

**SER PROFESSOR E MANTER-SE NA PROFISSÃO: UM
ESTUDO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

***BEING TEACHER AND REMAINING IN THE PROFESSION: A
STUDY WITH TEACHERS FROM ELEMENTARY AND HIGH
SCHOOL***

***SER Y MANTENERSE PROFESOR: UN ESTUDIO CON LOS
PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA***

Thamiris Christine Mendes^I

Ana Lúcia Pereira^{II}

^IUniversidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - mendesthamirisc@hotmail.com

^{II}Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - ana.baccon@hotmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O objetivo do presente estudo consistiu em desvelar o ser e o manter-se professor. A pesquisa é de abordagem qualitativa e os participantes são professores estaduais em processo de formação continuada pelo PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional – Paraná). A coleta de dados realizou-se mediante entrevistas semiestruturadas (N=6); e a análise dos dados foi sob o aporte da análise textual discursiva. Os resultados apontam que ser professor, para os sujeitos da pesquisa, é em primeiro lugar, ter comprometimento; em segundo lugar ser dedicado e em terceiro é sempre buscar formação e estar engajado em estudos e novas aprendizagens. Relaciona-se ainda com as transformações sociais, abrange trabalhar com o conhecimento e a incerteza da contemporaneidade. O manter-se professor revelou-se pelo

significante “transformação”. Conclui-se que os docentes investigados precisam dar conta de situações que estão além do processo de ensino e aprendizagem, ultrapassando-o e manter-se na docência se envolve intimamente com o desejo de ser reconhecido pelo outro.

Palavras-chave: Profissional docente; Formação de professores; Desejo docente.

Abstract

The objective of this study was to understand what is being and remaining a teacher. The research is a qualitative approach and participants are state teachers in the continuing education process by PDE (Education Development Program - Paraná). Data gathering was carried out by semi-structured interviews (N=6), and data were analyzed in the framework of discursive textual analysis. The results show that being a teacher for the subjects, is first, having a commitment, secondly being dedicated and third is always to seek education and be engaged in research and new learning; also relates to the social, covers work with the knowledge and the uncertainty of contemporaneity. On the other hand remaining a teacher was proved by the significant “transformation”. It is concluded that the investigated teachers need to account for situations that are beyond the process of teaching and learning, overcoming it and remaining a teacher engages closely with the desire to be recognized by the other.

Keywords: Professional teaching; Teacher education; Teacher wish

Resumen

El objetivo de este estudio es dar a conocer el ser y seguir siendo un profesor. La investigación sigue un enfoque cualitativo y los participantes son los profesores del estado en proceso en curso de la educación por el PDE (Programa de Desarrollo de la Educación - Paraná). La recolección de datos se llevó a cabo por entrevistas semiestructuradas (N=6); y el análisis de los datos se realizó con la contribución de análisis textual discursivo. Los resultados muestran que el ser un profesor para los sujetos, en primer lugar, tener compromiso; en segundo lugar, estar dedicado; y tercero, estar siempre en buscar de una formación y dedicarse a la investigación y al nuevo aprendizaje; también se refiere a los aspectos sociales, que cubren el trabajo con el conocimiento y la incertidumbre de la contemporaneidad. El maestro torreón demuestra el significativo "transformación". Se concluye que los profesores investigados deben tener en cuenta las situaciones que están fuera

del proceso de enseñanza y aprendizaje, superarlas y seguir la enseñanza ajustándose estrechamente al deseo de ser reconocido por los otros.

Palabras clave: Enseñanza Profesional; Formación del profesorado; Deseo del profesor.

Autores como Nóvoa (1995), Marcelo (2009), Fontana (2010), Imbernón (2011), Ens e Donato (2011) e Cosme (2011) reforçam o quão intensa, complexa e dinâmica é a profissão docente, seja ela exercida na Educação Básica ou no Ensino Superior. Isso porque existem diferentes fatores que incidem sobre ela, os quais perpassam desde a formação inicial docente (e anterior a ela) até sua constituição profissional. Além disso, há que se reforçar a ideia de que a escola é composta por pessoas e se faz entre o instituído e o instituinte, não permitindo que o trabalho a ser realizado dentro dela ignore suas influências externas.

Ser professor não é tarefa fácil visto que nela não se implica apenas a transmissão de conhecimentos e não possui apenas a dimensão técnica como enfatiza Imbernón (2011). O trabalho do professor se concretiza na ação pedagógica, a qual, por sua vez, se faz pela relação pedagógica e interações que envolvem os três elementos básicos do processo de ensino e aprendizagem: aluno-professor-conteúdo. Isto posto, os aspectos relacionais não podem ser ignorados e, conforme destacou Carvalho (1999), as relações podem ocupar dois extremos: podem constituir fator de desgaste no trabalho por conta de uma falta de habilidades para manejar as relações e emoções, e ainda podem atuar como fator de satisfação no trabalho, além de outros fatores subjetivos da pessoa do professor.

