



## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO: POSSIBILIDADES PARA FALAR DE SI, RESSIGNIFICAR SINTOMAS E (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE<sup>1</sup>**

Jéssica Vidal Damaceno Albano<sup>2</sup>

Filomena Elaine Paiva Assolini<sup>3</sup>

Orientador: Filomena Elaine Paiva Assolini<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Os resultados apresentados referem-se à pesquisa de mestrado em fase final, 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 (trans)formação docente por meio dos Espaços Formativos. Entendemos que as atuais condições de trabalho compõem um quadro de mal-estar, como proposto por Freud (2011), que se apresenta por detrás do sintoma. Dessa forma percebemos que o sujeito-professor vai se constituindo enquanto profissional em uma trama de restrição e satisfação que compõe sua subjetividade. Para alcançar nossos objetivos, fundamentamos na Análise de Discurso Pecheuxiana e nas contribuições da Psicanálise para a Educação. 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 que a situação não vai mudar. Com a possibilidade de falar de si, esses professores revelam a forma como se veem e veem o mundo escolar revelando discursos outros que compõem o seu próprio dizer. Além disso, foi possível perceber que esses dizeres determinam as suas práticas pedagógicas e revelam o quanto esses profissionais se debruçam sobre a própria (trans)formação docente.

**Palavras-chave:** Educação, Práticas Pedagógicas, Mal-estar Docente, Análise de Discurso, Ensino.

### **INTRODUÇÃO**

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 sujeito-aluno.

<sup>1</sup> Fruto de pesquisa de mestrado (*stricto sensu*) financiada pela Capes.

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - SP, [jessica.damaceno@usp.br](mailto:jessica.damaceno@usp.br);

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - SP, [elainefdoc@ffclrp.usp.br](mailto:elainefdoc@ffclrp.usp.br);

<sup>4</sup> Professor orientador: Pós-doutorado, Livre Docente, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - SP, [elainefdoc@ffclrp.usp.br](mailto:elainefdoc@ffclrp.usp.br).



Observamos que no Discurso Pedagógico Escolar os sintomas transbordam por entre as salas de aula das escolas públicas, 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, nas formas de ensino e nas práticas pedagógicas escolares.

Para Freud (2011), o mal-estar “está sempre presente, num lugar ou outro por detrás de todo sintoma” (p. 18), dessa forma presumimos que o mal-estar docente surge através de uma série de fatores à 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 como os conteúdos específicos são abordados em aula.

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 geram regularidades nos discursos, e possibilitam pensar em como esses sujeitos vem se constituindo professores, vem tecendo suas práticas pedagógicas e se debruçam 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 mal-estar gerado e, ao mesmo tempo, se constitui inscrevendo seu desejo. Podemos sintetizar (ao menos tentar) 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).

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. Com Freud (1926) vemos que um dos modos de fuga que criamos é a substituição do desprazer por algo que nos cause prazer, 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 e assim o compreendemos para o desenvolvimento da pesquisa.

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, p. 48).

No âmbito educativo, observamos que o(s) sintoma(s) ecoa(m) nas mais corriqueiras situações e são trazidos à tona através 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 e consequentemente nas formas de ensino 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, práticas pedagógicas e possibilidades de (trans)formação docente.

A fundamentação teórica selecionada para a pesquisa é a Análise de Discurso de matriz francesa, especificamente concebida por Michel Pêcheux e alguns fios da Psicanálise freudo-lacaniana. Assim acreditamos tecer uma base teórica que além de aliar o linguístico ao sócio 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 sócio 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, c) investigar se há espaços formativos disponíveis e capazes de propiciar uma (trans)formação docente e resignificação do sintoma.

Almejando a participação no VII Congresso Nacional de Educação, CONEDU, selecionamos alguns recortes que foram analisados à luz das teorias citadas e que nos proporcionam refletir sobre as (im)possibilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto de Mal-estar docente e que podem contribuir para a revisão dos processos de ensino e aprendizagem do Grupo de Trabalho, GT, Ensino e suas intersecções.



## METODOLOGIA

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 quantificá-los. 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. 14).

Na Análise de Discurso, há um compasso entre teoria e interpretação, dessa forma aqueles que se propõem 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 dessa pesquisa.

