

ANÁLISE DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: PAPÉIS ACTANCIAIS EM RELATOS DE HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR¹

Marinalva Dias de Lima (PPGL/UFT)²,
E-mail: mari.dias_lima@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho analisa e descreve relatos autobiográficos de quatro docentes que cursavam uma licenciatura em Letras pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica), gerados por entrevistas semiestruturadas. Trata-se de quatro mulheres, que residem em cidade de pequeno porte situada no norte do Estado do Tocantins, mas todas migrantes de outros estados, que encontraram na docência o caminho possível para superação de uma série de dificuldades econômicas. Seus relatos acabam, assim, por revelar a realidade de um dado grupo social e serve para expressar valores, crenças e expectativas socialmente partilhadas. A análise toma como fundamentação teórica a semiótica de linha francesa. Nesse sentido, são consideradas as regularidades que vão caracterizando uma narrativa comum, a despeito das especificidades que individualizam a trajetória dos sujeitos da pesquisa. Os relatos são aqui considerados a partir do que prevê a abordagem do nível narrativo, mais especificamente, considerando a sintaxe narrativa e os papéis actanciais assumidos pelos sujeitos em suas narrativas de sujeitos em busca da formação. A pesquisa que será apresentada partiu do pressuposto de que a autobiografia pode se tornar um instrumento capaz de dar visibilidade à voz dos professores, muitas vezes tomados como objetos de investigação, mas sem considerar efetivamente o que dizem, reduzindo o discurso sobre a educação ao de uma sanção, apontando um dever-fazer ou um dever-ser mediante uma dada metodologia de ensino que se pensa competente para solucionar uma realidade bem mais complexa da vida escolar. O que problematizamos não é a performance a ser sancionada, mas o processo de formação docente, visando evidenciar os percalços de professores em busca da qualificação profissional, que continua conturbada e quase interdita também no ensino superior. Nesse aspecto, as docentes romperiam com uma programação, a que lhes determinaria um destino, e vão se afirmando na sua comunidade como sujeitos que não se submetem a uma ordem social, com ela negociando uma nova orientação. O trabalho é parte das pesquisas desenvolvidas pelo GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins).

Palavras-chave: autobiografia; narratividade; papéis actanciais; formação de professores.

ABSTRACT: This work describes and analyzes four autobiographical accounts of teachers who attended a degree in Letters by PARFOR (National Plan for Training Teachers of Basic Education), generated by semi-structured interviews. It's about four women who reside in small town situated in the northern state of Tocantins, but all migrants who found teaching in the possible way to overcome a series of economic difficulties. Their stories end well, by revealing the reality of a given social group and serves to express values, socially shared beliefs and

1 Pesquisa realizada com apoio CAPES/CNPq e sob orientação da professora Luiza Helena Oliveira da Silva. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (Universidade Federal do Tocantins). Em estágio pós-doutoral na França com bolsa da CAPES e que contribuiu significativamente para a realização deste trabalho.

2 Mestranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins.

expectations. The analysis takes as its theoretical foundation semiotics of the French line. In this sense, are considered the regularities that will featuring a common narrative, despite the specificities that individualize the trajectory of the research subjects. The reports are considered here from the approach that provides the narrative level, more specifically, considering the narrative syntax and actantial roles assumed by people in their narratives of individuals seeking training. The research will be presented from the assumption that the autobiography can become a tool to give visibility to the voice of teachers, often taken as objects of research, but without considering what they say effectively, reducing the discourse on education to a penalty, pointing a must-do or must-be given through a teaching methodology that is thought appropriate to solve a more complex reality of school life. What we question is not a performance to be sanctioned, but the process of teacher training, aiming to highlight the struggles of teachers in search of professional qualification, which also remains troubled and almost banned in higher education. In this respect, the teachers would break with a schedule, would require them to destination, and will be claiming in their community as subjects who do not submit to a social order with her negotiating a new direction. The work is part of the research developed by GESTURE (Study Group Sense - Tocantins).

Keywords: autobiography; narrativity; actantial roles.

Introdução

O presente artigo analisa relatos autobiográficos de quatro professoras matriculadas em licenciatura em Letras pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica). Esse plano oferece uma segunda licenciatura para professores que têm formação em uma determinada área e atuam lecionando disciplina de área distinta, além de disponibilizar uma qualificação docente, através do oferecimento de cursos de graduação a professores que já atuam na Educação Básica sem terem obtido diploma de curso superior (BRASIL, 2012). As professoras tomadas como sujeito de nossa pesquisa trabalham na rede pública de ensino da cidade de Aragominas³ e, embora sejam oriundas de outros estados, todas residem nessa mesma cidade do Tocantins⁴.

Nesse contexto, as narrativas de vida vão se misturando às narrativas de luta, constituídas por um sentimento de esperança que impulsiona os sujeitos a migrarem para uma nova localidade, em busca de trabalho e melhoria de vida, atribuindo um valor positivo à formação como docente. Na pesquisa que realizamos, buscamos compreender as regularidades das narrativas, isto é, os acontecimentos que lhes são comuns pelos recortes que estabelecem mediante a memória e evidenciam uma dada ordem histórica na qual os sujeitos se situam, mas também as

3 Aragominas é uma cidade de pequeno porte localizada no norte do Tocantins. “Criada em 11 de maio de 1988, com a denominação de Aragominas, pela lei estadual nº 10510, pertenceu inicialmente ao município de Filadélfia, porém a partir de 1959, com a criação do município de Araguaína, passou a pertencer ao mesmo. Foi elevada à categoria de município, em 20 de fevereiro de 1991 pela lei estadual nº 251” (IBGE, 2014).

4 “O Estado de Tocantins, antes parte do Estado de Goiás, foi criado quando da promulgação da última Constituição brasileira, em 5 de outubro de 1988. As principais atividades econômicas do Estado de Tocantins baseiam-se na produção agrícola, com destaque para a produção de arroz, milho, soja, mandioca e cana-de-açúcar. Existem 2.848 escolas de ensino fundamental no Estado de Tocantins, 171 escolas de ensino médio e cinco instituições de nível superior” (BRASIL, 2014).

especificidades que singularizam suas vivências. Nesse sentido, o trabalho que ora apresentamos motiva-se fundamentalmente pelo objetivo de refletir sobre a realidade social em que se atuam os docentes na região Norte, conferindo uma atenção especial ao seu dizer, ao modo como significam suas trajetórias de formação e experiência docente. Ressaltamos que, assumindo a perspectiva semiótica, esse social não se constitui como uma exterioridade dada naturalmente e objetivamente, mas vai sendo construído discursivamente.

1. A narrativa na perspectiva semiótica

A semiótica é uma teoria que se interessa pela problemática do sentido, seja o produzido pela linguagem, seja o que emerge nas relações sensíveis com a alteridade (considerando as dimensões intersubjetivas ou interobjetivas). Filiando-se a uma perspectiva de base fenomenológica,

A semiótica se interessa pelo “parecer do sentido”, que se apreende por meio das formas da linguagem e, mais concretamente, dos discursos que os manifestam, tornando o comunicável e partilhável, ainda que parcialmente. (BERTRAND, 2003, p. 11)

Quando falamos em formas de linguagem, compreendemos que a análise semiótica vai além do texto. Em uma entrevista concedida à Silva, Landowski afirma que “o sentido não se encontra somente em textos, ou a partir deles. Ele emerge também de outros objetos empíricos, os mais diversos” (SILVA, 2014, p. 349-350). Logo, o sociosemiótico contempla duas ordens de manifestação do sentido. A primeira consiste em uma “totalidade significativa potencial”, ou seja, o objeto por si só concede os meios necessários para alcançar a significação dentro de sua própria estrutura. Para Landowski, eles “parecem verdadeiros produtos acabados: um filme, um quadro, uma catedral, um relatório de inspeção, uma carta de amor, os restos de uma cidade depois de uma batalha, um buquê de flores, uma sopa de cebola, um romance” (LANDOWSKI, 2008, p. 01). Mas, por outro lado, temos um sentido que se estabelece na reciprocidade da relação, de forma que “as operações de construção de sentido têm também vocação para serem efetuadas a partir de manifestações ainda por vir, abertas e dinâmicas, que só se deixarão apreender em ato” (LANDOWSKI, 2008, p. 01).

