



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PSICOLOGIA**

ÊNIO DE ALMEIDA BRITO NEVES

**A PROFESSORA ENTRE A FUNÇÃO DE MÃE E MULHER: TRANSMISSÃO DO
SABER EM TEMPOS DE FEMINIZAÇÃO DO MUNDO**

**CAMPINA GRANDE
2021**

ÊNIO DE ALMEIDA BRITO NEVES

**A PROFESSORA ENTRE A FUNÇÃO DE MÃE E MULHER: TRANSMISSÃO DO
SABER EM TEMPOS DE FEMINIZAÇÃO DO MUNDO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a/ao Coordenação
/Departamento do Curso de Psicologia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Jailma Belarmino Souto

**CAMPINA GRANDE
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N518p Neves, Ênio de Almeida Brito.

A professora entre a função de mãe e mulher [manuscrito] :
transmissão do saber em tempos de feminização do mundo /
Ênio de Almeida Brito Neves. - 2021.

31 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Ciências Biológicas e da Saúde , 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Jailma Belarmino Souto ,
Coordenação do Curso de Psicologia - CCBS."

1. Professoras. 2. Docência. 3. Feminização do magistério.
4. Psicanálise. I. Título

21. ed. CDD 150.195

ÊNIO DE ALMEIDA BRITO NEVES

A PROFESSORA ENTRE A FUNÇÃO DE MÃE E MULHER: TRANSMISSÃO
DO SABER EM TEMPOS DE FEMINIZAÇÃO DO MUNDO

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação /Departamento do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Psicologia. A defesa aconteceu em modo virtual em sala do G-suíte da UEPB.

Aprovada em: 05/10/2021

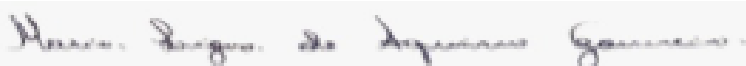
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Jailma Belarmino Souto (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ma. Renally Xavier de Melo
Faculdades Integradas de Patos (FIP)



Profa. Dra. Maria Lígia de Aquino Gouveia
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticians maduros. Há que apenas saber errar bem o seu idioma.

(Manoel de Barros)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	METODOLOGIA.....	14
3	A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	15
4	A PROFESSORA-MÃE.....	18
4.1	A missão de cuidar	22
5	PEDAGOGIA E O SABER MATERNO.....	25
6	AS NOVAS POSSIBILIDADES DE TRANSMISSÃO.....	27
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: NÃO-TODA PROFESSORA	29
	REFERÊNCIAS	31

A PROFESSORA ENTRE A FUNÇÃO DE MÃE E MULHER: TRANSMISSÃO DO SABER EM TEMPOS DE FEMINIZAÇÃO DO MUNDO

Ênio de Almeida Brito Neves

RESUMO

O declínio do Nome-do-Pai é apontado pela psicanálise lacaniana como um movimento que caracteriza a modernidade e a contemporaneidade. Esse declínio, por sua vez, chega à instituição escolar, que sofre dificuldades para sustentar sua transmissão em tempos de inconsistência do Outro. Além disso, a história nos aponta para a feminização do magistério, acontecimento em que as professoras começam a ocupar maciçamente os lugares de ensino na escola. A queda do mandato paterno abre espaço para o surgimento de um discurso maternante nas escolas, que opera pela via da identificação e busca apagar as dissimetrias entre o professor e o aluno. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo identificar como opera essa transmissão na contemporaneidade. Para tal, foi realizada uma pesquisa com 4 professoras do Ensino Fundamental I e do Ensino Infantil da cidade de Campina Grande. Os conteúdos obtidos nas entrevistas foram submetidos à análise, referendada na Psicanálise Lacaniana. Por fim, a psicanálise, também aponta para a feminização do mundo enquanto abertura para um gozo para além da lógica fálica. É pela via do feminino que podemos pensar uma Outra educação, enquanto lugar que opera a possibilidade de uma construção singular tanto da professora, quanto dos alunos, chegando à concepção de que *a professora não existe* e é convocada para se inventar.

Palavras-chave: transmissão de saber. Professora-mãe-mulher. Instituição Escolar.

ABSTRACT

The decline of the Name-of-the-Father is pointed out by psychoanalysis as a movement that characterizes modernity and contemporaneity. This decline had arrived at the school, institution which suffers difficulties about sustaining its transmission in times of inconsistency of the Other. In addition, history points us to the feminization of teaching, an event in which teachers began to massively occupy teaching positions at school. The fall of the paternal mandate opens space for the emergence of a maternal discourse in schools, which operates through identification and seeks to erase the dissymmetries between teacher and student. Thus, this work will aim to identify how this transmission operates in contemporaneity. This survey was conducted with 4 teachers from Elementary School I and Kindergarten in the city of Campina Grande. The contents obtained in the interviews were submitted to Discourse Analysis in dialogue with Lacanian Psychoanalysis. Finally, psychoanalysis also points to the feminization of the world as an opening for jouissance beyond phallic logic. It is through the feminine that we can think of Another education, as a place that operates the possibility of a singular construction

both by the teacher and by the students, reaching the conception that the teacher does not exist and is called upon to invent herself.

Keywords: Transmition of knowledge. Teacher-mother-woman. School Institution.

1. INTRODUÇÃO

A Idade Moderna é marcada pela presença de um divisor basilar entre o mundo adulto e o infantil: a aquisição da razão ou discernimento (FERREIRA, 2019; GONDRA, 2010). Na Idade Média, crianças e adultos “compartilhavam o mesmo ambiente informacional” (FERREIRA, 2019, p.37). Porém, a partir da invenção da necessidade de se cuidar da infância, são construídos muitos saberes destinados a esse segmento social: a puericultura, a pedagogia, a psicologia, entre tantos outros. A partir daí, descobre-se a infância como uma etapa do desenvolvimento humano e há uma separação entre as especificidades dessa fase da idade adulta.

Essas mudanças trouxeram à centralidade o ato social da educação, enquanto operador de preparação do sujeito infantil para se tornar um sujeito adulto, inserido num universo simbólico. Junto com a mudança de postura da família, criou-se a escola, uma instituição que terá como funções centrais o *isolamento e separação da criança da sociedade dos adultos*, além da *formação e adestramento moral e intelectual* destas (ARIÈS, 1981).

Ao se produzir uma infância idealizada, criou-se um aparato institucional que cumprisse essa função: a escola. O desenvolvimento desta instituição se pauta na busca por uma “forma escolar ideal” (GONDRA, 2010, p.202), que vai desde a arquitetura ao modo de os professores conduzirem as aulas e se relacionarem com os alunos, com o intuito de produzir sujeitos ideais que venham a corresponder às exigências da civilização. Esse processo tem como objetivo final os tipos psicológicos padrões (KUFPER, 1992). Assim, a escola se funda enquanto um dos agentes transmissores da Lei e, portanto, a serviço do Nome-do-Pai enquanto instância reguladora do gozo e que possui um *telos*, um objetivo final (MOSCHEN, 2016). A equação família-escola, criada desde a formação da instituição escolar, vislumbrou responder à função paterna (ZELMANOVICH, 2014).

