias para atuais e futuros professores, bem como os demais profissionais da educação, é um dos benefícios mais importantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram apresentados corretamente

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1217519.pdf	24/06/2019 21:37:07		Aceito
Outros	resposta_carta.pdf	24/06/2019 21:36:40	JESSICA VIDAL DAMACENO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	24/06/2019 21:34:29	JESSICA VIDAL DAMACENO	Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	10/06/2019 13:23:25	JESSICA VIDAL DAMACENO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola.jpg	20/05/2019 13:07:45	JESSICA VIDAL DAMACENO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_jessica.docx	20/05/2019 13:04:27	JESSICA VIDAL DAMACENO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	20/05/2019 13:03:29	JESSICA VIDAL DAMACENO	Aceito

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRÃO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

E-mail: ceelp@ffclrp.usp.br

USP - FACULDADE DE
FILOSOFIA, CIÊNCIAS E
LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DA USP - FFCLRP/USP

Continuação do Parecer: 3.486.548

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_jessica.docx	20/05/2019 13:03:10	JESSICA VIDAL DAMACENO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_jessica.pdf	22/01/2019 16:30:58	JESSICA VIDAL DAMACENO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_livre_esclarecido.pdf	22/01/2019 16:30:30	JESSICA VIDAL DAMACENO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	22/01/2019 16:30:10	JESSICA VIDAL DAMACENO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_da_Rosto.pdf	22/01/2019 16:01:47	JESSICA VIDAL DAMACENO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIBEIRÃO PRETO, 23 de Julho de 2019

Assinado por:
Patrícia Nicolucci
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRÃO PRETO

Telefone: (16)3315-4011

E-mail: conep@ffclrp.usp.br