

## A mulher-mãe-professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental

The woman-mother-teacher in Kindergarten and Elementary School

Regina Celia Mendes Senatore

Cristiane Fogos Vieira

201

**Resumo:** o presente artigo procura analisar a construção do lugar da mulher-mãe-professora de um ponto de vista psicanalítico. A construção deste papel tem implicações no processo de ensino-aprendizagem, na organização escolar e na relação professor-aluno. Este processo implicou no silenciamento dos sujeitos e do próprio mal-estar levando a um processo de sintomatização. Compreender esse processo é essencial para entender de modo mais amplo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Mulher-mãe-professora; educação infantil; Ensino Fundamental; psicanálise; sintoma.

**Abstract:** this article seeks to analyze the construction of the place of the woman-mother-teacher from a psychoanalytic point of view. The construction of this role has implications for the teaching-learning process, for school organization and for the teacher-student relationship. This process resulted in the silence of the subjects and the uneasiness itself, leading to a process of symptomatization. Understanding this process is essential for a broader understanding of Early Childhood Education and the early years of Elementary School.

**Keywords:** Woman-mother-teacher; child education; Elementary School; psychoanalysis; symptom.

### Introdução

Este artigo é parte da dissertação de mestrado *Que falta é essa?: uma escuta do lugar das professoras sobre alunos medicados no Ensino Fundamental I* realizada no programa de Ensino na Educação Básica da Universidade do Espírito Santo. A proposta da dissertação foi investigar a respeito da visão das professoras de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I localizada em São Mateus/ES, sobre a relação com alunos medicalizados, bem como, de que lugar as mesmas falam acerca destes no que concerne aos diagnósticos.

Para analisar e entender os discursos destas professoras foi necessário entender o tríplice papel expresso na expressão mulher-mãe-professora. O presente artigo traz uma contribuição desta discussão tão importante na educação.



## O lugar da mulher-mãe-professora

Para entender o lugar da mulher-mãe-professora, é necessário acercarse da construção do feminino e do materno no que diz respeito a essa função, entendendo tais questões a partir de uma perspectiva crítica.

No contexto educacional, vê-se maior participação de mulheres atuando, principalmente no que se refere à realidade brasileira, e em especial na educação infantil e séries iniciais. Alguns podem pensar que a carreira como professora se trata de uma simples escolha da mulher, mas existe todo um contexto histórico refletido e construído acerca deste lugar.

Diniz (1998, p.197) afirma que,

O ensino é um dos setores em que visivelmente as mulheres concentram-se; situação que começa a se desenhar desde os finais do século XIX e se torna evidente nas décadas seguintes, essencialmente no ensino primário.

Apesar desse fato indicar a entrada da mulher no mercado de trabalho, que por muitos é tida como conquista de um lugar e de um saber/poder, é importante compreender para além disso, pois ao mesmo tempo em que a mulher “saiu do contexto do lar” para exercer uma profissão, entende-se que tal carreira se mostra permeada de atravessamentos acerca do papel da mulher/mãe, voltada o tempo todo para um lugar de cuidar.

Diniz (1998, p.197) traz o seguinte posicionamento sobre essa questão,

Diferentemente, do que ocorre com outras profissões, o trabalho em educação escolar não se dissocia da expectativa de desempenho feminino no lar. Educar na escola pode ser visto como um prolongamento do educar os filhos e a (des)qualificação para o seu exercício passa a ser “inerente à natureza feminina”.

O lugar materno continua sendo então o caminho possibilitado pela sociedade para mulher, ou seja, profissões que envolvem o cuidar são facilmente naturalizadas como tipicamente femininas.

Ser professora atribuiu um significante fortemente ligado ao materno e isso acaba por ser naturalizado pela sociedade. Sendo assim, é possível pensar que tal carreira para a mulher perpassa por uma “autorização” de uma condição entendida como “cuidado”.

Mediante a mudanças no contexto histórico, social, político e econômico que ocorreu no final do século XIX, à docência foi sendo entendida da seguinte forma,

Assim, com o crescente afastamento dos homens da área educacional e a necessidade de expansão do ensino, coube as mulheres a função de ensinar. Essa expansão, somada as alterações sócio-político-econômicas e aos pressupostos teóricos de cunho bio-psicológico, acabou por atribuir (e ainda atribuem) à mulher as características essenciais à prática pedagógica, como sensibilidade, compreensão, afetividade, tomadas como constituidoras de uma natureza adequada ao magistério. (DINIZ, 1998, p. 199)

Percebo que o “ser professora” foi o único caminho possível e aceitável na época para que a mulher (da classe média) pudesse sair de dentro de casa. Nesse dito “escape” psíquico que vem mascarado como uma “liberdade de escolha” vê-se um saber materno que coloca em exclusão o saber científico da profissão. Pereira (2013, p.187) afirma que, “O saber-fazer materno é elevado em seu exercício ao nível do racional ou científico, sempre válido para aquele contexto específico e imediato”.

Ao pensar nesse sentido na posição da mulher-professora-mãe, instituiu-se uma posição narcísica, que de acordo com Freud (1969, p.104) se trata de “Pessoas que procuram inequivocamente a si mesmas como um objeto amoroso, e exibem um tipo de escolha objetal que deve ser denominado narcisista”.

Neste sentido a professora narcísica pode se colocar como aquela que detém o saber do outro, ou seja, “a mãe que conhece e sabe o que o filho precisa”.

Kehl (1989, p.413) aborda acerca disso ao afirmar que,

O poder que a mãe, e depois todos os outros, detêm sobre o bebê – e depois sobre o adulto – é o de saber dele a partir de fora, poder dizer sobre ele coisas que ele desconhece, ver nele o que ele não vê. Desejar nele o que ele não sabe o que é. Possuir o código para decifrá-lo.

