

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**THAMIRIS CHRISTINE MENDES**

**PROFISSIONAL DOCENTE: O SER E O MANTER-SE NA DOCÊNCIA**

**PONTA GROSSA  
2015**

**THAMIRIS CHRISTINE MENDES**

**PROFISSIONAL DOCENTE: O SER E O MANTER-SE NA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Pereira Baccon

**PONTA GROSSA  
2015**

**Ficha Catalográfica**  
**Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG**

M538      Mendes, Thamiris Christine  
Profissional docente: o ser e o  
manter-se na docência/ Thamiris Christine  
Mendes. Ponta Grossa, 2015.  
110f.

Dissertação (Mestrado em Educação -  
Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia  
Pereira Baccon.

1.Ser professor. 2.Manter-se professor.  
3.Formação de professores. 4.Professores  
do PDE. 5.Psicanálise. I.Baccon, Ana Lúcia  
Pereira. II. Universidade Estadual de  
Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III.  
T.

CDD: 370.71

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

THAMIRIS CHRISTINE MENDES

### **PROFISSIONAL DOCENTE: O SER E O MANTER-SE NA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, 27 de fevereiro de 2015.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Pereira Baccon  
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

---

Prof. Dr. Sérgio de Mello Arruda  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susana Soares Tozetto  
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celia Finck Brandt  
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Aos meus pais, Dulce e Luiz, e a todos os professores.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por todos os momentos de dificuldades e conquistas e pelos anjos que colocou em meu caminho.

À minha família e ao meu noivo. Não existem palavras que expressem a gratidão pelas oportunidades, apoio e amor incondicional durante esta trajetória tão importante.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Pereira Baccon, pela confiança a mim concedida, pelos ensinamentos que me permitiram crescimento, pela compreensão e paciência, e, principalmente, pelo amparo na construção desta pesquisa.

Aos professores Dr. Sérgio de Mello Arruda, Dr.<sup>a</sup> Susana Soares Tozetto e Dr.<sup>a</sup> Célia Finck Brandt, pelo exame de qualificação e suas valiosas contribuições para o desenvolvimento da investigação.

Aos sujeitos da pesquisa, professores do PDE, que se disponibilizaram e colaboraram com seus relatos e vivências e assim possibilitaram a realização do estudo; e à Secretaria de Estado da Educação do Paraná que concedeu autorização para a coleta dos dados com estes docentes.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, como o Prof. Ademir José Rosso pelos ensinamentos e reflexões.

À CAPES, que financiou a pesquisa e permitiu com isso dedicação exclusiva ao mestrado.

Aos colegas de mestrado, em especial às queridas amigas Camila Macenhan e Lizie Mendes Clock, com quem pude partilhar as angústias e alegrias da Pós-Graduação.

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisas, especialmente Juliana e Fábio, sempre muito prestativos e disponíveis.

A todos aqueles que, de modo direto ou indireto, contribuíram para a realização desta pesquisa e participaram desta jornada acadêmica.

MUITO OBRIGADA A TODOS!

*[...] o desejo do homem encontra seu  
sentido no desejo do outro, não tanto  
porque o outro detenha as chaves do objeto  
desejado, mas porque seu primeiro objeto  
(do desejo do homem) é ser reconhecido  
pelo outro.*

**(Jacques Lacan)**

MENDES, Thamiris Christine. **Profissional docente: o ser e o manter-se na docência**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

## RESUMO

Esta pesquisa, cujo tema é o ser e o manter-se professor, tem como objeto de investigação o profissional docente. Partiu-se da premissa de que ser professor do ensino, na sociedade contemporânea, não é tarefa fácil visto que existem muitos fatores que influenciam no exercício profissional docente, desde sua formação até sua constituição profissional. Assim, entende-se que há uma complexidade em ser professor por conta de ser uma profissão vulnerável às diversas transformações que acontecem na contemporaneidade. Diante disso, o objetivo deste trabalho consistiu em desvelar o que é ser professor e o que os mantém na profissão. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) em que os participantes do estudo foram professores em formação continuada pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Paraná, dos Núcleos Regionais de Educação de Ponta Grossa, Wenceslau Brás e Telêmaco Borba. A coleta de dados aconteceu em duas etapas: a primeira com questionário (N=160), e a segunda contou com entrevistas semiestruturadas (N=6). Os dados foram analisados com auxílio dos *softwares* EVOC e SIMI e, também, por meio da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Elegeram-se como aporte teórico da pesquisa autores que tratam da profissão docente e da formação de professores, como Nóvoa (1995), Marcelo (2009), Fontana (2010), Imbernón (2011), dentre outros. Além disso, amparou-se em alguns conceitos da Psicanálise utilizando estudiosos como Freud (1912; 1937), Lacan (1979a; 1979b) e Mrech (2003; 2005a; 2005b). Os resultados apontam que ser professor transita entre três evocações (comprometimento, dedicação e formação) e entre três categorias representativas (I - Professor: profissional da transformação, II - Professor: profissional do conhecimento e III - Professor: profissional da incerteza). Já o manter-se professor revelou-se marcadamente pelo significante “transformação”. Desse modo, é possível apontar que ser professor não se limita ao processo de ensino e aprendizagem, mas o ultrapassa. Os docentes investigados demonstram ter outras preocupações e necessitam dar conta de situações que transcendem a sala de aula, e o manter-se na profissão docente passa pelo desejo em ser reconhecido pelo outro.

**Palavras-chave:** Ser professor. Manter-se professor. Formação de professores. Professores do PDE. Psicanálise.



MENDES, Thamiris Christine. **Teaching professional: being and remaining a teacher.** 2015. 110 pp. Dissertation (Master in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

## **ABSTRACT**

This research, whose theme is about being and remaining a teacher, has as object of investigation the teaching professional. Our premise is that to be an education professional in the contemporary society is not an easy task as there are many factors that influence the teaching professional practice, from his/her education to his/her professional constitution. Thus, we understand that there is a complexity about being a teacher as it is a vulnerable profession due to various transformations that have been happening in the contemporaneity. In this way, the objective of this study was to unveil what is to be a teacher and what keeps them in the profession. This is a qualitative research (BOGDAN; BIKLEN, 1994) whose study participants were teachers in continuing education through the Education Development Program (Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE) of Paraná, in the Education Regional Centers of Ponta Grossa, Wenceslau Bras and Telemaco Borba. Data collection occurred in two phases: the first with a questionnaire (N=160) and the second included semi-structured interviews (N=6). Data were analyzed using the EVOC and SIMI softwares and also through discursive textual analysis (MORAES; GALIAZZI, 2011). We elected as theoretical framework of the research authors that deal with the teaching profession and teacher education, as Nóvoa (1995), Marcelo (2009), Fontana (2010), Imbernón (2011), among others. In addition, we held on some concepts of Psychoanalysis using scholars as Freud (1912; 1937), Lacan (1979a; 1979b) and Mrech (2003; 2005a; 2005b). On the one hand the results show that being a teacher moves between three evocations (commitment, dedication and education) and three representative categories (I - Teacher: Professional of transformation, II - Teacher: Professional of knowledge and III - Teacher: Professional of uncertainty). On the other hand remaining a teacher was proved markedly by the significant 'transformation'. Thus, it is possible to point out that being a teacher is not limited to the teaching and learning process, but beyond it. The investigated teachers demonstrate that they have other concerns and need to account for situations that transcend the classroom and remaining in the teaching profession goes through the desire to be recognized by the other.

**Keywords:** Being a teacher. Remaining a teacher. Teachers' education. PDE teachers. Psychoanalysis.

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Esquema explicativo da pesquisa.....                                      | 20 |
| Figura 2 – Interação professor, aluno e conhecimento mediados pela palavra .....     | 35 |
| Figura 3 – Árvore máxima de similitude das evocações sobre a profissão docente ..... | 60 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Sobre os níveis e promoção na carreira do professor QPM .....         | 49 |
| Quadro 2 – Quadro demonstrativo da organização do questionário da pesquisa ..... | 50 |
| Quadro 3 – Esquema de organização do roteiro da entrevista semiestruturada ..... | 52 |
| Quadro 4 – Agrupamento das palavras de acordo com o significado semântico .....  | 53 |
| Quadro 5 – Quadro demonstrativo da síntese dos resultados da pesquisa .....      | 78 |
| Quadro 6 – Ser e manter-se professor para os docentes pesquisados.....           | 79 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Características dos participantes da pesquisa ..... | 57 |
| Tabela 2 – Palavras evocadas sobre a profissão docente .....   | 59 |
| Tabela 3 – Perfil dos professores entrevistados .....          | 77 |

## LISTA DE SIGLAS

|      |                                                               |
|------|---------------------------------------------------------------|
| ATD  | Análise Textual Discursiva                                    |
| CIPP | Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação           |
| EVOC | <i>Ensemble de programmes l'analyse des evocations</i>        |
| IES  | Instituição de Ensino Superior                                |
| OME  | Ordem Média de Evocações                                      |
| PDE  | Programa de Desenvolvimento Educacional                       |
| QPM  | Quadro Permanente do Magistério                               |
| SEED | Secretaria de Estado da Educação                              |
| SETI | Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior |
| SSS  | Sujeito Suposto Saber                                         |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa                         |

## SUMÁRIO

|                                                                              |            |
|------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>                                          | <b>14</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                      | <b>17</b>  |
| <b>CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>                                | <b>22</b>  |
| <b>1.1 O profissional docente e as peculiaridades do ser professor.....</b>  | <b>22</b>  |
| 1.1.1 Formação de professores e o desenvolvimento profissional docente ..... | 26         |
| <b>1.2 As interfaces entre Psicanálise e Educação .....</b>                  | <b>32</b>  |
| 1.2.1 O inconsciente.....                                                    | 36         |
| 1.2.2 A importância da linguagem .....                                       | 37         |
| 1.2.3 A transferência .....                                                  | 39         |
| 1.2.4 O desejo.....                                                          | 40         |
| <b>1.3 Tornar-se e manter-se professor.....</b>                              | <b>42</b>  |
| <b>CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>           | <b>46</b>  |
| <b>2.1 Abordagem Qualitativa de Pesquisa .....</b>                           | <b>46</b>  |
| <b>2.2 Os sujeitos da pesquisa .....</b>                                     | <b>47</b>  |
| 2.2.1 O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) .....                  | 48         |
| <b>2.3 Procedimentos para coleta dos: os instrumentos .....</b>              | <b>50</b>  |
| 2.3.1 Primeira etapa de coleta dos dados: questionário .....                 | 50         |
| 2.3.2 Segunda etapa de coleta dos dados: entrevistas .....                   | 51         |
| <b>2.4 Procedimentos para tratamento e análise dos dados.....</b>            | <b>52</b>  |
| 2.4.1 <i>Softwares</i> EVOC e SIMI.....                                      | 52         |
| 2.4.2 Análise textual discursiva (ATD) .....                                 | 54         |
| <b>CAPÍTULO III - RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>                   | <b>57</b>  |
| <b>3.1 Análises do questionário.....</b>                                     | <b>57</b>  |
| 3.1.1 Perfil dos professores pesquisados respondentes do questionário .....  | 57         |
| 3.1.2 Palavras evocadas sobre a profissão docente .....                      | 58         |
| 3.1.3 O que é ser professor? .....                                           | 67         |
| <b>3.2 Análises das entrevistas .....</b>                                    | <b>76</b>  |
| 3.2.1 Perfil dos entrevistados .....                                         | 77         |
| 3.2.2 Os docentes entrevistados e o ser professor.....                       | 77         |
| 3.2.3 Os professores entrevistados e o manter-se na profissão .....          | 87         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                             | <b>93</b>  |
| <b>IMPRESSÕES DA AUTORA .....</b>                                            | <b>98</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                     | <b>99</b>  |
| <b>APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>          | <b>103</b> |
| <b>APÊNDICE B – Questionário de coleta de dados .....</b>                    | <b>107</b> |
| <b>APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com os professores.....</b>          | <b>109</b> |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Antes de iniciar o texto da dissertação acredito que seja importante traçar algumas linhas para que o leitor tome conhecimento de quem é a pesquisadora e a sua intimidade com o tema de investigação. Conforme coloca Leite (2011, p. 29) “[...] mais importante do que o que se fala para a pessoa (o que se ensina) é o que ela toma para si, elabora e se apropria. A autoria não é uma construção solitária, ela é definida pela apropriação e implicação, não pela originalidade”. Estas palavras se encaixam perfeitamente para iniciar, pois considero que é preciso ter cautela com as palavras, isto porque elas imprimem marcas naquele que ouve. Cada sujeito compreende e interpreta a partir de suas próprias lentes; somos seres diferentes, constituídos em nossas peculiaridades e, portanto, nunca seremos iguais aos outros. Além disso, realizar uma pesquisa é não estar sozinho, nunca estamos desacompanhados em nossas caminhadas, pesquisar é se envolver, é compartilhar, é interagir.

O fascínio pela Educação e mais especificamente pela docência nasceu antes mesmo do ingresso no Ensino Superior. A minha trajetória acadêmica nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Psicologia, ambos cursados concomitantemente, apenas confirmou o desejo de estar envolvida nesta área e de ser professora.

O convívio com docentes em diferentes momentos da carreira foi algo que me despertou interesse pela profissão e havia algo que sempre provocou inquietações, frequentemente ouvia dos professores queixas e reclamações sobre sua profissão, dos alunos, da indisciplina, das más condições de estrutura e organização de suas escolas, da gestão e do salário. Tais fatores me faziam pensar sobre a desvalorização da profissão docente, do excesso de trabalho que precisa ser levado para casa e ainda sobre as relações interpessoais no interior das instituições educacionais.

As queixas foram observadas na condição de estagiária em diferentes escolas e também enquanto professora do Ensino Fundamental, sobretudo, eram intensas nas salas de professores e sempre quando havia docentes reunidos como em reuniões e momentos de confraternização.

Toda essa situação era incômoda e o que inquietava era o fato de perceber que quanto mais o professor se queixava aos “quatro ventos”, mais ele autorizava as outras pessoas, como profissionais de outras áreas, a também desprestigiar a profissão docente. Por isso a questão: como o professor quer ser um profissional reconhecido se nem ele próprio valoriza o que faz?

Ainda enquanto acadêmica de ambos os cursos ouvia de algumas pessoas: “mas por que você quer ser professora? Tem tantas outras profissões que pagam melhor!”, “Acho melhor você fazer outra coisa, é uma profissão desvalorizada”, “Ser professor não dá futuro”, dentre tantas outras afirmações como: “Que legal, são dois cursos (Psicologia e Pedagogia) que se complementam, mas é claro que você vai ser psicóloga não é?”.

As queixas ou discurso pedagógico negativo<sup>1</sup> não me desencorajaram em buscar formação para ser professora. Muito pelo contrário, parece que isso foi o que me fez buscar além das graduações, me instigando a participar da seleção de mestrado para engajar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Com êxito nesta seleção optei por investigar a profissão docente e buscar ainda contribuições para a academia e o professorado ao estabelecer união entre a Psicanálise e a Educação.

Para dar conta da pesquisa busquei coletar dados com professores que possuíssem experiência na profissão, como é o caso dos docentes que participam do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), que possuem pelo menos 10 anos de profissão. Esse critério me fez refletir sobre a riqueza de informações que os referidos sujeitos poderiam nos fornecer sobre o ser professor. Pois, como esclarece Huberman (1989), ninguém sabe mais de sua atividade do que o próprio professor.

Pensando nas inúmeras queixas e reclamações dos docentes nasceram muitas indagações como: quem é o professor? O que de fato é ser professor? A profissão docente sempre foi analisada como muito complexa, pois o professor precisa ter domínio metodológico, científico e ainda necessita saber relacionar-se com os alunos. Não entendo como algumas pessoas consideram que “qualquer um” pode ser professor, como uma profissão que pode ser complementar a outras carreiras ou pode ser uma alternativa para ter outra renda.

Todo esse contexto provocou a necessidade de dar voz e de criar espaços de escuta para os professores a fim de que possam exteriorizar seu discurso, expressar-se, e, assim, me permitir desvelar o ser e o manter-se professor. Entretanto, tenho ciência de que não é qualquer escuta que pode dar conta de fugir de explicações ocasionais e objetivas sobre a docência, mas aquela em que o sujeito pesquisador possui atenção flutuante<sup>2</sup> sobre o que se discursa.

---

<sup>1</sup> A expressão “discurso pedagógico negativo” é compreendida como sinônimo de queixa e refere-se às falas dos professores sobre a profissão docente e seu trabalho, os quais enfatizam aspectos negativos da mesma.

<sup>2</sup> Atenção flutuante: termo criado por Freud para designar a “regra técnica segundo a qual o psicanalista deve escutar seu paciente sem privilegiar nenhum elemento do discurso deste e deixando que sua própria atividade inconsciente entre em ação” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.39).



Portanto, no texto subsequente dessas considerações discorreremos sobre como realizamos a investigação, os caminhos que percorremos, o rumo tomado pela pesquisa, e as análises e resultados que obtivemos durante o percurso de elaboração da dissertação.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado surgiu da necessidade de compreender o que é de fato ser professor e o que o mantém na profissão. Parte-se da premissa de que ser profissional do ensino, na sociedade contemporânea, não é tarefa fácil visto que existem muitos fatores que influenciam no exercício profissional docente, desde a sua formação até a sua constituição profissional.

O professor não passa ileso diante de tudo que acontece em seu entorno, como na economia e na política, por exemplo. Assim, entendemos que há uma complexidade em ser professor por conta de que é uma profissão vulnerável às diversas transformações que acontecem na contemporaneidade. Dito de outro modo trata-se de uma profissão que está sujeita às mudanças que acontecem na sociedade em suas diferentes esferas, com isso, o professor não permanece intacto e sofre as consequências daquilo que se faz em seu entorno.

Conforme esclarecem Mizukami *et al.* (2006), a aprendizagem da docência nesse contexto de mudanças se faz complexa, pois além de dominar diferentes saberes, o professor necessita ser capaz ainda de analisar a Educação em suas múltiplas dimensões: política, ética, histórica, moral, cultural, psicológica etc., considerando inclusive o desenvolvimento pleno do seu aluno.

Autores como Roldão (2007), Marcelo (2009) e Imbernón (2011) definem que o professor é um profissional do conhecimento, do ensino. Entretanto, há um consenso quanto ao fato de que a função docente não se restringe à transmissão de conteúdos aos alunos. Ens e Donato (2011) atentam para o compromisso político-social na docência e Imbernón (2011) e Libâneo (2002) destacam a escola como importante para a democratização da sociedade.

Notamos com isso que ser professor requer que se vá além dos estudos teóricos, de métodos e técnicas de ensino para a transmissão de conteúdos. Para Tozetto (2010), a especificidade do trabalho do professor é o ensino intencional, portanto, não se pode perder isso de vista ao tratar do profissional docente.

Considerando que a docência se efetiva na ação pedagógica há que se contemplar também que tal ação existe por meio da interação professor-aluno-conhecimento. A este respeito estudos de Carvalho (1999), de Marinho-Araújo e Almeida (2008) e Baccon (2011a; 2011b) voltam-se para os aspectos relacionais que permeiam o ser professor.

Carvalho (1999) atenta para o fato de que as relações vivenciadas pelo professor podem constituir fator de desgaste, cansaço e esgotamento no trabalho, pois, muitas vezes, o professor demonstra falta de habilidades para trabalhar com as emoções originadas das interações escolares. Para a autora supracitada, um dos desafios do desempenho profissional dos professores está em encontrar o ponto de equilíbrio entre desgaste e realização, além de terem que aprender individualmente a lidar com as formas e limites do seu envolvimento com os alunos.

Esta situação de desgaste remete ao mal-estar na docência abordado por Stobäus e Mosquera (1996), que se manifesta a partir das queixas dos professores e ainda refletem a complexidade da profissão, a qual não é apenas resumida à transmissão de conhecimentos. É nesse sentido que questionamos sobre qual é o desejo do professor e o que faz com que ele permaneça na profissão, mesmo frente ao desgaste e mal-estar enfrentados no exercício profissional?

Em meio a esta complexidade da docência, buscamos amparo teórico na Psicanálise a fim de conferir outro olhar sobre a profissão docente e o ser professor. Tomamos a liberdade de buscar um posicionamento ético e coerente que dê conta de identificar as contribuições da Psicanálise à Educação, fazendo uma transposição dos conceitos psicanalíticos do âmbito analista-analisando para a interação professor-aluno. Além do mais, alertamos que não se pode dizer que a Psicanálise será a solução dos problemas do contexto escolar, mas sim é perfeitamente plausível acreditar que ela poderá nos auxiliar em algumas reflexões no que tange o profissional docente.

Tanto para a Psicologia como para a Psicanálise a linguagem atua como pivô para a relação psicoterapeuta-paciente, pois possibilita ao psicoterapeuta/analista ter acesso ao inconsciente do sujeito que se coloca na posição de paciente/analisando. Para Lacan (1979b), por meio da linguagem é possível chegarmos ao inconsciente do sujeito, portanto, ao entrevistar os professores pudemos identificar nos discursos aquilo que está além das aparências, que vai além do que o sujeito verbaliza, como foi o nosso esforço ao identificarmos os significantes presentes nas falas dos professores. Com isso, nossa pesquisa buscou outro olhar sobre o ser professor e o manter-se na docência, pelo viés do inconsciente, pelo qual se revela também questões relacionadas ao desejo de cada sujeito.

Tendo isto presente, o objeto de estudo é o profissional docente partindo do seguinte problema: O que é ser professor e manter-se na docência? Com vistas a esta problemática, a investigação tem como objetivo principal desvelar o que é “ser professor” e o que os “mantém” na profissão.

Partimos de uma metodologia qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) em que os procedimentos metodológicos não foram determinados previamente, mas optamos em escolher os caminhos da investigação conforme esta foi se desenvolvendo. Desse modo, a coleta das informações aconteceu mediante duas etapas: 1ª) Questionário (N=160) (APÊNDICE B); e, 2ª) Entrevistas (N=6) (APÊNDICE C).

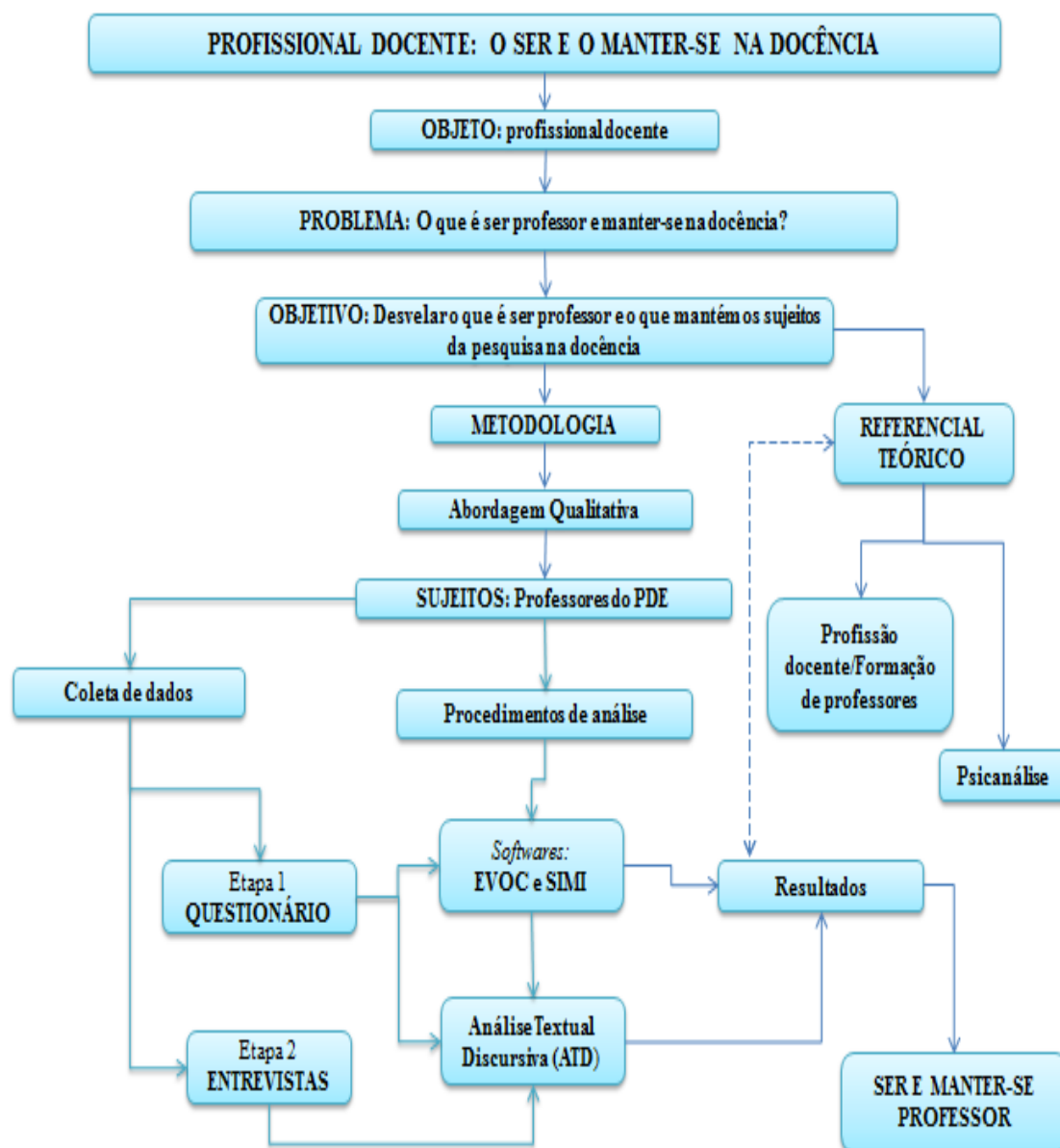
Os sujeitos da pesquisa são professores da rede estadual de ensino pertencentes aos Núcleos Regionais de Educação das cidades de Ponta Grossa, Wenceslau Braz e Telêmaco Borba. Os referidos professores participam de um programa pertencente a uma política pública de formação continuada de docentes delineada pelo Governo do Estado do Paraná, o denominado Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

O PDE é um programa com vistas à oferta de formação continuada para os docentes da Educação Básica paranaense, esta formação acontece por meio de estudos e discussões teórico-metodológicas nas Instituições de Ensino Superior (IES) e também conta com elaboração e execução de um projeto de intervenção nas escolas em que atuam. Vale ressaltar que os projetos de intervenções desenvolvidos pelos docentes devem considerar as dificuldades e problemas que a escola pública vem enfrentando, a fim de solucioná-los (PARANÁ, 2013).