É frequente encontrarmos docentes queixando-se das suas condições de trabalho, dos alunos desinteressados, da falta de infraestrutura, do baixo salário, do excesso de atividades que não se encerram com seu expediente de aula, etc. As queixas são de inúmeras ordens e refletem também traços da identidade desse sujeito professor. Essa situação nos remete ao mal-estar na docência (STOBÄUS; MOSQUERA, 1996) e é nesse sentido que a problemática que mobiliza o presente estudo aborda, ou seja, o que é de fato ser professor e o que faz com que ele permaneça na profissão, mesmo frente ao desgaste e mal-estar enfrentados no exercício profissional.

A partir do exposto, o artigo revela os resultados de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo principal se esforçou em desvelar o ser e o manter-se professor. Os sujeitos do estudo foram docentes de diferentes Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, partícipes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) de formação continuada.

1 SER PROFESSOR E O DESEJO DOCENTE

Ser professor envolve complexa responsabilidade, pois requer formar o aluno com intenção de prepará-lo para viver na sociedade caracterizada pelas frequentes mudanças, e ainda para ser capaz de enfrentar situações e desafios que lhes são postos. Espera-se do docente que ele contribua para uma melhora qualitativa da sociedade, e isso só se faz quando há o compromisso político-social na docência, considerado como importante para a formação cidadã dos sujeitos (ENS; DONATO, 2011).

A respeito do ser professor, Cosme (2011) enfatiza que as responsabilidades educativas assumidas pelos docentes podem manifestar não a importância das escolas como instituições insubstituíveis para a nossa sociedade. Para esta mesma autora, hoje, não se pode afirmar que o professor é apenas um instrutor.

O ato de ensinar só é possível quando se considera um conjunto de conhecimentos que atuam de modo interdependente: os conhecimentos específicos e extremamente necessários, os conhecimentos disciplinares e também os pedagógicos. Em conjunto, eles possibilitam uma compreensão sobre o processo didático. Vale destacar que são construídos ao longo de um processo de formação inicial e contínua, se estendendo por toda a carreira docente (ENS; DONATO, 2011; IMBERNÓN; 2011).

Segundo Marcelo (2009), a profissão docente é a “profissão do conhecimento”, no sentido de que são o conhecimento e o saber que legitimam tal profissão. Nessa perspectiva, o professor é um profissional que trabalha para se chegar ao conhecimento, e, para tanto, o compromisso docente de fazer com que os alunos aprendam carece de renovação constante, através da melhora de sua competência profissional e também pessoal, ou seja, carece de formação. Portanto, a relação docente-discente é um dos fatores que balizam a profissão.

Carvalho (1999) destaca que a docência se define como atividade extremamente relacional. Em sua pesquisa, ao identificar diferentes situações de intenso relacionamento na escola, a referida autora concluiu que tais situações geram exaustão nos professores e verificou que o forte envolvimento afetivo e a preocupação com a aprendizagem discentes são fatores de desgaste, mas também são fatores de realização, prazer e gratificação, sentimentos estes que mantêm os docentes na profissão e compõem em parte seu significado existencial.

Diante de toda a complexidade que permeia a docência ressaltamos que para ser professor e também para que o sujeito se mantenha na profissão é preciso ter um desejo implicado. Para Lacan (1979, p.222) o desejo é como “o eixo, o pivô, o cabo, o martelo, graças ao qual se aplica o elemento-força, a inércia, que há por trás do que se formula primeiro, no

discurso do paciente, como demanda, isto é, a transferência”. Desejo seria a força motriz do sujeito e não se pode confundi-lo com as necessidades biológicas do corpo, nem com o querer, porque o desejo é uma incessante busca por algo que não está em objetos tateáveis, é também incontrolável e inconsciente (ARRUDA, 2001).

Utilizando-se das definições de Lacan (1979) para o desejo do analista, Arruda e Passos (2012) buscaram construir uma metáfora para a Formação de Professores, a partir de duas ideias centrais: "desejo do docente", como uma analogia ao “desejo do analista” no campo da Psicanálise; e a metáfora do "professor como um lugar¹" (ARRUDA; BACCON, 2007). A respeito do desejo do analista, Lacan (1979) destacou que é o eixo central da Psicanálise e muito importante no que tange à formação do próprio analista para que ele saiba qual é o processo que conduz os seus analisandos.

Assim, se o desejo do analista é essencial para o processo analítico, o desejo do professor assumiria papel de suma importância no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores. O desejo docente é considerado pelos autores mencionados como fundamento do ser professor. Em outras palavras, podemos afirmar que é o desejo que impulsiona o professor em busca de formação e de desenvolvimento profissional, por exemplo.

A investigação de Arruda e Passos (2012) nos permite buscar estabelecer relação entre o ser e manter-se docente pelo viés do desejo do sujeito professor pois, refletir sobre o que é ser educador e sobre o que ele de fato quer de suma importância. Ainda mais na sociedade contemporânea, que passa por mudanças constantes, ficando cada vez mais difícil para os professores construir os seus lugares, saberem de fato o que é ser professor e o que querem como professores. Podemos destacar ainda que muitos desses professores evidenciam somente o caráter desfavorável ao professor na realidade escolar, preferindo ficar dominado pela inércia do que se envolver em uma busca, como enfatiza Arruda (2001). Trata-se daqueles profissionais cumpridores de tarefas, protocolos, que só se queixam, causando a impressão de que não “são”, mas “estão” docentes, sendo a profissão de professor como algo que está além da sua constituição pessoal.

¹ Tendo por objetivo investigar a construção dos saberes docentes, bem como apresentar a aplicação de um “modelo” (BACCON; ARRUDA, 2004) para a análise de regência de classe durante o estágio supervisionado da licenciatura de Física, desenvolvemos a pesquisa “O Professor como um lugar” (BACCON, 2005). Tendo como foco o relacionamento professor-aluno, o modelo se constitui como um triângulo, cujos vértices vêm a ser o estagiário, o professor regente e os alunos. Descobrimos posteriormente que o tal triângulo coincidia com o que Chevallard denomina de sistema didático (CHEVALLARD, 2005, p. 14-15). Tratou-se de construir um saber sobre o “lugar”, sobre como construir um lugar e como falar a partir dele. A metáfora “O Professor como um Lugar”, aqui empregada, permite pontuar a essencial função do professor, que é encaminhar o aluno ao encontro do conhecimento, sem querer prender o aluno à sua pessoa, para si, indo além da pessoa do professor.

Durante todo o processo analítico, o analista sabe o que ele quer e onde ele deve chegar ao final da análise. E o professor? Ele sabe o que quer e aonde quer chegar? Podemos também fazer uma reflexão do desejo do professor com o desejo do analista? Harari(1990, p. 151) destaca que o “o desejo do analista não é o desejo de ser analista, nem tão pouco é o desejo de cada analista”, mas:

O desejo do analista – nos diz Lacan – é aquilo sobre o qual se funda o campo de nossa prática. Isto é importante, porque implica considerar que não é só o desejo do analisando o fundante. Quem vem como analisando chega, e faz sua transferência. O novo é esse acento lacaniano: não que o desejo do analista tenha seu próprio estatuto, mas o circunscrevê-lo como o próprio pivô da análise (HARARI, 1990, p. 151).

Portanto, apontamos como um grande passo à educação considerarmos o desejo do professor na mesma direção que Harari (1990) assinala para o desejo do analista, destacando que é ele que sustenta, que funda a prática do ser analista. E que nesse processo, os dois sujeitos precisam se envolverem, a partir da instauração da transferência². Transportando para o campo da educação, podemos destacar também que é o professor que sustenta, que funda a prática de ser professor. Parafraseando Harari: “o desejo do professor não é o desejo de ser professor, nem tão pouco o desejo de cada professor”, mas aquilo que fundamenta a sua prática, para que este construa o seu lugar como professor. Portanto, no contexto da Educação, não podemos desconsiderar o desejo do professor, pois ele também fundamenta a prática docente.

2 TORNAR-SE E MANTER-SE PROFESSOR

Fontana (2010), ao investigar o processo de constituição de docentes mulheres, verificou a existência do denominado por ela como “jogo de olhares” sobre ser professor, que por sua vez, podem ser contraditórios: em alguns momentos há o foco das pesquisas sobre quem é o professor e o que ele faz e em outros se debruçam sobre o que os docentes deveriam fazer, evidenciando um lado idealizador do ser professor que, muitas vezes, foge da realidade de cada um. É relevante esclarecer que, para a autora supracitada, o jogo de olhares sobre a docência faz parte da constituição do professor e merece atenção.

²Nos textos de Freud, a transferência aparece como repetição de experiências vividas no passado e que são revividas no presente, pelo analisando, quando este se depara com a presença do analista. Essa repetição também pode ser considerada como uma resistência ao tratamento analítico, pois é transferência que determina a condição de tratamento, caso ela não se instaure, o tratamento não se inicia. Em seus seminários, Lacan apresenta a transferência como a “atualização da realidade do inconsciente” (LACAN, 1998, p. 139).

Para Fontana (2010) ser professor relaciona-se com as condições profissionais e as relações de trabalho, sendo contextual e não generalizável. A autora aborda a feminização do magistério, fator importante para a compreensão da profissão docente do modo como se configura atualmente. A dedicação faz parte das concepções dos professores sobre sua profissão e é proveniente da íntima relação entre mulher-mãe-professora, resultado da feminização da docência e ligada ao amor de mãe.

A autora ainda identificou as razões que colaboraram para a constituição enquanto professoras das participantes da sua pesquisa. A partir das suas análises, atentou que são diversos os motivos que fizeram com que aquelas mulheres se tornassem professoras, entre eles: o dom/vocação, a identificação com a profissão, a própria história de vida e o aprendizado da docência. Com isso, certifica-se que as razões pela escolha da docência são diversificadas.

A respeito do ser e do manter-se professor, Fagá (2008) investigou até que ponto a experiência pessoal de cada sujeito por ela entrevistado foi relevante em sua escolha profissional e, também, o quanto essa experiência de vida é importante para manterem-se professores. No discurso dos professores o que prevaleceu dentre as queixas docentes foi: a falta de interesse discente; a ausência de qualificação e valorização docente; a deficiência de materiais didáticos e falhas organizacionais, além de outras.

Para Fagá (2008), é esse o discurso que permeia a profissão do professor, o qual se acomoda, se torna passivo e queixoso. Com isso, averiguou que as queixas são formas de justificativas da passividade dos professores diante das dificuldades que enfrentam, e é o que os mantém inertes diante da situação de mal-estar na profissão.

Arruda (2001) transpõe o conceito de inércia da Física para o contexto de ação dos professores, definindo a “inércia dos professores” como:

[...] repetição de um padrão de conduta adotado pelo professor em que a sua fala, através da qual ele reconhece e coloca explicitamente como seus objetivos uma mudança radical no ensino e na sua prática, vem acompanhada de ações dispersivas que o levam a desviar-se dos objetivos inicialmente traçados (ARRUDA, 2001, p.67).

O autor explicou que os professores se queixam e demonstram desejo de mudar, mas, em compensação, não se empenham em buscar saídas, resistindo a tudo que é novo, permanecendo em situação de inércia para não correr os riscos que as mudanças podem provocar.

Podemos considerar que a inércia docente é capaz de estar relacionada ao mal-estar na profissão, que é resultante de cansaço e esgotamento que possivelmente decorrem da ausência de habilidades para trabalhar com as emoções das relações humanas, sendo que o desgaste reflete diretamente no humor, na saúde, nas próprias relações e na personalidade do professor (CARVALHO, 1999).

É no cenário do citado mal-estar e na dinamicidade da relação pedagógica que se constitui o ser professor. Numerosos são os fatores que envolvem o magistério, portanto, o interesse desta pesquisa está em desvelar alguns desses elementos, buscando identificar o que é ser professor bem como o que faz com que o sujeito se mantenha como docente, mesmo diante do já mencionado mal-estar.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) em que os participantes do estudo foram professores em formação continuada pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) Paraná, abrangendo diferentes Núcleos Regionais de Educação: Ponta Grossa, Telêmaco Borba e Wenceslau Brás. O PDE, criado em 2007, é pertencente a uma política pública de formação continuada docente de iniciativa do governo do Paraná em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Instituições de Ensino Superior (IES) (PARANÁ, 2013).

O grupo de professores estaduais partícipes do referido programa deu-se pela hipótese de que tais sujeitos possuem uma longa caminhada na carreira docente e importante bagagem profissional, por conta do tempo de magistério³, fator este que colabora para a compreensão do que é ser professor e o que mantém este na docência. Portanto, não foi objetivo do estudo atribuir julgamento avaliativo tanto no que condiz ao PDE, quanto a cada professor sujeito da investigação.

O instrumento de coleta de dados aconteceu por meio de entrevista semiestruturada, totalizando seis professores. Apresentamos na sequência o perfil dos sujeitos pesquisados:

Tabela 1 – Perfil dos professores entrevistados

| Professor | Sexo | Área do conhecimento | Tempo de magistério |
|-----------|------|----------------------|---------------------|
|-----------|------|----------------------|---------------------|

³ A certificação do PDE possibilita aos docentes a promoção e progressão para o nível III da carreira. Para mais informações, consultar: Paraná (2004) Lei Complementar 103, de 15 de abril de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Publicado no Diário Oficial 6.687 de 15/04/2004 do Estado do Paraná, Curitiba.

| | | | |
|-------------|---|------------------------------------|---------|
| P4 | F | Matemática | 19 anos |
| P5 | M | Matemática | 23 anos |
| P18 | F | Educação Física e Ciências | 17 anos |
| P20 | F | Pedagoga | 25 anos |
| P74 | M | Matemática e Ciências Pedagogia | 28 anos |
| P127 | F | História | 20 anos |

Fonte: As autoras.

A fim de cumprir com as exigências éticas da investigação, referimo-nos aos professores pesquisados com os seguintes códigos: P4, P5, P18, P20, P74 e P127. “P” significa professor e o número posterior à letra representa o número atribuído ao sujeito.

Como procedimento para análise dos dados utilizamos a metodologia de análise textual discursiva (ATD) em que cabe aos pesquisadores atribuir significados aos significantes expostos no conjunto de textos imputando sentido e interpretações a eles (MORAES; GALIAZZI, 2011).

4 OS DOCENTES ENTREVISTADOS: O SER E MANTER-SE PROFESSOR

No quadro 2 destacamos as evocações escolhidas pelos professores entrevistados para definir o que é “ser” professor, o conceito de profissão docente que cada um explicitou e também os significantes⁴ identificados como pertencentes ao “manter-se” professor.

Quadro 2 – Ser e manter-se professor para os docentes pesquisados

| | Evocação para a definição do “ser” professor | Categorias do conceito de profissão docente | Significante para o “manter-se” professor |
|------------|--|--|---|
| P4 | Comprometimento | III – Professor: profissional da incerteza | Transformação |
| P5 | Dedicação | I – Professor: profissional da transformação | Transformação |
| P18 | Formação | I – Professor: profissional da transformação | Transformação |
| P20 | Comprometimento | III – Professor: profissional da | Transformação |

⁴Chemama (1995, p.197) define significante como “Elemento do discurso, referível tanto ao nível consciente como inconsciente, que representa e determina o sujeito”. Atuam como meio de transporte do simbólico, assim, podem nos levar até a dimensão simbólica dos sujeitos. Portanto, os significantes podem significar, expressar, revelar o que os professores desta investigação pensam sobre o ser professor e o manter-se na profissão.

| | | | |
|-------------|-----------|--|---------------|
| | | incerteza | |
| P74 | Dedicação | II – Professor: profissional do conhecimento | Transformação |
| P127 | Dedicação | I– Professor: profissional da transformação | Transformação |

Fonte: As autoras.

Percebemos que a metade dos entrevistados, três professores (P5, P74 e P127), tem como expressão que melhor define a profissão docente a “dedicação”, evocação esta que pode ser interpretada como importante no sentido de superação das dificuldades e desafios encontrados no magistério (MENDES; BACCON, 2016).

Sobre a dedicação, Fontana (2010) reforça que faz parte da representação da profissão docente e está relacionada ainda com o próprio histórico da profissão caracterizando-se como predominantemente feminina e carrega a imbricação dos papéis sociais que, na maioria das vezes, ela desempenha de mãe e professora.

Dois dos docentes entrevistados (P4 e P20) citaram o “comprometimento” como evocação de primeiro lugar para definir a profissão do professor. Tal comprometimento foi analisado por Mendes e Baccon (2016) como associado à dimensão político social na docência de Ens e Donato (2011), entendendo que há a compreensão dos pesquisados de que o magistério supera a transmissão de conteúdos e envolve ainda a função da escola como instituição democratizante (IMBERNÓN, 2011), em que o professor deve ter compromisso com a aprendizagem dos alunos (MARCELO, 2009).

A evocação “formação” apareceu em primeiro lugar para um dos entrevistados (P18). A formação, para os pesquisados, refere-se ao estudo individualizado do professor envolvendo leituras e cursos de aperfeiçoamento dos conteúdos disciplinares (MENDES; BACCON, 2016). Entretanto, concebemos que é necessária ao professor uma formação continuada que incorpore as especificidades do ensino envolvendo os conteúdos disciplinares e também conhecimentos didáticos e pedagógicos, além de outros saberes indispensáveis ao exercício docente e que seja tanto individual como coletiva.

Na terceira coluna do Quadro 2 estão expressas o que denominamos como categorias representativas do ser professor, ou seja, evidencia o conceito de profissão docente dos sujeitos entrevistados. Para três dos entrevistados (P5, P18 e P127) as definições associam-se com a Categoria I – “Professor: profissional da transformação”. Conforme Mendes e Baccon (2016), nesta categoria encontram-se as definições do ser professor como profissão que tem

potencial de transformar a sociedade ratificando a dimensão político social da docência e o que Imbernón (2011) colocou como obrigação intrínseca e responsabilidade da profissão: ajudar as pessoas a serem mais livre e menos dependentes dos poderes econômico, político e social.

A Categoria III – “Professor: profissional da incerteza” se enquadram as respostas de P4 e P20 para o que é ser professor. Para eles, ser docente significa trabalhar com o inesperado, com os desafios e mudanças da contemporaneidade (MENDES; BACCON, 2016). Para Cosme (2011), o magistério está demarcado por um tempo de imprevisibilidade e incertezas que geram dificuldades no estabelecimento de consensos sobre as intervenções educativas.

Apenas a definição do professor P74 para o ser professor se encaixou na Categoria II – “Professor: profissional do conhecimento”. Segundo Mendes e Baccon (2016), na categoria mencionada compreende-se que ser docente é estar envolvido com a construção do conhecimento. Para Marcelo (2009) e Imbernón (2011) a profissão docente é a profissão do conhecimento, pois um professor trabalha a partir dele e com ele.

Em consenso com 50% dos entrevistados que conceituaram o ser professor pela via da Categoria I – “Professor: profissional da transformação”, observamos no quadro 2, na última coluna, que o significante interpretado no discurso de todos os professores entrevistados é “transformação”.

Desse modo, os entrevistados revelaram que a motivação e satisfação em ser e manter-se na docência estão atrelados à possibilidade de transformar, mudar e contribuir significativamente para a sociedade a partir da melhora na vida de seus alunos. Nota-se os discursos dos docentes:

*Quando você vê que aquele teu aluno com muita dificuldade veio ali na escola pra aprender, **pra conseguir melhorar um pouco de vida e você fez uma parte muito importante pra ele conseguir crescer**, isso eu acho que não tem preço. (P4)*

*Representa assim muita responsabilidade [...] somos formadores de opinião, tem que realmente abarcar essa profissão pensando que você tem uma missão a cumprir, e essa missão seria levar o conhecimento científico para realmente **tentar emancipar o aluno, fazer com que ele perceba qual é seu papel nesse mundo, nessa sociedade**. (P20)*

*Além de ser uma profissão, é algo mais [...] representa **que você vai causar alguma mudança, por mais que ela seja mínima**. (P127)*

As falas expressam o que denominamos como significante “transformação”. Podemos inferir que os professores pesquisados expressam que ser professor está associado a uma profissão que tem o potencial de gerar mudanças no que se refere aos alunos e à sociedade e

queportanto, há um desejo docente implícito nesse significante, o desejo de transformar a sociedade, o aluno, o mundo, etc. Se pensarmos que no campo da educação, se é o desejo do professor que sustenta, que funda a prática de ser professor, podemos inferir que o seu desejo docente de “transformar”, é que fundamenta sua prática e o que o mantém na docência para os sujeitos da pesquisa.