Esse poder de falar sobre o outro no que se refere à mãe, passa a ser reconhecido no papel da professora, pois o discurso acerca do materno no contexto escolar, perpassa justamente pelas atribuições que são projetadas numa mãe-professora-mulher.



Logicamente que ao falar da mulher-professora-mãe, não compreendo que a maternidade e o feminino possam ser entendidos na mesma direção, até porque se tratam de lugares diferentes no que concerne à psicanálise,

Importa dizer que abordamos aqui a condição feminina e não a condição materna, pois elas não se nivelam. Devemos frisar que a colagem imaginária entre os lugares do materno e do feminino definitivamente não coincide. Contrariando o senso comum, o lugar materno é tido em psicanálise como um lugar essencialmente fálico, masculino em sua origem. (PEREIRA, 2013, p.193)

Atribui-se ao papel da professora um lugar de “poder fálico” sobre o outro que no caso é o aluno, em que o ensinante passa a ser aquele que “sabe” algo que o aprendente não sabe, ou seja, uma posição narcísica que pode ser comparada à mãe e ao bebê, sendo que este é falado por essa mãe. Nesse sentido, Lacan (1956-1957, p. 189) afirma que, “Estou dizendo a vocês que a mãe é primordialmente toda poderosa, que não podemos eliminá-la dessa dialética, que está e uma condição essencial para compreender o que quer que seja”. Portanto, ao pensar no poder fálico de uma professora-mãe é importante levar em conta essa premissa.

Pereira (2013, p.194) aponta tal questão na seguinte afirmação,

Estamos seguros de que a lógica fálica também perpassa a relação que os professores estabelecem no interior de suas escolas. Muitos deles julgam ser referência totalizante para o aluno e, como vimos, querem levá-lo para casa; querem cuidar dele ou fazê-lo se esforçar para superar obstáculos e fracassos. A nosso ver, existem determinadas posições subjetivas dos professores que parecem se assentar nos modos de cuidado, próprio da ordem materna, e, ao mesmo tempo, na necessidade de restituírem a eles próprios o significante da completude, a saber, o significante fálico. A maternagem, assim, seria outro nome do falo.

Nessa lógica fálica em que as mulheres professoras se colocam, realmente acaba por se atrelar a função materna, ou seja, elas se tornam as “detentoras” do “saber” do que é melhor para os alunos, se revestindo da posição de completude e negando intensamente a falta.

Lopes (1998, p.50-51) aponta o seguinte sobre esse lugar tão “potente” dado ao educador,

É um discurso que se algum serviço prestou aos professores e professoras foi o da atribuição de uma responsabilidade que não era



a deles... Dizer “é no professor primário que repousa todo o futuro de uma nação” é iludi-los com um papel na sociedade e no Estado que não é o deles; ilusão que enaltece, engana e desvia.

Dessa forma, percebe-se que no âmbito pedagógico, parece haver uma expectativa social de que a professora saiba exatamente o que fazer com esse aluno, no sentido de deter o controle e dar “resultados”.

Pereira (2013, p.188) descreve o seguinte,

Essa relação mulher-mãe-pedagogia gera desdobramentos. Ainda hoje características de uma suposta personalidade feminina ou de um cuidado essencialmente materno se ligam à avaliação da prática dos envolvidos; e isso se faz muitas vezes sob um viés negativo que condiciona a complexidade de ensinar a uma visão por demais estereotipada.

A visão perpassa então por tudo aquilo que socialmente se atribui a mulher que, na função de professora, acaba por dar continuidade a tais estereótipos. Abramowicz (1995, p. 53) afirma que “Reproduz-se na escola a retórica do amor materno, acentuando-se seu caráter repressivo, tirânico e paralisante. A escola prepara-se para receber esse ser pequeno e frágil e assusta-se com o encontro”.

É de se pensar e questionar também que para além de todo um contexto histórico, existe a identidade profissional das professoras, ou seja, num âmbito subjetivo, o lugar do ensinar deve ter atravessamentos diversos que conduzem a essa profissão.

Diniz (1998, p. 201), ao tratar sobre isso afirma que,

Só recentemente, alguns educadores vem enfatizando a necessidade de os(as) professores(as) refletirem sobre suas histórias pessoais, de maneira a reconhecer, nas trajetórias individuais, sua configuração profissional. Ou seja, pretende-se que o(a) professor(a), ao resgatar suas ações, suas posturas, suas opções, seus conflitos vividos ao longo da sua história, possam ter acesso ao processo por meio do qual se tornou o(a) professor(a) que é hoje, considerando aspectos profissionais e pessoais que se fundem e se confundem.

Neste sentido, sabe-se da importância de “dar voz” ao sujeito, ou melhor dizendo, de permitir que o sujeito apareça no discurso, aquele que não é da ordem meramente consciente, mas que é da ordem inconsciente, das palavras.

Vê-se então que o discurso mais propagado no que concerne ao ensinante se trata justamente do mal-estar em sala de aula, do aluno que não

se comporta, dos resultados de aprendizagem que não acontecem e assim por diante.

Diniz (1998, p.203) discorre sobre isso ao pontuar que,

Mas a queixa que sobressai se refere principalmente ao aluno, à sua dificuldade em aprender e à sua indisciplina. A professora vive um sentimento de ambiguidade em relação ao aluno: por um lado, ele não corresponde à representação que se tem dele: calado, educado, disciplinado, submisso. Por outro, são tratados como 'filhos' que devem ser protegidos, formando assim, uma relação de dependência.

206

Se trata de um discurso permeado pelo desejo de controle, o desejo de ser amada e ao mesmo tempo que o aluno corresponda ao seu ideal, ou seja, a professora se torna o centro da escola, sendo o outro um objeto. Tudo isso demonstra confirmar a posição narcísica do “ser professora” na relação com o aluno. Um lugar de “poder/saber” sobre o outro, ou seja, uma mulher-professora-mãe que se entrelaça no cerne da questão.

Kupfer (1989, p.75) corrobora pontuando o seguinte,

As doutrinas pedagógicas são, nesse sentido, definitivamente egóicas, visando antes de tudo ao controle da criança e de seu desenvolvimento, e implicam, essencialmente, o desconhecimento da impossibilidade estrutural deste domínio.

Entende-se que nessa posição egóica do(a) professor(a) parece ser difícil que este(a) veja ou dê voz ao aluno. Logo, no processo da relação ensinante e aprendente se revela de um lado o(a) professor(a) que dita a informações e o aluno que se transforma somente num receptor.

Fernandez (1994, p.49) aborda tal questão e aponta que,

A instituição educativa promove professores que, enquanto aprendentes, sofrem inibição cognitiva para que, como ensinantes, possam ser exibicionistas. Isto é, professores que resignam sua possibilidade de pensar, de questionar, de escolher e que "vomitam" as informações-conhecimentos.

Mediante a isso, questiono por que se faz necessário “encher” o aluno de tantas informações? Parece-me se tratar muito mais do desejo do ensinante em reafirmar o seu lugar perante o outro do que realmente uma busca por embasamento científico no que concerne ao exercício da profissão.

Szymanski e Rosa (2012, p.3) afirmam acerca disso que,



É preciso ter em consideração que a educação, via de regra, vai contra o desejo, pois o que mais se espera de um aluno é que ele seja o que o professor deseja: sábio e dócil. Para isso existem as regras, condutas esperadas, parâmetros curriculares etc.

A sala de aula se torna desta forma o espaço em que se busca a ordem por parte das professoras, ou seja, um padrão de regularidade de comportamento dos alunos.

Portanto, tudo é devidamente formalizado e apenas uma verdade é evidenciada.

Filho (1998, p.87) pontua sobre isso que,

A tendência do homem em querer uma única verdade acaba por segregar do discurso pedagógico dizeres outros que um dia já foram pilares do educar. Não custa frisar, mais uma vez, que a própria didática é uma extensão da formalização científica no campo da Educação.

A verdade acaba sendo nivelada ao discurso da ordem e essa não permite que os alunos possam falar ou contrariar aquilo que os docentes dizem tanto “saber”. Inclusive, Pereira (2008, p. 245) aponta um discurso que vai à contramão dessa dita ordem ao afirmar que,

A pedagogia deveria criar uma episteme circunstancial ou prática, voltada ao acontecimento, à insurreição cotidiana, às regularidades de saber, próprias do seu exercício... Teríamos, então, no que concerne ao corpus pedagógico, uma moral própria, orientada para a ética.

No entanto, na busca por recursos de controle e de ordem, engessa-se todo o processo da educação.

Freud (1969, p.113-114) escreveu em “O Mal-estar na Civilização” e retratou sobre a questão da ordem ao afirmar que,

A ordem é uma espécie de compulsão a ser repetida, compulsão que, ao se estabelecer um regulamento de uma vez por todas, decide quando, onde e como uma coisa será efetuada, e isso de tal maneira que, em todas as circunstâncias semelhantes, a hesitação e a indecisão nos são poupadas. Os benefícios da ordem são incontestáveis. Ela capacita os homens a utilizarem o espaço e o tempo para seu melhor proveito, conservando ao mesmo tempo as forças psíquicas deles. Deveríamos ter o direito de esperar que ela houvesse ocupado seu lugar nas atividades humanas desde o início e sem dificuldade, e podemos ficar admirados de que isso não tenha acontecido, de que, pelo contrário, os seres humanos



revelam uma tendência inata para o descuido, à irregularidade e a irresponsabilidade em seu trabalho, e de que seja necessário um laborioso treinamento para que aprendam a seguir o exemplo de seus modelos celestes. Evidentemente, a beleza, a limpeza e a ordem ocupam uma posição especial entre as exigências da civilização.

Pensando no que Freud aborda acima, vejo que as salas de aula se tornaram justamente o local em que a beleza, a limpeza e a ordem são projetadas pelos professores no que se refere aos alunos. Os docentes demonstram esperar que todos venham devidamente condicionados para conservar o padrão repetido pelas gerações sobre o que é aprender, ou seja, um modelo passivo em que o sujeito do desejo não tem espaço para aparecer, pois incomoda, atravessa aquele que lhe ensina.

A busca incessante por manter a ordem faz com que as professoras adoçam, pois o que tanto buscam reprimir no outro indica ter haver com aquilo que é reprimido dentro delas.

De acordo com Freud (1969, p.137) em “O Mal-estar na Civilização”, o objetivo desta é reprimir o sujeito do desejo a qualquer custo. Nas escolas isso é visível e desesperador, pois os ensinantes esperam reproduzir modelos, ou seja, o subjetivo é praticamente anulado em detrimento da ordem.

Se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização. Na realidade, o homem primitivo se achava em situação melhor, sem conhecer restrições de instinto. Em contrapartida, suas perspectivas de desfrutar dessa felicidade, por qualquer período de tempo, eram muito tênues. O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança.

A segurança se tornou a busca do homem e vejo nesse aspecto que para as professoras isso se torna um ponto vital em sala de aula a partir do momento em que essas precisam se sentir confortáveis com os alunos. Essa tal segurança provoca muito adoecimento, pois para que um se sinta no controle é necessário que o outro esteja em desvantagem psíquica, ou seja, a professora estando em segurança na sala de aula e fazendo com que todos os alunos estejam na dita ordem, com certeza os sintomas tendem a aparecer. Nesse ambiente de tanta segurança e ordem não há espaço para o subjetivo.



Vejo então um paralelo acerca da construção do docente em sala de aula. Consigo visualizar que as professoras denotam ocupar a posição de chefes, ou seja, como se fossem aquelas que possuem algumas vantagens sobre os alunos.

Em “O Mal-estar na Civilização”, Freud (1969, p. 137), retrata sobre o chefe na família primeva e afirma o seguinte,

Não devemos esquecer, contudo, que na família primeva apenas o chefe desfrutava da liberdade instintiva; o resto vivia em opressão servil. Naquele período primitivo da civilização, o contraste entre uma minoria privada dessas vantagens era, portanto, levada a seus extremos.

Dessa forma, vê-se nas escolas essa perspectiva que foi trazida acima. De maneira que as professoras denotam possuir um lugar de certa liberdade no sentido de que essa demonstra ser utilizada para reprimir e oprimir subjetivamente os que estão sob o seu controle, que neste caso, são os alunos.

Dentro deste contexto Fernandes (1994, p.149) descreve que, “A arte do educador assemelha-se à do açougueiro: talha a carne selecionando as partes nobres e desbastando as condenadas. Os resultados visados determinam o percurso do corte”.

Penso então literalmente num ciclo egoico, em que aquele que um dia foi aluno reprimido, se torna em algum momento o(a) chefe-professor(a) que passa a reproduzir a opressão vivenciada anteriormente. Neste sentido, vê-se um ciclo de adoecimento que acontece no processo de aprendizagem, em que o sujeito do desejo é sucumbido pelo desejo do outro.

No texto “Totem e Tabu” escrito por Freud (1969, p.53), retrata também sobre o chefe,

Mas uma pessoa que não tenha violado nenhum tabu pode todavia ser permanente ou temporariamente tabu por se encontrar num estado que possui a qualidade de provocar desejos proibidos em outros e de despertar neles um conflito de ambivalência. A maioria das posições excepcionais e dos estados excepcionais são dessa espécie e possuem esse perigoso poder. O rei ou chefe desperta inveja por causa de seus privilégios: todos, talvez gostariam de ser rei.

Nesse contexto, me parece que os docentes podem ser enxergados em posições excepcionais, no sentido de uma posição de suposto saber, em que o



conhecimento demonstra lhes dar um perigoso poder que fazem com que eles possam se sentir como chefes, tendo alguns privilégios sobre o aluno. Os alunos por sua vez, no lugar de subordinados podem apresentar diversos conflitos, pois em suma acabam por não ter espaço para serem ouvidos.

Fernandes (1994, p.148) pontua que “A escola primária apresenta à criança um espelho que ela aprenderá a amar e desejar, Nele não encontra sua imagem de criança, mas a do adulto que ela deverá ser encarnando-o antecipadamente”.

Toda essa discussão me remete também ao texto “Psicologia de Grupo e A análise do Ego” que foi escrito por Freud (1969, p.105), pois me faz pensar acerca do papel dos professores como líderes de um grupo de alunos.

Em geral, acredita que os líderes se fazem notados por meio das ideias em que eles próprios acreditam fanaticamente. Além disso, atribui tanto às ideias quanto aos líderes um poder misterioso e irresistível, a que chama de ‘prestígio’. O prestígio é uma espécie de domínio exercido sobre nós por um indivíduo, um trabalho ou uma ideia. Paralisa inteiramente nossas faculdades críticas e enche-nos de admiração e respeito.

O lugar da professora então pode ser entendido como uma liderança que detém um “poder misterioso”. Ser prestigiado pelos alunos acaba sendo o desejo do líder, ou seja, alcançar um patamar de respeito e admiração. Isso me faz remeter ao desejo de ser amado, reconhecido, que se remete a uma posição narcísica também. A grande questão é que me parece que nas escolas, a forma de alcançar esse dito prestígio tem sido extremamente abusivo, pois extingue totalmente a possibilidade do outro de existir. As professoras parecem esperar que os alunos as sustentem num determinado lugar de poder.

Isso fica mais claro, quando Freud (1969, p.106-107), descreve em seu texto “Sobre o narcisismo: uma introdução” e afirma o seguinte,

Mesmo para as mulheres narcisistas, cuja atitude para com os homens permanece fria, há um caminho que leva ao amor objetual completo. Na criança que geram, uma parte de seu próprio corpo as confronta como um objeto estranho, ao qual, partindo de seu próprio narcisismo, podem então dar um amor objetual completo. Existem ainda outras mulheres que não têm de esperar por um filho a fim de darem um passo no desenvolvimento do narcisismo (secundário) para o amor



objetal. Antes, da puberdade, sentem-se masculinas e se desenvolvem de alguma forma ao longo de linhas masculinas; depois de essa tendência ter sido interrompida de repente ao alcançarem a maturidade feminina, ainda retêm a capacidade de anseio por um ideal masculino – ideal que é de fato uma sobrevivência da natureza de menino que outrora possuíram.