A psicanálise lacaniana destaca a queda do referencial paterno como encarnação da Lei (BROUSSE, 2018). A perda de forças das instâncias transmissoras da Lei, aliadas ao *boom* dos imperativos gozosos do capitalismo, aponta para novas modalidades de estar no mundo que não mais estão na ordem de uma filiação, daquilo que situa o sujeito numa linhagem e opera a regulação do

gozo. A reconfiguração das estruturas familiares, o enfraquecimento dos discursos da linhagem paterna, a exemplo da religião, e as novas políticas das relações, culminam no surgimento de formas de encontro com o outro que são inéditas (ROUDINESCO, 2003).

Esse redirecionamento, por sua vez, implica numa “revectorização da transmissão” (PEREIRA, 2016, p.138). A transmissão da Lei, em um momento anterior, pressupunha uma dissimetria entre aquele que transmite e aquele que recebe, operando assim o estabelecimento de coordenadas simbólicas que permitiriam advir o sujeito. A partir do momento em que se invertem os vetores da transmissão, na busca por uma tentativa de dissolução da dissimetria adulto-criança, favorecem a criação de novas configurações nas relações do sujeito com o saber, com os significantes-mestres da tradição e, conseqüentemente, com as instituições sociais.

A escola e a família, como esses lugares fundamentais de governo da infância e de transmissão do saber, recebem os impactos do declínio do Nome-do-Pai e a criança passa a ocupar um novo lugar: de objeto de gozo (PEREIRA, 2016). Soler (2005) nos chama a atenção para a aparição de um movimento ascendente de dominância do mandato materno: o “ser nomeado para”, antes enunciado pelo pai, hoje é pela mãe, enquanto transmissora do social. Com esse movimento de redução das transmissões intergeracionais ao desejo da mãe para o sujeito, este fica com escolhas reduzidas em relação ao desejo desse Outro, seguindo o mandato materno ou rejeitando-o, correndo o risco de ser marcado pela exclusão (SOLER, 2005).

Apesar dessas substituições, ainda há a tentativa de inscrição do sujeito no gozo fálico. Santiago (2012), porém, aponta que o movimento de declínio do Nome-do-Pai, a partir da vacilação na tentativa de estabilização do sujeito e dos ideais da cultura, nos encaminha para novos horizontes: a *feminização do mundo*, enquanto abertura do sujeito ao “gozo ilimitado do Outro na posição feminina” (SANTIAGO, 2012, p.7). Assistimos, então, a um movimento que, apesar das tentativas de unificação em torno de um único ideal, pluraliza os modos de existir e abre espaço para o lugar da singularidade, já que Lacan nos traz o pressuposto de inexistência d’A mulher (LACAN, 2003). Essa inexistência diz respeito à relação do sujeito com o feminino, o lugar da castração, onde falta o significante para recobrir esse vazio.

Assim, nos atravessamentos com a feminilidade, o sujeito deve inventar algo onde ainda não existe um saber e essa invenção, por sua vez, será sempre singular.

Percorrendo essas coordenadas sobre as novas formas de laço social na contemporaneidade, a escola se situa como um local privilegiado para a análise dessas transformações. Essa instituição, que abriga em seu *corpus* uma presença maciça de professoras (movimento conhecido como feminização do magistério), nos convoca à uma nova leitura sobre a transmissão do saber a partir das novas formas de relação com o Outro. Tradicionalmente, a escola se situa a partir do estabelecimento de um ideal identificatório, mas podemos inferir que, em nossa época, ela está oscilando entre: 1) a tentativa de transmissão de uma lei em decadência (referência paterna); 2) e a tentativa de substituição da lei paterna pelo mandato materno que subjuga o sujeito ao desejo do Outro (referência materna) (VOLTOLINI, 2011). Há, porém, um Outro lugar, que aponta para a saída pela via do feminino, enquanto lugar que marca a impossibilidade d'A educação e, ao mesmo tempo, convoca para o aparecimento do sujeito.

Nesse sentido, a pesquisa “*A professora entre as funções de mãe e mulher: transmissão do saber em tempos de feminização do mundo*”, tem como objetivo escutar e analisar as implicações dos posicionamentos subjetivos de *mulher* e *mãe* atualizados na *práxis* de professoras do Infantil, e Fundamental I e as suas interferências na transmissão do saber na escola. Para tal, analisaremos o conteúdo das entrevistas realizadas com 4 professoras, tanto do Ensino Infantil quanto do Ensino Fundamental 1, que será interpretado pelos referenciais da psicanálise lacaniana (OLIVEIRA, 2009), que podem nos dar algumas pistas para começar a trilhar o caminho das amarrações que estão sendo feitas sobre o ato de ensinar e sustentá-lo num momento em que o Outro escancara suas inconsistências.

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, descritivo-analítico, exploratória e utilizou como orientação teórica a psicanálise lacaniana. Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, com quatro professoras de uma instituição particular de ensino da cidade de Campina Grande-PB. A perspectiva inicial indicava

que a pesquisa fosse realizada com 20 professoras. Em função da pandemia, houve resistência para a participação das entrevistas por chamada de vídeo, resultando apenas em 4 participantes da instituição escolhida para ser pesquisada. As entrevistas ocorreram através de uma plataforma de videoconferência online que, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram gravadas e posteriormente transcritas.

Optamos, para trabalhar o material coletado, com a análise de discurso referendada pela Psicanálise, e não com a análise de discurso tradicional, ainda que, elas coincidam em alguns aspectos. Tfouni (2005) afirma que tanto a AD quanto a Psicanálise apresentam como objeto de estudo o discurso, a fala. Ambas trabalham com algo que não é da ordem do observável e consideram os aspectos individuais, os contextos e as condições de produção do discurso, bem como concede a singularidade ao sujeito. No entanto, diferentemente da AD, a psicanálise busca pelo deslizamento da repetição significativa que escapa na fala, e não o sentido como significado previamente dado. Assim, a partir do deslizamento significativa das repetições, a interpretação foi construída considerando os pressupostos teóricos da psicanálise lacaniana.

Escolhemos situar as professoras (sujeitos da pesquisa) por iniciais fictícias e a discussão dos resultados está distribuída ao longo da escrita do texto. Os discursos foram recortados de acordo com a pertinência da discussão teórica sobre os temas que elencamos como problemática a ser abordada na pesquisa.