Para dar conta da pesquisa nos apoiamos em referenciais teóricos que tratam da profissão docente e da formação de professores, como Nóvoa (1995), Marcelo (2009), Fontana (2010), Imbernón (2011), dentre outros. Além disso, amparamo-nos em alguns conceitos da Psicanálise utilizando estudiosos como Freud (1912; 1937), Lacan (1979a; 1979b) e Mrech (2003; 2005a; 2005b).

Para melhor compreensão de nossa pesquisa segue abaixo um esquema explicativo da mesma:

Figura 1– Esquema explicativo da pesquisa



Fonte: A autora.

Alicerçada neste esquema, a presente pesquisa está organizada em três capítulos. No **Capítulo I “Referencial teórico”** apresentamos os pressupostos conceituais do estudo em que na primeira parte abordamos as questões referentes ao ser professor, à profissão docente, à formação de docentes e ao desenvolvimento profissional do professor. Na segunda parte do capítulo focamos nos conceitos psicanalíticos e nas interfaces entre a Psicanálise e a Educação, buscando sempre suas contribuições para esta pesquisa.

O **Capítulo II “Procedimentos metodológicos da pesquisa”** destina-se à abordagem metodológica e aos métodos adotados mostrando os caminhos percorridos

na investigação. Descrevemos a caracterização dos professores que participaram do estudo e expomos também os procedimentos e instrumentos empregados na coleta e análise dos dados.

O **Capítulo III “Resultados e análise dos dados”** é dedicado às análises e discussões dos resultados obtidos na pesquisa. Inicialmente descrevemos as análises originadas pelo questionário abordando a concepção dos professores sobre a profissão docente e o ser professor e, na sequência, retratam-se as análises provenientes das entrevistas dos docentes.

Por fim, nas **Considerações finais** encontram-se as conclusões a que chegamos através do estudo e também são delineados alguns apontamentos relevantes para posteriores pesquisas que abordem esta temática.

## **CAPÍTULO I**

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo descrevemos a fundamentação teórica que orienta a pesquisa. No primeiro momento refletimos sobre o ser professor na sociedade contemporânea e alguns dos fatores que permeiam a profissão docente, como a relação professor-aluno, além de discutir alguns conceitos como formação de professores e desenvolvimento profissional docente destacando a especificidade da docência. Na segunda parte do capítulo apresentamos a teoria psicanalítica e os conceitos pertinentes a este estudo abordando as interfaces possíveis entre Psicanálise e Educação.

#### **1.1 O profissional docente e as peculiaridades do ser professor**

Estudiosos da formação de professores, do trabalho docente e do ser professor como Nóvoa (1995), Libâneo (2002), Tozetto (2010), Imbernón (2011), Cosme (2011), Ens e Donato (2011), dentre outros conhecedores da área, consentem quanto aos efeitos que as transformações provenientes da sociedade contemporânea exercem na Educação e suas repercussões para a profissão docente.

Para Ens e Donato (2011), a denominada “sociedade do conhecimento” traz algumas implicações para o “ser professor”:

Constata-se que ser professor, ser profissional do conhecimento na sociedade do conhecimento, tornou-se uma ação complexa e em estado de constante tensão diante dos desafios impostos pela própria profissão de professor e pela sociedade, uma vez que envolve trabalho com e sobre os seres humanos e, por consequência, sofre influências das diversas esferas da sociedade. Tal trabalho é, por sua vez, permeado por teorias e ações práticas que requerem constante reflexão teoria-prática, além da formação continuada. Entende-se que ser professor, ante os desafios do novo quadro social, requer nova perspectiva na sua formação (p.87).

É nesse sentido que as autoras supracitadas definem que ser professor envolve complexa responsabilidade. Ser professor, nesta circunstância, consiste em formar o aluno, o educando, no intuito de prepará-lo para viver na sociedade das mudanças e incertezas, e para ser capaz de enfrentar desafios. Além disso, ao docente é almejado que ele contribua para uma melhora qualitativa da sociedade, o que só se faz quando há o “compromisso político-social na docência”, este é considerado como importante para a formação cidadã dos sujeitos (ENS; DONATO, 2011).

Consentimos com a ideia de que ser professor não é tarefa fácil e simples, visto que nela não se implica apenas a transmissão de conhecimentos e não possui apenas a dimensão técnica. Sobre isso, nota-se as palavras de Imbernón (2011, p.21):

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

É por tais motivos que precisamos buscar maneiras de entender a profissão docente e os papéis dos professores. Maneiras estas que superem as racionalidades técnicas e práticas que supervalorizam a transmissão de conteúdos, os métodos e técnicas de ensino e deixam de lado outras questões que consideramos como importantes para exercício profissional docente, como é o caso das relações interpessoais que se fazem no contexto escolar, temática que abordaremos mais adiante.

Perante estas colocações, Imbernón (2011, p.12) enfatiza a imprescindível redefinição da docência como profissão, “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente”, destacando a importância de pensar e repensar a profissão docente e os processos pelos quais se dão a formação dos professores, visto que, mesmo diante de tantas influências que afetam a Educação, a escola ainda “mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade” (LIBANÊO, 2002, p.3).

Cosme (2011) alerta que as responsabilidades educativas que os docentes assumem são as que garantem ou não a importância da instituição escolar como insubstituível para a nossa sociedade. Para esta mesma autora, hoje, não se pode afirmar que o professor é apenas um instrutor. O docente exerce o ato de educar, sendo a dimensão técnica não autossuficiente para que o professor exerça seu papel.

Ens e Donato (2011, p.83) definem que “A atividade de ensinar realiza-se a partir de conhecimentos específicos e necessários que possibilitam a compreensão do trabalho docente, os quais são adquiridos, construídos na formação inicial e na formação que acontece durante toda a vida profissional”. Desse modo, para ensinar é necessário que se tenha formação específica que considere o processo de ensino e aprendizagem.

Em consonância com Roldão (2007, p.94), consideramos que a função docente se caracteriza pela ação de ensinar; entretanto, “[...] função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber”. Segundo esta estudiosa, o conceito de ensinar não é definido de modo simples e fácil, pois há diferença entre “professar um saber” e fazer os outros aprenderem alguma coisa.



O ensino como transmissão assumiu significado importante para a sociedade quando o acesso ao saber era restrito e apenas grupos limitados de pessoas tinham seu domínio. Assim, tal concepção justificava-se até meados do século XX pela associação da ideia de ensinar como passar conhecimento a quem não o possuía (ROLDÃO, 2007).

Atualmente, com um acesso alargado às informações e ao saber essa concepção não é mais dominante, existe ainda outra vertente, a qual contempla o ensino como mediação, como condução dos sujeitos ao aprendizado, que surgiu com o aparecimento do termo pedagogo (àquele que conduz a criança ao conhecimento e à cultura). Porém, Roldão (2007) atenta que, nos dias de hoje, ensinar assume outra dimensão, permanecendo em “dupla transitividade” entre a transmissão e a mediação.

A partir dessas colocações, ser um profissional do ensino não é simples, pois é preciso se considerar que, além daquilo que se espera do papel do professor, existem diferentes fatores que contribuem para a construção da docência como profissão. Nesse sentido, Imbernón (2011) retoma que, historicamente, a docência possui *status* de “profissão genérica”, em outros termos, se manteve como uma “semiprofissão” em que bastava que o professor dispusesse de um saber, possuísse conhecimento disciplinar que teria a habilidade para ensinar. Contudo, para ser um profissional da docência é necessário que se tenha autonomia, que seja capaz de tomar decisões pertinentes aos problemas de sua prática e principalmente ter uma formação especializada.

De acordo com Marcelo (2009), a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”, sendo que são o conhecimento e o saber que legitimam tal profissão. O trabalho docente é baseado no “[...] compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (p.8). Nessa perspectiva, o professor é um profissional que trabalha com o 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 (MARCELO, 2009).

Nos dias de hoje, ser professor se configura, conforme o referido autor, compreender que tanto os alunos como o conhecimento transformam-se muito rapidamente, mais do que o que estávamos habituados, e para continuar respondendo adequadamente ao direito discente de aprender é preciso que os professores se esforcem também para continuar aprendendo. Dito de outro modo, não é só a tarefa de ensinar aos alunos, de fazê-los aprender, mas também é necessário o esforço do professor para continuar aprendendo para poder ensinar.

Ao abordar a intencionalidade do ensino como especificidade da docência, Tozetto (2010, p.13) enfatiza que o professor necessita desenvolver competências de um

intelectual crítico, pois é indispensável “[...] uma ação docente que contemple o ato de educar em sua amplitude e complexidade. O profissional crítico faz escolhas subsidiado no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, humana”. Logo, o ato de ensinar é complexo e constituir-se um profissional docente crítico requer uma formação voltada para tal.

Em Marcelo (2009) há um diferencial entre ser professor e ser professor e ensinar com eficiência ao longo de sua carreira. Assim, conclui-se que para ser professor não é suficiente que se tenha o conhecimento, mas é preciso saber ensinar. Este saber ensinar, em nossa compreensão, só se atinge com um processo permanente de formação de professores (IMBERNÓN, 2011), o que colabora para o processo de desenvolvimento profissional docente.

A docência se efetiva na ação pedagógica do professor, a qual requer uma interação entre professor, seus alunos e o conhecimento. Em nossa concepção, a relação docente-discente é elemento que não pode ser desconsiderado quando focamos no ser professor, visto que é um dos fatores que balizam a profissão docente.

No estudo de Carvalho (1999) a docência se define como atividade extremamente relacional. A autora identificou diversas situações que representam a presença de intenso relacionamento na escola como o aglomerado de pessoas e a manifestação de sentimento, situações estas que revelaram exaustão nos professores, de diferentes formas. Ainda verificou que o forte envolvimento afetivo dos professores com seus alunos e a sua preocupação com a aprendizagem dos mesmos é fator de desgaste, mas também é fator de realização, prazer e gratificação. A pesquisadora já citada concluiu que eram estes os sentimentos que mantinham os professores na docência e que compõem em parte seu significado existencial.

A pesquisa de Carvalho (1999) caminha no mesmo sentido das intervenções em psicologia escolar desenvolvidas com professores em formação por Marinho-Araújo e Almeida (2008), nas quais as autoras concluíram que a profissão docente caracteriza a dualidade entre saber e afeto. O professor está sempre envolvido com pessoas, vivenciando relações interpessoais complexas e, ao mesmo tempo, possui um acesso ao saber que tem função estruturante na constituição do sujeito, mas que também não garante a segurança do seu “todo profissional”. Isto porque ter domínio de conteúdos não é o suficiente para que o professor possa realizar sua função. Além dos conhecimentos disciplinares o docente trabalha em função da relação professor-aluno, e é a proximidade com as pessoas que permite a manifestação de sentimentos e emoções muitas vezes contraditórios.

Baccon (2011a) em sua pesquisa afirmou que a docência não é uma atividade que gera produtos imediatos e materiais, como seria o caso de um artesão que elabora seu produto. Mas um trabalho que demanda de um investimento energético afetivo por parte do professor que, quando investe no aluno, ao mesmo tempo, coloca algo de si e constrói o seu lugar. Para a autora, a profissão docente só pode ser admitida por meio do outro, isto é, pensada sobre o outro, o aluno.

Ainda Baccon (2011b) esclareceu que na docência o que acontece é que, ao ensinar, o professor deixa marcas no aluno e no decorrer de sua prática modifica a si mesmo. Por conseguinte, a transformação que ocorre com a docência não é somente a do aluno, mas também daquele que ensina, em uma relação dialética, e o investimento afetivo precisa ser constante para alimentar as relações transferenciais que geram as mudanças e constituem tanto professor como aluno.

Desse modo, refletimos que a profissão docente não pode ser analisada como mecânica e sem sentido, porque nela estão envolvidos sentimentos, relações, saberes de diferentes ordens, o individual e ao mesmo tempo o coletivo. Individual porque se refere a características do próprio sujeito, e coletivo porque mesmo em sua subjetividade, um sujeito não se constitui sozinho, mas precisa do outro também para construir sua história.

### **1.1.1 Formação de professores e o desenvolvimento profissional docente**

Defendemos neste trabalho a docência como profissão e enfatizamos a importância da profissionalização docente e, para tanto, é preciso diferenciar profissionalismo de profissionalização, visto que são termos complexos e diferentes.

Profissionalização, para Imbernón (2011, p.25), é “[...] um conceito mais social, complexo [...] e multidimensional, em que o processo [...] fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social”, ou seja, é um processo que acontece não isolado, mas sim em âmbito social, conforme há colaboração entre as pessoas. Já o profissionalismo ou também denominado como profissionalidade, refere-se às características específicas da profissão e em contrapartida a profissionalização é o caminho para a construção de tais características.

Considerando então a docência como profissão e que a profissionalização é de extrema importância para o exercício da mesma abordamos, neste momento, a formação do professor como processo intrínseco à profissionalização docente.

Imbernón (2011) conceitua a formação de docentes como um processo que necessita objetivar o desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo, não somente como treinamento para atuação técnica, mas visando à formação para se aprender a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea. Consentimos com esta concepção de formação e ainda complementamos que, a partir disso, a formação poderá assumir a função de estímulo crítico para perceber as contradições da profissão e buscar maneiras de superá-las.

De modo sucinto, para o autor acima mencionado, formação de professores é: “[...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidade reflexiva em grupo [...] já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.” (p.15).

A noção de formação docente se relaciona intimamente com o conceito de aprendizagem permanente, considerando sempre os saberes docentes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da escola, ou seja, profissional e pessoal (NÓVOA, 1995; MIZUKAMI *et al.*, 2006; IMBERNÓN, 2011). Sobre isso, segundo Marcelo (2009), o maior desafio da formação de docentes consiste em fazer com que o professor continue aprendendo ao longo de sua carreira, fazendo-o compreender que é preciso engajar na formação.

Uma formação sólida necessita “[...] dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa [...]” e também deveria envolver os docentes em atividades de formação comunitária a fim de conferir à educação escolar dimensão entre a realidade social em que estão inseridos os alunos e o saber intelectual, mantendo uma estreita relação entre realidade e saber (IMBERNÓN, 2011, p.42).

Nessa perspectiva, formar docentes não é “atualizar” os conteúdos da disciplina que leciona ou os métodos de ensino, mas está além disso e é preciso, antes de tudo, que o professor se envolva com a sua formação compreendendo que é necessário manter uma relação mútua entre as experiências anteriores e as experiências do processo formativo.

Concordamos com Nóvoa (1995, p.25), quando explica que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Segundo o autor, a formação se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da

identidade pessoal. Assim, estar em formação implica um envolvimento da pessoa do professor, requer o desejo de formar-se.

Existem diferentes etapas ao tratar de formação de professores, como é o caso da formação inicial e da formação continuada. A formação inicial é admitida como aquela oferecida pelos Cursos Superiores de Licenciatura nas universidades, é considerada como primeira formação, início do processo de tornar-se professor. Mizukami *et al.* (2006) definiram formação inicial como aquela que fornece subsídios para a vida profissional docente e Imbernón (2011) destaca que este período é extremamente importante para o estabelecimento das bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado.

A etapa de formação inicial é caracterizada pelo começo da socialização profissional e também de assimilação de princípios e regras práticas, contudo, é preciso ter cautela para não passar uma imagem de um modelo profissional tecnicista (IMBERNÓN, 2011).

Já no que tange à formação continuada de professores Mizukami *et al.* (2006) definem que

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente (p.28).

Assim, a formação continuada docente é o meio pelo qual se efetiva a reflexividade crítica do professor e também é o processo e o espaço em que se constrói a identidade docente. Para Stahlschmidt (2009) é importante sempre estar “relembrando” ao professor que precisa ser profissional, caso contrário, a prática cotidiana docente pode ser absorvida pelo senso comum pedagógico, o qual é composto por fragmentos de teorias criando uma ilusão de que se tem o domínio sobre os elementos dessa teoria.

Imbernón (2011), ao invés de tratar de formação continuada, aborda a questão da formação permanente do professor, como um processo em construção constante. O autor mencionado postulou cinco eixos de atuação que não podemos desconsiderar quando nos referimos à formação permanente do professor; são eles: 1) reflexão prático-teórica a respeito da própria prática relacionada à realidade e a habilidade do professor para construir conhecimento pedagógico a partir da sua prática educacional; 2) partilha de experiências entre iguais; 3) união de formação e projeto de trabalho; 4) formação como estímulo crítico perante práticas como hierarquia, sexismo, individualismo etc.; e,

5) desenvolvimento profissional da instituição educativa por intermédio do trabalho conjunto.

É na formação que o docente consolida conhecimentos sobre a prática pedagógica e, de acordo com Tozetto (2008), a prática pedagógica é aprendida por meio da inseparável relação entre teoria e prática e não apenas com a teoria. Então, entendemos que o docente se constitui a partir do momento em que se vivencia a relação dialética do processo de ensino e de aprendizagem, entre a concretude da sala de aula e os estudos acadêmicos na universidade.

A formação do professor se baseia nas práticas educativas, intervenções e situações oriundas do processo de ensino e aprendizagem concretizado em sala de aula (IMBERNÓN, 2011). Por esse motivo que é extremamente importante investir na pessoa do professor e considerar as suas experiências e práticas. Além disso, para Nóvoa (1995, p.27), “As práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Nesse sentido Nóvoa (1995) enfatiza que as práticas de formação continuada de professores, organizadas individualmente, contribuem para a aquisição de técnicas e conhecimentos ao mesmo tempo em que favorecem o isolamento e “reforçam a imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (p.27). Em contrapartida, as práticas de formação que prezam a coletividade colaboram para a emancipação profissional e para a solidificação de uma profissão que é autônoma na construção dos seus saberes e valores.

Para Imbernón (2011), o conhecimento profissional se consolida no decorrer da prática e se apoia na análise, na reflexão e na intervenção em situações concretas de ensino e aprendizagem. Então, o professor em desenvolvimento profissional passa por fases, cada uma com suas características próprias, e que exigem dos professores uma conscientização da necessidade de formação permanente para não caírem na rotina e perderem a profissionalidade da docência.

Discutir sobre formação de professores torna-se importante porque é por meio dessa formação que poderá se configurar a nova profissionalidade docente, a qual só é viabilizada quando se considera o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o organizacional, sem separar essas dimensões (NÓVOA, 1995).

Sobre a necessidade de redefinição da docência como profissão enfatizada por Imbernón (2011), este ainda ressalta que a formação é elemento essencial para o

desenvolvimento profissional, porém não o único, pois é preciso se incluir a prática docente também como fator relevante.

Destacamos que o desenvolvimento profissional está muito além da formação não se restringindo a ela, contudo, consideramos a formação de professores como uma das dimensões relevantes do desenvolvimento profissional. Além disso, abordar a formação como constituinte do desenvolvimento profissional é assumir a especificidade da profissão docente e a necessidade de um espaço próprio para a sua realização (IMBERNÓN, 2011).

Compreendemos que ser profissional da Educação ultrapassa a aquisição de técnicas e habilidades mecânicas para ensinar, pois, como afirma Nias (1991), citado por Nóvoa (1995, p.25), “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Por isso, é necessário considerar as três dimensões inseparáveis do desenvolvimento profissional: pessoal, profissional e organizacional.

A formação do professor deve abranger uma dimensão pessoal, a qual necessita estimular reflexão crítica e autonomia nos docentes, além de encontrar espaços de interação entre o pessoal e profissional para que os professores possam dar significado e sentido às suas vivências. É com a construção do saber e do conhecimento na formação que se constitui a identidade docente (NÓVOA, 1995).

Sobre o desenvolvimento profissional, a formação a incentiva a partir do momento em que se investe na autonomia contextualizada da profissão. Assim, cabe à formação de profissionais reflexivos e responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional e que participem na implementação das políticas educativas, ou seja, compreende-se aqui o professor como autor e produtor da sua profissão (NÓVOA, 1995).

A respeito da dimensão organizacional do desenvolvimento profissional Nóvoa (1995) esclarece que pensar em formação de professores é também abordar a questão do investimento educativo dos projetos da escola, o que cabe considerar que formação e trabalho devem caminhar juntos, não sendo distintos. O desenvolvimento profissional e pessoal do professor está diretamente relacionado com o desenvolvimento da instituição escolar.

O conceito de desenvolvimento profissional docente, na concepção de Marcelo (2009), pode abranger outros conceitos como: formação permanente, continuada, em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação. Entretanto, o mesmo autor considera o termo “desenvolvimento profissional” mais adequado para a concepção de “professor

enquanto profissional do ensino” (p.9) e esclarece que é um processo tanto individual como coletivo que deve acontecer no contexto de trabalho do professor, pois isso colabora para o desenvolvimento de competências profissionais que consideram as diferentes experiências.

Dentre algumas características do desenvolvimento profissional docente, para Marcelo (2009), destaca-se:

- tem como base o construtivismo ao invés de modelos transmissivos, em que o professor é sujeito que aprende ativamente;
- é um processo a longo prazo, em que as experiências se tornam eficazes quando possibilitam que os docentes relacionem as novas experiências com os conhecimentos prévios;
- processo que acontece em contextos concretos, com base na própria escola em que atua e nas atividades diárias do professor;
- encontra-se relacionado com os processos de reforma da escola;
- o docente é um prático reflexivo, ou seja, alguém que tem um conhecimento prévio e que vai adquirindo mais conhecimentos na medida em que reflete sobre suas experiências;
- é um processo colaborativo, que permite também espaço para trabalho isolado e reflexão;
- pode adotar formas diferentes em contextos diferentes. Não há modelo único para o desenvolvimento profissional docente, mas escola e docentes devem trabalhar em conjunto partindo de suas crenças, necessidades, práticas.

Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento profissional do professor é um “[...] processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional [...]” (p.11). Constituindo-se ainda como construção do eu profissional, remetendo à noção de identidade profissional do professor, o que se configura como “[...] um complexo emaranhado de histórias, conhecimento, processos e rituais” (MARCELO, 2009, p.7).

O desenvolvimento profissional docente, segundo Imbernón (2011), pode ser entendido, como “[...] conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional” (p.46). Assim sendo, ao procurar aperfeiçoamento nos processos de formação de professores, tanto inicial como continuada, estará se buscando melhoria em outros aspectos que são relevantes à profissão como: remuneração, estrutura, legislação, níveis de decisão e participação e outros.



Enfatizamos que o professor, ao desenvolver-se profissionalmente, está também construindo sua identidade profissional. É da identidade docente profissional que emerge o ser e o manter-se professor, e é dela ainda que surgem as concepções e crenças dos docentes de como se veem e de como veem aos outros.

Para Marcelo (2009, p.12)

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto [...].

Assim, consideramos que ao estar engajado em um processo de formação de professores, os docentes têm a possibilidade de desenvolver-se profissionalmente na medida em que também constroem sua identidade. Então, caso desejemos facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes, como esclarece Marcelo (2009), devemos conhecer como os professores crescem profissionalmente e as condições que promovem o crescimento. Além de que, vale ressaltar que esse desenvolvimento está intimamente relacionado à qualidade da aprendizagem discente.

## **1.2 As interfaces entre Psicanálise e Educação**

Nesta segunda parte do capítulo do referencial teórico explanamos sobre a teoria psicanalítica e alguns dos seus conceitos buscando estabelecer relações com a temática desta pesquisa. Para isto, utilizamos alguns autores como Freud (1912; 1937), Lacan (1979a; 1979b) e Mrech (2003; 2005a; 2005b).

Relacionar os campos educativo e psicanalítico não é tarefa fácil, pois se corre o risco de generalizar e pensar que é um enlace simples, o que de fato não o é, considerando que a Psicanálise preza o subjetivo enquanto a Educação escolar preocupa-se com a normatização (MRECH, 2003; 2005b). Embora haja diferenças e especificidades em cada campo, o ponto de encontro entre eles está no fato de que ambos se preocupam com a constituição e formação do sujeito e é com base nesse encontro que buscamos firmar a relação.

Ao buscarmos as contribuições da Psicanálise ao contexto educacional não podemos apenas substituir o lugar do analista e paciente (o *setting* terapêutico) para o espaço de sala de aula e a relação entre professor e aluno. Tratamos aqui das possibilidades de aproximação da Psicanálise com a Educação, o que não significa que

podemos colocar que o professor deve analisar seus alunos. Sabemos que isso é inviável e não podemos confundir a função do terapeuta com a do professor, ambas possuem características que garantem suas singularidades.

A dicotomia que existe entre os objetivos da Educação e os da Psicanálise acontece por conta de que se idealiza a Educação e conseqüentemente o professor, criando uma imagem do ideal, que não pertence à realidade de fato (MRECH, 2005b).

A referida autora descreve o seu ponto de vista no que se refere à Educação:

Ao contrário do que muitos acreditam, penso que a Educação atual tem-se tornado mais do que nunca relacional e presencial, revelando que o laço social que ela estabelece com professores, alunos e comunidade se tece de uma maneira muito mais complicada: via inconsciente, via corpo, via imagem, via símbolo, via registro do real, a partir do aparecimento de um novo tipo de mercado – o mercado do saber (MRECH, 2005b, p.19).

Portanto, a Educação da qual trata a autora mencionada é aquela que é permeada pelas relações interpessoais e que se fazem de modo muito mais complexo do que se imagina, pois são laços estabelecidos por meio do corpo, da imagem, do símbolo, ou seja, através do inconsciente, considerando-se a realidade, que tem como intenção a produção de um saber.

Sobre o educar, o pai da Psicanálise relaciona a análise com a terceira das “profissões impossíveis”

[...] quanto às quais se pode de antemão estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a arte de educar e de governar. Não podemos exigir que o analista seja um ser perfeito antes da sua análise, noutras palavras, que só as pessoas de alta e rara perfeição possam ingressar na candidatura a analista (FREUD, 1937, p.34).

A complexidade da profissão do analista está na exigência de preparação, requer qualificação para exercer o ofício, e uma dessas exigências é a análise de si mesmo. Do mesmo modo, consideramos que, para ser professor também se requer qualificação e preparação específica para o ensino, obtida a partir da formação de professores e do desenvolvimento profissional.

Entendemos que a expressão tão conhecida de Freud possui um contexto diferente do educacional, sobre o qual nos debruçamos. Entretanto, analisar o ato de educar como uma das profissões impossíveis assume um significado interessante ao nosso estudo, porque consideramos que ser professor depende do outro, e, com isso, compreendemos que a “impossibilidade” está no fato de serem profissões relacionais, por dependerem do outro, do desejo do outro. Um analista só poderá efetivar uma

análise desde que o seu paciente deseje, busque por isso, o mesmo acontece com o professor, o qual só pode ensinar se o aluno quiser aprender.

Assim como para Mrech (2005b), destacamos que Freud classificou o educar como impossível em decorrência de que ensinar, ato que é intrínseco ao educar, em nossa consideração, nunca acontece do mesmo modo, não há padrões aplicáveis em todo o ensino, pois os alunos são diferentes, o contexto é diferente e o projeto educacional sempre se transforma.

Com isso, educar é possível, em nossa concepção, desde que se assuma uma postura diferenciada com relação ao ensinar e à Educação que estamos habituados. Tal postura é permitida pela Psicanálise ao postular que a Educação pertence à ordem do incompleto, do limitado, não podendo se fechar em si mesma. De acordo com Mrech (2005b, p.28) “Uma profissão que se encontra sempre aberta aos laços sociais que ela estrutura por meio do ensino, da pesquisa, dos cursos de atualização, de formação, de extensão [...]”.

Consentimos com as palavras da autora supracitada, porém, esclarecemos que, nesta pesquisa, não nos voltamos para as ações de educar e ensinar, mas consideramos que ao tratar do ser professor e do manter-se na profissão não podemos deixar de passar por essas questões para situar o leitor de qual concepção de Educação a Psicanálise partilha.

Nas palavras de Lacan (1979a, p. 19), a Psicanálise é uma relação inter-humana entre analista e analisando, entretanto, só há essa relação desde que tenha a intervenção de um terceiro elemento, que é a palavra. Ou seja, a experiência analítica é triádica, é preciso que a palavra exista para que se estabeleça a relação: analista-palavra-paciente. Assim como a palavra, manifestada pela linguagem, se assume como instrumento fundamental da relação analista-analisando, consideramos que a relação professor-aluno também se fundamenta no mesmo princípio.

Para explicitar a importância da palavra nas relações citadas acima utilizaremos uma figura (FIGURA 2) conhecida como “nó borromeano”, apresentada por Lacan e empregada na Psicanálise para fazer referência ao modelo topológico representante dos três registros<sup>3</sup> postulados por Lacan: real, imaginário e simbólico.

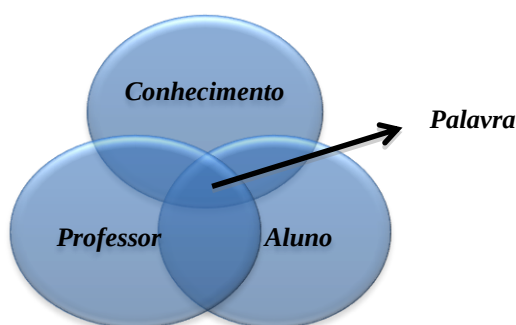
---

<sup>3</sup> Para Santuário (2004), os três registros lacanianos, o real, o imaginário e o simbólico, constituem categorias conceituais da realidade humana, do psiquismo do homem, os quais organizam a experiência humana com a ideia de realidade. Ainda para Mrech (2003), os registros psíquicos possibilitam que localizemos o sujeito para além do seu comportamento visível podendo situá-lo nos sistemas sociais, econômicos e políticos também.

O nó borromeano se constitui por três circunferências e a sua característica única é o fato de que, ao cortar uma das circunferências, qualquer uma delas, as outras duas não permanecem unidas, ou seja, se desfazem (CESAROTTO; LEITE, 1993).

Buscamos com a Figura 2 estabelecer analogia para representar o processo de interação mediada pela palavra, o qual acontece no contexto educacional. Notamos que a mediação da relação professor, aluno e conhecimento acontece por interseção da palavra.

Figura 2 – Interação professor, aluno e conhecimento mediados pela palavra



Fonte: As autoras.

Portanto, assim como Lacan enfatiza que não há como separar os registros, pois um depende do outro, para nós, não há como compreender a relação professor-aluno-conhecimento sem considerar o elemento da palavra, pois é a palavra que amarra o nó, que interliga os elementos e que faz a mediação, que realiza a interseção das três circunferências. Deste modo, observando a Figura 2 percebemos que é a palavra que estrutura a relação professor, aluno e conhecimento, é ela que a desencadeia e a sustenta, justificando assim nosso interesse em captar os discursos dos docentes para inferirmos sobre o ser e o manter-se na docência.

Tendo em vista o exposto, é importante ressaltar que, para a Psicanálise, a palavra é carregada de nuances do inconsciente. Assim, nosso estudo busca desvelar algumas dessas nuances presentes na relação professor-aluno-conhecimento mediada pela palavra, acreditando que é por meio dessa relação que surgem as concepções do ser e do manter-se professor.

Nos subitens apresentados a seguir buscamos esclarecer alguns dos conceitos do âmbito da Psicanálise que são importantes para esta pesquisa na compreensão do tema investigado.

### 1.2.1 O inconsciente

Conforme descrito pelo próprio Freud foram três grandes mudanças ocorridas na humanidade e que abalaram o ego<sup>4</sup> humano ao longo da história por conta de que instalaram uma ruptura no que estavam habituados a conceber: 1º quando Copérnico tirou a Terra do centro do Universo; 2º quando Darwin enfatizou a evolução da espécie sendo o homem uma espécie superior que provém de espécies inferiores de vida animal; e 3º quando Freud descobriu o inconsciente (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005).

A partir dessas considerações entendemos que a Psicanálise estabeleceu uma marca no desenvolvimento da ciência, pois ela rompeu com o que a sociedade estava habituada, principalmente quando Freud descreveu as estruturas da mente humana: consciente, pré-consciente e inconsciente. Além disso, o pai da Psicanálise descobriu um método de acesso aos conteúdos inconscientes, o método da associação livre utilizado nas seções de análise em que se acredita que a cura se dá por meio da fala. Porém, o processo de “cura” não é tão simples, pois requer do analisando a superação das suas resistências<sup>5</sup>, é com a superação da resistência que o analista tem acesso ao conteúdo reprimido<sup>6</sup>, conteúdo inconsciente (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005).

No dicionário de Psicanálise de Roudinesco e Plon (1998, p.376), o inconsciente é conceituado, de modo geral, como “[...] um lugar desconhecido pela consciência: uma ‘outra cena’”. A noção de inconsciente de Freud foi aperfeiçoada por Lacan (1979b, p.142) ao postular que o “[...] inconsciente, são efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que, o inconsciente, estruturado como uma linguagem”.

Sobre a definição lacaniana de inconsciente como uma linguagem, Roudinesco e Plon (1998, p.378) explicam que “A ideia lacaniana de uma primazia da linguagem – e, portanto, do significante – repousa no dado primordial de que o indivíduo não aprende a falar, mas é instituído (ou construído) como sujeito pela linguagem”.

Desse modo, o inconsciente é concebido no pensamento lacaniano como um saber que se manifesta por meio do registro do simbólico nos apresentando, portanto, o ‘não saber’ que é da ordem do real. Em outras palavras é a ordem simbólica que revela

---

<sup>4</sup> Ego se define em Roudinesco e Plon (1998, p.169) como “eu”.

<sup>5</sup> “Termo empregado em Psicanálise para designar o conjunto das reações de um analisando cujas manifestações, no contexto do tratamento, criam obstáculos ao desenrolar da análise” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.659).

<sup>6</sup> Repressão: “Termo empregado em psicologia para designar a inibição voluntária de uma conduta consciente. Em Psicanálise, a repressão é uma operação psíquica que tende a suprimir conscientemente uma ideia ou um afeto cujo conteúdo é desagradável. No Brasil também se usa ‘supressão’” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.659).

o inconsciente através da linguagem nos passando a ideia de que conhecemos o sujeito, entretanto, aquilo que se dá no real é o não saber, pois o inconsciente não se revela como tal (JORGE, 2005). Nas palavras do próprio Lacan (1979b, p.32) “[...] o inconsciente se manifesta sempre como o que vacila num corte do sujeito – donde ressurgem um achado que Freud assimila ao desejo [...]”.

Isto posto, consideramos então que o conceito de inconsciente encontra-se intimamente vinculado ao conceito de desejo, uma vez que o inconsciente se manifesta por meio da linguagem (e da palavra), a qual pode nos dar acesso ao desejo do sujeito.

### **1.2.2 A importância da linguagem**

A docência é uma profissão bastante peculiar, conforme temos visto até o momento, pois ela se concretiza na ação pedagógica e recebe influência de diversos fatores, como é o caso das relações interpessoais que se fazem na escola. É diante disso que, para ensinar, não é suficiente que o professor tenha apenas o domínio do conteúdo e de métodos de ensino. Nesse sentido, Baccon (2011b) esclarece que ensinar e aprender são atos distintos e que o professor só ensina se existe alguém disposto a aprender, isto porque o sujeito para a Psicanálise é um ser desejante, movido pelo desejo.

Considerando as limitações da Educação nos dias atuais, que se volta para a padronização e normatização dos sujeitos, concebemos a relevância que a linguagem tem no processo de ensino e aprendizagem, pois, para Baccon (2011b, p.136; 2011a) o docente “[...] deve se colocar na escuta do aluno, percebendo que a fala ocupa um lugar importantíssimo nessa relação e que o sujeito se representa por via da palavra”.

Baccon (2011b) ainda descreve que um dos objetivos e que também é um desafio dos mais importantes do papel do professor está no despertar o desejo de aprender nos alunos, utilizando-se da fala. Para a Psicanálise, a linguagem é muito mais do que um instrumento de comunicação, trata-se de um mecanismo valioso de formação dos sujeitos, o que serve para pensá-la também no âmbito da formação de docente.

Em síntese, nosso interesse pela linguagem, pelo discurso do professor, está no fato de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 1979b, p.142) e é escutando os discursos dos docentes que poderemos inferir sobre o ser professor e o manter-se na profissão, entendendo o desejo docente, sendo que ainda “É pela palavra que se estabelece ou não o processo de ensino-aprendizagem” (MRECH, 2003, p.10).

Ser professor não se resume em apenas transmitir conteúdo para os alunos. Essa transmissão é mais do que uma simples comunicação, mas remete à instauração da transferência. Não é suficiente que o aluno detenha o conhecimento que foi passado, é preciso que ele “[...] estabeleça um saber a respeito do que foi ensinado” (MRECH, 2003, p.8).

O professor utiliza-se da linguagem para comunicar-se com seus alunos e para ensinar-lhes. Esse é o ponto que diferencia a função do professor da função do analista: enquanto o professor parte daquilo que se sabe, o psicanalista tem por base o ponto da não transmissão, do não saber. Isso considerando que não é possível saber tudo e que na Psicanálise sempre há algo que falta. Podemos pensar que “[...] enquanto o professor trabalha com a consciência, o saber e a crença em tudo saber, tudo compreender; o psicanalista atua na vertente inversa deste processo em relação ao inconsciente, o não saber e o limite do saber” (MRECH, 2005a).

A respeito do discurso, Mrech (2003) enfatiza que a fala ocupa lugar de destaque na relação professor e aluno e é isso que os docentes não percebem, a importância da fala. A autora ainda nos atenta para o fato de que docentes e discentes “[...] são efeitos do discurso pedagógico. Um discurso que é estabelecido na e pela linguagem. Um discurso que é estabelecido inicialmente durante o próprio processo de formação do professor” (p.13).

Diante dessas colocações, a autora supracitada ainda esclarece que existem linguagens específicas de cada área do conhecimento, discursos prévios de cada profissão, os quais são responsáveis por determinar simbólica e imaginariamente a ação desses profissionais e que são anteriores ao contato real do sujeito com a realidade com a qual vai trabalhar. No contexto da Educação o discurso é designado como “pedagógico”, que “tece posições simbólicas e imaginárias prévias para o professor” (p.14) e predetermina as ações docentes. Mrech (2003) denominou este discurso prévio de “estruturas de alienação no saber”, que acontece tanto inconsciente como conscientemente, e influenciam e constituem os discursos dos professores e alunos, além de se fazer presente também nos processos de formação de professores.

As estruturas de alienação no saber podem ser sociais e individuais. As sociais referem-se às regras gerais de guias de ações determinadas e à própria linguagem de cada profissão, já as individuais se associam com o desempenho de cada sujeito, aos significantes específicos do sujeito. Ambas as estruturas, individuais e sociais, são compostas por repetições, estereótipos, cláusulas obrigatórias, hábitos e palavras-chave

e são identificadas no âmbito da própria linguagem (MRECH, 2003), podendo aparecer como significantes.

Tais estruturas possibilitam refletirmos a respeito das diferentes dimensões e formas de interpretações que uma linguagem possui, o que não é considerado pelos professores, que tomam a sua interpretação da linguagem como verdadeira. Desse modo, é necessário entender que a linguagem permeia a relação professor-aluno, bem como é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, a “fala ocupa um lugar estratégico na relação professor-aluno. É ela que cria ou não a própria relação” (MRECH, 2003, p.13), conforme explicitamos anteriormente, é a palavra que ata o nó borromeano (Figura 3).

### **1.2.3 A transferência**

De acordo com Roudinesco e Plon (1998, p.767), o termo transferência é utilizado não apenas na Psicanálise, mas também em outros campos e “[...] implica sempre uma ideia de deslocamento, de transporte, de substituição de um lugar por outro, sem que essa operação afete a integridade do objeto”. Tal conceito é colocado como um dos pontos principais da Psicanálise, pois caracteriza o tipo de relação que o paciente estabelece com o psicoterapeuta (BARTOLOMEI; FULGENCIO, 2008).

Freud (1912) define o processo transferencial como vínculo que permite sustentar ou não a análise, em outras palavras, trata-se de relações que são estabelecidas entre paciente-terapeuta em que o primeiro parece fazer a “transferência” de afetos vivenciados em outras relações como a maternal e fraternal. Desse modo, a transferência é um fenômeno que, ao ser positiva ou negativa, favorece ou não a interação e a análise. Quando não se estabelece a transferência, não se pode efetivar a análise. E assim, podemos generalizar esclarecendo que este é um fenômeno que está presente em todas as relações, inclusive entre professor e seus alunos.

Como define Lagache (1990), no âmbito da Psicanálise, a transferência consiste em um deslocamento afetivo do paciente com relação ao analista. Essa definição nos permite estudar a transferência que o aluno estabelece com o docente e vice-versa, sendo que, em nosso entendimento, é fator decisivo para o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, se não há transferência, não há análise, ou ainda se não há transferência não há aprendizagem, no caso da Educação. Assim, destacamos que, se as relações transferenciais são firmadas, significa que o analisando construiu um laço com



seu analista e o colocou no lugar de sujeito suposto saber (SSS<sup>7</sup>) e o mesmo acontece quando se firma uma relação transferencial entre professor e aluno.

Quando tratamos de relações para a Psicanálise, estas se constituem a partir do que se denomina de transferência. Apesar de ser um conceito psicanalítico, esta não ocorre somente no ambiente analítico, pois, como destaca Lacan, ocorre em qualquer relação constituída pelos sujeitos. No âmbito da relação entre professor e aluno, assim como destaca Baccon (2011a), para que a transferência se instaure é preciso que o professor ocupe a posição de SSS, em outras palavras, o discente só é mobilizado a aprender, só tem o desejo de saber, se coloca o docente na posição de alguém que tem um saber, aquele que sabe alguma coisa. Entretanto, o professor não pode abusar dessa ‘posição’ que o aluno frequentemente o coloca, pois, para que esse possa ocupar o seu “lugar como professor” (BACCON, 2011a), deve sempre se lembrar que a posição de sujeito suposto saber deve apenas ser a ponte que leva o aluno ao encontro do conhecimento, sem prendê-lo para si.

Conforme Lacan, o ponto central da relação transferencial é o SSS, ou seja, a transferência se estabelece a partir do momento que um dos sujeitos coloca o Outro<sup>8</sup> no lugar de sujeito suposto saber, ou seja, considera que ele tem um saber. No caso da análise é o psicanalista que assume esse papel, ou melhor, o analisando o coloca nessa posição e na escola é o professor considerado como aquele que tem conhecimento (MRECH, 2005a).

#### 1.2.4 O desejo

Lacan (1979b, p.222) define o desejo 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”. O desejo então é a força motriz do sujeito e, conforme Arruda (2001), não se pode confundi-lo com as necessidades biológicas do corpo, nem com o ‘querer’, pois o desejo é uma incessante busca por algo que não está em objetos palpáveis, além de ser incontrolável e não consciente, é não nominável, é uma incógnita.

---

<sup>7</sup> A sigla SSS representa a expressão: sujeito suposto saber.

<sup>8</sup> “Para a Psicanálise [...] Freud constatou que não se tratava apenas de um Outro social externo ao sujeito. Mas, da importância de um Outro internalizado que gerava posições determinadas para o sujeito” (MRECH, 2003, p.49). Para Lacan, “o Outro não é um sujeito concreto, mas um lugar no discurso, estabelecido pelas cadeias de significantes, através do qual o sujeito se faz reconhecer enquanto desejo” (MRECH, 2003, p.51-52).

No dicionário de Psicanálise Chemama (1995, p.42), o desejo é definido como: “Falta inscrita na palavra e efeito da marca do significante sobre o ser falante”. O desejo, então, constitui força que mobiliza as pessoas em busca de satisfação de determinada necessidade, não biológica e inconsciente.

Para Roudinesco e Plon (1998), o desejo<sup>9</sup> conceitua-se como qualquer forma de movimento direcionado a um objeto de atração; a realização de um anseio, de uma satisfação inconsciente. Desse modo, o desejo possui estreita relação com o inconsciente do sujeito, e, por isso, nosso interesse em inferir, a partir dos discursos dos professores, sobre o desejo em ser professor e se manter na profissão.

Arruda e Passos (2012) estudam a possibilidade de transpor alguns conceitos do âmbito psicanalítico, mais especificamente conceitos utilizados por Lacan, para a área da formação de professores. Dentre os conceitos abordados está o de desejo do analista, sobre ele Lacan (1979b) explicou que não pode ser ignorado, pois 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.

Utilizando-se das definições de Lacan (1979b) para o desejo do analista, Arruda e Passos (2012) buscam estabelecer uma metáfora com o desejo do professor. 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 formação de professores.

O desejo docente é considerado pelos autores mencionados como fundamento do ser professor, em outras palavras, podemos afirmar ainda que é o desejo que impulsiona o professor em busca de formação e de desenvolvimento profissional, por exemplo. É nesse sentido que esta pesquisa considera que o desejo do professor é crucial para compreendermos o que é ser professor para eles e o que os mantém na profissão.

A investigação de Arruda e Passos (2012) deixa lacunas a serem preenchidas sobre essa questão da metáfora do desejo do analista com o desejo do professor nos permitindo então, em nossa pesquisa, buscar estabelecer relação entre o ser e manter-se docente pelo viés do desejo do sujeito professor.

Fato é que existe analogia entre o desejo do analista e o desejo do professor, porém, nossa pesquisa não entra nestas questões, pois o nosso foco está no desejo do sujeito em ser professor e em se manter professor.

---

<sup>9</sup>Abordamos o desejo em uma perspectiva psicanalítica, entretanto, não é nossa intenção adentrar nas questões da metáfora do desejo do analista/desejo do professor (ARRUDA; PASSOS, 2012).

### 1.3 Tornar-se e manter-se professor

Verifica-se que há uma complementaridade entre os conceitos da Psicanálise e a Educação. Especificamente nesta investigação há proximidade possível entre o ser professor e o manter-se na profissão, na medida em que neles está implicado o desejo dos sujeitos em se tornarem professores, e ainda, há a questão das relações entre professores e alunos que permeiam a função de ensinar, tais relações se sustentam com o processo transferencial. Além do exposto, é possível captar as nuances do inconsciente dos professores a partir do momento em que os permitimos falar, discursar sobre o que pensam da própria profissão.

A respeito das instituições educativas e suas funções na contemporaneidade, para Imbernón (2011, p.8),

[...] a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição.

Assim, as escolas, conseqüentemente os professores, necessitam de outras maneiras de interpretar a educação e sua função social, sendo que as instituições educativas não são apenas locais em que se aprende o básico e depois se reproduz o conhecimento. Há que se considerar toda a complexidade do ser humano e de sua formação e isso requer considerar as redes de relações (IMBERNÓN, 2011).

A pesquisa de Fontana (2010), descrita no livro intitulado “Como nos tornamos professoras?” abrange questões do processo de constituição docente de mulheres. A autora destaca que existe um “jogo de olhares” (p.20) a respeito do ser professor, que, muitas vezes, se apresentam como contraditórios: ora o foco está em “quem é” o professor e “o que ele faz”, e ora os estudos voltam-se para “o que deveriam fazer” os docentes, demonstrando assim um lado idealizador do ser professor. A autora mencionada ressalta que esse jogo de olhares faz parte da constituição docente, e, portanto, merece atenção.