Através disso, tem-se um norteamto acerca da mulher-mãe-professora em sala de aula, pois se vê que muitas vezes essas funções parecem estar entrelaçadas no contexto escolar. As professoras demonstram buscar uma completude, no sentido justamente do amor objetal, em que o aluno acaba por ficar numa posição em que se deseja que este tampone a falta que existe nela, ou seja, aquele que vai suprir expectativas e que vai certificar o lugar da “boa professora”. Ao se referir a esse amor objetal, tem-se como base Lacan (1956-1957, p. 171) que afirma o seguinte acerca da relação da mãe com a criança,

Como já disse a vocês, a estrutura da onipotência não está, contrariamente ao que se acredita, no sujeito, mas na mãe, isto é, no Outro primitivo. É o Outro quem é todo-poderoso. Mas, por trás desse todo poderoso, existe a falta última a que está suspensa sua potência.

Neste ponto vale salientar o quanto a função professora tem a ver com uma autorização dada pela sociedade, pois a mulher sai de casa para trabalhar, mas continua no lugar de cuidar, um lugar materno.

Kehl (2016, p. 41) afirma isso ao descrever o seguinte,

A histerização do corpo da mulher a que Foucault se refere é produzida por um discurso consistente cuja função é indicar às mulheres um único lugar – a família – de acordo com sua verdadeira natureza, a feminilidade. Essa proliferação de afirmações filosóficas científicas e médicas sobre a verdadeira natureza das mulheres e o verdadeiro lugar determinado para elas pela ordem “natural” revela que havia na Europa, desde o advento das Luzes, um crescente apartamento entre as mulheres e as determinações biológicas, “naturais”, da feminilidade. A insistência com que pensadores e cientistas afirmaram que o único lugar digno para a mulher seria o lar e que sua tarefa mais valiosa seria aquela para a qual sua natureza a preparou – a maternidade- pode ser vista, hoje, como reação a um início de desordem social que se esboçou no século XVII e tornou-se alarmante no fim do XVIII, quando a Revolução Francesa destruiu as fronteiras que no Antigo Regime separavam a esfera pública da vida privada.



Pensando no contexto abordado acima, realmente o lugar da mulher que se torna professora pode acabar por ser entendido como aquela que detém o saber do que é melhor para o outro, neste caso, o aluno, pois a sociedade respalda o conhecimento da mulher-mãe-professora. Compreende-se, porém, que a criança nem sempre será aquela que sustentará o lugar narcísico da docente e por vezes não se encaixará no padrão de “beleza, limpeza e ordem” tão esperado, assim entende-se que a criança que lhe atravessa é que de alguma forma precisará ser medicada, ou seja, não se reconhece a falta, mas a projeta em cima do outro.

Freud (1969, p.115) traz no seu texto “Sobre o narcisismo: uma introdução”, a seguinte questão,

Aplicando nossa distinção entre os instintos sexuais e os do ego, devemos reconhecer que a autoestima depende intimamente da libido narcisista. Aqui somos apoiados por dois fatos fundamentais: o de que, nos parafrênicos, a autoestima aumenta, enquanto que nas neuroses de transferência ela se reduz; e o de que, nas relações amorosas, o fato de não ser amado reduz os sentimentos de autoestima, enquanto que o de ser amado os aumenta. Como já tivemos ocasião de assinalar, a finalidade e satisfação em uma escolha objetal narcisista consiste em ser amado.

Mediante essa colocação acima, confirma-se justamente que a posição narcísica tem total relação no que concerne a escolha objetal e com o ser amado. Neste sentido, me questiono acerca de que lugar a professora deseja ter na relação com os alunos? Se todo o cerne da questão dela estiver projetado em fazer do aluno o seu objeto de amor, literalmente só ela irá ter voz, sendo que o espaço do outro provavelmente não será respeitado para que ela consiga se sustentar na posição narcísica.

Essa relação então da professora com o aluno irá ser conduzida por uma gama de ideais que essa projetará sobre ele. Todos esses ideais tem a ver com a forma que a vida erótica dela foi inconscientemente conduzida, o que me faz pensar que o vínculo da transferência será norteadado pelas vivências e projeções dela sobre o outro.

Freud (1969, p.133-134) escreveu sobre “A dinâmica da transferência” e abordou o seguinte,

Deve-se compreender que cada indivíduo, através da ação combinada de sua disposição inata e das influências sofridas



durante os primeiros anos, conseguiu um método específico próprio de conduzir-se na vida erótica – isto é, nas condições para enamorar-se que estabelece, nos instintos que satisfaz e nos objetivos que determina a si mesmo no decurso daquela. Isso produz o que se poderia descrever como um clichê estereotípico (ou diversos deles), constantemente repetido – constantemente reimpresso – no decorrer da vida da pessoa, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos a ela acessíveis permitam, e que decerto não é inteiramente incapaz de mudar, frente a experiências recentes.

Portanto, entendo através dessa citação que as experiências das relações vivenciadas, por exemplo, no que concerne a professora com os seus alunos, se trata de uma repetição de outras vivências da infância, ou seja, o vínculo transferencial sempre está permeado por experiências infantis.

Outra questão a ser desmembrada a respeito do lugar da mulher professora está justamente no que concerne a feminilidade, pois existem aspectos do ser mulher que também é preciso ser pensado e pontuado.

Soler (2005, p.26), aborda a respeito do pensamento freudiano acerca das mulheres ao afirmar o seguinte,

Sua definição freudiana é clara e simples. A feminilidade da mulher deriva de seu “ser castrada”: mulher é aquela cuja falta fálica a incita a se voltar para o amor de um homem. Primeiro é o pai, ele próprio herdeiro de uma transferência do amor primordialmente dirigido à mãe, e depois o cônjuge. Em resumo: ao se descobrir privada do pênis, a menina torna-se mulher quando espera o falo – ou seja, o pênis simbolizado – daquele que o tem. Aqui, portanto, a mulher é definida unicamente pelas vias de sua parceria com o homem e a questão é saber quais são as condições inconscientes que permitem a um sujeito consentir nisso ou não.