Constatamos com o significante “transformação” que os docentes do PDE atribuem muita expectativa e responsabilidade ao professor quando ressaltam que a profissão docente é responsável pela transformação da sociedade, revelando a compreensão da complexidade que envolve o ser professor e seu papel nas instituições educativas. Inferimos com isso que estes professores se envolvem no projeto maior de Educação, destacando assim um desejo de mudança e depositando-se expectativas altas no papel dos professores.

Isso nos demonstra ainda uma idealização da profissão docente em que o ser professor se envolve com a transformação do mundo e coloca o docente como o sujeito que é o responsável pela sociedade. Isso remete à colocação de Fontana (2010, p.20) quando ela explica o “jogo de olhares”, que podem ser contraditórios, que se fazem presentes sobre o ser professor, as pesquisas e olhares a respeito do docente oscilam entre “quem é” e “o que faz” o professor, no presente, e o “o que deveriam fazer”, em sentido do imaginário, fugindo do real.

Podemos interpretar que a concepção de que o professor é um profissional da transformação revela o imaginário dos docentes pesquisados. Para Roudinesco e Plon (1998, p.371), imaginário é um termo utilizado “[...] para designar aquilo que se relaciona com a imaginação, isto é, com a faculdade de representar coisas em pensamento, independentemente da realidade” e ainda, no pensamento laciano, se define como “[...] o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo”, são representações inconscientes que surgem sob a forma mental.

Observamos que os próprios docentes apresentam um olhar ideal de sua profissão, o que é imprescindível considerar quando se pensa o ser professor a partir das concepções apresentadas por eles mesmos, visto que ser docente envolve condições profissionais e relações de trabalho, assumindo características não generalizáveis e contextuais (FONTANA, 2010).

Ainda inferimos que ser professor está além de uma atividade profissional, tem um significado existencial, que faz parte da constituição do sujeito e que nos permitiu interpretar a possibilidade de transformação social como um desejo docente e como fator que mantém estes docentes na profissão.

A partir da paráfrase sobre o desejo do analista de Harari (1990), que nos permite dizer que “o desejo do professor não é o desejo de ser professor, nem tão pouco é o desejo de cada professor”, podemos destacar que nossos dados vêm ao encontro disso, pois ao verificamos com as entrevistas que ser professor para os sujeitos da pesquisa extrapola a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, vai além de uma profissão, como um desejo de transformar o mundo, a sociedade, o aluno, e age como elemento revelador do desejo do sujeito em se tornar docente e permanecer no magistério (MENDES; BACCON, 2015).

Inferimos com as exposições dos entrevistados que eles compreendem que o seu papel como professor transcende o ensinar e o aprender, passando pela possibilidade de contribuir para a constituição social, cultural e também psíquica dos seus alunos, colaborando para a formação dos mesmos.

Entendemos que os docentes que participam da presente pesquisa se reconhecem como profissionais que se preocupam com os alunos e que têm função privilegiada no que diz respeito ao seu conhecimento e apropriação do mundo em que vivem.

O discurso dos investigados também nos permitiu compreender que o significante “transformação” coloca em evidência a identidade desses professores. Pois, como define Marcelo (2009), é por meio da identidade que nós percebemos e somos percebidos, e é a maneira como os docentes se definem e definem aos outros, é construção do eu profissional que “evolui” ao longo da carreira, e que é influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, envolvendo ainda o compromisso pessoal, a vontade de aprender a ensinar, os conhecimentos e saberes, experiências anteriores.

Além da transformação, identificamos nos discursos dos entrevistados outro fator de impacto para o ser professor e manter-se na profissão, o qual é também uma satisfação profissional e pessoal: o reconhecimento.

[...] a questão de você poder contribuir um pouco com a vida do outro. Porque o aprendizado que eles (o aluno) têm, o crescimento, e a gente vê isso, sabe? [...] aonde eu encontro eles falam “Ah, professora! Eu nunca vou esquecer de você, porque você me deu uma força, me ajudou”. Eu não ajudei! Na realidade eu puxei a orelha pra ir pra frente né? Então isso aí pra mim é muito importante, não é questão dessa valorização que eles dão pro professor, mas o fato de você ver a pessoa crescer é muito importante pra gente. (P4)

[...] “professor sou o que sou, porque segui teus conselhos” [...] eu faço caminhada e tava passando na frente de uma construção, daí ele gritou “Ô professor! Lembra de mim? Eu sou o Robinho. Graças a Deus saí de lá (cadeia), e to trabalhando, não quero nunca mais voltar” [...] veja já tá casado, tá trabalhando [...] tá direito, foi pra um caminho bom [...] então a gente fica feliz com essas coisas. (P5)

Percebemos que há um consenso entre os docentes entrevistados ao destacarem o reconhecimento como fator de realização na profissão docente. Isso nos permite inferir que, para os professores, é o reconhecimento do seu trabalho e a esperança na transformação por meio do seu trabalho como fatores que contribuem para que se mantenham nesta profissão. Dito de outro modo, concebemos que são fatores inerentes ao desejo dos sujeitos.