Partilhamos da ideia de Fontana (2010)<sup>10</sup> quando ela destaca que o ser professor depende das condições profissionais, das relações de trabalho, pontuando-o como contextual e não generalizável. E ainda complementamos que o ser professor se

---

<sup>10</sup> Embora a pesquisa de Fontana (2010) volte-se para a constituição profissional de professoras mulheres, nesta investigação não nos detemos às questões de gênero, mas consideramos a obra citada como importante referência para nossa pesquisa.

relaciona com a pessoa do professor. Portanto, uma pesquisa que investiga o ser docente não pode ser generalizada, é preciso considerar as peculiaridades de cada contexto em que se inserem tais sujeitos.

Conforme já anunciado, Fontana (2010) volta-se para questões de gênero abordando a feminização do magistério, fator este que, em nosso entendimento, é importante para a compreensão da profissão docente e das representações que se fazem dela, visto que é uma profissão que se iniciou com mulheres (ROLDÃO, 2007) e que ainda é caracterizada pela sociedade de um modo geral como atividade feminina.

Assunção (1995), citada por Fontana (2010, p.35), constatou a escolha do magistério permeada por um entrelaçamento entre mulher-professora-mãe, o que contribui para as concepções que se tem da profissão como atividade feminina<sup>11</sup>.

Ao abordar essas questões, Fontana (2010) discute que a dedicação, citada pelas professoras como importante ao exercício docente, é envolvida pelo amor, e é intrínseca às representações que se tem da profissão docente. Ainda para a referida pesquisadora, as diferenças de gênero são importantes para o processo de construção da subjetividade dos sujeitos professores. Assim, compreendemos que a dedicação faz parte das concepções dos professores sobre sua profissão e ela é oriunda da íntima relação entre mulher-mãe-professora, resultado da feminização da docência e ligada ao amor de mãe.

Fontana (2010) destacou como algumas professoras, inclusive ela, tornaram-se docentes. Identificou as razões variadas que contribuíram para a constituição das suas participantes de pesquisa enquanto professoras. A partir das suas análises, a autora atentou que são diversos os motivos que fizeram com que aquelas mulheres se tornassem professoras, dentre eles: o dom/vocação, a identificação com a profissão, a própria história de vida e o aprendizado da docência.

O estudo de Fontana (2010) demonstrou que as razões para a escolha do magistério são diversificadas e até mesmo inesperadas. Essa conclusão nos levou a pensar que a escolha profissional nem sempre é consciente, considerando, então, a presença de motivações inconscientes nesse processo.

A respeito do ser e do manter-se professor, Fagá (2008) tinha como objetivo investigar o quanto a experiência pessoal de cada professor entrevistado foi relevante em sua escolha profissional e, também, o quanto essa experiência de vida é importante para manterem-se professores.

---

<sup>11</sup> Para aprofundamento do tema consultar: ASSUNÇÃO, M. M. S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1995.

Segundo Fagá (2008) em sua pesquisa, o que predomina no discurso dos professores são os alunos e a falta de interesse, a ausência de qualificação e valorização docente, a falta de materiais didáticos e falhas organizacionais, além das inúmeras queixas. É esse o discurso da profissão docente que os professores se apropriam cada vez mais e, ao invés de agirem em busca de melhora, para esta pesquisadora, os docentes se acomodam, se tornam passivos e ficam apenas na dimensão das queixas por meio do discurso. A autora constatou que as queixas são formas de justificativas da passividade dos professores diante das dificuldades que enfrentam, e é o que os mantêm inertes diante da situação de mal-estar na profissão.

Arruda (2001) utiliza o conceito de inércia proveniente da Física e transpõe para o contexto de ação dos professores e define 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 supracitado enfatizou em sua tese de doutorado que os professores se queixam e demonstram desejo de mudar, mas, em contrapartida, não se empenham em buscar soluções para tais queixas, resistindo às mudanças, ao novo, fazendo-os permanecer em situação de inércia para não correr os riscos que as mudanças podem provocar. Em sua pesquisa, ainda constatou que

Aparentemente, a maioria dos professores se encontra em uma situação paradoxal, existindo uma contradição entre a sua fala e a sua ação, uma situação que parece ser recorrente na formação de professores. Pois, enquanto sua fala e sua procura por cursos apontam para uma busca, sua ação efetiva demonstra que ele de fato não quer mudar (ARRUDA, 2001, p.67).

É possível pensarmos que a inércia do professor pode estar relacionada ao mal-estar na profissão docente, o qual também é decorrente de cansaço e sensação de esgotamento dos professores. Estes sintomas podem surgir pela falta de habilidades para trabalhar com as emoções oriundas das relações humanas que permeiam a profissão, sendo que o desgaste reflete diretamente no humor, na saúde, nas próprias relações e na personalidade do professor, demonstrando cada vez mais como uma profissão extremamente complexa e pesada (CARVALHO, 1999).

Stobäus e Mosquera (1996) descrevem algumas das causas do mal-estar na docência como: a ausência de tempo que o professor tem para realizar todo o seu trabalho considerando as dificuldades discentes e as salas numerosas; o trabalho

burocrático que toma tempo da tarefa de ensinar; e a descrença no ensino e as mudanças no conhecimento que são resultados das transformações da sociedade moderna.

É na perspectiva do mal-estar que perpassa o ser professor e da dinamicidade das relações em que o docente encontra-se engajado, e que não pode ignorar ao ensinar, que consideramos a especificidade e dinamicidade do trabalho docente. São muitos os fatores que circundam a profissão do professor e o interesse desta pesquisa está em desvelar alguns desses fatores, buscando identificar o que é de fato ser professor bem como o que faz com que o sujeito se mantenha como docente, mesmo diante do já mencionado mal-estar.

Neste capítulo foi apresentado o referencial teórico que orientou a pesquisa. Para tanto, abordamos questões sobre a profissão docente, a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente para, em seguida, abranger a teoria psicanalítica e a importância de se compreender alguns conceitos como o de linguagem, de transferência, de desejo e outros. O capítulo subsequente versa especificamente sobre os procedimentos metodológicos da investigação.

## **CAPÍTULO II**

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, descrevemos o delineamento metodológico da pesquisa, o qual é composto por duas etapas essenciais para a compreensão da investigação. Na primeira parte do capítulo apresenta-se a abordagem qualitativa, em seguida realizamos a apresentação dos sujeitos que participaram do estudo. Por fim, esclarecemos os procedimentos utilizados na coleta dos dados e também no processo de análise das informações.

#### **2.1 Abordagem Qualitativa de Pesquisa**

Embora tenhamos utilizado procedimentos quantitativos, como as porcentagens e estatísticas, os quais facilitam as análises dos dados obtidos, a abordagem de pesquisa que prevalece neste estudo, tanto para a coleta como para o tratamento das informações, é essencialmente a qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994) é possível a integração de componentes quantitativos e qualitativos em uma mesma pesquisa, e, por isso, a estatística descritiva nos apoia na realização de uma análise qualitativa das informações, prezando de fato a qualidade dos dados, não limitando-nos à mera descrição dos mesmos.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que a investigação de natureza qualitativa possui algumas características: o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento principal; é uma pesquisa descritiva, ou seja, as informações recolhidas se dão em forma de palavras ao invés de números; o interesse do investigador está no processo da pesquisa e não somente nos resultados; a análise dos dados acontece, geralmente, de forma indutiva; e o significado assume papel relevante para a pesquisa.

Já Denzin e Lincoln (2006) definem que a pesquisa de caráter qualitativo permite aos pesquisadores uma compreensão mais consistente de determinado fenômeno ou objeto de estudo, descrevendo-a como “um terreno de discussão ou de discurso” (p.19) e como modo de captar a experiência social da realidade dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, há preocupações com a garantia da riqueza das descrições e a investigação visa apreender o ponto de vista do outro a respeito de como enfrenta as limitações cotidianas.

Além disso, para os autores Bogdan e Biklen (1994, p.50) “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Portanto, consideramos que a perspectiva qualitativa de pesquisa encontra-se adequada, tendo em vista que nosso objeto de investigação é a profissão docente, mais especificamente o ser e o manter-se professor, o que, em nossa concepção, não é uma temática de fácil discussão.

Vale ressaltar ainda que em uma pesquisa qualitativa “[...] a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas a de que outros contextos e sujeitos a eles possam ser generalizados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.66).

O objetivo principal deste estudo consiste em desvelar o que é ser professor e o que mantém os sujeitos da pesquisa na docência. Para que fosse possível alcançarmos este objetivo optamos por partir das evocações que melhor definem a profissão docente e da concepção que os pesquisados possuem da sua profissão, para que, posteriormente, fôssemos capazes de elaborar um roteiro de entrevista, cuja essência também oportunizou as nossas inferências sobre os discursos docentes tendo como aporte teórico a Psicanálise.

## **2.2 Os sujeitos da pesquisa**

O estudo foi realizado com professores da rede pública estadual de ensino que participam de um programa de formação continuada de docentes, configurado como uma política pública, ofertado pelo Governo do Estado do Paraná denominado de Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Os docentes da pesquisa pertencem aos Núcleos Regionais de Educação das cidades de Ponta Grossa, Wenceslau Braz e Telêmaco Borba. Os dados foram coletados no ano de 2013 em três turmas que estavam em momento de curso de PDE, totalizando 160 professores.

Vale ressaltar que não houve critérios maiores de participação dos sujeitos na pesquisa, além de que o docente deveria estar cursando o PDE e se disponibilizasse a prestar informações para a investigação. Desse modo, responderam ao questionário os professores que estavam em aula do curso PDE no dia marcado para a coleta dos dados, e para as posteriores entrevistas só participaram aqueles que se dispuseram para tal.

Elegemos os professores do PDE porque são docentes que compõem o Quadro Permanente do Magistério (QPM) do Paraná e, portanto, atuam no Ensino Fundamental



II (do 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio. No nosso entendimento é um grupo de professores que possui uma bagagem significativa de experiência profissional (mínimo 9 anos de magistério), visto que o Programa visa ascensão de nível na carreira docente. Para Huberman (1989) é importante e necessário ouvir a pessoa que fala, no caso desta pesquisa, o docente, pois ninguém sabe mais sobre a carreira dele do que ele mesmo.

Além disso, trata-se de docentes em processo de formação continuada, portanto, tal trajetória pode ser marco importante para averiguarmos o que de fato é ser professor, a partir da análise do discurso desses sujeitos, além disso, partimos da hipótese que tais professores têm mais saberes consolidados por conta da experiência profissional.

### **2.2.1 O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**

Com base na Lei Complementar nº 103/2004 que institui o PDE, na Lei Complementar nº 130/2010 que regulamenta o Programa e no Documento Síntese do PDE (PARANÁ, 2013) faremos, a seguir, uma breve explanação sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) criado em 2007 pelo governo do Estado do Paraná. O PDE constitui uma política pública de formação continuada de professores implementada pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Instituições de Ensino Superior (IES).

Conforme o Art. 1º da Lei 130/2010, o PDE constitui um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente que prevê o ingresso anual de professores da rede pública estadual de ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de dois anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica.

Desse modo, é um programa com vistas à oferta de formação para os docentes do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná por meio de estudos e discussões teórico-metodológicas nas Instituições de Ensino Superior (IES) e também conta com elaboração e execução de um projeto de Intervenção nas escolas em que atuam. Os projetos de intervenções desenvolvidos devem considerar as dificuldades e problemas que a escola pública vem enfrentando, a fim de solucioná-los.

No primeiro ano de participação no Programa os docentes que têm 40 horas de regime de trabalho têm direito a afastamento total da escola e no segundo ano o afastamento é de 25% da sua carga horária.

O Programa possibilita aos professores promoção e progressão para o nível III da carreira, sendo que a carreira é definida como um conjunto de Níveis e Classes responsáveis pela evolução funcional do docente e está estruturada em seis níveis denominados Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III. Tais níveis se associam à titulação e certificação e ainda são compostos por 11 classes cada um. O professor só é promovido quando eleva seu nível por meio de titulação acadêmica na área da educação ou pelo PDE.

O Quadro 1 ilustra os níveis e a formação necessária para a promoção e progressão na carreira. Esclarecemos que as titulações e habilitações consideradas para elevação de nível são: Licenciatura Plena, Especialização, Mestrado e Doutorado. Já a certificação é a obtida por meio do PDE.

Nos níveis Especial I, II e III permanecem os professores com respectivamente Nível Médio, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais. Evolui para o Nível I os docentes com Licenciatura Plena, para o Nível II aqueles que possuem Licenciatura Plena e Pós-Graduação de no mínimo 360 horas, na área da Educação e “Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação” (PARANÁ, 2004 – Seção III, Art. 11, inciso IV).

Quadro 1 – Sobre os níveis e promoção na carreira do professor QPM

| <b>Níveis de carreira</b> | <b>Promoção e progressão na carreira</b>                             |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <i>Especial I</i>         | Formação em Nível Médio                                              |
| <i>Especial II</i>        | Licenciatura Curta                                                   |
| <i>Especial III</i>       | Licenciatura Curta com estudos adicionais                            |
| <i>Nível I</i>            | Licenciatura Plena                                                   |
| <i>Nível II</i>           | Licenciatura Plena com Pós-Graduação (mínimo 360 h) área da Educação |
| <i>Nível III</i>          | Certificação PDE                                                     |

Fonte: A autora. Organizado a partir da Lei 103 de 2004.

Para ingressar no PDE os professores são submetidos a um processo seletivo de responsabilidade da SEED em edital próprio. São condições para participação do programa conforme descrito no Art. 9º da Lei Complementar 130 – 14 de Julho de 2010: I – ser professor efetivo do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública

Estadual com Licenciatura Plena; II – ter cumprido o estágio probatório; III – ter alcançado, no mínimo, o Nível II, classe 8.

## 2.3 Procedimentos para coleta dos dados: os instrumentos

A natureza do problema da pesquisa exigiu que buscássemos instrumentos que fossem capazes de cumprir os objetivos da pesquisa e, para tanto, a coleta das informações aconteceu em dois momentos, e com dois instrumentos diferentes. Em um primeiro momento, aplicamos questionário (APÊNDICE B) aos professores do PDE e no segundo momento realizamos entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C) com os docentes conforme explicitamos a seguir. Vale ressaltar que não privilegiamos um único instrumento por acreditar que cada um tem suas limitações e potencialidades, desse modo, um complementa ao outro.

### 2.3.1 Primeira etapa de coleta dos dados: questionário

Questionário é definido como instrumento para coletar dados de pesquisa e, conforme Pádua (2004), são respondidos pelos informantes por escrito e sem a presença do pesquisador podendo ser constituídos por questões abertas e fechadas visando o objetivo da investigação.

O questionário do Quadro 2 mesclou questões objetivas e descritivas estando dividido em três partes. Na primeira parte continha questões referentes ao perfil dos professores a fim de compreender quem são os sujeitos participantes da pesquisa. Já a segunda parte foi formulada com o objetivo de identificar a concepção dos professores a respeito da profissão docente. E a terceira tinha a intenção de captar as concepções dos professores do que é ser professor.

O instrumento preparado para essa primeira etapa de coleta das informações nos possibilitou, além de compreendê-los enquanto grupo, em seu coletivo, a compreensão de como concebem a sua própria profissão, caracterizando com isso o ser professor e o manter-se professor.

Quadro 2 – Quadro demonstrativo da organização do questionário da pesquisa

| <b>Instrumento: Questionário</b> |                                                                        |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| 1ª parte                         | – Dados referentes ao perfil dos professores                           |
| 2ª parte                         | – Identificar as evocações dos docentes sobre o ser professor          |
| 3ª parte                         | – Captar as concepções dos professores a respeito da profissão docente |

Fonte: A autora.

Ao final de cada questionário havia a opção para os respondentes, de autorização ou não das informações prestadas por eles e um campo para preenchimento de dados pessoais como *E-mail* e telefone para que as pesquisadoras pudessem entrar em contato com aqueles professores que se disponibilizassem a prestar mais informações para a pesquisa.

O questionário foi aplicado aleatoriamente em três turmas que estavam em aula do curso PDE no dia previamente combinado com a coordenação do Programa, o que resultou nos 160 professores participantes desse estudo.

Em posse dos questionários devidamente preenchidos pudemos fazer uma leitura inicial das respostas dos professores, a partir da qual sentimos a necessidade de aprofundar as informações proporcionadas por eles a fim de atingir os objetivos inicialmente propostos para a investigação. Diante disso, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada para realizar com aqueles docentes que, ao final do questionário, se disponibilizaram a prestar mais informações para o estudo.

### **2.3.2 Segunda etapa de coleta dos dados: entrevistas**

A segunda etapa de coleta dos dados aconteceu com as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, os quais responderam inicialmente ao questionário e assinalaram a opção de que desejariam fornecer mais dados para o estudo. Dos 160 docentes que responderam ao questionário, 53 deixaram *E-mail* e telefone para contato. Desses 53, 14 professores retornaram o *E-mail* das pesquisadoras disponibilizando-se para a entrevista, porém apenas oito entrevistas aconteceram de fato. Esclarecemos que para esta pesquisa utilizamos apenas seis das entrevistas pelo fato de que em duas delas os sujeitos não puderam ser identificados no questionário.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no CIPP (Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação) e no Prédio do PDE, em datas e horários definidos pelos próprios professores pesquisados. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, com o consentimento de cada professor e tiveram duração aproximada entre 15 e 55 minutos.

As entrevistas caracterizaram-se como semiestruturadas em que “[...] o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2004, p.70).

Assim, elaboramos um roteiro com dez tópicos que foram conduzidos pela pesquisadora de acordo com as falas de cada entrevistado.

O Quadro 3 demonstra todos os tópicos abordados nas entrevistas e que pertencem ao “ser” ou ao “manter-se” professor. Compreendemos que o ser professor é relacionado ao manter-se na profissão, sendo que está vinculado ao outro, mas a separação aconteceu desse modo para fins didáticos da pesquisa.

Quadro 3 – Esquema de organização do roteiro da entrevista semiestruturada

| <b>Tópicos relacionados ao<br/>“SER PROFESSOR”</b>                                                                                                                                                                                            | <b>Tópicos relacionados ao<br/>“MANTER-SE PROFESSOR”</b>                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Como se tornou professor<br>2. Características de um bom professor<br>3. Desafios de ser professor<br>4. Como vê a relação entre professor e aluno e alguns dos desafios da mesma<br>5. O que entende por: ser professor e estar professor | 1. O que representa ser professor<br>2. Qual a motivação em se manter professor<br>3. A satisfação em ser professor<br>4. Como se sente em sala de aula<br>5. Se gostaria de destacar algo mais sobre a profissão docente |

Fonte: A autora.

Os tópicos da entrevista foram elaborados de tal modo porque ponderamos que os mesmos instigariam o sujeito a discursar sobre o que é ser professor e também ofereceriam elementos para compreendermos o que faz com que estes docentes permaneçam na profissão. Assim sendo, optamos na organização de tópicos que estimulasse os entrevistados a falarem sobre assuntos que permeiam a profissão docente.

## **2.4 Procedimentos para tratamento e análise dos dados**

Como procedimentos para analisar as informações da pesquisa foram utilizados os softwares EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*) e SIMI e a metodologia de análise textual discursiva (ATD), que se encontram melhor explicitados nas linhas seguintes.

### **2.4.1 Softwares EVOC e SIMI**

O software EVOC é um programa que combina a frequência (f) com que cada evocação apareceu com a sua Ordem Média de Evocação (OME) no intuito de

estabelecer o grau de saliência dos elementos de uma representação social<sup>12</sup> (KOGA, 2012). Além disso, o *software* permite o cálculo das evocações possibilitando a expressão de um esboço contendo elementos que estruturam uma representação social, portanto, permite a dedução das palavras que estruturam ou significam a representação dos participantes da pesquisa.

Para o processamento das evocações no programa citado é necessária a realização de um banco de dados que torna possível a organização das palavras evocadas a partir de uma questão indutora. Assim, no questionário foi elaborada uma questão específica que visava identificar as evocações dos participantes da pesquisa a respeito da profissão docente, a qual se fundamentou na técnica da associação livre de palavras (SÁ, 1996).

Os professores foram levados a elencar seis palavras ou expressões para definir a profissão docente, sendo que, depois de escrevê-las, eles deveriam enumerá-las conforme o grau de importância que atribuem às mesmas, para que na etapa posterior justificassem a expressão colocada como primeiro lugar.

Antes de trabalhar com as palavras evocadas no *software* EVOC as mesmas foram agrupadas a partir de seu significado semântico (PAREDES *et al.*, 2007). A título de ilustração, o Quadro 4 apresenta os significantes comprometimento, dedicação e formação, bem como as palavras a eles agrupadas.

Quadro 4 – Agrupamento das palavras de acordo com o significado semântico

| <b>Evocação</b> | <b>Palavras agrupadas</b>                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comprometimento | Compromisso, comprometido, responsabilidade, cumprimento de horários, cumprir horário, assiduidade, envolvimento, pontualidade participação, participativo.                                                                                                  |
| Dedicação       | Dedicação, dedicar, dedicação exclusiva, dedicado, esforço, esforçado.                                                                                                                                                                                       |
| Formação        | Aperfeiçoamento, aprender constante, busca constante, capacitação constante, conhecimento, constante aprendizado, constante formação, formação, formação continuada, formação inicial e continuada, formação profissional, estudo, muito estudo, reciclagem. |

Fonte: A autora.

As palavras evocadas serão denominadas de significantes no tratamento das informações na presente pesquisa. Chemama (1995, p.197) define significante como “Elemento do discurso, referível tanto ao nível consciente como inconsciente, que

<sup>12</sup> Embora os programas EVOC e SIMI sejam bastante utilizados no âmbito das pesquisas em Representações Sociais, nossa intenção foi apenas de identificar as evocações dos professores sobre a temática da pesquisa, utilizando-se apenas da frequência e a correlação das evocações calculadas pelos programas.

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.

A partir do cálculo das evocações o foco das nossas análises se limitou às palavras que permaneceram com alta frequência e prontamente evocadas.

Além do apoio do EVOC também contamos com o auxílio do *software* SIMI para realizar a análise de similitude das evocações. O SIMI utiliza os dados processados no EVOC e, por isso, exige que as palavras evocadas sejam agrupadas conforme seu significado semântico. Posterior a isso, admite a organização das evocações em um gráfico denominado de árvore máxima, que demonstra a relação de existência entre as palavras evocadas apontando a sua coocorrência<sup>13</sup> por meio de linhas ou arestas que demonstram sua força: pontilhadas (mais fracas), simples, dupla e tripla (mais fortes) (SÁ, 1996).

#### 2.4.2 Análise textual discursiva (ATD)

Existem diferentes práticas de compreender, de interpretar os materiais empíricos de uma pesquisa. Nesta investigação, além do apoio dos *softwares* para o tratamento dos dados, elegemos ainda a análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2011) para tratarmos das respostas escritas dos professores pesquisados nos questionários e também nos discursos transcritos das entrevistas realizadas.

Acreditamos que tal metodologia de análise dos dados é adequada porque se propõe a realizar uma leitura aprofundada e rigorosa de um conjunto de textos a fim de descrever e interpretar buscando uma compreensão complexa dos fenômenos. Nesse sentido, o “[...] processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51). Assim sendo, uma pesquisa não está isenta da subjetividade daquele que realiza a investigação, mas, ao contrário, encontra-se permeada por esta subjetividade.

A análise textual discursiva de Moraes e Galiuzzi (2011, p.7) constitui uma metodologia qualitativa de análise de dados de pesquisas que se firma “entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um

---

<sup>13</sup> Koga (2012, p.55) define coocorrência como “possibilidade das palavras ocorrerem uma(s) em combinação com a(s) outra(s)”.

movimento interpretativo de caráter hermenêutico”, sendo que não corresponde à testagem e comprovação ou não de hipóteses, mas tem como objetivo a compreensão do tema de interesse. Atua como ferramenta analítica que permite aos pesquisadores produzir compreensão e significado acerca do fenômeno investigado. Trata-se de um movimento constante de interpretação das informações para a produção de sentido e significado.

Esta metodologia se organiza em torno de algumas etapas centrais descritas por Moraes e Galiuzzi (2011) e que foram utilizadas por nós:

- 1) **Desmontagem dos textos ou unitarização:** nesta primeira etapa se fragmenta o texto constituindo unidades, assim, transcrevemos as respostas do questionário sobre o que é ser professor e as entrevistas, as examinamos detalhadamente, relemos e selecionamos trechos considerados relevantes para a pesquisa constituindo-se então a fragmentação dos textos em unidades constituintes.
- 2) **Estabelecimento de relações ou categorização:** em segundo lugar há a classificação dos elementos unitários fragmentados anteriormente compondo agrupamentos das respostas dos docentes por questão respondida, buscando-se então reunir os elementos unitários de modo mais complexo. Além disso, nesta etapa procuramos identificar significantes comuns presentes nas respostas dos professores pesquisados, significantes estes que foram extremamente importantes para a categorização.
- 3) **Captação do novo emergente:** momento em que há um investimento na busca de “uma compreensão renovada do todo” (p.12) como uma nova combinação dos elementos das etapas anteriores. Nesta fase selecionamos nos fragmentos das respostas já agrupadas nas etapas 1 e 2, as quais se confundem, com a intenção de expressar os sentidos e as inferências construídas por meio de leituras das categorias resultantes do processo de análise dos dados.
- 4) **Processo auto-organizado:** este ciclo com as três etapas anteriormente descritas compõe um processo auto-organizado a partir do qual surgem novos elementos de compreensão, novas interpretações e, portanto, não há como prever os resultados finais. A ATD se descreve como processo em que o pesquisador inicia desconstruindo o texto que fica fragmentado e desorganizado para, então, reorganizá-lo e reconstruí-lo novamente



possibilitando “[...] a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados” (p.41).

Para os autores já mencionados as etapas da ATD se equiparam a uma “tempestade de luz” (p.12) acerca da temática de investigação, pois propiciam a criação de condições de raios de luz que se originam de um todo caótico e que a partir de um esforço intenso de comunicação proporcionam uma nova percepção do fenômeno.

Na ATD cabe aos pesquisadores atribuir significados aos significantes expostos no conjunto de textos, o que não é simples de se realizar. Dito de outro modo, as interpretações e sentidos são atribuídos a partir das concepções de quem pesquisa. É um constante exercício de “produzir e expressar sentidos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.14). É diante dessas colocações que elegemos a ATD como técnica e metodologia adequada para a nossa pesquisa, pois identificamos significantes presentes nos discursos dos professores e posteriormente atribuímos sentidos a eles, buscando compreensões novas sobre a docência e o manter-se professor por meio da captação do novo emergente realizando uma leitura do explícito e do implícito.

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A questão norteadora da pesquisa foi “O que é ser professor e manter-se na docência?”. Assim, neste capítulo, buscamos desvelar e discutir, a partir dos resultados encontrados com o estudo, o que é ser professor e o que mantém os participantes da investigação na profissão docente.

#### 3.1 Análise do questionário

##### 3.1.1 Perfil dos professores pesquisados respondentes do questionário

Com objetivo de demonstrar os dados empíricos da pesquisa organizamos uma tabela (Tabela 1) que retrata o perfil dos sujeitos da pesquisa; são dados de caracterização dos docentes que foram alcançados por meio de questionário.

Tabela 1 – Características dos participantes da pesquisa

| Variáveis                    | Subcategorias                      | Nº de sujeitos | %            |
|------------------------------|------------------------------------|----------------|--------------|
| <b>GÊNERO</b>                | Masculino                          | 35             | 21,87        |
|                              | <b>Feminino</b>                    | <b>125</b>     | <b>78,12</b> |
| <b>ANO DE NASCIMENTO</b>     | Não respondeu                      | 17             | 10,62        |
|                              | De 1950 a 1959                     | 12             | 7,5          |
|                              | De 1960 a 1969                     | 60             | 37,5         |
|                              | <b>De 1970 a 1979</b>              | <b>69</b>      | <b>43,12</b> |
|                              | De 1980 a 1989                     | 2              | 1,25         |
| <b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> | Não respondeu                      | 3              | 1,87         |
|                              | <b>Ensino Superior</b>             | <b>93</b>      | <b>58,12</b> |
|                              | Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>    | 53             | 33,12        |
|                              | Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> | 11             | 6,87         |
| <b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b> | <b>Escola estadual</b>             | <b>149</b>     | <b>93,12</b> |
|                              | Estadual e Municipal               | 10             | 6,25         |
|                              | Estadual e Particular              | 1              | 0,62         |
| <b>CARGA HORÁRIA</b>         | Até 20 horas/aula                  | 9              | 5,62         |
|                              | <b>De 21 a 40 horas/aula</b>       | <b>123</b>     | <b>76,87</b> |
|                              | Mais de 40 horas/aula              | 28             | 17,5         |
| <b>PADRÕES DE CONTRATO</b>   | <b>Uma escola</b>                  | <b>96</b>      | <b>60</b>    |
|                              | Dois escolas                       | 60             | 37,5         |
|                              | Três escolas                       | 4              | 2,5          |
| <b>TEMPO DE MAGISTÉRIO</b>   | Não respondeu                      | 4              | 2,5          |
|                              | <b>De 9 a 21 anos</b>              | <b>108</b>     | <b>67,5</b>  |
|                              | De 22 a 33 anos                    | 48             | 30           |
| <b>Totais</b>                |                                    | <b>160</b>     | <b>100,0</b> |

Fonte: A autora.

Na Tabela 1 traçamos o perfil dos docentes que participaram do estudo considerando algumas variáveis como gênero, idade, formação profissional, padrões de contrato e tempo de magistério. As variáveis escolhidas são capazes de esclarecer as características do grupo de docentes da investigação, permitindo assim uma visão ampla e objetiva sobre quem são estes professores.

Ao analisar a Tabela 1 verificamos que, de modo geral, a maioria dos docentes pertence ao gênero feminino (78,12%), com idade entre 34 e 43 anos (43,12%) e com 9 a 21 anos de magistério (67,5%), nota-se também que a maior parte dos professores cumpre seu padrão de contrato em apenas uma instituição escolar (60%) entre 21 e 40 horas/aula semanais (76,87%) e diz possuir como formação o Ensino Superior (58,12%) sem citar a Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*<sup>14</sup>.

Ainda os professores participantes deste estudo são da rede estadual de ensino e encontram-se no Nível II do Plano de Carreira do Estado do Paraná<sup>15</sup>, pertencem ao primeiro ano do curso, pertencem aos Núcleos Regionais de Educação das cidades de Ponta Grossa, Wenceslau Braz e Telêmaco Borba e com o certificado do PDE alcançarão o último Nível do Plano de Carreira docente do Paraná, Nível III.

### 3.1.2 Palavras evocadas sobre a profissão docente

Uma das questões constituinte do questionário utilizado para a coleta de dados solicitava aos professores que elencassem seis expressões ou palavras que melhor definissem a profissão docente. Em seguida, os pesquisados deveriam enumerar tais palavras de acordo com o grau de importância que atribuem às mesmas. A partir disso, também solicitamos que justificassem a expressão que colocaram como primeiro lugar, conforme a técnica de associação livre de palavras (SÁ, 1996).

Para esta pesquisa, nos debruçamos sobre as três palavras com maior frequência de evocação. Com os 160 professores participantes do estudo, configurou-se um universo de 708 palavras que, após ajustadas e processadas pelo EVOC, organizaram-se em 52 expressões distintas. Na Tabela 2 é possível visualizar 29 das evocações, classificadas de acordo com a frequência com que as palavras pertencentes aos primeiros, segundos e terceiros lugares foram evocadas.

---

<sup>14</sup> Observamos uma contradição: se os professores estão no Nível II da carreira, conforme os critérios para ingressar no PDE, supõe-se que todos possuem Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*. Esclarecemos que pode ser um erro na elaboração (organização) do instrumento de coleta dos dados, o questionário, ou os professores respondentes podem ter se confundido no momento de assinalar a opção de formação profissional acreditando que só uma alternativa deveria ser assinalada.

<sup>15</sup> Vide Quadro 1, p.49.

Tabela 2 – Palavras evocadas sobre a profissão docente

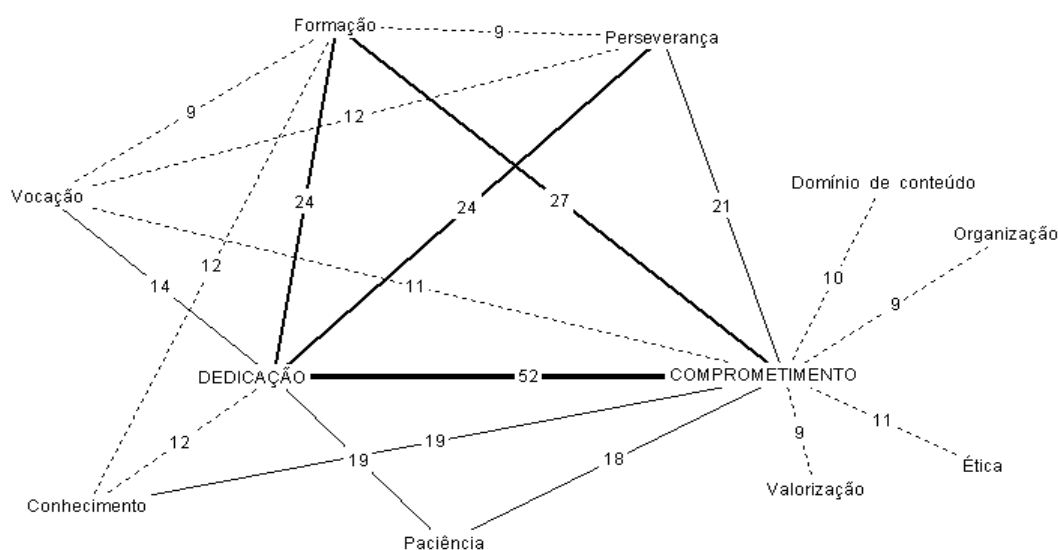
| Palavra evocada        | Frequência |
|------------------------|------------|
| <u>Comprometimento</u> | 90         |
| <u>Dedicação</u>       | 76         |
| <u>Formação</u>        | 51         |
| Perseverança           | 40         |
| Amor                   | 28         |
| Conhecimento           | 28         |
| Profissão              | 27         |
| Mediador               | 26         |
| Vocação                | 23         |
| Paciência              | 23         |
| Desgaste               | 18         |
| Entusiasmo             | 16         |
| Educador               | 15         |
| Ética                  | 15         |
| Domínio de conteúdo    | 14         |
| Dinâmica               | 14         |
| Transformação          | 14         |
| Desvalorização         | 14         |
| Satisfação             | 13         |
| Aprendizado            | 12         |
| Organização            | 12         |
| Pesquisador            | 11         |
| Ensinar                | 10         |
| Importante             | 10         |
| Respeito               | 10         |
| Dignidade              | 8          |
| Empatia                | 8          |
| Humanização            | 8          |
| Ideais                 | 8          |

Fonte: A autora.

Neste momento, o foco de análise desta investigação está nas palavras que caracterizaram alta frequência: **comprometimento** (f=90), **dedicação** (f=76) e **formação** (f=51). Entendemos que não bastam apenas as evocações para compreender a concepção dos sujeitos a respeito da temática de interesse, pois este momento de análise das evocações é uma descontextualização dos dados (ABRIC, 2001). Vale dizer que, somente as palavras não dão conta da compreensão da complexidade que envolve a profissão docente, e é por isso que solicitamos que os professores justificassem a escolha da palavra evocada em primeiro lugar. Assim, consideramos na pesquisa as palavras e suas respectivas justificativas.

Complementando a tabela das evocações (Tabela 2) também foi elaborada, por meio do *software* SIMI, a árvore máxima de similitude (Figura 3) que nos proporciona a compreensão de como se dá a organização das palavras que constituem a concepção dos docentes sobre a sua profissão considerando-se as relações entre elas.

Figura 3 – Árvore máxima de similitude das evocações sobre a profissão docente



Fonte: A autora.

Com a árvore máxima de similitude observamos as coocorrências entre as palavras evocadas. As linhas de mais forte expressão representam as palavras que foram evocadas concomitantemente, já as linhas traçadas correspondem às palavras com menor poder associativo, mas que são importantes para compreendermos as concepções dos professores sobre a temática de interesse da investigação.

Notamos com a árvore ilustrada na Figura 3 que os docentes participantes da pesquisa que destacaram a palavra **comprometimento** (palavra evocada com alta frequência) também evocaram mais prontamente as palavras **dedicação e formação**.

Observa-se na árvore a presença de um triângulo composto pelas palavras mais prontamente evocadas, o qual se encontra ilustrado pelos traços mais fortes que compõem seus vértices. Este triângulo possui em seus vértices alguns números, os quais expressam que: 52 professores evocaram as expressões dedicação e comprometimento concomitantemente; 24 dedicação e formação e 27 sujeitos evocaram as palavras formação e comprometimento ao mesmo tempo, constituindo assim um triângulo que possui seus vértices compostos pelos significantes representativos da concepção dos professores do PDE.

Analisamos com isso, que a árvore de similitude confirma o termo **comprometimento** como o de maior força associativa com 10 linhas, seguido da expressão dedicação com 6 linhas. Percebemos que, relacionadas ao comprometimento, estão expressões “soltas” com menor poder associativo, mas que podem ajudar a defini-la como: domínio de conteúdo, organização, ética e valorização.

De modo geral, observando a Tabela 2 e a árvore de similitude (Figura 3) juntamente com as justificativas dos pesquisados para a palavra que elencaram como primeiro lugar, notamos que a concepção dos professores do PDE a respeito da profissão docente está relacionada ao comprometimento com a docência, à exigência de dedicação aos alunos e ao trabalho e a necessidade de formação.

No Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2008, p.507) comprometer-se é “expor (-se) a risco, embaraço ou prejuízo; tomar parte ou envolver-se em; causar dano a; obrigar-se reciprocamente, pactuar, sujeitar-se”. A partir desta definição, questionamos a respeito de qual é o significado de **comprometimento** para os pesquisados ao escolherem como palavra que melhor define a profissão docente. Será que ser professor é arriscar-se? É expor-se? Ou ainda é pactuar com ou sujeitar-se a algo?

Atrelada à evocação **comprometimento** os docentes justificaram que:

É uma profissão onde formamos seres humanos, somos formadores de opinião, daí a nossa responsabilidade. (P20)

O professor precisa assumir o compromisso que tem frente à educação, entendendo que é a partir de seu trabalho com os alunos e de seus princípios e ideias que se definirão os rumos da nação. (P22)

Os docentes participantes da pesquisa demonstraram em suas respostas a compreensão de que existe um compromisso político-social na docência, como colocam Ens e Donato (2011), que implica na consideração de que ser professor transcende o ensinar conteúdos socialmente partilhados e estabelecidos, que é a intencionalidade da profissão, mas por trás do exercício profissional docente há a formação de sujeitos cidadãos que tenham capacidade crítica e busquem transformação.

Assim, há algo a mais no ser professor, e isso requer, impreterivelmente, na concepção dos professores pesquisados, que o docente se comprometa com o aluno, o processo de ensino e aprendizagem, com a sua própria profissão e com a Educação, como um todo. Sobre isso observamos as respostas do questionário de P4, P42, P117 e P122:

Ser comprometido com a educação, com a escola, com os alunos é ser ético, dedicado [...]. (P4)

O docente deve estar comprometido com o ensino e aprendizagem, com as turmas com as quais trabalha e comprometido com a educação, com seu trabalho dia a dia. (P42)

Compromisso com minha profissão, com meus alunos, com minha escola, sempre preparando bem as aulas, procurando levar o aluno ao aprendizado e colaborar com a escola em tudo. (P117)

Comprometimento: comigo mesma, com meus alunos, com meus estudos de aperfeiçoamento e sempre aprender. (P122)

Compreendemos, a partir das falas dos professores, que o compromisso ao qual fazem referência está intimamente relacionado à importância da escola como instituição e espaço de democratização da sociedade, da qual tratam Imbernón (2011) e Libâneo (2002). Além disso, para Marcelo (2009) é preciso que haja compromisso do professor para a aprendizagem do aluno, para que haja renovação constante e até mesmo para o desenvolvimento profissional docente, como destacou o professor P140:

[...] se não há comprometimento com a profissão docente, qualquer atividade educativa perde em qualidade e também em eficácia, no sentido de efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, nesta pesquisa, encontramos o comprometimento docente como fundamental e condição primeira para o ser e o manter-se professor, sendo que é uma responsabilidade ser um profissional docente,

[...] pois envolve uma das mais importantes características do ser humano: a educação. (P34)

É nesse sentido que Ens e Donato (2011) colocam que ser professor envolve uma complexa responsabilidade. Nas palavras de Cosme (2011, p.33) “[...] as responsabilidades sociais que dizem respeito às escolas e aos professores são as responsabilidades que decorrem da assunção das suas responsabilidades e compromissos educativos”. Esta afirmação permite o entendimento de que juntamente com as responsabilidades e compromissos que o docente assume perante a Educação estão também responsabilidades sociais, como revelaram compreender os participantes da pesquisa.

Portanto, notamos que os professores pesquisados referem-se ao comprometimento docente como condição de qualidade em Educação, ou seja, há a ideia de que aquele que se compromete é um bom professor. Desse modo, entendemos que o compromisso é a essência da profissão docente.

A palavra que atingiu o segundo lugar de maior frequência de evocação foi **dedicação**. Após o compromisso, ou juntamente com ele, a profissão docente demanda de dedicação, como observamos nas seguintes falas dos professores do PDE:

Dedicação é fundamental para o preparo das aulas diante as tantas dificuldades enfrentadas no cotidiano. (P19)

Tudo que você vai realizar deve ser com dedicação, em especial em educação. (P30)

Sem dedicação não há como exercer a profissão de professor. (P49)

Devido às dificuldades que enfrentamos atualmente no nosso dia a dia eu creio que a dedicação à nossa profissão faz grande diferença. (P67)

Ainda a dedicação, observando as respostas dos professores, relaciona-se com a superação das dificuldades que o docente se depara no contexto educacional; assim, com dedicação, é possível ultrapassar tais obstáculos. Conforme encontrado com a palavra comprometimento aqui também se observa níveis de dedicação: com a profissão, com o processo de ensino e aprendizagem e com a Educação de modo geral.

Observamos o fato de que 78,12% dos professores participantes do estudo são mulheres, e o significativo **dedicação** pode ter aparecido em frequência expressivamente considerável por conta disso. Como explicou Fontana (2010), as questões de gênero são importantes para o entendimento das representações do ser professor e também para a compreensão da própria constituição docente.

Para a autora referida a dedicação na docência é relacionada ao amor e é intrínseca às representações que se tem da profissão docente, principalmente está associada à imagem da profissão docente como profissão feminina. Além disso, a dedicação é oriunda da imbricação dos papéis sociais de mulher-mãe-professora, resultado da feminização da docência e ligada ao amor de mãe (FONTANA, 2010).

Percebemos que dedicar-se é outra característica indispensável ao profissional docente, assim como o comprometimento. A palavra dedicação ainda é atrelada ao amor e ao gostar daquilo que faz remetendo à ideia de que o docente precisa dedicar-se ao seu trabalho de modo diferente, “especial”, que não existe em outras profissões:

Quando você se dedica a fazer algo o amor vem à tona [...] onde há amor aí está Deus, o qual é o meu alicerce nas minhas angústias para vencer todos os propósitos. (P5)

Dedicação ao trabalho é uma das coisas mais necessárias para que o resultado do processo de ensino-aprendizagem seja positivo. Sem ela não há sucesso na profissão docente. (P83)

A dedicação ao trabalho é importante para que o trabalho possa ser realizado de forma satisfatória. (P151)



Em consonância com as respostas dos professores observamos que a dedicação pode ser definida no dicionário como “qualidade ou condição de quem se dedica a alguém ou algo; devotamento, entrega, sacrifício; manifestação de amor, apreço, consideração; ato ou efeito de dedicar; devotação” (HOUAISS, 2008, p.604).

Concluimos, com as justificativas dos docentes pesquisados, que a dedicação assume lugar importante para a profissão docente. Se pensarmos as discussões em torno do mal-estar na docência (STOBÄUS; MOSQUERA, 1996) podemos inferir que a dedicação tem um importante papel para a superação das dificuldades encontradas no exercício profissional, é como um devotamento, uma entrega do sujeito à profissão e um sacrifício que o professor faz.

Stobäus e Mosquera (1996) enfatizaram que as transformações da sociedade moderna geram mal-estar na docência considerando que o professor não possui tempo suficiente para realizar todo o seu trabalho, que envolve: estar atento às dificuldades dos alunos, lecionar com turmas numerosas e o trabalho burocrático. Logo, para ser professor e manter-se na docência se requer dedicação, caso contrário desiste-se da mesma, pois as dificuldades e desafios são diversos e por isso os docentes queixam-se.

Alguns professores ainda ilustram a correlação entre as palavras comprometimento e dedicação ao destacarem que a profissão docente melhor se define com o compromisso:

Compromisso com a educação, acreditar na educação, amor pela profissão, dedicação no dia a dia, objetivo ensinar com qualidade e satisfação pessoal e profissional. (P84)

Sem dedicação não se consegue nada, a escola hoje mais que nunca necessita de pessoas dedicadas e comprometidas com a educação. (P93)

A palavra que permaneceu em terceiro lugar na frequência de evocações foi **formação**. Tal significante foi composto a partir de outras palavras similares como: “formação constante”, “formação inicial e continuada”, “formação profissional”, “reciclagem” e “formador/orientador”. A ela estão atreladas justificativas como:

Não basta ser docente. A profissão docente requer uma formação eficiente e continuada. (P8)

É preciso ter formação de qualidade e profissionalismo para ser um bom professor. (P31)

Observamos que os docentes pesquisados compreendem a importância que o processo de formação possui para o ser professor. Mas, qual é o sentido que a formação assume para estes professores? O que é formação de professores em sua concepção?

A definição no Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2009) para a palavra formação é:

[...] ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação; maneira pela qual uma pessoa é criada ou educada; o que lhe molda o caráter, a personalidade; conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a uma atividade prática ou intelectual, conjunto de cursos obtidos por uma pessoa [...] (p.916).

Portanto, no senso comum formar é constituir, já no contexto da Educação para se tornar professor é exigida uma formação específica para o exercício desta profissão, que tem como função específica o ensinar (IMBERNÓN, 2011; ENS; DONATO, 2011; ROLDÃO, 2007). Porém, formar-se professor é também constituir-se enquanto sujeito e profissional, é aprender a ensinar.

Para os professores pesquisados a evocação formação foi justificada como uma das que melhor define a profissão docente porque:

O professor está em constante construção do conhecimento. Ele não pode parar. Precisa se atualizar e ser um eterno buscador de novos conhecimentos que complementam o que já se sabe. (P76)

Estudo é sempre o foco, pois os conteúdos evoluem e precisamos de atualização. (P152)

O conhecimento é fundamental para o docente. Somente com o domínio do conteúdo é possível desenvolver um bom trabalho em sala de aula [...]. (P73)

Nesse sentido, notamos que os docentes concebem a profissão do professor como uma profissão do conhecimento, conforme definiram Marcelo (2009) e também Imbernón (2011). A formação do profissional do conhecimento acontece por meio da atualização dos conteúdos disciplinares que o professor leciona, segundo os sujeitos pesquisados. Porém, para estudiosos da formação de professores, como os já citados anteriormente, formar professores não é apenas atualizar os conteúdos e conhecimentos da disciplina para transmitir aos alunos.

Há entendimento dos professores pesquisados de que o professor precisa se preparar profissionalmente para exercer seu ofício. Contudo, este preparo, compreendido também como formação, diz respeito basicamente ao conhecimento dos conteúdos da disciplina que leciona. Concordamos com os professores do PDE quando dizem que ser professor requer estar sempre estudando, buscando conhecer, atualizando

aquilo que sabe, mas apenas dominar o conteúdo disciplinar não é requisito único e exclusivo para que se possa ser professor com eficiência.

Para Marcelo (2009), há um diferencial entre apenas ser professor e ser professor e ensinar com eficiência. Para ser professor não é o suficiente que se tenha o conhecimento, mas é preciso saber ensinar e este saber ensinar, em nossa compreensão, só se atinge com um processo permanente de formação de professores (IMBERNÓN, 2011), percorrendo também o processo de desenvolvimento profissional docente.

De fato, analisamos que o professor precisa ter domínio de conteúdo, já que é um profissional que trabalha com o conhecimento e ensina aos alunos. Entretanto, Imbernón (2011) enfatiza que a formação de professores assume-se como um processo que vai além disso, ela precisa ter como objetivo também o desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo e também deve ensinar ao docente como conviver com as mudanças e as incertezas da sociedade contemporânea.