Ressaltamos ainda que a AD se enquadra em um paradigma não positivista na 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).

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 o que permite que a psicanálise “possa ser empregada como uma estratégia de leitura, que leva em conta a memória e a história como textualidade, bem como a singularidade enunciativa” (DUNKER, 2014, p. 155).

Assim 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” (ORLANDI, 2001, p. 31), 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).

Os procedimentos se iniciaram com a seleção de 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 aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, TCLE, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, CEP, local (FFCLRP) e aprovado sob o número de parecer 3.466.546. Inicialmente foi apresentado aos participantes o tema da pesquisa, os objetivos e algumas questões norteadoras para entrevista antes que se iniciasse a gravação dos áudios. As respostas foram gravadas e, sem nenhuma alteração, transcritas pela pesquisadora.

Em seguida, selecionamos recortes das entrevistas que foram analisadas. 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.

Vale salientar que no contexto de AD cabem diferentes interpretações oriundas de outras posições-sujeito, e fazer análises discursivas requer que o pesquisador movimente-se em um ir e vir constante, entre os fundamentos teóricos, a metodologia, a leitura do corpus e a análise propriamente dita.

## REFERENCIAL TEÓRICO

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.

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. 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 sóciohistóricas-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. 31), ao mesmo tempo em que determina a forma como o homem se relaciona com a realidade circundante.

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 abre-se 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) podemos pensar que ele é, essencialmente, a materialidade da Ideologia. Portanto há uma relação entre o sujeito discursivo, que 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 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.

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).

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 sócio 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 através do imaginário.

Trazendo para o contexto dessa 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 as 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 sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes correspondem” (p.146).

Assim, 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).

O sujeito discursivo é atravessado também pelo Inconsciente e com isso, acreditamos que o inconsciente pode se manifestar de diferentes formas e aqui, podem ser escutas nos discursos através da equivocidade da língua e dos deslizes. Uma dessas manifestações são os Sintomas. 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 resignificar, 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).

Destacamos que dentre as contribuições da Psicanálise freudo-laciana 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.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**



Os recortes selecionados representam a pesquisa de forma ampla e os discursos podem ser confirmados com as outras entrevistas realizadas. Aqui optamos por apresentar os dizeres de um mesmo sujeito-professor.

Ao ser questionado sobre o que poderia ser feito no meio escolar ou por ele mesmo(a) para evitar um contexto de mal-estar, o sujeito-professor entrevistado enuncia:

**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 da tempo de o professor se organizar mais.**

E na sequência, quando questionado sobre a sua participação em cursos de formação ou outras formas de estudo, o mesmo professor enuncia:

**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.**

No recorte acima, SP3 comete o Lapso de Linguagem ao trocar a palavra Teoria por Teria. Nele 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.

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 em outros discursos também.

Nesse caso, o professor limita sua prática pedagógica a reprodução de respostas que preencham o material didático sem proporcionar ao aluno uma reflexão crítica e aprendizagem dos conceitos pertinentes à aula o que nos leva a refletir sobre qual a concepção de ensino que o atravessa?

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)firmem.

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, entendida 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 a descrença nos objetivos das OTs, os professores 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.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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.

Acreditamos que através 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 e conseqüentemente nas formas de ensino.



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).

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 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 ao passo que transformam a si e as suas práticas pedagógicas.

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 agente do próprio fazer.

No caminho que nos propomos a trilhar, concluímos que as condições de trabalho impactam as práticas pedagógicas escolares por duas vias. Uma delas porque se relacionam diretamente com o Sintoma do sujeito-professor que pode coloca-lo numa posição de estagnação, de não fazer, de repetição e não responsabilização. A outra se dá pelas práticas pedagógicas homegeinizadas, descontextualizadas e não fundamentadas que apontam a não implicação do sujeito-professor com a sua própria (trans)formação e nutrição do arquivo pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- 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.
- 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.



- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2014. 551 p.
- COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EduFSCar, 2009. 250 p.
- 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.
- FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008. 110 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**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011. 93 p.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 221 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.
- 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.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001. 100 p.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1996. 280 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.
- 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.
- 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.