Essa questão de reconhecimento como fator de realização na profissão docente também pode ser vista à luz da Psicanálise, como um modo de ver no outro aquilo que nos falta, ou que o outro tem aquilo que nos falta. Dessa forma, “ao persuadir o outro de que ele tem algo que pode nos completar, nós nos garantimos de poder continuar a desconhecer precisamente aquilo que nos falta” (LACAN, 2008, p. 128), ou seja, o sujeito quando faz uma demanda de reconhecimento, supõe que outro tem aquilo que lhe falta. No entanto, ao buscar isso, deixa de conhecer o que de fato lhe falta, pois o que lhe falta não está no outro, mas nele mesmo.

Assim como na análise o sujeito supõe no analista um certo saber, que este detém algo que possa dizer do próprio sujeito, por conta da transferência instaurada nessa relação, na relação professor-aluno ela também se instaura, e isso se deve ao que Lacan (2008) denomina efeito de transferência, ou seja, o efeito do amor. Em outras palavras, “Amar é, essencialmente, querer ser amado” (LACAN, 2008, p. 245).

Podemos inferir que o professor ao buscar ser reconhecido, tudo o que ele quer é ser amável aos olhos do outro. Da mesma forma que, quando deseja a transformação por meio do seu trabalho, é uma forma de se representar no mundo por meio do outro, desejante que o outro seja ou faça a mudança que ele deseja no mundo, como se isso pudesse completá-lo. No entanto, mesmo sem perceber, inconscientemente, isso é apenas um engodo, uma ilusão, porque o sujeito, no nosso caso o professor, permanece em falta, pois o outro não pode ser a mudança e nem fazer a mudança este faria.

Ainda sobre o desejo em se tornar professor, Fontana (2010) verificou que embora as razões e os desejos tenham sido diferentes entre as professoras por ela pesquisadas, o magistério acabou tomando dimensão de autorrealização, as quais mesmo não desejando ser professores desde a sua infância, declaram-se realizadas, também pudemos verificar esse aspecto em nossos dados. Este é um aspecto que remete à questão do professor como pessoa (NÓVOA, 1995), em que não há como separar o profissional do pessoal. Assim, o desejo também não “se separa” da profissão que o sujeito elegeu, mas revela quem é ele também.

Em consonância com as considerações de Fontana (2010), no tocante às singularidades da constituição profissional docente para as professoras, observamos em nosso estudo também essas singularidades, essas peculiaridades. Cada entrevistado possui uma história que o levou à carreira docente, porém, conseguimos identificar que a questão da transformação e do reconhecimento surgem como elemento em comum que faz parte do desejo do professor.

Inferimos que o desejo destes sujeitos pesquisados em se manterem na profissão encontra-se sustentado pela expectativa de transformação da sociedade, depositada por eles próprios em seu trabalho, além do reconhecimento, que é considerado como fator de valorização da profissão, por parte dos alunos e demais pessoas do seu papel comoatores da educação.

Assim, apesar do mal-estar que permeia a docência (STÖBAUS; MOSQUERA, 1996), notamos que para os professores pesquisados o desejo de permanecer na profissão supera motivações inerentes ao seu trabalho, mas revela um enlace com aquilo que se tem de mais subjetivo nos sujeitos, o seu desejo, o qual é demonstrado nesta pesquisa como o desejo de mudança e melhora na sociedade e na condição de vida das pessoas e também na valorização e prestígio do professor. Além disso, este desejo atrela-se a uma satisfação pessoal docente que pode ser o benefício próprio que ele considera quando há transformação.

Observamos também que ao mesmo tempo em que há por parte dos docentes o desejo de transformação também existe um medo da mudança, resistência a ela, medo daquilo que é incerto, fator este que pode fazer com que estes sujeitos permaneçam na inércia (ARRUDA, 2001). Analisamos que o professor não “muda”, não “inova” e não “transforma” de fato não porque ele não o quer, pois ele deseja isso, mas por conta do mal-estar existente na profissão e também pelo fato de que ele não sabe como exatamente o fazer, por onde começar, necessitando de apoio por parte das políticas educacionais e da formação de professores.

Portanto, não dá para falar em relações construídas no processo educacional sem considerarmos os aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como os seus desejos e a estruturação do sujeito. Na Psicanálise, o sujeito é estruturado como ser de desejo, sujeito do inconsciente, onde o inconsciente é uma estrutura estabelecida através da linguagem.

O sujeito diante de seu desejo muitas vezes renuncia ao saber padronizado oferecido nas escolas, o que acaba lhe causando um sintoma, diante do qual o mesmo fracassa, para mostrar seu mal-estar diante do que lhe está sendo apresentado e isso acaba alienando seu desejo, que está em qualquer outro lugar, mesmo ali no desejo de aprender. Portanto, destacamos a importância de reconsiderar o desejo docente nesse processo, porque muito do que

acontece no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula decorre de um plano inconsciente. Por fim, esclarecemos que uma maneira de solucionar a problemática do mal-estar na docência está na redefinição da profissão docente, buscando entender quais são os sentidos e significados do ser professor retomando o objetivo do seu trabalho e estabelecendo metas reais a serem atingidas por meio da prática pedagógica. Talvez isso aliviaria a sensação de incerteza, vindo ao encontro do desejo docente, fundamentando assim a prática docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o nosso percurso buscando desvelar o ser professor e manter-se na profissão a partir de um estudo com docente da educação básica. Apresentamos algumas reflexões sobre o tornar-se, ser, manter-se professor na sociedade atual, onde se questiona muito essas funções, pois o modelo de formação do passado não funciona mais na sociedade contemporânea, o saber que se manejava antes, já não maneja mais da mesma maneira, pois este pode ser encontrado em vários lugares. Enfim, efeitos da contemporaneidade que refletem na Educação.

