



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA VALÉRIA NEGREIROS CESAR FAGÁ

**TORNAR-SE E MANTER-SE PROFESSOR:
ALGUMAS QUESTÕES SUBJETIVAS**

MARIA VALÉRIA NEGREIROS CESAR FAGÁ

**TORNAR-SE E MANTER-SE PROFESSOR:
ALGUMAS QUESTÕES SUBJETIVAS**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda

Londrina
2008

Catálogo na Publicação Elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F151t Fagá, Maria Valéria Negreiros Cesar.
Tornar-se e manter-se professor: algumas questões subjetivas / Maria Valéria Negreiros Cesar Fagá. – Londrina, 2008. 179f. : il.

Orientador: Sergio de Mello Arruda.
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2008.
Inclui bibliografia.

1. Ciências – Formação de professores – Teses. 2. Ciências – Estudo e ensino – Teses. 3. Psicanálise e educação – Teses. 4. Psicanálise – Perfil subjetivo – Teses. I. Arruda, Sergio de Mello. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 50:37.02

MARIA VALÉRIA NEGREIROS CESAR FAGÁ

**TORNAR-SE E MANTER-SE PROFESSOR:
ALGUMAS QUESTÕES SUBJETIVAS**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda
UEL – Londrina – PR

Prof^ª Dr^ª. Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho
UNIOESTE – Foz do Iguaçu – PR

Prof^ª Dr^ª. Irinéa de Lourdes Batista
UEL – Londrina – PR

Londrina, 23 de junho de 2008.

AGRADECIMENTOS

As colaborações foram tantas, direta e indiretamente. Alguns estiveram sempre ao meu lado, outros colaboraram ricamente com este trabalho, mas tão rapidamente, que só fui me dar conta da valiosa colaboração agora, quando me sento para agradecer. Espero estar sendo justa em meus agradecimentos sem me esquecer de ninguém.

Quero agradecer minha mãe, que sempre esteve comigo neste trabalho, algumas vezes apenas para estar ao meu lado. Inspiradora na garra, na fibra, no desejo de ‘ser’! Professora... mãe... avó...

À minha irmã Paula pela paciência, sei o quanto lhe é difícil segurar as broncas.

Agradeço também a todos os meus irmãos: Tato, sempre sereno nas colaborações; À Dodó, companheira...; Ao Beto, sempre pronto a me compreender, com palavras sábias, mesmo que elas se resumam somente ao “Hã... Hãhã...”; Ao Xande, nem sempre presente, mas inspirando com sua sabedoria. Ao Digão, cadê você? