

TORNAR-SE E MANTER-SE PROFESSOR: ALGUNS ASPECTOS SUBJETIVOS

BECOMING AND STAYING TEACHER: SOME SUBJECTIVE ASPECTS

Maria Valéria Negreiros Cesar Fagá¹
Marinez Meneghello Passos², Sergio de Mello Arruda³

¹Universidade Estadual de Londrina – UEL/Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática,
valeria.faga@uol.com.br

²Universidade Estadual de Londrina – UEL/Departamento de Matemática, marinezmp@sercomtel.com.br

³Universidade Estadual de Londrina – UEL/Departamento de Física, renop@uel.br – Com apoio do CNPq – Brasil

Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa que procura resgatar informações sobre as histórias de vida de alguns professores, considerando o processo desde o Ensino Fundamental e Médio, passando pela graduação até tornarem-se professores e manterem-se na profissão. Embora tenham sido entrevistados 6 (seis) professores, devido às limitações do espaço, tratamos aqui apenas de um caso. Nossas análises apontam que elementos de ordem pessoal são determinantes na construção da identidade docente e que, no caso analisado, a satisfação em ser professor está ligada principalmente aos aspectos relacionais da profissão.

Palavras-chave: Formação de professores; identidade docente; psicanálise e ensino de ciências.

Abstract

This work is part of a research trying to rescue information on the life histories of some teachers, considering the process since Basic Teaching, passing for the graduation until becoming professors and remaining themselves in the profession. Although six teachers have been interviewed, due to the imitations of the space, we treated here about a case. Our analyses point that elements of personal order are decisive in the construction of the educational identity and in the analyzed case, the satisfaction in teacher is linked mainly to the aspects you relate of the profession.

Keywords: Teacher formation; educational identity; psychoanalysis and teaching of sciences.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os fatores que levaram alguns professores de Matemática a optarem por essa profissão e a manterem-se nela. As razões que motivam a escolha por seguir a carreira de professor mostram-se presentes na imaginação de escritores, poetas e estudiosos da educação. Se de um lado temos uma visão totalmente formativa, com a intenção de formação continuada do profissional e seu aprimoramento, por outro lado temos uma visão mais romantizada da profissão.

A experiência em sala de aula é pessoal e intransferível e pode dificultar a troca de conhecimentos adquiridos durante esses períodos de vivência da prática. Poderíamos supor que as experiências positivas ao serem repetidas seriam também positivas, contudo a literatura e os depoimentos desses profissionais apontam que isso quase nunca acontece. Considerando a subjetividade do sujeito que trabalha em sala de aula, a escola em que está inserida esta sala e principalmente os alunos envolvidos, podemos supor que há muito mais a ser considerado do que o que é passível de aferição em registros muito objetivos.

Quando da opção em tornar-se professor há que se considerar que o sujeito ao fazê-la, leva em conta (ou não) elementos que até mesmo para ele são desconhecidos.

Ser professor, hoje, é lidar com questões como o desinteresse do aluno, problemas institucionais quanto à identidade do que é a escola, ao fracasso da aprendizagem e ao que propõem planejamentos e documentos burocráticos que recheiam os arquivos escolares.

Em seu trabalho o professor não será o único a selecionar o conhecimento a ser trabalhado na escola, o aluno também faz a sua seleção, e só o fará de maneira produtiva quando assumir, juntamente com o professor, a responsabilidade pelo seu conhecimento, pelo seu saber (VILLANI, 1999, p.6). Cabe então ao professor promover esse encontro entre o aluno e o conhecimento científico.

Reconhecemos que ser professor hoje requer muito mais do que ser um profissional respaldado no conhecimento do conteúdo e da prática docente. Considerando as dificuldades com que podem se deparar os professores, por que então optam por ser? E indo além, por que se mantêm professores?