Diante dessas duas perspectivas, nosso trabalho considerará, para efeito de análise os relatos dos docentes, textos que têm, portanto, um acabamento. São eles relatos autobiográficos que trazem imagens relativas tanto a aspectos sociais, históricos quanto subjetivos. Do ponto de vista das relações sensíveis e calcadas por uma abertura, esses relatos traduzem-se como memória, isto é, como interpretações sobre a própria experiência e que podem ir se reconfigurando ao longo

do tempo, não reportando a um passado sempre inequívoco, mas a interpretações que se modificam pelo olhar que os avalia e interpreta (SILVA e RAMOS JÚNIOR, 2012).

Como se tratam de narrativas propriamente ditas, optamos por mobilizar categorias do nível narrativo, inserido no quadro do que a semiótica concebe como “percurso gerativo de sentido”. Mais especificamente, orienta a nossa leitura o que essa abordagem define como “sintaxe narrativa”

Para a semiótica, todos os textos são dotados de uma narratividade, que não deve ser entendida como simples encadeamento dos fatos como o define a perspectiva de uma tipologia textual. O que a semiótica realmente compreende pelo termo é que há uma estrutura de significação, na qual a narratividade correspondente à “transformação de um enunciado de estado inicial, em um enunciado de estado final” (BERTRAND, 2003, p. 302). Dessa estrutura, depreende-se a sintaxe narrativa na qual o que se “esquematisa não é mais a narrativa, mas a própria comunicação entre os homens, da qual a narrativa é uma das formas privilegiadas de manifestação” (BERTRAND, 2003, p. 298). A partir disso, a semiótica aponta duas perspectivas narrativas: a dos enunciados de estado e os enunciados do fazer (transformação).

No primeiro caso, temos estruturas narrativas que remetem às relações juntivas dos sujeitos quanto a objetos-valor (conjunção e disjunção). Assim, se no relato o professor se apresenta como satisfeito com sua profissão, na metalinguagem semiótica teríamos um sujeito (S) professor em conjunção (\cap) com o objeto satisfação; caso contrário, estando insatisfeito, o sujeito (S) estaria em disjunção (\cup) com o objeto satisfação profissional. No segundo caso, o dos enunciados de transformação, o que está em questão é a sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário. Dessas relações contratuais ou polêmicas decorrem tanto a comunicação e/ou o conflito entre os sujeitos quanto circulação de objetos-valor (BARROS, 2005).

Para a análise da significação, a semiótica utiliza-se tanto do plano da expressão, como do plano do conteúdo e suas relações. Aqui, mobilizaremos apenas o plano do conteúdo. Segundo essa abordagem teórica, o plano do conteúdo se estrutura e complexifica em camadas, diferentes patamares que correspondem a distintos níveis de abstração, os níveis fundamental, narrativo e discursivo. Para os propósitos deste trabalho, mobilizaremos as categorias relativas ao nível narrativo. Considerando as relações entre sujeitos, a sintaxe prevê relações entre um destinador (que faz fazer) e um destinatário (sujeito do fazer), pressupondo uma sequência canônica que compreende quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção (FIORIN, 2008).

Na fase da manipulação, temos inicialmente um sujeito que é levado a agir por um destinador, que se vale de alguma das diferentes estratégias: sedução, tentação, intimidação ou

provocação. Na sedução, o sujeito do fazer é levado a querer fazer em função da exaltação das suas próprias qualidades. Na tentação, o sujeito do fazer também é modalizado pelo *querer*, mas mediante uma promessa de recompensa. Assim, caso realize a ação definida pelo acordo fiduciário inicial com o destinador, obterá um dado prêmio. Já na intimidação, não é pelo querer que o sujeito se vê levado a agir, mas pelo *dever*. Nesse caso, o destinador manipulador se vale de uma espécie de ameaça, mobilizando-se, portanto, valores negativos. Na provocação, também estamos diante de uma manipulação pela modalização do dever, mas a estratégia agora consiste em mobilizar um juízo negativo sobre o sujeito manipulado que se sente, então tentado a agir para qualificar-se positivamente aos olhos do primeiro. Dessa forma, todas essas ações têm o objetivo comum, de fazer com que o sujeito realize determinada ação, pressupondo uma espécie de acordo expresso ou subentendido entre os sujeitos.