A formação de professores não pode limitar-se à atualização de conteúdos, visto que é um processo que deve beneficiar o docente de “instrumentos intelectuais” (IMBERNÓN, 2011) que possibilitem reconhecer e interpretar as situações cotidianas e que auxiliem na tomada de decisões.

Reconhecemos que o processo de formação docente tem o potencial de promover a criticidade no professor, para que ele consiga perceber as contradições que se fazem na sociedade e que seja capaz de buscar formas para superá-las. Isso significa que a partir deste processo é possível formar docentes para compreenderem as mudanças e as incertezas da contemporaneidade, por meio de um trabalho em grupo, de uma reflexão coletiva (IMBERNÓN, 2011).

Alguns dos professores destacaram que a formação deve ser constante, como P8 e P31:

Não basta ser docente. A profissão docente requer uma formação eficiente e continuada. (P8)

É preciso ter formação de qualidade, formação constante e profissionalismo para ser um bom professor. (P31)

O conceito de formação de professores remete à ideia de aprendizagem permanente, como destacaram Nóvoa (1995) e Mizukami *et al.* (2006). Sobre a formação permanente de professores, Imbernón (2011) envolve reflexões teórico-práticas, o compartilhamento de experiências entre profissionais, relação direta entre a

formação e o trabalho docente, formação crítica do professor e o desenvolvimento profissional institucional.

Desse modo, os sujeitos da pesquisa demonstraram entender a formação como elemento que melhor define a profissão docente, e, ainda, que os mantém na profissão. Entretanto, a formação a que se referem estes professores é voltada para o domínio do conteúdo que leciona e ter conhecimentos da sua disciplina, buscando sempre atualização. Em momento nenhum observamos nas respostas dos docentes algo que nos permitisse inferir que formação de professores, para eles, é também saber ensinar.

E ainda uma observação de destaque: Por que a formação atingiu uma frequência menor do que as palavras comprometimento e dedicação? Atentamos para o fato de os sujeitos da pesquisa enfatizarem o comprometimento e a dedicação em primeiro lugar, o que pode significar que os professores consideram que para ser professor é preciso haver um compromisso e dedicação antes mesmo da formação.

A partir da análise das palavras evocadas pelos professores do PDE para definir a profissão docente, inferimos que, para estes professores, o ser professor se apoia em três ações: o comprometer-se, o dedicar-se e o formar-se. Ainda consideramos que estas ações são as que sustentam o docente na profissão e os fazem permanecer nela.

### 3.1.3 O que é ser professor?

A segunda questão abordada no questionário era de caráter discursivo e demandava que os docentes respondessem: “O que é ser professor para você?”. Responderam a esta pergunta 158 professores, dois deles deixaram o espaço em branco.

Encontramos três categorias a partir das respostas dos docentes que definem o ser professor e que ainda revelam o que mantém o docente na profissão. São elas, respectivamente: “Professor: profissional da transformação” (45,56%), “Professor: profissional do conhecimento” (25,94%) e “Professor: profissional da incerteza” com 21,51%. Não foi possível enquadrar em alguma das categorias mencionadas os 6,96% restantes das respostas.

#### 3.1.3.1 Categoria I – Professor: profissional da transformação

A categoria I, intitulada “**Professor: profissional da transformação**”, atingiu um percentual de 45,56%, ou seja, envolve 72 professores do total de 158 respondentes.

Nela se enquadram as respostas dos docentes que têm como significantes: transformar, conscientizar, mudar e formar.

Os professores que compõem esta categoria expressam que ser professor está associado a uma profissão que tem o potencial de gerar mudanças e transformações no que se refere aos alunos e à sociedade. Observemos as seguintes respostas:

[...] o papel do professor, mediador do conhecimento, é de suma importância para formar esse cidadão (P3)

[...] através do conhecimento, conseguir transformar a sociedade. (P7)

É preparar indivíduos críticos e atuantes em uma sociedade competitiva. (P13)

É formar cidadãos dignos, responsáveis, capaz de lutar por um mundo melhor. (P14)

Ser professor é ser capaz de levar o aluno a aprender os conhecimentos científicos, filosóficos de forma significativa provocando uma transformação social positiva. (P44)

Assim, para os professores pesquisados no questionário, o profissional docente é responsável por, através dos conhecimentos científicos da sua disciplina, formar o cidadão crítico e transformar a sociedade. Esta concepção dos docentes revela a dimensão político-social da docência, como destacam Ens e Donato (2011), em que o docente, como profissional da Educação, colabora para mudanças qualitativas da sociedade. Do mesmo modo, Imbernón (2011) ressalta que a profissão docente tem uma obrigação intrínseca, que seria auxiliar os sujeitos a serem mais livres e menos dependentes do poder econômico, político e social.

A partir disso, o compromisso deve ser assumido por parte dos professores, os quais trabalham na e pela Educação. Em Imbernón (2011, p.8) as instituições educativas têm a responsabilidade de “[...] ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental”.

A figura do professor é concebida aqui também como mediador do conhecimento científico, o qual é considerado pelos docentes como instrumento de formação crítica e conscientização dos alunos em busca de um futuro melhor para si:

[...] conscientiza o aluno da realidade indicando-lhe meios de transformá-la. (P55)

É ser mediador do conhecimento prévio do aluno preparando-o para ser um ser atuante na sociedade. (P71)

[...] pode transformar a realidade existente com suas ações e posicionamentos. (P53)

Segundo Roldão (2007, p.102) o professor profissional “[...] é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular [...]” em aprendizagem discente, a fim de que o aluno seja capaz de incorporar o conhecimento adaptando-o em seu contexto de vida. Assim, a mediação do professor à qual nos referimos é uma mediação que assume caráter não apenas de dar ao aluno acesso ao conteúdo científico, mas é mediação no sentido de que o professor precisa transformar o conteúdo de tal modo que os alunos possam se apropriar dele como importante e útil para as suas vivências. O aluno deve construir um saber sobre aquilo que foi ensinado (MRECH, 2003).

Notamos que esta categoria corrobora para a confirmação da evocação **comprometimento** como de maior frequência para definir a profissão docente na concepção dos participantes da investigação. As palavras compromisso, comprometido e comprometimento apareceram com constância, como se pode perceber nas seguintes definições:

É ser comprometido consigo mesmo e com o outro, pois, a partir do momento que se assume ser professor, você será responsável pelo outro (aluno). (P59)

Ser professor para mim é estar comprometido com a formação integral do ser humano; é mostrar que a educação possibilita a transformação da sociedade. (P73)

[...] ser alguém comprometido com o ser humano. (P12)

Para Tozetto (2010), a ação do professor necessita contemplar a educação em sua complexidade e amplitude, para isso, há que se considerar e formar o professor como profissional crítico, o qual ampara suas escolhas e decisões no conhecimento científico. Tendo isto presente, a autora mencionada ainda enfatiza que:

A escola passa a ser uma das instituições responsáveis pela atitude passiva ou pela atitude crítica dos sujeitos na sociedade moderna. A educação, em sentido geral, passa a ser um fator decisivo, diferenciador entre os seres humanos, como referência para o exercício da cidadania (TOZETTO, 2010, p.22).

Nessa lógica, compreendemos que o professor, na medida em que atua para a Educação, deve ter consciência da importância do seu papel na constituição de cidadãos e sujeitos críticos. Percebemos, desse modo, que os professores da pesquisa têm noção

da dimensão que seu trabalho pode atingir, que é uma profissão que transcende o processo de ensino e aprendizagem, podendo ser elemento mediador de uma formação crítica dos sujeitos. Entretanto, não foi possível constatar com nosso estudo, e nem era objetivo do mesmo, verificar se de fato estes professores atuam e como se dá o compromisso político-social na docência na prática em sala de aula.

Averiguamos com esta categoria 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.

Esta categoria nos demonstra a 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 lacaniano, 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 com essa categoria 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 fator que mantém estes docentes na profissão.

### 3.1.3.2 Categoria II – Professor: profissional do conhecimento

A categoria II revelou-se com 25,94% das respostas dos professores, abrangendo 40 dos sujeitos pesquisados do total de 158 que responderam a esta questão. Foi nomeada como **“Professor: profissional do conhecimento”** e as respostas aqui enquadradas destacaram que ser professor é estar envolvido com o processo de ensino e aprendizagem, é trabalhar com o conhecimento colaborando para a sua construção e é também aprender quando se ensina, é formar-se enquanto professor.

Observamos isso nas seguintes explicações para o que é ser professor:

Participar ativamente do processo de construção do conhecimento buscando formação e metodologia adequada a cada realidade, não empobrecendo ou desvalorizando a educação. (P2)

É ser profissional em eterno aprendizado [...] em constante processo de aperfeiçoamento. (P19)

[...] tem como foco a construção do saber. (P23)

[...] transmitir os conhecimentos de maneira prazerosa. (P25)

É transformar as informações do mundo em conhecimento. (P27)

É alguém que se propõe a ensinar e que também amplia os seus conhecimentos nas relações que estabelece com seus alunos. (P46)

É trabalhar os conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade. (P93)

O professor é concebido como sujeito construtor do conhecimento e transmissor do mesmo, conforme os sujeitos da pesquisa. Em consonância com eles, para Marcelo (2009) o docente é um profissional do conhecimento que tem o compromisso de transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes aos seus alunos. Desse modo, não basta saber e conhecer, para ser professor é preciso saber ensinar, e mais, é fazer com que o discente aprenda de fato (ROLDÃO, 2007).

Ser professor, além de trabalhar com o conhecimento e ensinar o que sabe, é também aprender, conforme definiram os professores P65 e P96:

[...] significa, além de uma troca de conhecimentos, a incrível aventura das descobertas por parte do educador e do educando. (P65)

É uma vocação, é fazer algo prazeroso, é poder ensinar, transmitir conhecimento e também aprender. (P96)



Essa perspectiva vai ao encontro de Baccon (2011b) ao explicar que, ao ensinar, o docente provoca mudanças no aluno que aprende e também transforma a si mesmo.

Fontana (2010) demonstrou em sua pesquisa sobre a constituição docente que uma das dimensões do tornar-se professor está no aprendizado com o outro, ou seja, o professor constitui-se docente aprendendo com outras pessoas, sobre isso, a autora destaca que “Também ensinamos aprendendo e aprendemos ensinando com nossos alunos” (p. 125).

Podemos interpretar que esta categoria encontra-se relacionada com a evocação **formação**, pois ser professor é formar-se para tal, é estudar, é também no processo formativo que os professores aprendem. Isso implica compreender que ser professor também requer aprender e um dos maiores desafios da formação de professores é fazer com que os docentes aprendam ao longo de toda a sua carreira (MARCELO, 2009).

Conforme esclarece Marcelo (2009), os professores precisam ter

[...] conhecimento pedagógico geral, relacionado ao ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos [...] Inclui também o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto de ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação etc. (p.19).

Portanto, compreendemos e concordamos que os professores precisam de conhecimento pedagógico e também de conhecimentos a respeito de técnicas de ensino e metodologia, sendo que nenhum deles é mais importante que o outro, ambos têm importância quando se trata do ser professor.

Sobre isso, Marinho-Araújo e Almeida (2008) enfatizaram que o domínio de conteúdo não garante o todo profissional docente, pois o professor trabalha com pessoas e sentimentos, vivendo em uma dualidade entre o saber e o afeto. Por isso, ser professor vai além do domínio de conteúdo, ser professor é perceber-se envolvido em relações interpessoais e saber utilizar-se delas para ensinar.

Como confirmou Carvalho (1999), o professor vivencia intensas experiências que envolvem interações com outras pessoas no contexto escolar, há com isso um vigoroso envolvimento afetivo dos docentes com seus alunos e uma preocupação docente constante com a aprendizagem discente. Estes são elementos que não podem ficar de fora ao pensarmos o processo formativo do professor que também faz parte do desenvolvimento profissional docente. Para Nóvoa (1995), o docente precisa ser reflexivo e responsável pelo seu desenvolvimento profissional.

Inferimos que para os professores pesquisados o fato de trabalhar com o conhecimento, de ensinar ao outro e também aprender com isso é o que faz com que permaneçam na profissão. Formar-se professor exige um engajamento do sujeito, a vontade, o desejo de ser docente e notamos que há o desejo em ser um profissional do conhecimento.

De modo sucinto, ser professor nesta categoria é estar envolvido com a construção de conhecimentos tanto dos alunos quanto de si mesmos, é também buscar constantemente conhecimentos, formação, e atuar como mediador entre discentes e conhecimento.

### 3.1.3.3 Categoria III – Professor: profissional da incerteza

A categoria III “**Professor: profissional da incerteza**” com 33 respostas das 158, atingindo um percentual de 21,51, engloba respostas como:

É uma profissão excelente, mas é preciso ser paciente com os educandos, muitas vezes com colegas. Ser professor é saber contornar situações, ter domínio de classe, saber cativar o aluno, saber ter paciência para explicar e aproveitar os momentos que ocorrem, relacionando com o conteúdo a ser transmitido. (P4)

Ser professor é olhar para o aluno e ver, perceber suas reais necessidades de aprendizagem. (P10)

Estar pronto para enfrentar as várias situações cotidianas, pois trabalhamos com pessoas de várias idades diferentes, classes sociais e econômicas. (P34)

É dedicar-se na busca de um mundo melhor, é superar todas as dificuldades existentes na profissão, é esforçar-se de maneira sobre-humana, é ter força pra seguir a jornada. (P70)

A categoria revela a concepção de que ser professor, para estes participantes da pesquisa, envolve um trabalho com o imprevisível, o inesperado, é um desafio e exige dedicação para isso. Para Cosme (2011), a profissão docente encontra-se marcada por um tempo da imprevisibilidade e da incerteza e há dificuldade na construção de consensos no que tange às intervenções educativas.

A caracterização da profissão docente como destacaram os professores pesquisados revela os efeitos da sociedade contemporânea sobre seu trabalho, o qual é demarcado por um estado de tensão (ENS; DONATO, 2011) oriundo das demandas provocadas na função das instituições educativas e consequentemente na função dos docentes. A tensão experienciada por estes professores pode ser em decorrência das altas expectativas depositadas no trabalho do professor e das responsabilidades que a

sociedade coloca que este deve assumir, como é o caso do compromisso político-social (ENS; DONATO, 2011; IMBERNÓN, 2011) presente na sua profissão.

Dito de outro modo, o professor necessita estar preparado para exercer sua principal função, a de ensinar, considerando que seu trabalho envolve seres humanos, os quais apresentam ações e reações diferentes. É um trabalho ainda que se encontra permeado por teorias e práticas (ENS; DONATO, 2011). E, conforme coloca Imbernón (2011), cabe ao docente ter participação ativa e crítica nos processos de inovação e mudança sendo flexível e dinâmico.

Sobre os desafios que os docentes enfrentam diariamente, Nóvoa (1995, p.27) observou que:

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (SCHÖN, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

À vista disso, os processos de formação de professores não pode ignorar a realidade das problemáticas que os professores se defrontam e precisam resolver cotidianamente. A partir dessa perspectiva Imbernón (2011) coloca que a formação admite função que ultrapassa a atualização didática, pedagógica e científica, transformando-se em alternativa de criação de “[...] espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza” (p.19).

Desse modo, existe a consciência de que ser professor é estar engajado nas mudanças que a sociedade contemporânea propõe, é atuar diante das mudanças e incertezas. Para tanto, é preciso preparo e ação no enfrentamento das mudanças (TOZETTO, 2010).

Assim, esses professores entendem as consequências da contemporaneidade e da sociedade do conhecimento para o seu exercício profissional, é nesse sentido que Cosme (2011), apoiada em Imbernón (2011), aborda a necessidade de redefinição de profissão docente, pois nos dias de hoje o professor não é aquele que só transmite conteúdos, embora seja esta sua principal função. Os sujeitos pesquisados compreendem bem isso, demonstram que não tem como ser professor e não sofrer as influências de toda a sociedade, é estar imerso em relações interpessoais, é conviver com pessoas.

Na concepção dos professores desta categoria, ser professor é também exercer vários papéis sociais. O que, em nossa consideração, provoca uma ambivalência de sentimentos que em alguns momentos há sentimentos bons, e outros há sentimentos ruins. Notamos isso nas seguintes respostas:

Ser amigo, companheiro, psicólogo, médico, pai, mãe, educador. (P39)

É uma mescla de sentimentos: alegria por contribuir com o crescimento pessoal e intelectual dos adolescentes, ânsia em ajudar na transformação da vida deles e da sociedade, de forma indireta, mas também preocupação, estresse, cansaço. (P51)

Hoje é muito amplo ser professor, temos muitas funções na escola, como psicólogo, médico, mãe, pai etc. O que não deveria acontecer, mas não podemos deixar de lado essas funções, pois nos dias atuais é o meio como vamos atingir nossos alunos para que eles aprendam. (P56)

As três respostas colocadas acima são de professoras mulheres, talvez essa descrição do ser professor como acúmulo de papéis sociais e de ambivalência sentimental possa se relacionar com a constatação de Fontana (2010) em sua pesquisa. Sobre a docência enquanto função exercida por mulheres, em sua maioria, a autora mencionada explica que a “Atividade profissional não apaga os papéis de esposa, de dona de casa, mãe, filha. Acrescenta-se a eles, mas rompe com a relação de continuidade e harmonia existente entre eles” (p.88) e ainda “A mulher-esposa, a mulher-filha e a mulher-professora constituíram-se simultânea e reciprocamente” (p.90).

Com isso, acreditamos que a impossibilidade de separação entre vida profissional e vida pessoal geram consequências para o ser professor, como é o caso da imbricação entre os diversos papéis sociais desempenhados pelos docentes ao longo de sua existência, isso não só para as mulheres, mas para os homens também.

Como resultado dessa imbricação pessoal-profissional tem-se ainda o cansaço, o desgaste e o esgotamento no trabalho (CARVALHO, 1999). Além disso, há que se considerar a manifestação sentimental e emocional na interação e convivência com as pessoas, isto também pode ser fator do mal-estar na docência (STOBÄUS; MOSQUERA, 1996).

Assim, compreendemos que a sensação do não saber o que fazer e o medo do desconhecido dos professores contribuem significativamente para o mal-estar na docência. Segundo Nóvoa (1995, p.26), “[...] uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional”. Para a superação desse estresse e do mal-estar há que se considerar que

um “trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança”.

Nesse sentido, retomamos Imbernón (2011) e corroboramos com sua ideia ao enfatizar que a formação de professores deve estar voltada para aprender a trabalhar diante das incertezas e das mudanças da contemporaneidade.

Consideramos que a evocação **dedicação** encontra-se muito relacionada a esta categoria, pois os professores destacam que perante os desafios que precisam enfrentar na docência é necessário haver muita dedicação e amor no que se faz. Como explicou Fontana (2010), a dedicação é relacionada com o amor e parece ser intrínseca à profissão do professor. Nas evocações foi justificada pelos docentes como condição necessária para ser professor, a dedicação então, é extremamente importante, pois é só sendo dedicado e se entregando de corpo e alma que o sujeito consegue enfrentar e superar os desafios que a complexidade da profissão apresenta cotidianamente.

Analisando as três categorias encontradas, observamos que ser professor é mais do que uma profissão, mais do que uma renda e assume um significado especial para cada sujeito. Em outras palavras, ser um profissional docente transcende a profissão como fonte de renda para o sustento de uma família, ou para sua própria subsistência, mas envolve-se com o desejo do sujeito, desejo este que pode estar relacionado à formação política e social dos educandos, à satisfação em fazer parte desta formação. Ou ainda pode ser o desejo de ser um sujeito envolvido com o conhecimento, “aquele que sabe”, e também pode ser a satisfação, o prazer em ter que lidar com o inesperado, com os desafios do dia a dia.

### **3.2 Análises das entrevistas**

Este momento é dedicado à discussão dos resultados encontrados com as entrevistas realizadas individualmente com seis dos professores que responderam ao questionário. Os dados deste instrumento também foram analisados a partir das etapas da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011), permitindo-nos a construção de significados e novas leituras sobre as informações da pesquisa.

No momento inicial apresentamos o perfil dos docentes que se colocaram disponíveis para a entrevista no intuito de caracterizá-los. Em seguida, expomos a discussão dos resultados obtidos na segunda etapa de coleta dos dados buscando firmar relações com a análise dos dados oferecidos pelos professores na primeira etapa de coleta das informações, no questionário.

### 3.2.1 Perfil dos entrevistados

Participaram das entrevistas semiestruturadas oito professores, os quais tinham também respondido ao questionário inicialmente e se disponibilizaram para a segunda etapa de coleta dos dados. Em seis das entrevistas realizadas os sujeitos se identificaram no questionário e, então, pudemos seguir a mesma nomenclatura escolhida para designar cada professor nos questionários também nas entrevistas; são eles: P4, P5, P18, P20, P74 e P127. Desse modo, o professor denominado de P20 na entrevista é o mesmo denominado de P20 no questionário, o que nos permite uma análise mais aprofundada das informações que cada um desses entrevistados forneceu. Entretanto, dois dos professores não se identificaram no questionário, mas depois se disponibilizaram para dar entrevista; e, por isso, optamos por não utilizar estas duas entrevistas justamente pelo fato de não ser possível identificar o sujeito na etapa do questionário.

Tabela 3 – Perfil dos professores entrevistados

| Professor   | Sexo | Área do conhecimento               | Tempo de magistério |
|-------------|------|------------------------------------|---------------------|
| <b>P4</b>   | F    | Matemática                         | 19 anos             |
| <b>P5</b>   | M    | Matemática                         | 23 anos             |
| <b>P18</b>  | F    | Educação Física e Ciências         | 17 anos             |
| <b>P20</b>  | F    | Pedagoga                           | 25 anos             |
| <b>P74</b>  | M    | Matemática e Ciências<br>Pedagogia | 28 anos             |
| <b>P127</b> | F    | História                           | 20 anos             |

Fonte: A autora.

Em síntese, nota-se que dos seis entrevistados, quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Três lecionam a disciplina de Matemática e possuem entre 17 e 28 anos de magistério.

### 3.2.2 Os docentes entrevistados e o ser professor

Para a análise e discussão dos resultados obtidos a partir das entrevistas consideramos como referência principal as discussões dos resultados provenientes do questionário, descritas no tópico precedente. Assim sendo, dividimos a descrição dos resultados em dois momentos. Neste primeiro momento de análise (Tópico 3.2.2) realizamos um resgate das respostas provenientes da primeira etapa de coleta dos dados, o questionário, dos seis sujeitos entrevistados. Já no tópico subsequente (Tópico 3.2.3)

nos debruçamos nas discussões dos resultados especificamente da segunda etapa de coleta dos dados, advindos dos discursos dos professores por meio das entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente, de modo abrangente, apresentamos o quadro abaixo (Quadro 5), no qual verificamos a síntese das conclusões alcançadas com a pesquisa sobre o ser e o manter-se professor.

Quadro 5 – Quadro demonstrativo da síntese dos resultados da pesquisa

| Questionário    |                                              | Entrevistas         |
|-----------------|----------------------------------------------|---------------------|
| Evocações       | Categorias                                   | Desejo/significante |
| COMPROMETIMENTO | I – Professor: profissional da transformação | Transformação       |
| DEDICAÇÃO       | II – Professor: profissional do conhecimento |                     |
| FORMAÇÃO        | III – Professor: profissional da incerteza   |                     |

Fonte: A autora.

Encontram-se dispostas na primeira coluna as três palavras evocadas com maior frequência pelos docentes pesquisados (comprometimento, dedicação e formação); na segunda coluna estão as três categorias representativas do ser professor (“Professor: profissional da transformação”, “Professor: profissional do conhecimento” e “Professor: profissional da incerteza”) e já na terceira coluna adiantamos que o significante encontrado nos discursos dos entrevistados foi **“transformação”**, o qual será melhor abordado na sequência.

É importante retomar que os significantes são elementos do discurso tanto do consciente como do inconsciente do sujeito (CHEMAMA, 1995), além de atuar como meio de locomoção daquilo que é simbólico. Portanto, ao focarmos nos significantes presentes nas exposições orais dos entrevistados poderemos encontrar o significado do ser professor e desvelar o que mantém este sujeito na profissão.

Assim, para a análise das entrevistas observamos os discursos dos docentes buscando identificar como as evocações aparecem nas suas falas também no intuito de estabelecer relação entre o que os entrevistados comunicaram e as três categorias de análise.