Por muito tempo procurou-se explicar o ensino conduzindo os estudos para uma ciência objetiva, sem levar em consideração a subjetividade de quem a pratica, professores e alunos. Hoje podemos considerar utópicas essas tentativas de generalizar o ensino a uma ação única, passível e possível de ser posta em “uma fôrma” (NÓVOA, 2000, p.9). Cada vez mais, consideramos a ação do professor única e intransferível, visto suas características pessoais e profissionais, assim como suas vivências, também pessoais e profissionais, que podemos sintetizar com o que nos diz Nias: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, apud NÓVOA, 2000, p.25).

Este trabalho faz parte de uma pesquisa que procura resgatar informações sobre as histórias de vida de alguns professores, considerando o processo escolar desde o Ensino Fundamental e Médio, passando pela sua formação acadêmica até tornarem-se professores e manterem-se na profissão. Algumas reflexões no que diz respeito ao momento, ou aos momentos, em que optaram por ser professor e a ocasião em que se descobrem professores, ou seja, sentem-se professores, também estão incluídas na pesquisa. Reconhecemos algumas queixas comuns a todos eles, ou pelo menos em sua maioria, assim como também encontramos características pessoais e únicas que fazem de cada um deles o professor que é, com sua forma única de trabalhar e de manter-se como tal. De um modo geral, o trabalho se coloca como parte de um projeto iniciado há diversos anos e, que busca colocar em discussão elementos quase sempre deixados à margem das questões referentes ao processo de formação de professores,

entre elas estão: aquelas que dizem respeito às escolhas, aos desejos, ou seja, às motivações não plenamente conscientes que muitas vezes determinam mais que a fala, a ação das pessoas.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo, adotando por aporte teórico conceitos e metodologias apresentadas pelos autores Robert Bogdan e Sari Biklen (1999). As informações analisadas foram coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas, com 6 (seis) professores de Matemática do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nelas, procuramos recuperar as histórias que esses professores têm para contar desde a Educação Básica até a graduação e, ainda, informações sobre o ingresso na carreira docente, bem como o momento que vive hoje no contexto profissional.

Mediante a forma adotada para coleta de informações – entrevistas semi-estruturadas – onde essas pessoas expõem suas vidas em função das questões levantadas, nos aproximaremos de duas questões: a da história de vida e a da memória.

Cabe registrar que a história de vida e a memória do sujeito estão implicadas no seu processo de escolha. É por meio dos fatos vivenciados e das histórias a ele contadas que uma pessoa é levada a tecer seus caminhos e a realizar suas opções. Na busca por uma profissão, diversos fatos recuperados pela memória indicam com frequência aquilo que o sujeito não quer ser ou não pretende escolher como opção.

Essas duas dimensões, comentadas nos parágrafos anteriores, estão diretamente relacionadas com questões vinculadas à metodologia empregada em nossa pesquisa, pois nesta tomada de dados recuperamos as expectativas trazidas ou vividas pelos professores entrevistados, expectativas que os acompanham ao longo da vida, que vêm sendo construídas do passado e quiçá tenham suas explicações ou fundamentações em fatos que devam recuperar em sua memória.

Outro fator importante relacionado à memória nesse contexto de pesquisa é a relevância que precisa ser dada a ela, durante todo o processo de coleta, considerando-a nas suas condições de memória recolocada e reconstituída, pois ao contar sua história de vida as pessoas além de recontarem o passado, o vivido, também se posicionam no futuro, uma situação difusa e que pode ajudar a mapear sua narrativa.

Como nossos dados para análise foram constituídos por relatos feitos em uma única entrevista com cada um dos pesquisados e não houve um aprofundamento na busca de maiores informações sobre a história de cada indivíduo, apontamos que trabalhamos nessa pesquisa com fragmentos da história de vida desses professores, fragmentos que recuperavam fatos relacionados à pesquisa em andamento.

Mediante o exposto podemos nos questionar sobre: que significados essas histórias possuem, como interpretá-las, como avaliá-las mediante as narrativas feitas?

As falas dos professores, por sua vez, nos remetem a um presente, a algo que eles estão vivendo, que está impregnado de passado, e que circunscrevem as histórias de vida desses sujeitos, as esperanças que eles depositam no futuro. Ou seja, os sujeitos ao falarem, se localizam no passado, presente e futuro. Capelo (2000) nos chama a atenção para a avaliação desse tripé temporal.