Na fase seguinte, a da competência, o sujeito adquire as condições necessárias para fazer. Nesse momento temos “um sujeito dotado de um saber e/ ou poder fazer” (FIORIN, 2008, p. 30).

Tendo-se firmado o acordo entre os sujeitos, instituindo-se as posições de destinador e destinatário, e uma vez que o segundo encontra-se competente para agir, dá-se a fase da performance, quando o sujeito executa (ou não) a ação definida pelo acordo inicial. Nela ocorre a transformação, em que o sujeito do fazer entra em conjunção, ou em disjunção com o objeto valor.

Realizada a performance, dá-se a sanção, quando o destinador avalia a ação do sujeito, de forma positiva ou negativa. Cumprindo a performance pretendida, a sanção será positiva; sendo contrária ao que foi inicialmente estabelecido, a sanção será negativa.

2. Considerações sobre a memória

Elegemos como objeto de investigação os relatos autobiográficos, que “são centrados na formação ao longo da vida revelando formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (JOSSO, 2007, p. 413). Tais relatos remetem tanto a questões subjetivas como a questões sociais e muitas vezes os sujeitos “se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida” (JOSSO, 2007, p. 214). Assim, na medida em que o sujeito toma a palavra e pode falar de si, de suas angústias, de seu percurso individual de sujeito, também expressa valores que compartilha socialmente (SILVA & RAMOS JR., 2012, p.124). Pela memória, as professoras podem “explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais” (JOSSO, 2007, p.414) e são essas dimensões do passado que até hoje teriam efeitos sobre o presente. Ainda, conforme Adorno, se há muitas vezes um

“encantamento sobre o vivido é “unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, p. 49).

Mesmo quando se tratam de traços indesejáveis e que poderiam ser esquecidos, “o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo” (ADORNO, p. 29). Nesse sentido, é pelo que se acentua, ganhando tonicidade, que a memória se constitui como imagem sobre o vivido, pelo que ganha contornos euforizantes (positivos) ou disforizantes (negativos).

3. Além do destino traçado: uma análise semiótica

Para análise do corpus, optamos por depreender inicialmente os papéis actanciais que emergem dos relatos das docentes (LIMA, 2003). Partimos, assim, para a identificação do que nas narrativas se constrói como o destinador, ou ainda como superdestinador.

A) O destinador: a ordem social

Considerando o fato de que pesquisa só se faz coletivamente e o papel político e social que a mesma deve desempenhar, percebemos que a semiótica, como teoria do sentido, oferece elementos para a compreensão também das dinâmicas sociais, a partir do modo como os sujeitos a significam na linguagem. Conforme Fiorin, a posição de destinador-manipulador remete a um papel narrativo que pode não necessariamente ser representado por uma pessoa (FIORIN, 2008). Nessa direção, conforme os relatos, reiteram-se como escassas as oportunidades de emprego nas cidades de origem e, como os sujeitos não têm outras opções de emprego, acabam aderindo à carreira docente, profissão que garante emprego para os habitantes daquela cidade. Nesse sentido, compreendemos que nos relatos emerge a ordem social no papel de um superdestinador, que faz fazer e faz ser os sujeitos. Vanusa, por exemplo, fala sobre o que significava a profissão docente em sua cidade:

Na época era a melhor coisa que tinha era ser professora, até hoje é, ou você trabalha para o Município ou para o Estado, aqui não tem comércio forte, não tem uma indústria, uma fábrica, não tem nada pra você fazer, até hoje não tem muita coisa para você fazer, ou você trabalha na escola ou na prefeitura se não for você tem que sair fora. (VANUSA)⁵