2. A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A presença maciça das mulheres na escola não foi sempre uma constante na História. Uma instituição que antes era ocupada por homens que se debruçavam sobre a transmissão de saber, atualmente conta com uma presença maciça de mulheres professoras (ARIES, 1981; BRASIL, 2021). Hoje, no Brasil, mais de 91% do corpo docente das séries dos Ensinos Infantil e Fundamental I é do sexo feminino. Esse movimento, conhecido como *feminização do magistério*, interroga as mais diversas disciplinas sobre qual seria o motivo dessa presença tão robusta

(PRÁ; CEGATTI, 2016; LOPES, 1991; LOURO, 2004; LOURO, 1989; BRUSCHINI; AMADO, 1988; ALMEIDA, 1998);

Prá e Cegatti (2016) nos conduzem para a necessidade do estabelecimento de uma diferença entre os termos *feminização* e *feminilização*: a feminilização aponta para o aumento no quantitativo de indivíduos do sexo feminino em determinada profissão. Esse movimento, por sua vez, causa mudanças na estrutura discursiva e na percepção social daquela profissão que passa, então, a ser *feminizada*, ou seja, são acrescentadas em seus “atributos”, características socialmente definidas como femininas – cuidado, afeto, delicadeza, entre outros. Esses movimentos, tanto de feminilização quanto de feminização ocorreram também com outras profissões, como a de enfermeira e secretária, entre outras.

Nessa trajetória de feminilização do magistério, salvaguardando as diferenças sócio-culturais, Sonsoles Sán Román (2001) aponta para três “personagens” que fazem parte desse processo: a *professora analfabeta*, a *professora maternal* e a *professora racional intuitiva*. Respondendo ao modelo de ensino que preconizava as ciências para os meninos e as atividades domésticas para as meninas, a *professora analfabeta* assumiu o lugar daquela que transmitiria apenas o saber herdado de sua mãe, saber este que seria responsável por dar uma boa condução às meninas, exclusivamente (SANCHÉZ, 2009).

Na primeira etapa da Revolução Industrial, surge o outro modelo de professora, a *professora maternal*, que esteve presente nas escolas de crianças, construídas para atender os filhos dos operários. Para ocupar esse lugar, se iniciou um projeto de alfabetização e moralização da mulher, que estava presente como uma extensão da mãe na escola, e a escola como a extensão da casa. No final do século XIX, aparece a *professora racional-intuitiva*, já guiada pela necessidade social de alfabetização das mulheres, que seriam as portadoras de uma “capacidade inata” ou “vocação” para cuidar e dar os direcionamentos para os pequenos. Com a reestruturação de algumas questões sociais, a mulher adquiriu a possibilidade de adentrar o universo laboral, mesmo com algumas diferenças, tanto salariais como de posição de autoridade (VIANNA 2013). Apesar de serem diferentes as tessituras nesses três “modelos”, todos apontam para a professora identificada à figura simbólica da mãe (SANCHÉZ, 2009).

No Brasil, a partir do século XIX, as Escolas Normais abriram espaço para a possibilidade de ingresso para a formação de mulheres professoras, apesar de não ter sido um processo sem resistências. Alguns apontavam para os perigos de instruir aquelas que estavam destinadas ao governo do lar, mas houve um argumento amplamente aceito, que sugeria que “a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2004, p. 450). “Mães espirituais”, “mães intelectuais”, “segunda mãe”, são alguns dos termos que Lopes (1991) retira de alguns textos de orientações pedagógicas do século XX referindo-se às professoras. A autora traz, citando a Oração do Mestre (Gabriela Mistral), essa marca da professora-mãe que insiste na associação entre docência e maternidade:

Senhor! Tu que me ensinaste, perdoa que eu ensine e tenha o nome de mestra que tivesse na terra. Dá-me o *amor exclusivo de minha escola*: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos os instantes (...). Dá-me *que eu seja mais mãe do que as mães*, para poder *amar e defender, como às mães*, o que não é carne da minha carne. Dá que eu alcance *fazer de uma das minhas discípulas o meu verso perfeito* e deixar gravada na sua alma a mais penetrante melodia, que assim ainda há de cantar, quanto meus lábios não cantarem mais (MISTRAL *apud* LOPES, 1991, P. 36, *grifos nossos*)

Nesse sentido, esse discurso seria a justificativa que tiraria os homens da sala de aula (não do governo da educação), para profissões que pudessem conferir um maior retorno financeiro, deixando as escolas para as mulheres, antes com seus universos de atuação profissional mais restritos (LOURO, 2004). O magistério, então, feminilizado, foi considerado como o campo propício para que fossem desenvolvidos os caracteres socialmente apontados como femininos fora do lar, tais como *doação, afetividade, minuciosidade, cuidado, compreensão, dedicação, minúcia, paciência*, que seriam a suposta base para determinar o fazer da mulher professora (VIANNA, 2013; LOURO, 2004). Para Bruschini e Amado (1968), seria também uma maneira de se governar a sexualidade da mulher e das crianças, que estariam em um espaço estruturado para o controle.

O “destino de mãe” será um dos tópicos-chave para se discutir a presença da mulher na escola, visto que o ambiente escolar aponta para uma possibilidade do *exercício da maternidade para além da casa*. Esse destino é presente no discurso social de uma maneira que situa a mulher com a missão de formar os futuros

cidadãos (LOURO, 2004) e irá colocá-la nesse lugar ideal de “educadora natural” para, assim, produzir os sujeitos que se esperam. A própria nomenclatura das séries ainda carrega as marcas desse processo: algumas escolas brasileiras ainda possuem a turma do “Maternal”, em referência à *mater* que se dedica ao ensino das crianças (KUHLMANN JUNIOR, 2000.).

Apesar dessas considerações, ressaltamos que o “papel” de mãe assumido por essas professoras, ainda estava ligada a um *ideal identificatório*. Louro (2004) traça um panorama descrevendo o quanto as professoras deveriam se constituir e se portar como modelos para as suas alunas que, por sua vez, deveriam ser referências nas salas de aula. Nesse sentido, compreendemos, em um primeiro momento, que a feminização do magistério ainda operava pela lógica do Nome-do-Pai, a partir da transmissão gerada por uma dissimetria entre professora e aluno. Mas, como se encontra a professora da atualidade? O que ela transmite com a queda dos ideais identificatórios?

Esse breve traçado acerca da história da feminização do magistério, nos traz a concepção, referendada por Pereira (2014), que a maternagem, enquanto norte para o exercício das práticas das professoras na sala de aula constitui um dos alicerces da genealogia do magistério contemporâneo. Seguindo essa lógica, a partir das considerações psicanalíticas sobre o declínio do Nome-do-Pai na escola, Vorcaro e Veras (2011) apontam que, quando a autoridade paterna cai, há, no discurso pedagógico, “a fabricação de mestres voltados à maternagem” (p.176).