Nossos resultados apontaram que ser professor, para os sujeitos de pesquisa, é ter comprometimento, ser dedicado e buscar formação; tudo isso relacionado com as transformações da sociedade, trabalhar com o conhecimento e a incerteza. No que concerne ao manter-se professor encontramos em nossos dados o significante “transformação”, ou seja, o que mantém, o que prende os sujeitos de pesquisa à docência é o desejo de transformar o mundo, ou seja, podemos inferir que os sujeitos aqui pesquisados desejam algo que vai além do ensino-aprendizagem. Além disso, foi possível percebermos também que para esses professores o manter-se na docência envolve um desejo grande de ser reconhecido como professor.

Sentimos, portanto, a necessidade de desenvolver um diálogo na educação a partir do modelo na Psicanálise, buscando um conceito para o desejo do professor, com base no conceito de desejo do analista, para que possamos analisar a relação professor-aluno e as mudanças ocorridas nesse processo para identificarmos de fato o que é ser e o que é manter-se professor na sociedade contemporânea.

Assim como destacam Baccone Arruda (2007) olhar a Educação com as lentes da Psicanálise não é uma tarefa muito fácil, pois é necessário reconhecer as limitações do processo pedagógico e inverter o atual modelo de ensino-aprendizagem que se encontra na maioria das escolas. É perceber que esse processo se dá muito mais na pessoa do professor do

que no método que ele utiliza. É inverter o papel do professor, pois este se coloca na escuta do aluno, percebendo que a fala ocupa um lugar importantíssimo nessa relação e que o sujeito se representa por via da palavra, coisa que, infelizmente, não acontece na maioria de nossas salas de aula. Por isso, apontamos como fundamental considerar o desejo do professor, o desejo docente como motor nessa relação.

Se considerarmos que o sujeito é mobilizado pelo desejo e que ele só aprende algo se seu desejo estiver implícito no ato de aprender, tem-se à frente um grande desafio na Educação. Como capturar, chamar a atenção, trazer, despertar então o desejo de aprender no aluno? Se o sujeito se constitui como sujeito pela fala, como aproveitar essa fala na sua relação com o processo de aprendizagem? Quais condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem? Como foi dito anteriormente, o professor tem um papel fundamental nesse processo pois, querendo ou não, o mesmo serve como modelo, influenciando, inclusive, o desejo do outro. Isto sem contar que a própria sala de aula é um lugar onde se trocam imagens, olhares e desejos dos sujeitos, ou seja, onde podem ocorrer várias identificações entre alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem. Mas, isso é assunto para ser melhor aprofundado em uma próxima pesquisa.

Referências

ARRUDA, S. de M. **Entre a inércia e a busca**: reflexões sobre a formação em serviço de professores de física do ensino médio. Tese de Doutorado. FEUSP. São Paulo, 230p., 2001.

ARRUDA, S. de M.; PASSOS, M. M. Da Psicanálise ao ensino de Ciências: o desejo do docente e o professor como um lugar. **Ciência e Educação**, v. 18, n. 1, p.69-80, 2012.

BACCON, A. L. P.;ARRUDA, S. M.O professor como um "lugar": uma metáfora para a compreensão da atividade docente. Ensaio. **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9.1, p. 1-20, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p.17-32. 1999.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSME, A. Ser professor numa escola e num tempo de incertezas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011. p.27-53.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011. p.79-100.

FAGÁ, M. V. N. C. **Tornar-se e manter-se professor**: algumas questões subjetivas. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Educação Matemática, 2008.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HARARI, R. **Uma introdução aos quatro conceitos fundamentais de Lacan**. Campinas: Papyrus, 1990.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

LACAN, J. **O Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

LACAN, J. **O seminário, livro 10**: A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACAN, J. **O seminário, livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n.8, 2009, p.7-22.

MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Tornar-se e ser professor: os desafios da docência. **Revista Hipótese**, v. 1, p. 161-180, 2015.

MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Profissional docente: o ser e o manter-se na docência. In: Marielda Ferreira Pryjma; Oséias Santos de Oliveira. (Org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UTFPR, 2016, p. 415-431.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

PARANÁ. **Documento Síntese PDE**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2013.

_____. **Lei Complementar nº 103, de 15 de abril de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Publicado no Diário Oficial nº 6687 de 15/04/2004 do Estado do Paraná, Curitiba, 2004.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr., 2007.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Mendes, T. C.; Pereira, A. L.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. O Mal-Estar na docência: causas e consequências. **Educação**, Porto Alegre, ano XIX, v. 19, n. 31, p.139-146, 1996.

Recebido em: 18/01/2016

Aprovado para publicação em: 20/04/2017

Publicado em: 31/08/2017