Esse passado que sobrevive nas lembranças é constantemente sobressaltado pela tirania midiática, que busca introduzir outras referências, datas, fatos ou comemorações que se pretendem mais memoráveis do que as referências vivenciadas pelos próprios sujeitos. O presente é insuportável porque descarta as trajetórias vividas, porque notabiliza os que já são notáveis, porque as novas tecnologias ampliam ainda mais a distância entre presente e passado, enquanto o futuro, que parece estar sempre chegando cada vez mais rapidamente, apresenta-se como o tempo do não-viver. Para os sujeitos que narram suas

experiências passadas, a sensação que têm é de que se encontram diante de um não-futuro e, por isto mesmo, o passado constitui o lenitivo. (CAPELO, 2000, p.36)

Assim, a história de vida ou seus fragmentos, enquanto perspectiva metodológica nos remete também para o conjunto de sentidos atribuídos pelo indivíduo aos fatos ocorridos ao longo do tempo, re-apropriações relacionadas à sua trajetória, constituintes e constituidoras de sua identidade.

Isso significa dizer que o exercício de contar sua história de vida permite aos indivíduos atribuírem novos sentidos aos fatos, aos acontecimentos e aos fenômenos. Permite também nos aproximarmos das transformações vivenciadas pelos sujeitos e acompanharmos seu processo de amadurecimento.

Sobre os sujeitos investigados – foram entrevistados professores com tempo de serviço entre 7 e 25 anos de carreira. Desses 6 professores, 4 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino, todos eles fazem parte do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, com 40 horas semanais de atividade docente.

A opção pela determinação do tempo de serviço teve lugar em nossa pesquisa pelo fato de Michaël Huberman (NÓVOA, 2000, pp.31-61) fornecer um modelo que agrupa as tendências na carreira dos professores em diferentes fases de sua atividade profissional, que de uma forma esquemática é apresentada na Tabela 1:

Tabela 1 – Huberman e as fases na carreira docente

| Anos de carreira | Fases / Temas da carreira |
|-------------------------|--|
| 1 – 3 | Entrada na carreira, exploração. |
| 4 – 6 | Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico. |
| 7 – 25 | Experimentação, diversificação, ativismo, questionamento. |
| 25 – 35 | Procura por estabilidade profissional, serenidade, conservantismo. |
| 35 – 40 | Preparação para a aposentadoria, desinvestimento na profissão (sereno ou amargo). |

Apresentamos, resumidamente, na seqüência algumas características de cada fase da carreira descritas por Huberman em sua pesquisa e que foram relacionadas de forma compacta na tabela anterior:

- *Entrada na carreira* (de 1 a 3 anos de profissão) – etapa caracterizada pelas descobertas iniciais da profissão, algumas positivas, que contribuem para manter o entusiasmo, outras negativas, resultantes, por exemplo, do “choque com a realidade” da escola e da vida de professor.
- *Estabilização* (de 4 a 6 anos) – fase que geralmente coincide com a aquisição de uma posição estável na docência e a aquisição de um repertório básico de técnicas, materiais e métodos de ensino.
- *Experimentação ou diversificação* (de 7 a 25 anos) – é a fase mais longa da vida profissional do professor, o qual pode investir suas energias no seu desenvolvimento como docente, se envolver com atividades administrativas ou reduzir seus compromissos com a docência, eventualmente adotando uma profissão paralela.
- *Procura por uma situação profissional estável* (25 a 35 anos) – alguns professores podem aparentar serenidade e maior preocupação em desfrutar o ensino, eventualmente tornando-se os “guardiões” da tradição da escola; outros se tornam amargurados, queixando-se sistematicamente de tudo (alunos, colegas, do sistema, etc.), pouco se preocupando com seu próprio desenvolvimento profissional.
- *Preparação para a aposentadoria* (35 a 40 anos de profissão) – é a última etapa identificada por Huberman, onde os professores se localizam, em geral, entre dois extremos: alguns adotam uma “perspectiva positiva” e mantêm o interesse em se

especializar ainda mais e em se dedicar às atividades didáticas; outros são identificados como “desencantados”; demonstrando cansaço, podendo ser fontes de desestímulo para os professores mais jovens.