3. A PROFESSORA-MÃE

“Olha, eu acho que a gente tem essa mistura, viu? [...] por a gente ter aquele cuidado como mãe, aquele olhar de mãe, sabe?” (Entrevistada I)

O discurso da cultura que circula sobre o fazer da professora, realiza uma junção dessa função a à figura da mãe e nos traz alguns significantes como “maternal”, “maternidade”, “maternagem”, que nos dão notícia do lugar de mãe, algo que também está presente no corpo teórico da psicanálise de Freud e Lacan. Nessas discussões, a linguagem e a pulsão subvertem a questão biológica da maternidade e a situam para além da *consanguinidade*, do *papel social*, e fala de uma

posição subjetiva que o sujeito assume na relação com o outro. Apesar de, historicamente, haver a tentativa de uma dissolução que existe entre o feminino e a maternidade, a psicanálise propõe uma Outra leitura que opera essa separação (BROUSSE, 2012).

A relação mãe-filho aponta para um ponto fundamental: a particularizarização do interesse por aquele que irá ser chamado de filho, a retirada desse ser do anonimato (LACAN, 2003). Para Freud, essa relação é um ponto nodal quando se trata da questão das escolhas sexuais do sujeito. No desenvolvimento da sua teoria, ele indica que existem saídas diferentes para a questão do sexo no menino e na menina, ambos relacionados a dois aspectos: o *complexo de castração* e o *Complexo de Édipo*. Apesar disso, os dois passam pela experiência da mãe como objeto amoroso primordial, que é apontada como a “ligação pré-edípica” (FREUD, 1933/2010). Essa relação, segundo ele, é primordialmente marcada pela *sedução*, mas o amor que aí está em jogo apresentará diferentes destinos.

No desenrolar do Complexo de Édipo do menino, há a manutenção da mãe como objeto amoroso e, ao se deparar na relação dela com o pai, o assume como seu rival. Já para a menina, ele aponta a questão de um afastamento da mãe, marcado pela hostilidade (FREUD, 1933/2010) e que tem relação com o que ele situa como o *complexo de castração*, fenômeno próprio da sexuação da menina. Para Freud, a menina responsabiliza a sua mãe por uma descoberta que põe em cena as diferenças anatômicas: a *ausência do pênis*, interpretada como uma inferioridade orgânica (FREUD, 1931/2010).

A descoberta da ausência do pênis na menina irá operar um redirecionamento do amor para o pai, como aquele que irá poder suprir essa falta localizada no corpo, num desejo de que esse é quem pode vir a lhe dar um filho e irá “marcar as relações posteriores da menina com o pai, o marido e a maternidade” (FARIAS; LIMA, 2004, p.14). Assim, a partir da mudança de objeto (mãe para pai) e de zona erógena (clitóris para vagina), haverá uma *equivalência simbólica do bebê e o pênis* e, nesse contexto, a maternidade entrará como possibilidade da realização desse desejo inconsciente. Ao questionar-se sobre o que leva uma mulher a buscar a maternidade, Freud (1933/2010) localiza suas origens no complexo de castração, ou

seja, a ausência do falo é que será o motor principal pelo desejo de ter um filho. Dessa maneira, a maternidade é situada a partir de uma condição estrutural: a falta.

A partir da leitura da teoria freudiana, Lacan teorizou a questão do falo não como um órgão ou uma fantasia, mas como um *significante*, o que redireciona a leitura freudiana sobre a relação mãe-criança (LACAN, 1998). A partir da sua entrada como significante, ele se institui como a marca da castração, como algo que anuncia para o sujeito a sua falta estrutural. Nesse sentido, “se o desejo da mãe é o falo, a criança quer ser o falo para satisfazê-lo” (LACAN, 1998, p.700), marcando a relação primordial de *alienação*, necessária para a constituição do sujeito (LACAN, 2008). Para que isso ocorra, é necessário que a criança seja colocada como objeto da fantasia materna, fazendo parte da tríade mãe-filho-falo imaginário, apontando o filho como aquele que pode suturar a falta dessa mãe (LACAN, 1995; FREIRE, 2017).

A condição de a mulher ser constitutivamente faltosa constrói uma mãe insaciável e

Insatisfeita, em torno de quem se constrói a escalada da criança no caminho do narcisismo, é alguém real e está ali e, como todos os seres insaciados, ela procura o que devorar, *quaerens quem devoret*. O que a própria criança encontrou outrora para anular a sua insaciabilidade simbólica vai reencontrar possivelmente diante de si como uma boca escancarada. A imagem projetada da satisfação oral, vamos reencontrá-la também no nível da satisfação sexual imaginária. O furo aberto da cabeça de Medusa é uma figura devoradora que a criança encontra como saída possível em sua busca de satisfação da mãe (LACAN, 1995, p. 199).

Essa *insaciabilidade* é que vai marcar a possibilidade de humanização do corpo do bebê, a partir da inscrição primária da palavra, a transmissão de lalíngua, a língua primeira estabelecida entre a mãe e o bebê na relação corpo-a-corpo e que irá marcar o futuro sujeito na sua relação com o gozo (SOLER, 2005). Nessa dinâmica, a sedução ocupará um lugar fundamental, pois, a partir dela, é que o filho ocupará o lugar de *objeto condensador do gozo dessa mãe* (LAURENT, 2007). Segundo Voltolini (2011), o protótipo da sedutora é a mãe que, a partir dessa relação, entra num jogo de “captura” desse filho.

A partir da presença do desejo da mãe, ela poderá realizar uma operação fundamental para a ereção do ser que ali nasceu: a suposição de sujeito. Ela

antecipará a existência desse ser enquanto ser falante, “emprestando” seus significantes para significar o corpo desse bebê, mesmo que não saiba quais desses significantes serão capturados. Nessa antecipação, em que a constituição da unidade do corpo vai se dando a partir da fala, o sujeito irá organizando o seu Eu. Havendo essa antecipação, o bebê fica atado ao desejo da mãe para a constituição do seu eu, numa relação imaginária que não permite a dialetização e o olhar para a alteridade. É uma relação, nesse sentido, de a-a'. Nessa suposição, não há espaço para a dúvida, que, posteriormente, irá surgir a partir das lacunas do desejo dessa mãe -“O que ela quer de mim?” - abrindo caminhos para que Outro desejo surja: o da criança enquanto sujeito. (LACAN, 2008)

Farias e Lima (2004) retomam a ideia de que a mãe é uma mulher em sua plena capacidade de devoração. É pela metáfora da “boca do jacaré” que Lacan (1992) apresenta esse poder devorador, como a existência de um supereu atroz que clama para o reinado do *imperativo do gozo*. É preciso haver a existência de um Outro que opere um afastamento dessa relação que, em um primeiro momento é constitutiva, mas, enquanto gozosa, apresenta seu caráter mortífero, fazendo necessário que essa, mãe, enquanto mulher, deseje para além do filho.