A perspectiva de Vanusa é confirmada pelo relato de Linda, que relaciona a atração pela profissão à disponibilidade de emprego:

Era interessante [ser professora] porque... no caso somente as escolas dá emprego...aqui em Aragominas. (LINDA)

5 Para fins de apresentação dos resultados, utilizamos os mesmos nomes fictícios dados aos sujeitos da pesquisa por (OLIVEIRA, 2012): Joelma, Felícia, Vanusa e Linda, mantendo a proposta pela preservação de suas identidades.

Joelma ressalta que essa era a única profissão a ser alcançada na cidade:

[Ser professora] era a única coisa que tinha... em Aragominas como sempre [...]a prefeitura esses dois coleginhos esse e aquele lá na praça. (JOELMA)

Por fim, seguindo a mesma lógica dos relatos anteriores, Felícia anuncia a carreira docente como um destino inevitável para aqueles decidem ficar naquela localidade:

O jovem termina o ensino médio ele já tenta fazer outras coisas, sair, [...] terminou o ensino médio e ele teve a oportunidade de entrar na educação, ele entra e não sai mais [...] não tem outro jeito mesmo. (FELÍCIA)

É a lógica social da cidade (desse contexto tal como o compreendem) que as conduz à profissão docente, e isso pode ser justificado através de uma configuração socioeconômica que em grande medida parece submeter os sujeitos: “não tem outro jeito mesmo”, ressalta Felícia. Não se trata de *querer ser* docente, mas de *dever ser*, tendo em vista a ausência de outras ou melhores possibilidades. Não há, desse modo, um acordo negociável, mas uma ordem pressuposta histórica e socialmente. Isso, contudo, não vai incidir na desqualificação da profissão acolhida. As professoras reconhecem a importância desse trabalho e seu papel no próprio contexto, tal como vemos na fala de uma delas:

É assim é muito bom [...] lembraram da gente porque aqui é muito difícil município esquecido praticamente esquecido ... e os professores daqui eles precisam muito disso. (LINDA)

Linda caracteriza seu município como “praticamente esquecido”, situando-o de modo disfórico frente a outras localidades que seriam economicamente mais promissoras. Ao falar do programa PARFOR, Linda o avalia positivamente porque indicaria que “[se] lembraram da gente”, isto é, as docentes aguardavam ansiosamente pelo momento de dar continuidade a sua formação e desse modo viam-se finalmente atendidas, rompendo com o abandono (esquecimento).

Se o contexto atua como superdestinador, há uma ordem discursiva que exalta o valor da formação escolar. Essa ordem discursiva, como uma espécie de senso comum, não tem uma origem precisa, como veremos abaixo, mas atua como pressuposto de base, como ponto pacífico que age facilitando a ação efetiva da manipulação:

Diziam que [o estudo] era a única coisa que a pessoa tinha e que ninguém tirava. (FELÍCIA)

A educação é o melhor caminho, sem educação você não vai chegar a lugar nenhum. (VANUSA)

E eu disse que um dia eu ia vencer que um dia eu ia estudar que um dia eu ia ser alguém na vida. (JOELMA)

Nos trechos citados acima, atesta-se uma consequência positiva para aqueles que estudam e as docentes partilham da crença no valor da educação. Esse *crer* é fundamental nessa fase: para

que haja a manipulação, é necessário que o destinatário compartilhe dos mesmos valores do manipulador (do que se compreende como “quadro axiológico”). Nesse momento, o manipulador doa ao destinatário os valores modais do querer-fazer e do dever-fazer. O querer-fazer aparece de forma bem clara nos fragmentos abaixo de Vanusa e Felícia, já o dever-fazer aparece marcado no “*tinha que fazer*” da primeira, como se pode identificar nos termos destacadas em negrito:

*Eu **queria fazer** era isso, eu **tinha que fazer**, aí eu falei eu vou estudar porque através do estudo é que eu vou fazer a diferença. (VANUSA)*

*E **quero** aprender e **quero fazer** e terminar a faculdade. (FELÍCIA)*

A partir dessas duas direções de modalização, percebemos como esses se sujeitos se constroem dentro dos relatos: devem estudar, devem buscar formação (pela ordem social), mas também o desejam (partilham do quadro axiológico desse destinador difuso, não figuratizado num sujeito específico).