Com base no modelo de Huberman tivemos a intenção de selecionar os professores a serem entrevistados pelo fato de ser a fase mais longa do professor e pelas características apontadas pelo autor, que em nossa visão poderiam contribuir com a coleta, pois teriam muitos fatos e/ou histórias a serem relatadas.

As entrevistas foram realizadas em locais diversos (escola, residência do entrevistado, residência do entrevistador), onde os entrevistados se mostraram muito à vontade, colaborando com o entrevistador e procurando fornecer todas as informações que consideravam importantes e significativas na trajetória profissional de cada um deles.

Os entrevistados serão aqui designados pelas letras P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Algumas informações sobre eles constam na Tabela 2 apresentada na seqüência.

Tabela 2 – Alguns dados sobre os entrevistados.

| | Sexo | Tempo de serviço | Formação – licenciatura em | Habilitação em |
|----|-----------|------------------|----------------------------|-----------------------|
| P1 | Masculino | 20 anos | Ciências | Matemática |
| P2 | Feminino | 19 anos | Ciências | Matemática e Física |
| P3 | Feminino | 11 anos | Ciências | Matemática e Biologia |
| P4 | Masculino | 15 anos | Ciências | Matemática e Química |
| P5 | Feminino | 12 anos | Ciências | Matemática |
| P6 | Feminino | 23 anos | Ciências | Matemática e Química |

Depois da transcrição das entrevistas procuramos identificar temáticas semelhantes que pudessem emergir das falas dos professores, após algumas tentativas nossos esforços se concentraram em buscar informações sobre as seguintes etapas:

- Etapa I: até (e durante) o ensino médio.
- Etapa II: após o ensino médio, na graduação.
- Etapa III: o momento em que o sujeito sente-se, admite-se um professor.
- Etapa IV: as razões pelas quais se mantém como professor.

Conforme comentamos anteriormente, nossa pesquisa foi desenvolvida com 6 professores, entretanto para a continuidade da apresentação e da análise das informações coletadas, optamos por trabalhar somente com um deles – o **professor P1**, primeiro entrevistado e cuja entrevista balizou a construção das categorias de sistematização e análise dos dados, ou seja, a formulação das etapas. Nossa opção também se justifica em função da limitação de espaço – 12 páginas – para a apresentação dos resultados desta pesquisa, ainda em desenvolvimento.

A Educação Básica – Etapa I

Esse professor vem de uma realidade social e econômica que o marcou durante todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio. De origem humilde, trabalhou como cortador de cana durante sua Educação Básica:

Eu morava no sítio, mas eu via a possibilidade, eu via o pessoal. Eu trabalhava na roça. Eu trabalhei três anos na roça, pesado. Eu fazia de tudo na roça. E estudava. Trabalhava o dia inteiro e estudava a noite e na roça é barra pesada, você trabalha o dia inteiro de sol a sol, chuva, e depois estudava a noite. Era pesado, era difícil.

Durante a sua escolarização estudava para “passar de ano”. Aos poucos foram surgindo oportunidades, e o sonho de criança de “trabalhar no escritório da fazenda”, aos poucos se torna realidade.

Eu lembro que foi numa quarta-feira (a formatura), chegou na quinta-feira eu fui trabalhar. Lembro-me que o administrador falou assim: *‘Você se formou, né?’*. “É, me formei em contabilidade”. *‘Então, eu vou precisar de um cara pra fazer anotações, fazer anotação dos caminhões que saem da cana. Eu vou oferecer pra você que tem uma leitura boa.’* Foi bom, porque já tinha saído da roça. Pra quem tava cortando cana, pegar só a pranchetinha, eu achei bom, eu achei legal! Foi no período, de dezembro a fevereiro. Terminando a safra eu iria voltar pra roça, novamente.

Logo após a safra o professor P1 é convidado a trabalhar no escritório, oportunidade que aguardava e “sonhava”, durante toda a sua infância e juventude.