Sendo a mãe a “referência totalizante” (PEREIRA, 2014, p.194), aquela que cria os primeiros sentidos para a criança e antecipa o eu na imagem especular, se cria uma relação de tudo-saber com a criança e, aquela que exerce a função materna, é tomado no lugar de onipotência. Assim, nos sendo apresentada essa nova forma de fazer laço a partir de uma trans(missão) materna e não mais paterna, devemos atentar para a chegada do discurso maternante nas instituições, a saber, na escola.

Lopes (1991) nos situa num campo em que, não apenas muitas mulheres estão assumindo a posição do magistério, como também, têm elas na maternagem a sua principal ação. Se operarmos uma separação na palavra trans-missão, veremos que a missão está aí implicada. A missão de cuidar, de ser mãe, a partir de uma “filiação e maternidade simbólicas, que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou lugar de realização ideal” (LOPES, 1991, p. 37). É a partir da falta estrutural que a mulher localiza em si mesma que ela vai procurar as substituições para essa lacuna, e a profissão de professora ocupa um lugar fundamental de

escolha dessas mulheres, com a *promessa do amor dos alunos* que elas irão encontrar.

É nesse sentido que Miller (2011) situa a imagem do ensino como algo estruturado por um modelo oral, da educação como algo da ordem da amamentação, da nutrição. Não é apenas o aluno que se nutre desse Outro, mas, o Outro materno também anseia por devorar, podendo transformar a nutrição em voracidade. Assim, considerando que essa aproximação excessiva da mãe opera um apagamento do desejo, também nos questionamos: o que essa professora-mãe, colocando a sedução como a marca da sua prática na sala de aula e abrindo a sua “bocarra de jacaré”, transmite aos seus alunos-filhos, enquanto correlatos imaginários do falo?

3.1. A missão de cuidar

A relação com o cuidado foi evidenciada pela maioria das professoras que participaram da pesquisa. Uma delas relatou que sua história começou muito cedo quando a mãe havia sugerido a profissão de professora em função de a filha gostar muito de “criança e de velhinhos”, por ter cuidado com eles e, como não dava para ser cuidadora de velhinhos, seria cuidadora de crianças na escola. O discurso do Outro que circula em torno da mulher a situa como um ser que nasce, por excelência, para cuidar, pela existência do suposto *instinto materno* (STOLZMANN; RICKES, 1999).

O “olhar de mãe” que as professoras relatam ter, mesmo para aquelas que não tiveram filhos, como um olhar sensível, um olhar atento, é uma das características que foram citadas como diferenciais no modo com que se lida com os alunos em sala de aula. Mas, podemos nos perguntar: para o que olha a mãe?

A constituição do corpo do sujeito, a unificação desse corpo como borda que delimita a existência de um Eu, vem a partir do olhar. A passagem pelo estádio do espelho é fundamental para que haja esse processo que perpassa, fundamentalmente, pelo olhar e a voz daquele que assume a função materna. É pelo olhar do outro que o sujeito começa a olhar a si e perceber o mundo, num processo

em que, primeiro, ele “deverá ser no outro para que depois possa *vir-a-ser*” (STOLZMANN; RICKES, 1999, p.46). As problemáticas da constituição psíquica se dão quando não há essa delimitação mínima entre o Eu e o Outro, deixando o sujeito estancado nessa posição de indiferenciação.

Na escola, ainda existem alguns resquícios que dizem sobre esses fragmentos da função materna que ainda insistem em se fazerem presentes. A concepção de um professor que é a ponte para que o aluno “se descubra”, “se enxergue”, talvez possa falar muito mais do ato de fazer esse aluno se enxergar como a professora o enxerga do que, necessariamente, “descobrir-se” a si mesmo.

O que me apaixonou e o que me apaixona até hoje é saber que eu posso ajudar o outro a se descobrir, a aprender, não só a parte pedagógica, os conteúdos, mas ele saber que ele é capaz. Aumentar a sua autoestima, ajudar ele a se descobrir, a ele se enxergar. (Entrevistada I)

O ambiente da sala de aula se constitui como uma arena de olhares em que o jogo de ver/ser visto faz parte do cotidiano da escola. A partir desse jogo, a sedução vem se mostrando como uma prática comum entre as professoras.

Na sala de aula eu brinco, eu gosto de brincar com eles, nunca tive aquele momento de um aluno chegar pra dizer “não gosto daquela professora” [...] (Entrevistada II)

É, geralmente eu gosto, assim, muito de aula mais dinâmica. Às vezes o conteúdo não ajuda muito, mas a gente...você vê que a gente usa muito a questão de uma música, alguma coisa que acontece eu gosto de usar um pouco a brincadeira, o humor, entendeu? (Entrevistada I)

Essa sedução aparece também quando as professoras falam sobre a questão do universo dos alunos. A tentativa, como coloca uma delas, de “entrar no mundo deles”, de conhecer os jogos que eles brincam, de assistir os desenhos que gostam, nesse movimento que apaga, mesmo de maneira falha, a alteridade. O lugar da diferença vai sendo escanteado, visto que é esse universo, e não um outro, que é levado para a sala, para que a criança aprenda com as coisas “do seu mundo”.

Às vezes a gente tem que aprender até sobre os filmes, os desenhos. E assim, quando eles perguntam se eu joga alguns, eu já fico “meu Deus do céu”. Aí eu já chego em casa e já peço pro meu filho me

explicar que jogo é aquele para que eu possa entrar no mundo dele e que eu possa, quando for pegar exemplos, eu pegue no mundo dele e não no meu mundo. Porque, imagina, se eu for falar com eles sobre a Caverna do Dragão? Eles não vão entender, não é? Eu tenho que pegar quais são os desenhos, Minecraft da vida, Freefire da vida, que eles jogam hoje. Eu acho que o professor ele consegue tentar chegar no 100% quando ele entra realmente um pouco no mundo do aluno para trabalhar o todo [...] (Entrevistada I)

Voltolini (2011) analisa as estratégias de sedução assumidas pelos professores na contemporaneidade e discute sobre o que faz a mãe pelo seu filho, movimento que é retomado dentro das salas de aula. É ressaltada a questão do esmero da mãe para identificar o que seria o desejo do filho e o esforço que é feito para se adaptar a ele. Como trata o autor, nesse movimento de “adaptar-se ao que ela supõe ser o desejo do bebê não é senão um meio para demandar a este que se adapte a ela” (VOLTOLINI, 2011, p. 256). Nesse ponto, há uma tentativa de se escapar do mandato paterno da autoridade, mas que recai sobre o mandato materno, o da sedução.

E quando o olhar para o aluno-problema se torna insuportável? E quando a relação imaginária entre dar algo para o aluno e receber algo em troca dele é rompida? E quando a sedução não pode mais ser alimentada em virtude da perda desse lugar? É nesse ponto que percebemos que o “cuidado” passa a dar lugar à decepção e ao ódio. A decepção de não conseguir compreender o que o aluno demanda, de imaginar que não fez o suficiente e o ódio por não ter tido a retribuição esperada de tanta dedicação (VOLTOLINI, 2011). Nesse caso, a culpa também entra em jogo a partir do encontro com a impotência.