O quadro seguinte (Quadro 6), aborda mais especificamente as respostas de cada um dos seis participantes das entrevistas semiestruturadas demonstrando as inferências a partir de cada instrumento de coleta de dados (questionário e entrevista) resumindo o que cada um nos permitiu apontar. Há um resgate, para cada sujeito, da

palavra elencada como primeiro lugar para definir a profissão docente e da categoria na qual se relaciona a sua definição do que é ser professor, ambas pertencentes ao questionário, para, na sequência, explorarmos o significante percebido no discurso da entrevista.

Quadro 6 – Ser e manter-se professor para os docentes pesquisados

|             | Questionário    |                                              | Entrevista                            |
|-------------|-----------------|----------------------------------------------|---------------------------------------|
|             | Evocação        | Categoria                                    | Significante<br>(manter-se professor) |
| <b>P4</b>   | Comprometimento | III – Professor: profissional da incerteza   | Transformação                         |
| <b>P5</b>   | Dedicação       | I – Professor: profissional da transformação | Transformação                         |
| <b>P18</b>  | Formação        | I – Professor: profissional da transformação | Transformação                         |
| <b>P20</b>  | Comprometimento | III – Professor: profissional da incerteza   | Transformação                         |
| <b>P74</b>  | Dedicação       | II – Professor: profissional do conhecimento | Transformação                         |
| <b>P127</b> | Dedicação       | I – Professor: profissional da transformação | Transformação                         |

Fonte: A autora.

O Quadro 6 revela que, dos seis entrevistados, três deles têm como evocação em primeiro lugar para definir a profissão docente a **dedicação** (P5, P74 e P127), duas permaneceram com **comprometimento** (P4 e P20) e uma com **formação** (P18). Constatamos que para a metade dos sujeitos da entrevista a dedicação é elemento que define a profissão do professor, ao observar as justificativas para esta palavra:

Quando você se dedica a fazer algo o amor vem à tona, com isso você transmite aos demais onde há amor aí está Deus, o qual é o meu alicerce nas minhas angústias para vencer todos os propósitos. (P5)

Acho que o dom de ensinar a gente tem por obra divina, a técnica aprende-se e se não tiver o dom sofre a vida inteira. (P74)

Somos educados para realizar o trabalho seja ele qual for. É a chamada construção cultural. (P127)

A partir dessas respostas notamos que a dedicação está intimamente relacionada à profissão docente como algo divino, como dom ou vocação. Também é possível inferir que há com essa divinização da docência uma idealização da profissão, remetendo à ideia de que a técnica do ensino é passível de aprendizagem, mas existe uma dimensão para o exercício da profissão que é o sujeito ter dom para tal. A dedicação é proveniente dessa vocação, e compreendemos que, para os sujeitos aqui pesquisados, é como se o sujeito tivesse algo inato para ser professor. Percebemos ainda que a dedicação é anterior à formação do sujeito enquanto professor, permitindo-nos



concluir que, ser professor é, para os entrevistados, primeiramente, ter o dom para depois buscar formação.

Fontana (2010), a partir dos estudos de Mello (1981), esclareceu que há um processo de mascaramento, por meio da afetividade e também da noção de doação conferidas ao docente, da ausência da competência<sup>16</sup> profissional do professor e do seu compromisso político. Desse modo, o princípio norteador da prática do professor é o de amar quando “não sabe o que fazer”, sendo que esta constatação contribuiu significativamente para a representação social da docência como essencialmente feminina. Isso também é um dos fatores que colaboram para a visão de senso comum de que na profissão do professor se sobressaem o amor, o dom e a ausência de profissionalismo.

As falas de P74 e P127 ilustram a representação do ser professor enquanto dom:

[...] Eu acho que ser professor, o pessoal tá dizendo que não é um dom, mas eu acho que é um dom da pessoa ser professor. Claro, a gente pode aprender muitas técnicas, muitas maneiras de se fazer a situação, mas eu ainda acho que é um dom. Isso não é só professor, qualquer profissão que tem que ter um dom, tem que gostar daquilo, não só gostar, é algo diferente que a pessoa tem. Aquele que tem o dom, é carismático, talvez essa seja a palavra, são poucos. (P74)

Ser professor é aquela coisa do dom, tudo bem que tem a remuneração que você precisa viver, pra mim o que mais dói é quando eu quero comprar os livros e vejo o preço e não consigo, tem toda essa parte aí da remuneração, das necessidades básicas e às vezes pra professor a necessidade básica não é só você se alimentar e se vestir, tem a questão da cultura, e não é barato a cultura, o ser professor é pensar em tudo isso [...]. (P127)

Discordamos da representação de que o professor necessita de dedicação e amor antes mesmo de formação. Defendemos a colocação de Marcelo (2009) quando explicou que o trabalho docente é baseado no compromisso do docente em transformar seu próprio conhecimento em aprendizagens significativas aos seus alunos. Assim, o desafio maior da profissão está na constante renovação deste compromisso em busca de melhora da competência profissional e também pessoal. Portanto, a formação do professor assume lugar privilegiado em nossa concepção, pois é por meio dela que se atinge o seu desenvolvimento profissional e adquire competência política e ressaltamos a linguagem e a transferência como instrumentos que não podem ser ignorados neste processo, é por meio deles que se dá o processo formativo docente.

---

<sup>16</sup>Por competência entende-se aqui como o domínio de habilidades e técnicas especializadas para exercer a profissão (FONTANA, 2010).

De fato, a afetividade se faz presente na profissão do professor, pois não há como ensinar sem relacionar-se com os alunos, sem construir um laço com o aluno ou sem o processo transferencial (MRECH, 2003). Entretanto, em nossa concepção, a dimensão da afetividade enquanto amor não deve prevalecer. A compreensão do ser docente como “dom divino” ainda vai contra ao que Tozetto (2010) defende ao discorrer que o professor necessita desenvolver-se como intelectual crítico atentando para a importância da formação do professorado e do profissionalismo.

Conforme colocam Ens e Donato (2011), ser professor é uma ação complexa por conta dos desafios da própria profissão e por ser um trabalho com e sobre pessoas e que abrange todas as esferas da sociedade; além de ser permeado por teorias e ações práticas que carecem de reflexão e formação docente.

Para os professores P4 e P20, a profissão docente é melhor definida com a palavra **comprometimento**. Eles justificaram que:

Ser comprometido com a educação, com a escola, com os alunos é ser ético, dedicado, estar sempre se atualizando, modificando seu aprendizado, aproveitar o conhecimento do jovem e adulto, pois é pelo compromisso que se é profissional. (P4)

É uma profissão onde formamos seres humanos, somos formadores de opinião, daí a nossa responsabilidade. (P20)

As respostas acima revelaram que, para os entrevistados, o compromisso é também o que define a profissão docente. O comprometimento do professor, citado pelos participantes da pesquisa, deve acontecer em três níveis: com a educação em geral, com a instituição de trabalho (a escola) e com o processo de ensino e aprendizagem (o aluno). Essa concepção demonstra que o docente necessita ter consciência da importância que o seu comprometimento possui para que realize um bom trabalho. Isto porque se configura como uma profissão que, além de ensinar conteúdos científicos e socialmente partilhados, carrega a responsabilidade também na formação de seres humanos, de cidadãos.

Para Cosme (2011), em um tempo marcado pela incerteza e imprevisibilidade, existe uma necessidade de redefinição do trabalho docente, visto que ser professor nos dias de hoje se define por condições distintas. Em uma perspectiva que considera os professores como profissionais reflexivos, o trabalho docente se dá em torno de alguns desafios, como é o caso do reconhecimento de que é uma profissão que se relaciona com o protagonismo político, sindical e associativo que os professores estejam

dispostos a assumir. Outro desafio, extremamente relacionado ao anterior, se vincula às responsabilidades sociais dos docentes, os quais decidem assumir ou não.

Ainda Cosme (2011) destaca que aos professores que escolherem assumir essas responsabilidades existem outras questões importantes a serem pensadas, como é o fato de que as responsabilidades assumidas acrescentam outras funções ao papel do professor que não são necessariamente pedagógicas, mas que são impreterivelmente originadas delas.

Em nossas considerações as responsabilidades das quais a autora supracitada se refere são intrínsecas ao compromisso político-social na docência (ENS; DONATO, 2011) e concordamos com Cosme (2011) quando esta alerta que o comprometimento e a responsabilidade que os professores adotam devem ser pensados a partir da função principal do professor que é ensinar aos alunos promovendo-lhes aprendizagens significativas e contextualizadas.

Já a professora P18 foi a única entrevistada que conceituou a profissão docente com a evocação **formação** explicando que:

O professor deve dominar bem o conteúdo de sua área para poder fazer as pontes com o cotidiano do aluno. Quando se tem o conhecimento pode-se criar, inovar, fazer as intervenções necessárias, e afinal como dar a transmissão de conteúdos se você não conhecer? (P18)

Observando a justificativa da docente analisamos que o conceito de formação de professores é vinculado à a uma concepção tecnocrática. P18 demonstra compreender a profissão docente como “profissão do conhecimento” (MARCELO, 2009; IMBERNÓN, 2011), mas há uma ênfase na transmissão de conteúdos e na formação como domínio de tais conteúdos. Fato é que o domínio dos conhecimentos da sua área é extremamente importante para que o professor possa lecionar, porém, não é o único requisito para o exercício profissional docente. Nas considerações de Roldão (2007) há uma especificidade do conteúdo a ser ensinado e também o “como” ensinar.

No que se refere às respostas escritas no questionário por cada entrevistado para definir o que é ser professor observamos que a metade dos entrevistados, ou seja, três sujeitos encontram-se na **Categoria I** – intitulada como “Professor: profissional da transformação” (P5, P18 e P127), um enquadra-se na **Categoria II** – “Professor: profissional do conhecimento” (P74) e dois entrevistados adequaram-se à **Categoria III** – “Professor: profissional da incerteza” (P4 e P20).

Observemos as seguintes respostas pertencentes à categoria I:

É algo sublime poder passar um pouco de você ao seu semelhante [...]. Quando você vê um aluno seu formado, não tem o que pague a felicidade. (P5)

Primeiramente é uma missão, porque esperam do professor mais do que a simples transmissão de conteúdos. Os alunos gostam daquele professor que além de transmitir o conhecimento lhe dê atenção, amor, carinho, que o compreenda em suas dificuldades, e que tenha bom humor. (P18)

Ambos os docentes colocaram que ser professor representa ir além do ensino de conteúdo socialmente elaborado e compartilhado. Assim, 50% dos entrevistados consideram que ser professor é ser um profissional que tem a possibilidade de contribuir com a melhora da qualidade de vida dos alunos (ENS; DONATO, 2011), transcende o processo de ensino e aprendizagem. Ainda é possível perceber o imaginário dos docentes remetendo à noção de transferência.

Nessa perspectiva, o professor, ao mesmo tempo em que ensina, deve possibilitar ao aluno adaptação dos conteúdos apreendidos ao seu cotidiano (ROLDÃO, 2007), às suas necessidades de vida, exercendo papel de mediador do conhecimento. Ainda para Imbernón (2011), cabe às instituições escolares, consequentemente aos professores, a responsabilidade de ensinar também a complexidade em ser cidadão e as instâncias pelas quais este se materializa como a social, a democrática, dentre outras.

Conforme já explorado em páginas anteriores, a Categoria I que atingiu maior percentual de respostas dos docentes definindo o professor como profissional que tem o potencial de promover mudanças nas vidas dos sujeitos e, por conseguinte, na sociedade, abrange a dimensão político-social presente na docência (ENS; DONATO, 2011), o compromisso que o professor tem com a educação e à democratização, esclarecendo que por trás do ensino de conteúdos deve haver a formação de sujeitos críticos, cidadãos e também como pessoas.

Em suma, com os resultados desta pesquisa, prevalece a concepção de que o professor não é um mero técnico do ensino (IMBERNÓN, 2011) ou instrutor (COSME, 2011), ele também deve assumir a responsabilidade de educar. É por este motivo que argumentamos o destaque que o processo de formação do professor tem nesse âmbito, visto que a formação docente deve dotar o professor de instrumentos intelectuais para a interpretação de situações que vivencia em sala de aula, conferindo uma íntima relação entre a realidade e o saber, como bem explicou Imbernón (2011).

A definição para o ser professor do docente entrevistado P74 associa-se à Categoria II – “Professor: profissional do conhecimento” por conta da sua resposta:

Aquele que consegue ser mestre. Que o seu exemplo e sua postura do conhecimento se torna contagiante. (P74)

Para este sujeito, ser professor é ser mestre, é servir de exemplo de comportamento para seus alunos e também é aquele que possui o conhecimento, que tem um saber e é admirado por isso. A respeito desta concepção da profissão docente como profissão do conhecimento citamos autores como Marcelo (2009) e Imbernón (2011), os quais destacam que o docente trabalha com o conhecimento e a partir dele, fato que deve ser considerado nos processos de formação de professores.

A ideia de professor como aquele que tem conhecimento é extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem. Isto porque, se o aluno compreende que o docente tem um saber, colocando-o no lugar de Sujeito Suposto Saber, o que acontece através do vínculo transferencial, é possível afirmarmos que há um favorecimento da aprendizagem. Contudo, ressaltamos que o docente não deve “aproveitar-se” ou abusar da posição simbólica de SSS, pois isso pode ser prejudicial ao exercício de sua função correndo o risco de adotar atitudes autoritárias e não dialógicas (MRECH, 2003; BACCON, 2011a).

Para Imbernón (2011), o conhecimento profissional se consolida no decorrer da prática e se apoia na análise, na reflexão e na intervenção em situações concretas de ensino e aprendizagem. Então, o professor, em desenvolvimento profissional, passa por fases, cada uma com suas características próprias, e que exigem dos professores uma conscientização da necessidade de formação permanente para não caírem na rotina e perderem a profissionalidade da docência, baseando-se no senso comum.

As outras duas entrevistadas (P4 e P20) foram associadas à Categoria III, que define o professor como profissional da incerteza:

É uma profissão excelente, mas é preciso ser paciente com os educandos, muitas vezes com colegas. Ser professor é saber contornar situações, ter domínio de classe, saber cativar o aluno, saber ter paciência para explicar e aproveitar os momentos que ocorrem, relacionando com o conteúdo a ser transmitido. (P4)

É uma profissão que ainda necessita de um reconhecimento maior por parte da sociedade, ganhamos pouco, não temos as condições mínimas de trabalho, como mais tempo de hora atividade, menos alunos por turma, enfim, uma infraestrutura melhor para o desenvolvimento do nosso trabalho. (P20)

As respostas das docentes demonstram que estas consideram que a própria profissão recebe influências de diferentes dimensões, como a de fatores oriundos do trabalho e também de fatores que se referem ao sujeito e sua personalidade. Com isso, depreendemos que ao estudarmos o ser professor, precisamos considerar aspectos da profissão como as condições do trabalho docente, aspectos das relações interpessoais

vivenciadas no trabalho, além daquilo que remete aos sentimentos que cada sujeito experimenta. É a partir disso que concordamos com Nóvoa (1995), ao ressaltar que o desenvolvimento profissional docente não pode ser pensado de modo separado do desenvolvimento organizacional da instituição de ensino e do desenvolvimento pessoal do professor, são dimensões inter-relacionadas e dependentes umas das outras.

Sobre a pergunta “O que é ser professor num tempo de incertezas?”, Cosme (2011) buscou encontrar sua resposta refletindo sobre a necessidade de redefinição para a profissão do professor na sociedade contemporânea. Tal reflexão foi abordada por meio de três pressupostos que têm também alguns desafios. No que tange ao primeiro pressuposto a autora já mencionada destaca que:

[...] é necessário que, por um lado, os professores possam encontrar outros sentidos para a profissão que abraçaram e, por outro, que é imprescindível que os professores o façam de modo que este seja uma condição quer da transformação da Escola como instituição profissional. O desafio é saber em que termos é que essa autoria se revela, definindo-se qual o domínio ou os domínios da intervenção que permite(m) configurar o espaço profissional dos professores (COSME, 2011, p.32).

O segundo pressuposto é o de que a redefinição de docência deve ser pensada a partir do componente pedagógico, que é central e eixo norteador do trabalho do professor. É em torno da sua função pedagógica que se deve definir os papéis dos professores. Já o terceiro pressuposto está relacionado com a impossibilidade de considerar esta profissão em uma perspectiva tecnocrática visto que, nos dias de hoje, é descartada a noção de professor como profissional meramente técnico por conta da complexidade que a envolve (COSME, 2011).

A partir dessas considerações, entendemos que a Categoria III – “Professor: profissional da incerteza” concebe que o docente é um profissional que trabalha diante dos muitos desafios da sociedade contemporânea como a imprevisibilidade e a incerteza e, para isso, precisa estar preparado para enfrentar tais desafios. O docente precisa ser paciente, saber como agir nas mais diversas situações, tendo domínio da classe, e seduzir o discente para a aprendizagem, isso tudo ainda pensando nos conteúdos que estes alunos precisam aprender. O ser professor necessita ser pensado em todos os aspectos mencionados, o que é de fato um desafio que requer comprometimento e dedicação (IMBERNÓN, 2011).

Ainda observamos que a Categoria III se associa com o que Carvalho (1999) e Marinho-Araújo e Almeida (2008) ressaltaram sobre a profissão docente ao explicarem

que o professor está envolvido com pessoas e suas manifestações sentimentais, constituindo outro desafio da profissão: o saber manejar as relações interpessoais.

### 3.2.3 Os professores entrevistados e o manter-se na profissão

Após analisar como os docentes entrevistados concebem o ser professor retomando aquilo que responderam por escrito, no questionário, neste momento nos dedicamos em compreender o que mantém os sujeitos da pesquisa na profissão tendo por base os seus discursos.

Conforme verificamos, a maioria dos entrevistados tem como expressão que melhor define a profissão docente a **dedicação** e suas definições para o ser professor associam-se com a Categoria I – “Professor: profissional da transformação”. Foi observado ainda que a concepção de profissional da transformação encontra-se enfatizada também nos discursos dos pesquisados.

Analisando o Quadro 6 é possível verificar que o significante **transformação** se fez presente nas entrevistas de todos os seis professores (P4, P5, P18, P20, P74 e P127). Com isso, os professores revelaram que a satisfação e a motivação em ser professor e manter-se na profissão se relacionam com a possibilidade de transformar, de mudar e contribuir com a vida dos alunos:

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 sabe? É um presente assim que é só quem vive, vivencia essa situação pra poder dar valor. (P4)

Representa que é tão bom você poder passar um pouco do que você pros outros sabe?[...] eu fico feliz assim de eu poder passar um pouco do que eu tenho pros outros. (P5)

[...] acima de tudo é uma missão, porque não é só a transmissão de conteúdo. Eu escutei uma vez o padre Marcelo falando: “Se me perguntarem ‘o que você lembra de Física, de Química? O que aprendeu?’ Não lembro mais nada, se eu tivesse que fazer um vestibular agora eu não passava. Mas eu lembro daquelas professoras que me trataram com carinho, que me incentivavam, que faziam a diferença”, então pra mim, ser professor é isso. (P18)

Representa assim muita responsabilidade, porque eu penso assim que nós somos formadores de opinião, e então você 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 entenda, perceba o porquê que ele está no mundo, qual que é o papel dele nesse mundo, nessa sociedade (P20).

Pra mim, além de ser uma profissão, é algo mais, não é só a profissão. É assim como uma pessoa que gosta de fazer artesanato e ela vai viver com um pouco daquilo ali, assim é a profissão do professor também. Independente de quanto você ganha ou qual a faixa etária você vai trabalhar, se é pré-escola, se é universidade, se é os médios igual o meu, é gosto mesmo [...] o que representa que você tem em mente, que você vai causar alguma mudança, por mais que ela seja mínima, não precisa aparecer no Fantástico, mas você causa pequenas mudanças, então sai do micro e daí vai pro macro. (P127)



Os discursos acima explicitados exemplificam o que denominamos neste estudo como significante **transformação**. Na essência das entrevistas percebemos que ser professor, para os participantes da pesquisa, está além da aprendizagem discente e, ainda, é mais do que uma profissão, é o que satisfaz o sujeito, o seu desejo em ser professor, ou seja, é também o que os mantém na carreira.

Carvalho (1999) ressalta a profissão docente como relacional, e o envolvimento afetivo com os alunos é fator de desgaste e também de realização profissional. Para a mesma autora as relações são o que mantêm os professores na profissão e fazem parte ainda do significado existencial do docente. Nota-se a fala de P20 ao relatar o que representa ser professora para ela:

É essa relação mesmo de humano para humano [...] possibilidade de humanizar [...] profissional consciente, profissional responsável e que você estabelece relação com o outro ser. (P20)

Nesse mesmo sentido Fontana (2010) colocou o magistério como forma de auto-realização, o que podemos considerar como importante para a concepção de professor enquanto sujeito histórico, social e que possui sua subjetividade também.

Além do que Carvalho (1999) coloca sobre ser uma profissão que acontece a partir das relações interpessoais, a psicanalista Cifali (2001) citada por Mrech (2005b) atenta que, embora a relação não constitua “o todo da profissão”, do mesmo modo o foco apenas no cognitivo dos alunos não resolve por si só a “poética humana”. Com isso a referida autora ressalta o papel da escola, e consequentemente dos professores, na constituição do sujeito ao relatar que

a escola permite o acesso a um saber estruturante e que ela contribui para a construção de um sujeito capaz de se referenciar em sua relação com os outros e consigo mesmo [...] não deixo de lado nem o cognitivo, nem o social, me restrinjo a meu suposto território: o inconsciente e o individual (CIFALI, 2001, p.103 *apud* MRECH, 2005b, p.18).

Para a psicanalista supracitada a escola não deve se limitar às interações sociais ou apenas à dimensão cognitiva dos alunos, mas é imprescindível que lancemos nossos olhares para as relações e o saber construídos neste contexto, tendo sempre em vista o todo, a partir de uma visão holística do processo de ensino e aprendizagem que considere, além do social e coletivo, o inconsciente.

Com isso, inferimos que as exposições dos entrevistados revelaram que eles compreendem que o seu papel enquanto 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.

Segundo Cosme (2011, p.37), as escolas não podem ignorar a questão da apropriação de um determinado tipo de patrimônio cultural que faz parte de seu papel como instituição educativa que promove socialização e formação do sujeito. Sobre isso a autora esclarece:

É este reconhecimento que sustenta, então, a necessidade de se afirmar o professor como um interlocutor qualificado, alguém que sabe que ocupa um lugar estrategicamente decisivo no âmbito do processo de comunicação que os alunos estabelecem quer com o mundo e os instrumentos que lhes permitem apropriar-se desse mundo, quer, por via disso, uns com os outros e, finalmente, com os seus professores.

Com isso, entendemos que os professores desta pesquisa se reconhecem enquanto profissionais que se preocupam com os alunos e que têm função privilegiada no que se refere ao seu conhecimento e apropriação do mundo em que vivem.

O discurso dos investigados, representados acima, também nos permitiu refletir sobre a identidade docente e o papel que ela realiza no desenvolvimento profissional, pois compreendemos que a significativa transformação revela, de alguma forma, a identidade desses professores. Isto porque, como define Marcelo (2009), é por meio da identidade que nos 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 possibilidade de transformação da sociedade como bem expressa P20:

[...] eu que já to no final da profissão e tive um aluno [...] e agora vejo ele moço, daí eu percebo assim a atuação dele na sociedade e penso “nossa eu tenho uma parcela disso, né?”. E daí quando eu vejo as coisas boas, isso me faz bem e me ajuda a continuar trabalhando, lutando por uma sociedade mais justa, por uma educação emancipatória, continuo estudando pra tentar também melhorar a minha prática. (P20)

Também existe outra motivação identificada nos discursos dos professores entrevistados como fator de permanência na profissão docente, o reconhecimento, como se pode notar nas seguintes falas:

[...] 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? Daí você encontra na rua, eles vêm conversar [...] muitos dos alunos que eu tive [...] eu fui atrás pra ele voltar pra sala de aula, faltava

pouquinho, 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 “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 graças a Deus, então a gente fica feliz com essas coisas. (P5)

[...] é justamente aquele retorno que muitos professores não veem, e eu graças Deus com todo esse tempo que eu tenho, já tive esse retorno, que é o reconhecimento do aluno, depois de muito tempo. Esse é o meu maior incentivo, meu maior motivo. E o salário também não é ruim, a turma se queixa, mas não é tão ruim. Eu tô satisfeito, tranquilo, o reconhecimento mesmo do aluno que eu acho de fundamental importância, eu já tive vários alunos [...] e uma vez uma chegou assim: “O senhor foi o único que me pôs pra fora da sala de aula”, toda de branco [...] e eu digo: “Pois é dona! A senhorita tava fazendo bagunça”. Ela: “Mas sabe que depois daquela vez que o senhor me pôs pra fora me acordou, e eu comecei a estudar”. Eu: “Então você é mais um troféu que eu tenho, tenho vários, mas você é mais um”. Então é esse lado que eu gosto, desse reconhecimento. [...] isso não tem preço. É que nem você ver uma plantação, quando você olha e aquilo tá tudo brotado, “vingou” vamos dizer, deu frutos bons, então esse é o maior orgulho. Eu me sinto bem, pode ser que eu não seja um bom professor, mas eu tento ser. [...] o reconhecimento, pra mim, é de suma importância, vale muito mais que o meu salário [...]. (P74)

Os discursos expressos pelos entrevistados demonstram que há um consenso entre eles ao destacarem o reconhecimento como fator de realização na profissão docente, nos possibilitando, então, a inferência de 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.