Lembra de alguns professores com os quais teve aula durante a Educação Básica, mas não consegue encontrar dentre eles, um que tenha sido importante em sua escolha profissional. Escolha essa, aliás, que só aconteceu quando já estava na graduação.

A graduação – Etapa II

Iniciou a faculdade de Ciências, sem saber muito bem para que. Não tinha inicialmente, nem a noção de como ingressar no curso superior. Foi orientado por seu chefe imediato, sobre como proceder para a inscrição no vestibular e quando da aprovação no mesmo. Esse chefe também intermediou uma conversa com os “patrões”, para que lhe concedessem uma ajuda de custo para o pagamento da faculdade.

Fazer faculdade, mas não sei, não sabia como funcionava, como era o vestibular. Tive que fazer a inscrição, só que era pago [...], e eu não tinha... (dinheiro). Não sei como eu ia fazer pra pagar, mas eu ia fazer. Tinha vestibular no meio do ano, o vestibular em julho [...], eu fiz por fazer. [...] Pra fazer o vestibular eu vim num domingo a pé da fazenda, voltei a pé porque não tinha ônibus. [...] Aí eu fui ver o resultado, fui ver por ver, ver se eu tinha passado. E eu passei em 12º lugar em Ciências. Puxa, que legal. Mas eu tinha um novo problema, eu não tinha como pagar a faculdade.

Durante a graduação, percebe que para concluir o curso, teria que estudar mais e, realmente aprender Matemática. Inicia um processo de autoformação, com resgate de conhecimentos, que são pré-requisitos para que possa aprender o que está sendo ensinado na faculdade. Acredita precisar de

[...] de uma lavagem cerebral. Pensei assim: “Vou apagar o que eu tenho na cabeça e começar tudo de novo”. Foi aí que realmente eu estava preparado pra aprender matemática. [...] Fico imaginando se todo aluno pudesse aprender matemática como eu aprendi, tentar fazer aquele caminhar sozinho.

É o início de uma longa trajetória, que o mantém até hoje, estudando para ensinar e principalmente para aprender.

Sentindo-se professor – Etapa III

O gostar de ensinar, a descoberta de se sentir capaz de ensinar, acontece logo que desperta para sua autoformação. Quando começa a tirar boas notas, surpreende professores e colegas de sala, passa então a ser solicitado entre os colegas para tirar eventuais dúvidas que aparecem durante as aulas. Diz que a partir desse momento: “eu comecei a dar aula na faculdade mesmo, e aí de lá pra cá eu não parei mais e tive amor pela profissão”.

Percebe-se que este professor não precisou da institucionalização para se sentir professor, bastou ensinar aos colegas para perceber-se ou sentir-se docente. Entre ensinar os colegas e ser nomeado pelo Estado, foram 6 anos. Mas, se sentia professor, mesmo quando não era pago para ensinar.

Sua primeira experiência remunerada ocorreu ainda, enquanto ensinava aos colegas, quando ministrava um curso de Matemática em uma associação.

[...] ela (uma aluna da turma) me ofereceu pra dar um curso de matemática pelo Senac. E eu beleza! Aí o que eles (os colegas da turma) fizeram? Eles tinham muita dificuldade com a matéria do M. e do K., e aí quem se inscreveu pra fazer esse curso foi o pessoal de Matemática, a gente trabalhava no sábado, ou num dia de semana que não tinha aula. Eu dei no Senac um curso pra eles, dentro da matéria do M. que é cálculo, foi meu primeiro salário como professor.

[...] Ah! Eu me lembro que o pessoal gostava e elogiava do jeito que eu estava fazendo, eles estavam entendendo e foi assim bem legal, peguei uma turminha amiga, muito amiga, é diferente se fosse uma turma de estranhos, né!? [...] Eu me lembro que eu ganhei, eu trabalhava no escritório, ganhava salário mínimo lá. O que eu ganhei nesse curso deu duas vezes o que eu ganhava lá. Aí eu parei: pô se eu ganhava o dobro do que eu ganhava o dia inteiro, fazendo uma coisa que eu gosto, que era dar aula, explicar, pesquisar, eu vi nisso a possibilidade até de ganhar mais, mais do que eu ganhava.