Olha, antes, às vezes, eu ficava muito triste, porque eu sempre tinha essa questão de buscar o 100% e eu ficava ‘onde eu errei?’, ‘será que eu deixei alguma coisa a desejar com o aluno a?’, ‘será que eu trabalhei mais o aluno b?’ (Entrevistada I)

Nesse movimento, se instala uma outra prática que nos remete à função materna, quando diz respeito à suposição de necessidades e demandas do outro que é cuidado. Se a mãe, fazendo uma leitura do corpo do bebê, estabelece se ele está com frio, com calor, com sede, com fome, com dor, as professoras fazem um

movimento análogo, em que elas vão supor essas necessidades. Nisso, vão encontrando diversos motivos que possam orientar as suas práticas, baseados em conclusões imaginárias. A finalidade dessas conclusões está, justamente, em sustentar esse movimento hipnótico em relação ao outro (VOLTOLINI, 2011).

Nesse quesito, muitas vezes a professora, conhecendo a história familiar de determinados alunos, começa a criar relações de causalidade que irão ser anunciadas a ela como demandas. É o que é referendado numa fala, quando a participante diz que “às vezes você se depara com algum aluno que tá precisando desse carinho de mãe, dessa atenção de mãe e a gente quer, não suprir, mas amenizar” (Entrevistada I). Com isso, se supõe um sofrimento, uma carência, que necessitará dessa professora-mãe para amenizar, com o que ela pode.

Quando a gente tá em sala de aula, a gente acolhe os alunos como se fosse mãe deles, no sentido de preocupação. Aquele cuidado, né? A gente se preocupa muito com os alunos. A gente se preocupa quando tá doente, a gente se preocupa quando não fez a tarefa, a gente se preocupa porque não lanchou, a gente se preocupa “não veio, por quê? o que aconteceu? dois dias não apareceu? (Entrevistada II)

Atentamos, ainda nesse ponto, para a presença das manifestações do inconsciente na escola que anuncia o lugar que as professoras ocupam. De uma maneira jocosa, a professora que teve a fala citada acima brincou que, inclusive, existiram momentos que, sem querer, os alunos a chamam de mãe. Freud (1905 [2017]) desenvolve um extenso trabalho sobre o chiste, o lugar da comicidade da fala, aparentemente, não intencionada e como o sujeito se utiliza desses mecanismos para falar sobre conteúdos inconscientes, mas de maneira atenuada sob a forma da brincadeira. O ato falho, enquanto produção do inconsciente, denuncia aquilo que é velado: a professora e a mãe se confundem e se presentificam na sala de aula.

Nesse caso, a enunciação aparece como denúncia do inconsciente e de um sujeito que produz o discurso. Concebemos esse discurso como a superfície na qual os encadeamentos significantes se apresentam e podem ser pontuados. Se no discurso organizado da consciência, do Eu, o sujeito do enunciado organiza de uma maneira conscientemente articulada o que ele enuncia, a ideia de um sujeito barrado

surge justamente no deslize dessa organização, abrindo margem para a produção do inconsciente e para uma emergência do sujeito e suas articulações (SCHÄFFER, 1999).

4. PEDAGOGIA E O SABER MATERNO

Se eu dou amor a elas, elas vão me retribuir com amor. (Entrevistada IV)

Para pensarmos na transmissão materna, precisamos fazer algumas colocações sobre a transmissão do saber nos momentos em que a Lei do Pai ainda operava com mais consistência. No mandato paterno, um ponto fundamental que marca a relação do sujeito com o Outro do saber: a dissimetria. Nessa relação, aquele que não sabe se dirige a um Outro que sabe para dele extrair algo. Esse Outro, por sua vez, enquanto mestre, carrega uma dívida com aquele com o qual ele aprendeu e, assim, o saber se constitui como um “capital”, uma herança transmitida que gera essa dívida (VERAS; VORCARO, 2011). Nessa relação do mestre e do aprendiz o amor é o fundamento, pois se ama aquele que oferece o ensino e promete sanar a falta. Nesse sentido, sustentando essa posição, o mestre abre espaço para que haja a circulação do saber (STOLZMANN; RICKES, 1990).

A questão da inexistência de um saber que dê conta de tudo e da relação com o professor, na contemporaneidade, se inverte: o que antes apontava para um aluno que iria ser movimentado a partir da instalação de uma *ferida narcísica* (“eu não sei de tudo”), hoje escancara um movimento realizado dentro da escola para satisfazer todas as demandas desse aluno. Assim, entra em cena uma certeza imaginária que sabe sobre o que o aluno tem, quais seus problemas, quais as suas dificuldades e o que deve ser feito com ele. Quando o imaginário é rompido pelo Real de não saber sobre o outro, se instala a pergunta “o que esse menino tem?”, acompanhada de angústia e inquietação por parte dos professores (SANTIAGO; ASSIS, 2015)

Caso não se saiba, se encaminha para quem sabe: o médico, o psicólogo, o psicopedagogo, que poderão alimentar essa ilusão de deter algo que possa falar sobre a realidade do outro. Em muitas dessas vezes, na tentativa de apaziguar a

angústia de não saber sobre como educar aquele sujeito que se apresenta como um desafio se recorre aos saberes de base biológico-desenvolvimentista para explicar o aluno que não consegue ler, que tem dificuldades de manter a atenção na aula, que é muito agressivo e que é uma incógnita a ser apagada, assim como o sujeito que está presente nesses fenômenos (LAJONQUIÈRE, 2009).

Podemos perceber nesse movimento os resquícios de uma relação mãe-filho, pois o que estará em jogo aqui será a demanda de amor. Nos primeiros momentos da constituição psíquica, é a mãe que irá oferecer os primeiros sentidos para a criança, podendo oferecer a ela a possibilidade de uma antecipação de um Eu completo, sem falhas. Quando a criança demanda da mãe que a satisfaça, a mãe também se coloca como esse objeto que irá satisfazer essa falta, criando esse jogo em que o Outro será encarado como onipotente. Aqui, há a presença de um Outro que sabe o que o filho quer e de um filho que sabe que o Outro tem para oferecer.