Retomando, psicanaliticamente, o desejo é compreendido como a força que mobiliza o sujeito em busca de satisfação de uma necessidade ou que pode ainda manter este sujeito na inércia. Sendo o objeto do desejo “não palpável” e inconsciente é ainda incontrolável e de difícil definição precisa (ARRUDA, 2001). Ainda, conforme Roudinesco e Plon (1998), é qualquer forma de movimento direcionado a à realização de um anseio, de uma satisfação inconsciente. Para Arruda e Passos (2012), o desejo docente é o fundamento do ser professor.

Sobre o desejo em se tornar professora, verificado na pesquisa de Fontana (2010), esta autora destacou que embora as razões e os desejos tenham sido diferentes entre as professoras por ela pesquisadas, o magistério acabou tomando dimensão de auto-realização, as quais mesmo não desejando ser professores desde a sua infância,

declaram-se realizadas. Este é um aspecto que remete à questão do professor como pessoa (NÓVOA, 1995), em que não há como separar o profissional do pessoal. Desse modo, o desejo também não “se separa” da sua profissão.

Sobre o ser professor e a constituição profissional docente, Fontana (2001) considerou em sua pesquisa que:

Os conteúdos das tarefas ligadas ao papel social de professora, as responsabilidades, as práticas, os valores, os saberes, os rituais nele envolvidos, que constituem a memória de sentidos de nossa atividade e de nosso saber-fazer como profissionais, foram sendo por nós elaborados num lento aprendizado, que se confundiu com o desenvolvimento de nosso “ser profissional”, no exercício cotidiano de nossa profissão (p. 125).

Esta autora volta-se para uma interpretação e compreensão diferenciada do ser professor, evidenciando o processo de constituição profissional singular de cada professora que participou do estudo. Concluiu que possuem concepções diferenciadas do ser professor, as quais são baseadas nas suas histórias de vida e nas relações sociais que se inserem, além dos papéis sociais desempenhados. 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.

A partir da análise dos discursos dos docentes explicitada neste segundo momento de discussão dos resultados das entrevistas semiestruturadas podemos inferir que o desejo destes sujeitos 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 enquanto atores 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 à uma satisfação pessoal docente que pode ser o benefício próprio que ele considera quando há transformação.

Retomando Arruda (2011) sobre a inércia dos professores, observamos 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. Desse modo, concluímos 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.

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 aliviar a sensação de incerteza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, assumimos o propósito de desvelar o que é ser professor e o que os mantém na profissão. Partiu-se da premissa de que ser profissional do ensino, na sociedade contemporânea, não é tarefa fácil visto que existem muitos fatores que influenciam no exercício profissional docente, desde a sua formação até a sua constituição profissional. Para tanto, adotamos uma pesquisa de abordagem qualitativa em que se fizeram presentes, para embasar as análises, *softwares* como EVOC e SIMI e também a metodologia de análise textual discursiva. As análises dos dados foram alicerçadas em referenciais teóricos abrangendo a profissão docente e a formação de professores, além de alguns conceitos da Psicanálise, acreditando que a união destas duas vertentes de estudo poderiam nos fornecer elementos para atingir o objetivo da investigação e para uma compreensão diferenciada do tema abordado.

Fundamentamo-nos na hipótese de que os professores do PDE possuem uma importante bagagem de experiência profissional, por conta do tempo de magistério, o que consideramos como fator que colabora para a compreensão do que é ser professor e o que mantém este na profissão. Assim, não constituiu intenção da pesquisa atribuir julgamento avaliativo para cada docente participante do estudo.

Ao analisar os dados originados na primeira etapa de coleta das informações, com o instrumento questionário, mais especificamente as palavras evocadas pelos professores pesquisados para definir a profissão docente, constatamos as três palavras de maior frequência (comprometimento, dedicação e formação), o que evidencia que ser professor se apoia em três ações: o comprometer-se, o dedicar-se e o formar-se. Isso demonstrou que há a compreensão por parte destes sujeitos da importância do compromisso político-social na docência (IMBERNÓN, 2011; ENS; DONATO, 2011), da representação da profissão como feminina por conta da dedicação no sentido de amor (FONTANA, 2010) e também da formação como estudo e domínio de conteúdos a serem transmitidos, entretanto, o processo de formação é muito mais complexo do que apenas saber conteúdos, conforme explicitado no **Capítulo I** que explana sobre o referencial teórico.

Em complementação aos dados desta primeira etapa, observamos a concepção dos pesquisados para o que é ser professor, a qual permaneceu entre três Categorias representativas: I – “Professor: profissional da transformação”, II – “Professor: profissional do conhecimento” e III – “Professor: profissional da incerteza”. Estas categorias permitiram a constatação de que ser professor é mais do que uma profissão

para estes docentes, assumindo significado especial para cada um. Envolve também a ideia de um projeto maior que é o de transformar a sociedade por meio do seu trabalho.

Já com a segunda etapa de análise dos dados, com as entrevistas semiestruturadas, pudemos notar que, para os seis entrevistados, retomando as suas respostas do questionário, a evocação que melhor define a profissão docente é a dedicação, a qual é relacionada ao dom e à vocação. Além disso, verificamos as definições do ser professor associadas à Categoria I – “Professor: profissional da transformação”.

Além disso, os discursos dos docentes da pesquisa corroboraram para a confirmação do constatado com as evocações, de que o comprometimento e a dedicação são preexistentes à formação profissional do professor.

Em complementação, os discursos dos docentes entrevistados demonstraram um significante comum a todos, denominado como transformação. Todos eles direcionaram o seu discurso para a questão da profissão docente como possibilidade de transformação e a maioria citou o reconhecimento como fator de destaque para o ser professor, nos permitindo inferir que é a transformação e o reconhecimento que mantêm os sujeitos na docência.

Este significante ainda revela o desejo destes sujeitos em contribuir para mudanças qualitativas na sociedade em que vivem, mais especificamente interferindo nas condições de vida dos seus alunos e evidenciou o reconhecimento do seu trabalho como fator que mantém os professores na profissão, é quando aquilo que ele faz é reconhecido pelas outras pessoas, sejam alunos, pais ou comunidade escolar.

Em suma, concluímos que ser professor passa também pelo processo transferencial e as relações interpessoais, as quais são importantes que o docente saiba manejar e sustentar como um ponto favorável à sua função de ensinar. Desse modo, constatamos que ser professor ultrapassa o processo de ensino e aprendizagem, os docentes têm outras preocupações e necessitam dar conta de situações que transcendem a sala de aula.

Concordamos com Fontana (2010) quando ela atenta que o ser professor não é generalizável para todos os docentes, pois para esta definição há que se considerar as condições profissionais do professor, as suas relações de trabalho e também suas particularidades sendo dependente das vivências do docente. Pudemos verificar isto nesta pesquisa, pois realizamos inferências sobre as representações dos professores que participaram do estudo com base nas informações coletadas com os instrumentos de

coleta de dados e por meio da análise textual discursiva, sendo possível assim produzir um sentido para aquilo que tínhamos como material empírico.

Compreendemos que aqui se encontram as nossas impressões no que tange à temática de pesquisa, mas também consideramos a hipótese de que outros pesquisadores podem imprimir outros olhares a respeito dos mesmos dados empíricos.

Analizando o significante identificado nas entrevistas fomos conduzidas ainda a refletir sobre aquilo que Mrech (2003) denominou como “estruturas de alienação no saber”, um discurso prévio demarcando estereótipos e repetições no que tange às diferentes profissões, são concepções, falas e ações do cotidiano prefixados, que são conscientes e também inconscientes e podem despersonalizar as relações em que os sujeitos se inserem. No caso desta pesquisa, debruçamo-nos sobre os professores, portanto, é possível questionar sobre o fato da transformação tão abordada pelos sujeitos da investigação fazer parte desse discurso prévio à profissão docente: até que ponto a ideia do professor como profissional que pode mudar a sociedade faz parte de um discurso inerente ao pedagógico e que pode alienar o professor daquilo que de fato é a sua função? Esta é uma reflexão que não pode ser ignorada, e que exige estudo mais aprofundado do discurso dos professores.

Contudo, não queremos expressar que o professor não tem a possibilidade de gerar transformações, ao contrário disso. cremos que é perfeitamente capaz que as mudanças aconteçam a partir das ações docentes, mas isso se faz possível se este profissional tem consciência e desde que saiba utilizar com responsabilidade esta ferramenta, que é o seu trabalho, em busca da melhoria da qualidade da educação.

É importante conhecer o que os professores representam sobre a própria profissão e o que discursam, pois, a partir disso, somos capazes de pensar a docência de modo que a mesma volte-se para a realidade. A respeito disso, retomamos Imbernón (2011, p.52) quando ele destaca: “Não devemos esquecer, porém, que a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções”.

Vivemos no mundo das incertezas e precisamos de uma formação de professores que foque na realidade, que ensine o professor a trabalhar com essas incertezas, que mostre que é possível fazer isso.

A tendência do ser humano é de fugir dos equívocos para se buscar ter certezas e verdades, porém, a sociedade na qual nos encontramos imersos nos evidencia que não há verdades absolutas, visto que cada sujeito busca aquilo que considera o melhor para si. Contudo, essa formação de professores voltada para a realidade só será possível a



partir do momento em que a palavra seja resgatada, que as pessoas aprendam a escutar umas às outras. Não basta ouvir, mas é preciso ter sensibilidade para escutar.

Conforme já enfatizamos, para a Psicanálise, a linguagem é o meio pelo qual pode se dar “a cura” de um sujeito em análise. Porém, não é o tratamento que traz a cura, mas a investigação do problema. Por isso, a escolha em utilizar as lentes da Psicanálise para se pensar a docência. A Psicanálise volta-se para aquilo que está além das aparências. É preciso ter intensidade, profundidade no mundo contemporâneo em que tudo é passageiro, superficial, não há espaço para se viver as diferenças, isso porque as pessoas sempre idealizam, focam no ideal, esquecendo-se de viver o real. Idealizar é fácil, é fácil dizer o que se espera do professor, o que se deseja que ele faça, como seria uma formação ideal do professor, porém, defendemos a posição de que antes de pensar em como poderia ser, precisamos conhecer aquilo que é da ordem do real.

Além do mais, ressaltamos o espaço de formação de docentes como espaço também para o resgate da subjetividade como meio de aprender a trabalhar na coletividade, a trabalhar em grupo, considerando que estamos imersos em relações interpessoais. São estas relações que nos constituem, por isso, não há como fugir do social, da ação conjunta.

A partir das considerações já expostas destacamos que este é um estudo que está longe de estar pronto e acabado, mas que serviu de estopim para muitas outras indagações e reflexões sobre o ser professor. Neste momento de encerramento desta trajetória da pesquisa ainda restam muitas perguntas que necessitam de respostas.

Os resultados desta investigação confirmaram/reiteraram a nossa perspectiva de que há uma complexidade e especificidade na profissão docente que deve ser compreendida e cada vez mais abordada por meio de estudos sobre o que é ser professor na sociedade contemporânea. Além disso, nos questionamos cada vez mais sobre como o próprio professor representa a sua profissão? Como ele se vê? Qual é o desejo do sujeito que se torna docente, que busca essa carreira?

A falta é sempre o que move o sujeito. Nunca estaremos satisfeitos, isso é efeito do desejo, o qual nós não podemos mudar, entretanto, isso não significa que temos que nos conformar com tudo que acontece e aceitar passivamente, mas o que se pode fazer é mudar o nosso posicionamento diante das situações reais, provocando um alívio do sofrimento. É isso que a Psicanálise nos proporciona, ver o mundo com as lentes da beleza, compreender do movimento que as coisas possuem, sua transformação, daquilo que não se aquieta nunca (MAURANO, 2010).

Consideramos ainda que as contribuições esboçadas ao longo deste trabalho podem suscitar discussões e reflexões para todos aqueles que se interessam na formação de professores, pela profissão docente e para os próprios professores na medida em que inquieta o sujeito e o provoca a pensar: Quem eu sou? O que eu quero? Como estou me fazendo interpretar pelos outros?

Para que o professor seja valorizado é preciso que ele seja visto, estudado e compreendido, mas isso se torna ainda mais interessante, ao nosso ver, quando é o professor falando dele mesmo, pois quem sabe mais do que ele próprio daquilo que vivencia enquanto professor? Ousamos ainda colocar que é um processo que provoca um movimento de autoconscientização, autorreflexão, autoanálise o que tem seus reflexos na constituição da identidade deste sujeito.

Acreditamos que o desejo do professor é importante para que possamos desvelar o ser professor e o que mantém os docentes nesta profissão, visto que o desejo também sustenta as suas práticas e concepções. Por isso, esta pesquisa servirá de auxílio para outros estudos e ainda destacamos a relevância do desenvolvimento de pesquisas que infiram qual é o desejo do professor e também o que faz com que os docentes permaneçam nesta profissão.

## IMPRESSIONES DA AUTORA

Esta investigação tomou rumos surpreendentes! Surpreendentes porque sem saber aonde chegaria busquei respostas para o ser professor tomando como ponto de partida a teoria das representações sociais. Entretanto, em um processo de investigação é preciso constantemente fazer escolhas e, com a qualificação da dissertação e as contribuições da banca, optei por deixar de lado, neste texto, este referencial teórico, que também é muito complexo e exige dedicação e muito estudo para seu domínio. Quem sabe esta pode ser uma tarefa a ser desenvolvida no doutorado.

Embora esta teoria tenha norteado os rumos da pesquisa nos fornecendo as três evocações que compõem a estrutura e organização da representação social dos professores pesquisados (comprometimento, dedicação e formação) considere isto como base para buscar um enfoque psicanalítico para o desvelamento do ser e do manter-se docente.

A partir de discussões em disciplinas realizadas durante esta trajetória do mestrado, no grupo de estudos e conversas com colegas e professores a respeito da investigação suscitavam muitas dúvidas, incertezas, medos.

As aproximações com a Psicanálise acentuavam ainda mais estas dúvidas e me colocavam sempre diante de outras. Foi este movimento de indagações que me mobilizou em busca da compreensão do ser docente. No decorrer desses dois anos de pesquisa pude ter a certeza de que esta profissão não é simples de se desvelar e muito menos o desejo docente.

Foi um processo que exigiu muito de mim, muitas vezes pensei ter chegado ao meu limite. Embora no início não tivesse noção dos resultados que alcançaria com a pesquisa, cada momento de estudo, de coleta de dados, de leitura e releitura dos dados, de orientações, partilha das angústias com colegas foi um aprendizado, um crescimento impossível de se mensurar.

Obviamente não foi uma caminhada fácil, nem tampouco conseguiria passar por tudo isso sozinha. Mas existe um sentimento de satisfação com tudo o que foi conquistado e, sobretudo, a vontade de continuar buscando, de continuar pesquisando só aumentou.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.155-71.
- 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** (Bauru), v. 18, n. 1, p.69-80, 2012.
- BACCON, A. L. P. **O professor como um lugar**: um modelo para análise da regência de classe. Curitiba: Honoris Causa, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Um ensino para chamar de seu**: uma questão de estilo. 169f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011b.
- BARTOLOMEI, L. T.; FULGENCIO, L. Notas para a compreensão do conceito de transferência na Psicanálise de Sigmund Freud. **Anais do XIII Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas**. Campinas, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.
- CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p.17-32. 1999.
- CESAROTTO, O.; LEITE, M. P. de S. **Jacques Lacan**: uma biografia intelectual. São Paulo: Iluminuras, 1993. 144p.
- 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.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.
- 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. 208 p.

FREUD, S. A Dinâmica da Transferência. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud** (v.12). Rio de Janeiro: Imago, 1912, p.312-322.

\_\_\_\_\_. Análise terminável e interminável. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (v.23). Rio de Janeiro: Imago, 1937.

HOUAISS, A. **Dicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1989.

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

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da Psicanálise: de Freud a Lacan**, v. 1, as bases conceituais. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

KOGA, V. T. **O estudo nas representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979a.

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

LAGACHE, D. **A transferência**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEITE, M. F. **De que serve a Psicanálise à Educação Escolar?** 2011. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar: construção da identidade profissional**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

MAURANO, D. **Para que serve a psicanálise?** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2006.

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

MRECH, L. M. **Novos usos da Psicanálise na Educação e na cultura**: a língua e os novos efeitos da transferência. Segundo Encontro Americano em Buenos Aires – Apresentação de trabalho do Núcleo de Pesquisa de Psicanálise e Educação do IPLA e da FEUSP – Novos Usos da Psicanálise na Educação e na Cultura: A língua e os novos efeitos transferenciais. 2005a.

\_\_\_\_\_. **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

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.

\_\_\_\_\_. **Lei complementar nº 130 de 14 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer formação continuada para o professor da rede pública de ensino do Paraná. Publicado no Diário Oficial nº 8262 de 14/07/2010.

PAREDES, E. C. *et al.* **Ser professor**: as representações sociais de docentes que trabalham em uma universidade pública de Mato Grosso. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2007. 250 p.

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 Zchard, 1998.

SÁ, C. P. de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTUÁRIO, L. C. **A lei do desejo**: epistemologia da Psicanálise lacaniana. Caxias do Sul: Educs, 2004. 145 p.

SCHULTZ, D. P; SCHULTZ, S. E. Psicanálise: os primórdios. In: \_\_\_\_\_. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Thomson Learning, 2005. p.345-387.

STAHLSCHMIDT, R. M. Formação inicial e continuada. In: RANKE, Luiz Fernando; STAHLSCHMIDT, R. M. **Profissão docente**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009. p.71-83.

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.

TOZETTO, S. S. **Mudanças nos saberes na perspectiva de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental face à implantação de ações políticas educacionais no município de Ponta Grossa – PR**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2008.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente e suas relações com o saber. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010. p.21-51.

**APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E**  
**DOUTORADO**

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA PESQUISAS QUE ENVOLVAM: ADULTOS, QUESTIONÁRIO E  
AVALIAÇÃO

Caro (a) professor (a)

Eu, Thamiris Christine Mendes, mestrandia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, portadora do CPF: XXX, RG XXX, residente na Avenida Anita Garibaldi, 1.370 – Órfãs, CEP 84015-050, na cidade de Ponta Grossa (PR), cujo telefone de contato é XXX, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado “Profissional docente: o ser e o manter-se na docência”. Nesse trabalho de investigação, tenho o auxílio da orientadora Ana Lúcia Pereira Baccon, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Você será solicitado a responder um questionário e uma entrevista. Ambos são de respostas simples. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados serão utilizados na pesquisa, para compreender como os professores concebem sua própria profissão.

Só participarão da entrevista aqueles que se disponibilizarem ao final do preenchimento do questionário e serão agendadas previamente conforme a suas possibilidades de datas e horários.

*Riscos e benefícios:* Os riscos são de que muitos não gostam de expor suas opiniões e responder a entrevistas. Este seria o único risco associado a essa pesquisa. Quanto aos benefícios, você estará ajudando a entender a mais sobre o ser professor.

Entenda que sua participação é voluntária e que você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma punição. Sua privacidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

A pesquisa tem por objetivo geral: compreender as concepções de professores em processo de formação continuada pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) sobre a profissão docente a partir da vertente da Psicanálise. Ainda, como específicos: analisar o que os professores pensam sobre sua própria profissão; compreender o que motiva os sujeitos a serem professores; buscar as contribuições da Psicanálise à Educação e investigar o desejo docente e estabelecer relação com o lugar do professor.

Não haverá identificação dos participantes e, caso queiram assinar seu nome, não será divulgado.

Como abordagem ética desse estudo, asseguro-lhe que:

- Não sofrerá quaisquer constrangimentos e não interferirá nas suas atividades;
- Nos escritos os professores não serão identificados ou chamados pelo nome;
- O(a) senhor(a) não será avaliado(a) ou testado(a);
- O(a) senhor(a) poderá desistir a qualquer momento da pesquisa;

Informo que o(a) Sr.(a) tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748 – Bloco M – Sala 100 – Campus Universitário CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e no telefone (42) 3220-3108, fax (42) 3220-3102, horário de atendimento de segunda a sexta das 8 h às 12 h.

Garanto que as informações prestadas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O(a) senhor(a) tem o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à participação.

Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida. Agradeço sua atenção. Se quiser conversar sobre a pesquisa, entre em contato pelos os seguintes números: XXX e XXX.

Atenciosamente

Thamiris Christine Mendes

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “Profissional docente: o ser e o manter-se na docência”.

Eu discuti com a mestrande Thamiris Christine Mendes sobre a minha decisão em participar desse estudo, ficando claros para mim, quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direito de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do entrevistado e outro do pesquisador.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

RG: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## **APÊNDICE B – Questionário de coleta de dados**

**Universidade Estadual de Ponta Grossa**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Prezado professor,

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG deseja conhecer sua opinião a respeito da profissão docente. As informações recolhidas por meio deste questionário ajudarão a compreender melhor a profissão docente e suas implicações. **As suas respostas serão anônimas: jamais serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Nós relataremos apenas o conjunto de respostas dos vários professores que participam desta pesquisa.

Não se esqueça de responder a todas as questões, elas são de tipos diferentes. Em caso de dúvida chame a pessoa responsável que ela estará à disposição para esclarecimentos.

**Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.**

1. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

2. Ano de nascimento 19\_\_\_\_

3. Local de trabalho ( ) Municipal ( ) Estadual ( ) Escola Particular

3.1 Cidade: \_\_\_\_\_

4. Disciplinas em que atua: \_\_\_\_\_

5. Carga horária semanal em sala de aula:

( ) até 20 horas aula ( ) de 20 até 40 horas aula ( ) mais de 40 horas aula

6. Cumpre seus padrões de contrato em:

( ) uma única escola ( ) em duas escolas ( ) em três escolas ( ) em quatro ou mais escolas

7. Número médio de alunos nas turmas de atuação é: ( ) até 20 alunos ( ) de 21 até 30 alunos ( ) de 31 até 40 alunos ( ) mais de 40 alunos

8. Formação profissional:

( ) Ensino Superior completo: \_\_\_\_\_ ( ) Mestrado ( ) Doutorado

( ) Especialização

9. Tempo de Magistério: \_\_\_\_\_

10. Em sua opinião, quais são as palavras ou expressões que melhor definem a profissão docente? Liste-as e em seguida enumere-as segundo o grau de importância que você atribui às mesmas.

\_\_\_\_\_.  
 \_\_\_\_\_.  
 \_\_\_\_\_.  
 \_\_\_\_\_.  
 \_\_\_\_\_.  
 \_\_\_\_\_.

11. Justifique a escolha da palavra ou expressão para a qual você atribuiu o primeiro lugar.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

12. O que é ser professor para você?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Sobre as Informações prestadas:**

( ) Autorizo a divulgação das informações desde que seja preservada a minha individualidade.

( ) Estou disposto a fornecer informações adicionais sobre o conteúdo desse instrumento, por escrito ou entrevista, se os pesquisadores julgarem necessário para a pesquisa.

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

LOCAL

DATA

NOME COMPLETO E LEGÍVEL  
(NÃO OBRIGATÓRIO)

ASSINATURA

### **APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com os professores**

- 1- Há quanto tempo você exerce a profissão de professor?
- 2- O que te levou à docência?
- 3- O que representa ser professor para você?
- 4- O que mais te motiva em se manter professor?
- 5- Em sua opinião que características deve ter um bom professor?
- 6- Quais são os maiores desafios em ser professor na sociedade contemporânea?
- 7- Qual é a satisfação que você tem ou sente em exercer o ofício de professor?
- 8- Como você vê a relação professor e aluno? Quais os maiores desafios dessa relação?
- 9- Como você se sente quando está em sala de aula?
- 10- O que tem a dizer sobre ser professor e estar professor?
- 11- O que mais você acha importante destacar sobre a profissão docente?