Acredita que o seu aluno tem condições de aprender como ele aprendeu, num processo de autoformação continuada, onde cada saber é construído a partir do desejo de saber.

Sabe porque eu penso assim. Eu fico imaginando se todo aluno pudesse aprender matemática como eu aprendi, tentar fazer aquele caminhar sozinho, tentar fazer o aluno aprender sozinho, eu sempre falo isso: “Quando vocês estão aqui é fácil, o professor tá aqui, tira a dúvida. Se você for um médico e na hora de operar você tem que tomar uma decisão, você vai tomar essa decisão sozinho”.

Mantendo-se professor – Etapa IV

Ainda é um estudante da graduação quando começa a ensinar aos colegas, após um despertar para o conhecimento, que surpreende todos, já que vinha de um histórico escolar, de “estudar para passar”.

Percebe o quanto é bom ser reconhecido como alguém que é capaz de ensinar, de facilitar a aprendizagem, e o reconhecimento de seus colegas-alunos.

Quando eu vi que eu conseguia aprender sozinho e já explicar a alguns amigos como é que era, [...] conseguia passar para eles em uma linguagem que eu conseguia aprender fácil. [...] Eu consegui implantar a minha linguagem e o pessoal entendia.

Há uma constante busca por trabalhar o conteúdo matemático de forma prazerosa, que agrade o aluno, que aproxime o conteúdo de seu aluno: “[...] não tornar a matemática um troço

chato, porque é ruim você dar aula se não agrada”. O segredo para ele é agradar seu aluno, e com isso ter o reconhecimento do mesmo. Mais longe ainda, conseguir a aceitação e a permissão para ensinar, que acontece, em suas palavras, quando o aluno “gosta de você”.

O entrevistado diz ser seu maior crítico, com constantes momentos para a auto-avaliação de sua prática. Busca, incansavelmente por dar uma “boa aula”, que reconhece que acontece quando tem em sala de aula “todo mundo interessado no assunto”.

Essa busca, segundo ele, deve-se principalmente às dificuldades que encontrou durante a sua formação, com isso, ensinar e o aluno entender é o seu principal objetivo.

Como eu tive muita dificuldade durante a minha formação... Dificuldade em aprender mesmo! Em entender o que o professor falava. Sabe o que é não entender nada? Então o meu objetivo principal era que eu me tornasse um professor que o que eu falasse o cara dissesse: “Eu entendo!” E toda vida eu busquei isso, o que eu falar eu quero que o aluno entenda. Não pra eu falar e ficar aquela coisa obscura. [...] Então em sempre tento, o meu objetivo é esse: falar de uma forma que o aluno entenda. Sobre qualquer conteúdo.

Sabe que tem o reconhecimento de seus alunos, mas não só deles, ele conta também com o reconhecimento de seus colegas e superiores.

Como profissional dificilmente eu ouço críticas, claro, sempre tem alguma coisa, a gente está no mundo e ninguém é perfeito. Eu vejo que com o passar do tempo, dificilmente eu recebo críticas eu acho que defeito todo mundo tem, é lógico. [...] Eles (alunos) gostam, viu!? Pelo menos a maioria. [...] Pelo menos eu não vejo (ouço), entre os colegas (professores e superiores) eu não vejo crítica.

Mantém até hoje as amizades da infância, e sabe que é visto com orgulho no grupo, onde muitos deles se mantêm na antiga profissão do entrevistado. “Quando alguém, que não me conhece, vai perguntar, eles falam: *‘Ele trabalhou aqui com a gente. Nossa, ele se esforçava e depois estudou..’* Nossa, eu gosto!”

Sendo aceito entre colegas de profissão e alunos e também entre seus amigos de infância, conclui: “Para mim, ser professor hoje é uma vitória”!

ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatamos acima fragmentos da história de vida de uma pessoa que se tornou professor. Certamente, sua trajetória desde as etapas iniciais até a estabilização na profissão foi diferente dos demais entrevistados. Como diz Nóvoa, a construção da identidade é um processo complexo, onde cada um “se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”, sendo a identidade, não um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas “um lugar de lutas e conflitos” e um “espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p.16). Ou seja, trata-se de um processo que, para cada um, guarda a sua especificidade.

Entretanto, trabalhamos em nossa pesquisa com a hipótese que há elementos comuns entre as várias histórias. Um desses elementos é que a docência é uma profissão essencialmente relacional:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas

interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2002, p.49, grifo nosso)

Em consequência, para se sentir professor o sujeito precisa da autorização de um outro, no caso, dos alunos:

[...] para poder falar como professor o sujeito tem de ser autorizado. Essa autorização em parte provém da instituição, mas em última análise, é referendada pelo aluno. Se o aluno não deposita nele algo de seu, por mais que se esforce, ao sujeito não será concedido o reconhecimento como professor: a identidade do professor depende, em parte, do outro. (ARRUDA e BACCON, 2007).

O professor P1 foi bastante sensível a essa característica da profissão, o que demonstra ao dizer, a respeito de sua primeira experiência como professor, que: *“Eu me lembro que o pessoal gostava e elogiava que do jeito que eu estava fazendo, eles estavam entendendo e foi assim bem legal”*. Entretanto, ao mesmo tempo em que se perceber como professor, ou seja, como alguém capaz de ajudar o outro a aprender, depende de uma confirmação desse outro, o mesmo vale para manter-se nessa posição. É por essa razão que ele diz, ao se referir à sua atividade docente atualmente: *“Eles (alunos) gostam, viu? Pelo menos a maioria”*. Ele está sempre atento ao outro, à resposta do outro à sua atuação na sala de aula. Essa resposta positiva é um dos elementos principais que sustentam o professor em sua posição, em seu “lugar” (ARRUDA e BACCON, 2007).

Como comentamos anteriormente, este trabalho aborda uma temática cujo foco centra-se nas questões que movem uma pessoa a escolher, optar ou desejar ser professor. Em Passos (2004), apresentamos os resultados de uma pesquisa com acadêmicos da licenciatura em Matemática, onde pudemos verificar a complexidade evidenciada pelo fenômeno em pesquisa e o destaque relativo à reconstrução da subjetividade, quando os pesquisados se colocavam diante da questão – o que os levou a escolherem ‘ser professor de Matemática’.

Em Passos et al (2005, p.481) concluímos que:

[...] muitas das razões alegadas para as opções e sentimentos em relação ao tornar-se professor, na verdade, parecem apontar para algo que vai além da explicação racional. Ou seja, embora justificativas sejam dadas para essa ou aquela escolha, algumas delas parecem ser irreduzíveis e, em última análise, incompreensíveis até mesmo para aquele que a fala. Frases como "sempre gostei de Matemática" ou "gosto de saber que uma pessoa entendeu algo que eu tentei ensinar", de fato podem nada explicar, porque freqüentemente nós não sabemos por que gostamos de uma coisa ou outra. Em outras palavras, o que poderíamos chamar, com Lacan, de o desejo do professor ou o desejo docente (LACAN, 2005, p.190), resta como um conceito a ser investigado. (grifo dos autores)

No sentido de esclarecer o último parágrafo da citação acima, devemos mencionar que, enquanto grupo de pesquisa, fazemos parte de uma linha investigação que procura utilizar conceitos da psicanálise na interpretação de dados no ensino de ciências (VILLANI et al, 2006). Dessa forma, adotamos como pressuposto fundamental a crença de que o processo de construção dos saberes docentes e discentes é marcado pela presença e influência do *inconsciente*. Nessa perspectiva, haveria sempre algo não simbolizável pela consciência dos sujeitos, uma indeterminação e imprevisibilidade sobre os desdobramentos dos processos de ensino e aprendizagem, tanto no caso as experiências de sucesso quanto nas situações de fracasso escolar; acredita-se, além disso, na possibilidade de recuperação *a-posteriori* de uma parte deste algo inicialmente não percebido, a partir de referências conceituais ligadas à psicanálise. Isso implica,

por exemplo, em *focalizar* a relação do aprendiz com o conhecimento, a partir das categorias de *desejo e satisfação* inconscientes.