Nessa relação, não há espaço para a Lei, que demarca a falta. É assim que Vorcaro e Veras (2011) trazem que, a partir disso, ao invés de os professores agirem a partir da lógica de um dever retroativo, se identificam à criança que eles foram e irão tentar pelas mais diversas vias, supor as demandas nas crianças e satisfazê-las, sempre as poupando da limitação da Lei. Ao adentrar numa escola, podemos perceber os professores falando sobre “chamar a atenção dos alunos”, criando metodologias mirabolantes que irão manter os alunos “vidrados” e interessados pelo tema, oferecendo verdadeiros shows em sala de aula na tentativa de chamá-los para si. É a tentativa de operar através de uma lógica narcísica, de fazer “o que eu gostaria que tivesse sido feito comigo” e, assim, “o mestre encontra a posição maternante, condição própria para a ilusão *de possuir o saber verdadeiro acerca da singularidade subjetiva e poder governar os corpos*” (VERAS; VORCARO, 2011, p. 181).

Nesse sentido, a constituição da Pedagogia enquanto disciplina também tem a sua influência nessa prática maternante, pois é o próprio pedagogo aquele que vai ser treinado para localizar o que falta na escola e corrigi-la. É uma ciência pautada no *cuidado* e que pode ser lida como a tentativa de materialização científica do saber materno, que tudo sabe sobre o outro. (VERAS; VORCARO, 2011; PEREIRA, 2014). Junto à Pedagogia, na tentativa de não apenas localizar o que falta na

escola, mas também o que falta no aluno para corrigir, é criada a Psicopedagogia (LAJONQUIÈRE, 2009). Outra questão que se instala a partir dessas considerações é: se não podemos retornar aos tempos de consistência da Lei e reconhecemos os perigos de uma educação que busca preencher e não instalar uma ferida narcísica, como podemos pensar em novas modalidades de transmissão? É pela *feminização do mundo* (SANTIAGO, 2012) que iremos trilhar os caminhos para fazer as leituras dessas outras possibilidades.

5. AS NOVAS POSSIBILIDADES DE TRANSMISSÃO

“Uma aula é uma aula. Uma professora é uma professora” (R.)

Quando a lei declina e o mandato materno aponta para possibilidades de vida que calam o sujeito de desejo, é pela via do feminino que poderemos encontrar as novas possibilidades para a transmissão do saber na escola. Os arranjos singulares feitos a partir do encontro com o vazio convocam a professora e os alunos a se descolarem dessa posição e iniciarem um trabalho que anuncia a existência da alteridade e conclama também os aprendentes a trilhar o caminho do seu próprio estilo.

Se Miller (2014) aponta que a criança, por si só, já opera a divisão entre a mãe e a mulher, poderemos afirmar que, entre a professora-mãe e a professora-mulher, o aluno também cumpre essa função. Aquelas que foram entrevistadas estão sempre apontando, em um primeiro momento, para a necessidade de uma separação entre a professora e a mãe.

Quando a gente chega na escola, a gente quer ter mesmo esse cuidado com os filhos dos outros. Não é meu filho. [...] às vezes a gente tem que separar isso. Porque às vezes a gente se apega muito, se preocupa muito, mas é inevitável a gente não deixar de se preocupar. (Entrevistada I)

A necessidade dessa separação é um lembrete que algumas parecem se fazer todos os dias quando entram em contato com os seus alunos. Uma professora falou que ela, em alguns momentos, tem que parar e falar para si mesma “você é professora, não a mãe dele”. Isso evidencia a percepção de que, ali, apesar de ser um lugar de encontros, de transferência, de atualização de determinadas vivências e

conteúdos do inconsciente, a professora e o aluno são sujeitos diferentes e ocupam posições distintas naquela instituição.

Outro ponto que apareceu em todas as falas diz respeito à questão dos encontros inusitados em sala de aula, o planejamento que não é seguido à risca, o elemento surpresa que convoca a professora a uma mudança de roteiro, como, por exemplo, o aparecimento de uma borboleta em sala que foi o motivo para a mudança de tudo o que havia sido pensado para a aula naquele dia. Além disso, também foi abordada a questão do encontro singular com cada aluno, que exige das professoras um movimento que oscila entre o coletivo e o individual.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NÃO-TODA PROFESSORA

A feminilidade, embora tenha se constituído um enigma para o ser humano, por muitas vezes tentou ser resolvida a partir da equivalência “ser mulher = ser mãe”. A psicanálise, por sua vez, referenda a necessidade de marcar a distinção desses lugares. Nesse sentido, a questão é que esse enigma não foi resolvido e anuncia uma nova modalidade de gozo apresentada pelo feminino: o gozo não-todo. Se antes o falo era a referência para a eleição de um objeto para gozar, a mulher aponta para a feminilidade que é apenas apreendida a partir da lógica da castração (BROUSSE, 2012) e, nesse sentido, aponta para uma ausência de um feminino universal.

Partindo da ideia de uma professora antes pai-orientada pela lógica da maternidade (gozo fálico) que ainda resiste nas práticas atuais, percebemos a existência de um movimento que aponta para as mulheres professoras que, apesar das práticas maternantes, já são portadoras de um discurso que indica o início de um rompimento com a lógica do discurso do mestre. As próprias situações vivenciadas em sala de aula anunciam a incompletude dos seus saberes, tanto em termos de conteúdo, quanto em termos de conhecimento sobre o outro.

É caminhando a partir dessa trajetória com a falta, que uma das professoras questiona: “Eu acredito que a professora que consegue cumprir a sua função ali na escola, é aquela professora que ela tá pronta, no sentido de quê?”, e ela responde, “de sempre aprender” (Entrevistada III). O reconhecimento da necessidade de

sempre aprender aponta para um furo do saber que, apesar de buscar ser preenchido, nunca se consegue, pois o *objeto a* é incapaz de recobrir esse buraco. Esse vazio que, na tentativa de ser bordejado, aponta para a criação de um estilo próprio de transmitir o saber. Mesmo respondendo à posição de Mestre, Almeida (2002) nos traz que a possibilidade de suportar a renúncia do narcisismo e aos ideais estabelecidos, fazendo semblante de saber e ocupando o lugar de mestre barrado é que permite a emergência das condições para a realização de transmissões possíveis.

A partir desse caminho, transitamos de uma professora que funciona como um ideal para os alunos, para uma Outra, que transmite a sua própria falta e a partir dela. A existência de uma não-toda professora abre um espaço que antes faltava na escola dos tempos passados: o espaço do desejo e da escuta. Se antes as subjetividades deveriam ser orientadas em sua formação a partir de um lugar comum, hoje a orientação começa a sofrer as interferências do trabalho com o singular.

Com a oferta da escuta, lugar em que as professoras abrem espaço para, inclusive, dizer que não sabem sobre determinado assunto, assumir que não sabem o que fazer com uma criança que chora ou que demanda algo delas, a alteridade se faz presente e amplia as possibilidades de trabalho com o humano. Podemos pensar numa professora-mulher que, na sua transmissão, colocando sua falta em jogo, proporciona o surgimento do desejo, enquanto múltiplas possibilidades de existência, pensando não no produto final que o aluno será, mas no caminho que será percorrido por ele.