B) Quem é contra, quem é a favor: anti-sujeitos e adjuvantes:

Após serem modalizados os sujeitos encontram-se da fase da competência (aquisição do saber), representado pelo momento dos estudos que lhe garantiriam a obtenção do objeto valor: o emprego. Nesse momento, os relatos evidenciam a existência dos entraves que atuaram no sentido diverso ao pretendido, como *anti-sujeitos* que têm como objetivo impedi-los de obter a competencialização. Ao mesmo tempo, agem as influências positivas, por parte dos adjuvantes que tem por objetivo auxiliá-los a alcançarem o objeto-valor. Um dos principais anti-sujeitos presente nas narrativas das professoras é mais uma situação econômica, mostrando a complexidade com que se reveste o contexto. Ora exige a formação (destinador que impõe uma dada orientação); ora a inviabiliza (como anti-sujeito), como se nem todos pudessem participar de um mesmo pacto social. Disso resulta uma concepção de contexto excludente:

Aí a gente sempre foi muito pobre assim, a gente tinha dificuldade em conciliar trabalho e escola, era uma luta para estudar, a gente ia e voltava todo dia, não tinha bicicleta, não tinha cavalo, não tinha nada. (VANUSA)

Sempre fomos muito pobres e a gente vivia situações muito difícil, meu pai trabalhava em derrubadas. (FELÍCIA)

Logo meu pai mudou pra São Paulo... a gente morou um bom tempo... e nossa vida sempre foi assim... mudou pra lá umas três vezes mudou pra cá de novo [...] meu estudo [...] foi um estudo difícil:...muito difícil. (LINDA)

A falta de recursos financeiros a todo o momento constrói uma barreira entre os sujeitos e o a formação. Os relatos evidenciam a necessidade de trabalhar para sobreviver (Vanusa), denunciam a origem rural e seus problemas (Felícia), a dificuldade do sustento da família e a

instabilidade que ocasiona a migração em busca de uma vida melhor na cidade grande (Linda). Todos esses aspectos influenciam de forma negativa no percurso dos sujeitos. Não basta, portanto, apenas querer, mas se deve poder, nem sempre viável para todos nessa configuração histórica.

Outro anti-sujeito presente nas narrativas pode ser a própria família, como vemos a seguir:

Meu marido não gostava que eu estudasse, eu saía para estudar e quando chegava a porta estava trancada ele não deixava eu entrar. (VANUSA)

Meus filhos pelem pra mim não estudar, mas eu não consigo, eles dizem que eu não preciso quebrar minha cabeça, que o que eu já tenho de estudo basta.(VANUSA)

A minha mãe não deixava eu estudar [...] ela disse que até aquela idade ela tinha tudo não precisava de estudar que quem estudava era pra ser rapariga vagabunda. (JOELMA)

Notamos nos excertos discursos que remetem ao desrespeito direcionado as mulheres, sendo isso manifestado por três anti-sujeitos: dois sujeitos masculinos e outro sujeito feminino. Nos dois excertos de Vanusa, temos primeiro os sujeitos masculinos, inicialmente o marido que cria uma situação de intolerância ao mantê-la fora de casa por ela ter ido buscar conhecimento e depois temos os filhos que com palavras de desânimo, tentam desmotivá-la, afirmando a falta de necessidade de obter esse objeto-valor. Já no excerto de Joelma, é a mãe que se revela como anti-sujeito desqualificando o estudo e afirmando que as mulheres que estudam são pessoas sem moral.