Na visão de Freud então, a mulher tem inveja do pênis, pois ao se deparar sem ele, ela irá em direção àquele que o tem. Nesse ponto vê-se a questão da falta sendo demarcada no que concerne ao falo. Neste sentido para Freud a mulher se torna mulher a partir da parceria com um homem, entendendo este como aquele que tem o falo. Logicamente que isso propiciou muitas indagações por parte do movimento feminista.

Soler (2005, p.27) também explicita o pensamento de Lacan a respeito da mulher ao afirmar que,

Nesse ponto, Lacan retoma, condensa e esclarece a tese freudiana, ao mesmo tempo que se esforça por apreender sua



inteligibilidade: não é do pênis que se trata, mas do falo, ou seja, de um significante que, como todo significante, tem lugar no discurso do Outro, sempre transindividual. Exceto por essa conversão, que, em certos aspectos, muda tudo no que ele mesmo chama de “a querela do falo”, Freud e Lacan parecem caminhar de mãos dadas para afirmar o “falocentrismo” do inconsciente.

Em Lacan, tem-se mais expressamente explicado a questão do falo como um significante, sendo assim, a mulher se apresenta como faltosa assim como Freud afirma. Vê-se, contudo que,

Freud enfatizava a demanda de amor como propriamente feminina. Lacan, por uma ligeira defasagem, ressalta que, na relação dos desejos sexuais, a falta fálica da mulher vê-se convertida no benefício de ser o falo, isto é, aquilo que falta ao Outro. Esse “ser o falo” designa a mulher como aquela que, na relação sexual, é convocada ao lugar do objeto. No amor, graças ao desejo do parceiro, a falta se converte num efeito, por ser quase compensatória: a mulher se transforma no que não tem. Isso significa que, desde aqueles anos, para Lacan, a falta feminina já estava positivada. (SOLER, 2005, p.2829)

Em meio a todas essas definições, tem-se em Freud uma mulher que demanda amor e em Lacan se vê uma mulher “não toda”, cuja falta fálica a faz buscar “ser o falo” do outro.

Em suma, pela minha leitura a respeito desses teóricos, compreendo que a falta aparece como significante e ao que me parece, essa falta na mulher demonstra buscar ser “tamponada” na relação com o outro, o que me faz pensar que esse Outro não necessariamente possa ser um homem, mas também o trabalho, filhos e etc.

Inclusive Kehl (2016, p.96) trata da construção da mulher e afirma que, “cada mulher em particular é um sujeito em construção, e a feminilidade, um conjunto de representações que tentam produzir uma identidade entre todas as mulheres; mas que, por isso mesmo, não pode dar conta das questões de cada sujeito”.

Vale ressaltar então, que o ser mulher vai sendo construído de acordo com as fantasias de cada sujeito, ao que me parece que não se limita somente a um parceiro, mas sim a maneira como cada mulher vai subjetivar e os possíveis caminhos que ela pode encontrar para lidar com a falta do “falo”.

No que concerne ao lugar da mulher professora, todas essas reflexões me fazem pontuar que o ser professora pode estar intimamente ligado a uma



posição “fálica”, pois ao que me parece muitas professoras acabam por se colocar como sendo o falo, apresentando uma demanda de serem amadas intensamente pelos alunos e principalmente, que estes não as frustrem ou não lhes apresentem a “falta” que há nelas.

Um lugar como foi descrito acima que é narcísico, em que a professora deverá ser aquilo que falta ao outro, que neste caso, se trata dos alunos. A grande questão é que estes acabam por denunciar a falta que existe nelas e isso desestrutura a muitas. O “furo” então feito pelos alunos tende a se tornar insuportável para algumas e estas acabam projetando toda a problemática neles para buscar se manter no lugar da negação da falta.

Zalberg (2003, p.77), traz o seguinte a esse respeito quando afirma que,

A mulher que não suporta bem a falta (a motivar a sua insistência na demanda) terá de desenvolver formas de preservar o lugar da falta em sua vida; sem falta ela não pode ter acesso ao desejo próprio. A mulher tem, então, de buscar o vazio como condição de desejar, no esforço de preservar uma distância entre desejo e demanda, no estabelecimento de novas formas de relação, basicamente com o Outro.

Neste sentido, me ponho a pensar no seguinte: se a professora não suportar bem a sua própria falta, como poderá suportar o aluno que sinaliza, ou melhor, que pode lhe “furar” no seu narcisismo? Provavelmente o outro (aluno) precisará ser calado para que ela se mantenha no lugar fálico.

Freud (1969, p.107) traz no seu texto “Sobre o narcisismo: uma introdução”, um ponto importante que corrobora com a discussão acima,

Uma pessoa pode amar: Em conformidade com o tipo narcisista: (a) o que ela própria é (isto é, ela mesma), (b) o que ela própria foi, (c) o que ela própria gostaria de ser, (d) alguém que foi uma vez parte dela mesma. Em conformidade com o tipo anaclítico (de ligação): (a) a mulher que a alimenta, (b) o homem que a protege.

Parece-me então que se o aluno denunciar a falta na professora, ele poderá estar ferindo o que ela ama em si mesma, o que pode atravessar as suas questões narcísicas e colocar sua posição fálica em cheque.

Mediante a isso, o papel da maternidade na questão do ser professora parece estar entrelaçado também, pois se o aluno não tiver espaço de fala, isso logo me faz remeter a uma posição deste como objeto de desejo do outro.



Na teoria freudiana é pontuado que a primeira fase vivida pela mãe e o bebê se trata justamente deste no lugar de objeto de desejo dela, sendo que posteriormente e através da linguagem é que se revela então o sujeito, ou seja, aquele que deseja e que simboliza.