Com a concepção sobre a impossibilidade de se educar (FREUD, 2018 [1937]) e do enigma do feminino é que podemos trilhar as novas maneiras de transmissão do saber na contemporaneidade, não sem angústias e percalços. Ouvir as mulheres-professoras e seus desafios na instituição escolar é pensar que, *se a mulher não existe, a professora também não.*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&lng=en&nrm=abn>.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro. LTC, 1981.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf .

BROUSSE, Marie-Hélène. **O inconsciente é a política**. 2. ed. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 2018.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 64, p. 4-13, fevereiro, 1988.

FERREIRA, Tânia. **A escrita da clínica: psicanálise com crianças**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra - a oferta na invenção subjetiva. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Ângela (orgs.). **Pesquisa e Psicanálise: do campo à escrita**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FARIAS, Cynthia Nunes de Freitas; LIMA, Glaucineia Gomes de. A relação mãe criança: esboço de um percurso na teoria psicanalítica. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 12-27, jun. 2004. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282004000100002&lng=pt&nrm=iso>.

FREIRE, Ana Beatriz. O lugar da criança (entre a mãe e a mulher) ou “lalíngua, não por acaso, dita materna”. **Opção Lacaniana**, [s. l], v. 23, n. 1, p. 1-11, jul. 2017.

Disponível em:

http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_23/O_lugar_da_crianca.pdf.

FREUD, S. “A feminilidade” (1933). In: **Obras completas**. V. 18. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. “Sobre a sexualidade feminina” (1931). In: **Obras completas**. V. 18. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. O chiste e sua relação com o inconsciente (1905). In: **Obras Completas**, V. 7. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. Análise terminável e interminável (1937). In: **Obras Completas**, V. 19. São Paulo, Companhia das Letras, 2018.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 26, n. 1, p. 195-214, Abr. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 set. 2020-10-06

KUFPER, M. (1992). A contribuição da psicanálise aos estudos sobre família e educação . **Psicologia USP**, 3(1-2), 77-82. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34460>. Acesso em 31 nov. 2019

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2000, n. 14, pp. 5-18. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>>

LACAN, Jacques. **Seminário 11: os quatro conceitos fundamentais de psicanálise** (1964). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. (1969-70) O Seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. Jacques. **Seminário 4: a relação de objeto (1956-1957)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

_____. Subversão do sujeito e dialética do desejo. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. A significação do falo. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. Nota sobre a criança. In: LACAN, Jacques. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. (1973) Televisão. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAURENT, Eric. Psicanálise com crianças e sexualidade feminina. In: _____ **Sociedade do Sintoma: a psicanálise hoje**. Rio de Janeiro: ContraCapa Livraria, 2007.

LOPES, E. M. M. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

LOURO, Guacira Lopes Louro. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7.ed. São Paulo. Contexto, 2004.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

MILLER, J- A M. A criança entre a mulher e a mãe. **Opção lacaniana**. n. 5, Abr.- 2014. Disponível em:

<http://www.opcaolacanianana.com.br/nranterior/numero15/texto1.html>. Acesso em: 25 ago. 2020

_____. A criança e o saber. **Cien Digital**, n.11, Janeiro 2012. Disponível em: <http://ciendigital.com.br/wp-content/uploads/2018/11/CIEN-Digital11.pdf> . Acesso em: 10 abr 2021

MOSCHEN, Simone. Começos sem origem: por uma escola menos teleológica. In: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Crianças públicas, adultos privados**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O que quer uma professora?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.1, p.181-189, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29662>. Acesso em 1 set. 2020.7

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O filho-sinthoma e as uvas verdes da transmissão. In: VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Crianças Públicas, adultos privados**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Retratos da Escola**, Brasília - Df, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/660> .

ROUDINESCO, Elizabeth. **Família em desordem**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003.

SÁNCHEZ, Inma Mora. **De madres a hijas, del hogar a la escuela**: La feminización del magisterio desde la Ilustración a nuestros días, 2009. Disponível em: < https://inmamsanchez.files.wordpress.com/2010/05/de_madres_a_hijas_feminizacion_magisterio.pdf>

SANTIAGO, Ana Lydia. “Desordem no real e feminização do mundo”. **Opção Lacaniana**. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise, n. 63, Junho 2012, p.7-9.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins (Orgs.). **O que esse menino tem?:** sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola. Belo Horizonte: Editora Sintoma, 2015.

SAN ROMÁN, Sonsoles. Género y construcción de identidad profesional: el caso de la maestra en vías

de profesionalización. **Education Policy Analysis Archives**, v.9, n.19, 11-24, maio, 2001

SCHÄFFER, Margareth. Subjetividade e enunciação. **Educação & Realidade** – v. 24, n. 1 (jan/Jun). Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999. p. 19-38.

SOLER, C. **O que Lacan Dizia das Mulheres**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

STOLZMANN, Marianne Montenegro; RICKES, Simone Moschen. O Dom de transmitir à transmissão de um Dom. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, n. 16, 1999, p. 39-51. Disponível em: <https://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

_____, Marcelo Ricardo. O filho-sinthoma e as uvas verdes da transmissão. In: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Crianças públicas, adultos privados**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

VOLTOLINI, Rinaldo. Poder, impotência e impossível no discurso pedagógico. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; KUFPER, Maria Cristina Machado. **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**: no avesso do especialista. Rio de Janeiro: Wak.Ed., 2011.

VORCARO, Ângela; VERAS, Viviane. O saber entre a recusa e a impotência. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; KUFPER, Maria Cristina Machado. **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**: no avesso do especialista. Rio de Janeiro: Wak.Ed., 2011.

ZELMANOVICH, Perla. A equação família-escola: entre o reenvio da impotência e a dialética alienação e separação. In: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, pelo presente da capacidade de o ser humano se questionar sobre sua própria vida.

A *meus pais*, por acreditarem e investirem em meu desenvolvimento até hoje.

A *meu irmão*, pelos momentos de descontração e de quebra das tensões em dias tão difíceis.

À *Clara*, pelo companheirismo, pelo carinho, pela escuta e por me proporcionar momentos tão preciosos durante essa trajetória.

À *Laise (in memorian)*, pelas risadas, pelas injeções de ânimo e por tanto apoio durante esse tempo que pudemos viver juntos.

A *Lukas, Ricardo, Jéssika e Roberta*, por terem me feito descobrir um Ênio diferente e, ao mesmo tempo, tão familiar.

À *Almira*, que me ensina, mesmo sem querer, sobre se reinventar todos os dias.

À *Cecília e Dandara*, que, com seus humores, compartilharam das minhas alegrias e tristezas vivenciadas na universidade e na escrita desse trabalho.

À *Jailma*, pela condução na criação desse trabalho.

A todos, que não cabem numa lista, mas que contribuíram para que eu chegasse até aqui, direta ou indiretamente.

À *Vida* que, com seus desvios, se utiliza da pedagogia da falta como uma grande professora.