O machismo é um assunto de extrema complexidade e que não se reduz à questão da formação escolar. Mesmo quando é uma mulher que condena (Joelma), ela o faz mediante uma lógica masculina. Sem poder estudar, caberia à mulher (o que estaria programado para elas segundo uma ordem masculina que aí transparece) é o lugar de dona de casa. Para Beauvoir

Um dos problemas essenciais que se colocam a respeito da mulher é, já o vimos, a conciliação de seu papel de reprodutora com seu trabalho produtor. A razão profunda que, na origem da história, vota a mulher ao trabalho doméstico e a impede de participar da construção do mundo é sua escravização à função geradora. (BEAUVOIR, 1970, p. 153)

Percebemos nos relatos que não só os homens, mas também, uma mulher compartilha de tais valores, podemos então apreender, “a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro” (BEAUVOIR, 1970, p. 10). E esse “outro” aparece como um sujeito desprovido de direitos educacionais por não pertencer a determinado grupo. É notório o fato de que, “uma mulher pode elevar-se tão alto como um homem quando por um espantoso acaso as possibilidades de um homem lhe são dadas” (BEAUVOIR, 1970, p. 134).

O comportamento dessas professoras simboliza a luta que muitas mulheres brasileiras enfrentam no cotidiano, a fim de alcançar seus objetivos, mas ainda assim, há aquelas que diferente dessas professoras, podem não ter coragem (ou condições concretas) de seguir em frente.

Para Beauvoir isso ocorre porque “muitas se comprazem no seu papel de ‘outro’, assim, a mulher não se reivindica como sujeito, porque não possui os meios concretos para tanto, porque sente o laço necessário que a prende ao homem sem reclamar a reciprocidade dele” (BEAUVOIR, 1970, p. 12).

Apesar de a família servir nos casos acima como porta-voz de um discurso de exclusão da mulher, nem sempre se constitui como anti-sujeito, em alguns relatos desempenhando também o papel de adjuvante:

Eu tive sempre o incentivo da minha mãe, né? Embora os meus pais eram analfabetos [...] eles me incentivaram muito a estudar. (FELÍCIA)

Minha irmã ficava com meu filho, a minha irmã sempre me ajudou. (VANUSA)

Minha sogra é uma mãe pra mim a mãe que eu nunca tive. (JOELMA)

Ela fez de TUDO pra mim essa tia. (JOELMA)

Outro aspecto que apreendemos do excerto de Felícia é que mesmo os pais não frequentando a escola (analfabetos), apoiaram-na na vida estudantil, sendo conhecedores desse valor da educação. Enquanto nos demais relatos (Vanusa e Joelma), os adjuvantes as auxiliam nas diversas situações do cotidiano permitindo com que os sujeitos prossigam.

Outro adjuvante que marca um dos relatos é uma diretora:

Tinha uma diretora que gostava muito de mim e quis ajudar, na minha vida tive muitas pessoas boas. (VANUSA)

Nesse trecho vemos o papel exemplar da diretora na vida de Vanusa que foi o de ajudá-la a percorrer o trajeto escolar, nesse momento notamos o quanto é necessário que o profissional aja com ética e respeito em seu ambiente de trabalho, podendo este ser responsável pela carreira daqueles que dependem dele. E como exemplo a não ser seguido temos também algo surpreendente nas narrativas, que é uma professora sendo um anti-sujeito:

A professora me marcava muito, eu me sentia perseguida, eu chorava pra não ir pra escola [...] e a professora era muito ruim, ela falava pra minha mãe que eu era ruda. (FELÍCIA)

C) Performance e Sanção:

Nesse momento os sujeitos, realizam a performance de estudar e tornarem-se professoras. Sendo imediatamente sancionadas de forma positiva pelo destinador-julgador, obtendo então o objeto-valor identificado como o emprego de professor (LIMA, 2013), como vemos nos trechos a seguir:

Terminei o ensino médio que foi o magistério, quando eu terminei, quando eu já terminei eu já assumi uma sala de aula, [...] tive meu primeiro emprego. (FELÍCIA)

Eu já tinha magistério eu já tava estudando quando eu cheguei nessa cidade precisou de professor aí eu tinha o segundo grau[...].Você já começa amanhã tá precisando urgente de professor.(JOELMA)