No caso específico do nosso grupo estamos em busca da elaboração de um conceito que suspeitamos ser central na área de formação de professores, que estamos denominando de *desejo do professor* ou desejo docente, que desempenharia nesse campo uma função semelhante ao *desejo do analista* no campo da psicanálise.

Assumimos, portanto, que ser professor é antes de tudo, uma opção nem sempre fundada em aspectos objetivos. As questões subjetivas que permeiam as escolhas nem sempre estão presentes em nossas justificativas conscientes. Quando o professor diz que bastou começar a ensinar entre os colegas da sala para se sentir professor podemos supor que algo da satisfação (inconsciente) que sustentaria sua posição (ou lugar) de professor estaria presente. Em muitos casos, o sujeito não precisa de uma institucionalização, de sua nomeação para o cargo para sentir-se professor: basta sentir-se como alguém capaz de aprender e ensinar.

A fala seguinte, já apresentada anteriormente, pronunciada pelo professor P1 indica claramente o sentido pessoal da construção da identidade docente:

Como eu tive muita dificuldade durante a minha formação... Dificuldade em aprender mesmo! Em entender o que o professor falava. Sabe o que é não entender nada? Então o meu objetivo principal era que eu me tornasse um professor que o que eu falasse o cara dissesse: “Eu entendo!” E toda vida eu busquei isso, o que eu falar eu quero que o aluno entenda. Não pra eu falar e ficar aquela coisa obscura. [...] Então eu sempre tento, o meu objetivo é esse: falar de uma forma que o aluno entenda. Sobre qualquer conteúdo.

A frase “*toda minha vida eu busquei isso*”, aponta para uma consciência sobre o que ele quer, que é reveladora de onde se situa sua satisfação com a profissão que adotou. Além disso, o complemento “*sobre qualquer conteúdo*” indica ainda que mais do que a relação com o conteúdo da disciplina (no caso, a Matemática), o que está importando (no caso desse sujeito) é uma determinada relação com o outro, na qual ele ocupa a posição do professor. A satisfação em ser professor provém da posição relativa que ele ocupa em relação a um outro, no caso, o aluno.

Certamente outros elementos estão presentes, como a opinião de outras pessoas significativas em sua vida (seus antigos amigos e colegas). Mas parece-nos que para a sustentação no dia a dia da profissão a satisfação imediata é o que mais conta.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Sergio de Mello; BACCON, Ana Lucia Pereira. O professor como um lugar: uma metáfora para a compreensão da atividade docente. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 9, p.1-20, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1999. 336p.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Educação, escola e diversidade cultural no meio rural de Londrina**: quando o presente reconta o passado. 2000, 285p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LACAN, Jaques. **A angústia**. O Seminário, livro 10. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 368p.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. 215p.

PASSOS, Marinez Meneghello; MARTINS, João Batista; ARRUDA, Sergio de Mello. Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos, desejos... **Ciência & Educação**, Bauru, v.11, n.3, p.471-482, 2005.

PASSOS, Marinez Meneghello. **O ser professor de matemática e a reconstrução da subjetividade**: estudo realizado com alunos do 1º ano do curso de Matemática da Universidade Estadual de Londrina, 2004. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes – Ceca – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

VILLANI, Alberto. O Professor de Ciências é como um Analista? **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.5-28, 1999.

VILLANI, Alberto; BAROLLI, Elisabeth; ARRUDA, Sergio de Mello; FRANZONI, Marisa; VALADARES, Juarez M.; GURIDI, Verônica; FERREIRA, Doralice B. **Contribuições da Psicanálise para uma metodologia de pesquisa em Educação em Ciências**. In: Flavia Maria Teixeira dos Santos; Lleana Maria Greca. (Orgs.). A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias. 1.ed. Ijuí: Unijuí, 2006, v.1, p.323-390.