Soler (2005, p.93) afirma o seguinte sobre isso,

A alienação inerente ao amor é elevada pela relação mãe-filho a uma potência superior, na medida em que, no começo, o recém-nascido não é um sujeito, mas um objeto. Objeto real nas mãos da mãe, que, muito além do que é exigido pelos cuidados, pode servir-se dele como de uma propriedade, uma boneca erótica com que gozar e a que fazer gozar. Freud já havia apontado essa ambiguidade erótica com que gozar e a que fazer qual o sujeito à espera deverá emergir como efeito da fala.

Através então das leituras realizadas é que me permito aqui colocar que o ser professora realmente está atravessado pelo ser mulher seja quais forem às fantasias dessa, bem como também a respeito da maternidade, pois o lugar de cuidado de mãe também demonstra aparecer no que concerne aos alunos. Isso me faz pensar em alunos objetos e não sujeitos de desejo, enquanto por outro lado, fico a refletir na posição fálica da mulher-mãe-professora.

Nota-se então que nesse contexto, as escolas vêm apresentando professoras e alunos adoecidos, pois o ciclo acaba se repetindo, em que um busca deter o poder e o outro acaba por ser reprimido.

No que concerne, as mulheres professoras, Diniz (1998, p.203) afirma o seguinte,

É interessante notar que quando as mulheres-professoras recorrem aos médicos para se licenciarem do trabalho, as queixas que aparecem nos seus discursos são as mais variadas possíveis, passado por diarreia, pressão alta, vômito, dores na nuca, na cabeça, na coluna, nas costas, dormência nas mãos, irritabilidade, choro fácil, depressão, ansiedade, insônia, outros. As diversas queixas expressas pelas professoras levam-me a pensar, por um lado em quem escuta essas queixas – os médicos -, e por outro, no sujeito que as faz – a mulher-professora. A princípio, teríamos uma situação onde estariam postas em evidência duas subjetividades. Porém, o discurso médico exclui a subjetividade tanto daquele que enuncia como daquele que escuta, pretendendo manter a objetividade do cientista que, na verdade, suprime a subjetividade daquele que fala.



Entende-se que os sintomas passam a ser tamponados pela medicação, ou seja, o mal-estar acaba por ser o tempo todo negado, até porque muitas das professoras não se enxergam faltosas, mas buscam sustentar um lugar de poder, essencialmente fálico na relação com o aluno. Busca-se então o médico para que ele objetivamente “resolva” aquilo que em suma é subjetivo.

Freud (1969, p. 95) ao escrever sobre o mal-estar na civilização trouxe a reflexão acerca da constituição humana e da incompletude que é uma questão inerente ao ser humano. O sofrimento então seja no corpo, pelo mundo externo ou pelas relações são vivenciados por todos. No corpo demarca justamente a questão da finitude, o mundo externo revela o caráter destruidor, mas as relações salientam a via mais dolorosa, pois se trata da ambiguidade, o amor e o ódio,

O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provém dessa última fonte talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro.

Portanto, as instituições escolares estão permeadas por um corpo docente que nega o mal-estar e inclusive o projeta para os alunos ditos “problema”. O discurso reproduzido é sedutor e ao mesmo tempo repressor.

Inclusive Diniz (1998, p.205) afirma o seguinte sobre o mal-estar no contexto escolar,

A negação do mal-estar tem consequências. A instituição, quando sutura o mal-estar, transforma-se em fonte de mal-estar. Parece-me que no cotidiano escolar há uma insatisfação generalizada por parte das mulheres-professoras, manifestando-se como uma “negação” das discussões inerentes ao espaço pedagógico propriamente dito, e uma, supremacia do discurso da queixa.

Não há espaço para discussões, mas simplesmente a negação do mal-estar e a falta é sucumbida por um discurso utópico acerca da própria profissão, dando espaço para a terceirização das questões que geralmente são lançadas sobre os alunos.

Pereira (2017, p.78) afirma o seguinte,



Temos hoje uma cultura menos recalcada do que foi a de Freud. Isso não quer dizer que sejamos mais livres, pois não somos. Se os interditos foram relativamente postos em suspensão, fizemos do excesso não algo a se recalcar, mas um direito. Estamos numa civilização da maximização do gozo e, quanto mais se acede a ele, mais esse gozo se mostra inalcançável, e mais o sujeito se achará em dívida com o Supereu.

Neste sentido, parece haver uma necessidade constante de alcançar o inalcançável, o que permite que o conflito sempre apareça através do adoecimento.

O discurso sedutor das mulheres professoras indicam então vislumbrar alunos que as sustentem no lugar da “completude”, porém, sabe-se que esses em contrapartida acabam por denunciar a falta em suas professoras e são compreendidos como indisciplinados,

Supomos que muitas professoras (e também professores) esperam que seu aluno venha a suprir sua falta, que seja assim um aluno-falo, fazendo cessar seu próprio desamparo; e, ao mesmo tempo, que seja ele, pelo menos um pouco, um aluno-filho, um aluno que demande cuidados. Por sua vez, no reflexo do espelho, essas professoras e esses professores também tendem a se colocar enquanto falos para que seu aluno se identifique e queira ser como eles, ao mesmo tempo em que exercem os cuidados demandados. (PEREIRA, 2013, p.194)

Pensando no cerne da questão acerca do lugar da professora, é possível enxergar no decorrer de todo este artigo que esta ocupa um lugar “fálico”, permeado por expectativas subjetivas e sociais acerca dessa profissão. Portanto, neste contexto se esconde controvérsias e ambiguidades, onde o desejo de cuidar vem permeado por questões de poder, que ao mesmo tempo camufla a vulnerabilidade das professoras e o sentimento de desamparo.