Durante o tempo que eu fiz o magistério eu fazia todos os meus trabalhos no final de semana, apesar do pouco conhecimento eu me destacava, [...] me ofereceram uma sala de aula, quando eu assumi a sala de aula foi muito difícil. (VANUSA)

Como eu já tinha o magistério [...] ai foram me chamar [...] ai me chamaram pra dar aula na primeira série. (LINDA)

Há nos relatos uma prontidão na aquisição do emprego, isso é perceptível pelo uso do advérbio de tempo “já”, que indica a instantaneidade da sanção. Enquanto que nos dois últimos relatos (Vanusa e Linda), o emprego aparece quase que de forma espontânea. O advérbio “já” nos mostra também características da região – a do imediatismo quanto ao emprego que evidencia a falta de oferta de docentes qualificados e o aspecto positivo da rápida inserção no mercado de trabalho, provando o que a docência é promissora em termos de empregabilidade.

Conclusões

A semiótica, no decorrer de todo o trabalho, nos permitiu visualizar aspectos políticos, sociais e econômicos que envolvem a profissão docente e que rodeiam história da vida das professoras. Há uma luta sendo travada para suplantar as condições concretas de existência e, desse modo, acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir para compreensão dessa dimensão histórica de um fazer que pode ser sentido pelo sujeito como estritamente particular, vivido na sua solidão. Como afirma Ribeiro:

Assim, ao mesmo tempo em que as narrativas veiculam princípios, valores e convicções que conformam os sujeitos a uma pertença de classe ou grupo social [...], denunciam também um estado de coisas, do qual uma pedagogia da palavra não pode se esquivar. Dizer a sua história não contada, mas contida, num encontro do sujeito consigo mesmo, permite, pela reflexão, engajar-se de forma mais consciente na luta pela superação das desigualdades sociais e, sobretudo, dos seus determinantes. (RIBEIRO, 2012, p. 143)

Nos relatos investigados, vai se confirmando o quanto essas professoras são corajosas no enfrentamento de tantas adversidades, seja no âmbito familiar ou profissional. Do mesmo modo, pretendemos evidenciar que a autobiografia pode se tornar um instrumento capaz de conceder voz aos professores, denunciando problemas desse grupo social e trazendo elementos de abordagem de socialização das percepções de sentido, no intuito de compreender diferentes aspectos que envolvem a formação de docentes em nosso país.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W.. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e Terra. s/d.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo - fatos e mitos*. 4ª edição. Difusão europeia do livro. 1970.
- BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 03 de outubro de 2012.
- _____. O Estado do Tocantins. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista3-mat12.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2014.
- FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 14. ed., 1º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.
- IBGE. *Biblioteca*. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/tocantins/aragominas.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2014.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir das narrativas de história de vida. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. 2008. [Trad. de Carolina e Marcos Lopes do primeiro capítulo de *Passionssans nom*. Paris: PUF, 2004.].
- LIMA, Marinalva Dias de. *Papéis actanciais em relatos de histórias de vida e formação: análise semiótica de narrativas autobiográficas de docentes em formação no PARFOR*. Relatório final PIBIC. Palmas, 2013, 20 p.
- OLIVEIRA, L. A. *Figuras da Escola: análise das figurativizações referentes a escolas tocantinenses em relatos autobiográficos de professores em formação*. Relatório Final PIBIC/CNPQ. To: UFT, 2012.
- RIBEIRO, Nilsa Brito. Narrativas de professores: discursos, identidade e formação. *Entreletras*. Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 141-158, ago./dez. 2012.
- SILVA, L. H. O. ; RAMOS JÚNIOR, D. V. Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação: diálogos interdisciplinares entre História Oral e Semiótica Discursiva. *Revista Entreletras (online)*, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 122-140, ago./dez. 2012.
- SILVA, L. H. O. da. *Por uma semiótica do vivido: Entrevista com o sociosemiotista Eric Landowski*. CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v.12, n.1, 2014, p. 345-361.