Os “adoecimentos” então, seja das professoras e dos alunos, reflete claramente aquilo que não é autorizado a ser “dito”, mas que o corpo evidencia,

O sintoma seria, assim, não o sinal de uma doença, mas a expressão de um conflito inconsciente que muitas vezes se manifesta no corpo. Para a Psicanálise, o corpo se apresenta na dimensão do discurso. Na experiência histórica, o corpo se faz sintoma e esforça-se por dizer o que não pode ser dito. (DINIZ, 1998, p.207)

Apesar do sintoma denunciar “algo”, não há espaço para aprofundamento nas questões inconscientes por parte das professoras. O



importante continua sendo cumprir o cronograma planejado, sustentar o lugar do “suposto saber” e prosseguir nesse processo de repetição. O apreender então não se torna relevante neste ciclo, pois a reprodução dos conteúdos parece ser a única via realizada em sala de aula.

Fernández (1991, p. 117) afirma sobre o apreender o seguinte,

Apreender é apropriar-se, apropriação que se dá a partir de uma elaboração objetivante e subjetivante. A elaboração objetivante permite apropriar-se do objeto ordenando-o e classificando-o, quer dizer, por exemplo, reconhecer uma cadeira pondo-a na classe “cadeira”, quer dizer, tratando de usar o que a iguala a todas as cadeiras do mundo. Por outro lado, a elaboração subjetivante tratará de reconhecer, de apropriar-se dessa cadeira, a partir daquela única e intransmissível experiência que haja tido o sujeito com as cadeiras.

Dessa forma entende-se que o espaço escolar está sendo o lugar do aprisionamento do pensamento (elaboração objetivante) e da palavra (elaboração subjetivante).

Ferreira (1998, p.120) afirma que, “Para Freud, além da liberalização dos costumes, o que tem de ser conseguido é uma liberação do pensamento e da palavra. Ele vai considerar, ao criar seu método clínico, a possibilidade da palavra vir no lugar do sintoma”. Portanto, o direito a palavra sendo negado aos alunos, os sintomas irão aparecer e estes também vão ser calados pela medicação para que o idealizado, o planejado pelos docentes possa ser executado em sala de aula.

### **Considerações finais**

A maior participação das mulheres no magistério, principalmente na educação infantil e séries iniciais foi resultado de um processo histórico que extrapola a simples escolha da mulher ou uma conquista de um lugar pela mulher.

A autorização da participação da mulher no magistério se deu a partir de seu papel de mãe, naturalizado pela sociedade muitas vezes em detrimento ao seu papel de mulher. O papel da professora também é investido do papel de mãe. Assim temos o projetar de uma mãe-professora-mulher. Este lugar tem



profundas implicações no dia-a-dia desta professora, nas formas de atuação dela no magistério e na própria organização escolar.

Essa configuração específica silencia os alunos, silencia as próprias professoras. O mal-estar é negado e o projetado aos alunos ditos problemas.

A sintomatização de professoras e alunos é inefável neste processo.

Compreender estas questões não resolve de imediato as questões, mas é o primeiro passo neste caminho.

## Referências

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas: Papyrus, 1995.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliane (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998. P. 194 -223.

FERNANDES, R. H. **Ensaio: Sociologia e Psicanálise**. Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Editora Escuta, 1994.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, T. Freud e o ato de ensino. In: LOPES, Eliane (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998. P. 107 -149.

FILHO, M, B, J. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Eliane (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998. P. 71 -106.

FREUD, S (1912). A dinâmica da Transferência. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.XII**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, S (1913 [1912-13]). Totem e Tabu. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.XIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, S. (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.XIV**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.



FREUD, S. (1921). *Psicologia de Grupo e a análise do ego*. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol.XVIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, S. (1930 [1929]). *O mal-estar na civilização*. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XXI**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

KEHL, M. R. *Masculino/Feminino: O olhar da sedução*. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Ed. Schwarcz Ltda, 1989. P. 411- 423.

KEHL, M.R. **Deslocamentos do feminino**: a mulher freudiana na passagem para a modernidade. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

KUPFER, M. C. M. (1989). **Freud e a educação: o mestre do impossível**. In *Freud e a educação: o mestre do impossível*.

LACAN, J.(1995). **O Seminário 4 – A relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LOPES, T. M. E. *Da sagrada missão pedagógica*. In: LOPES, Eliane (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998. P. 35 - 70.

PEREIRA, M. R (2013). **O que quer uma professora?**. *Educação & Realidade*, 39(1), 181-199.

PEREIRA, M. R (2017). *De que hoje padecem os professores da Educação Básica?* **Educar em Revista**. n. 64, p. 71-87, 2017.

SZYMANSKI, M. L. S; ROSA, C. A (2012). **O desejo do aluno no processo de ensino aprendizagem**.

SOLER, C. **O que Lacan dizia das mulheres**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

ZALCBERG, M. **A relação mãe e filha**. 13 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

## Sobre os autores

### Regina Celia Mendes Senatore

rcsenatore@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1994), mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). É professora Associada do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) do Ceunes da Universidade Federal do Espírito Santo (2009). Membro Permanente do programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica.



**Cristiane Fogos Vieira**

cris\_fogos@hotmail.com

Mestre em Ensino pelo programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica (UFES). Especialização em Psicanálise. Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Pitágoras (2012). Tem experiência na área de Psicologia Clínica, Escolar, Organizacional, saúde mental e também atuou no processo de tratamento no que se refere a dependência química. Foi professora da matéria de Gestão de Pessoas no curso Técnico em Logística da Faculdade Multivix de São Mateus/ES.

222

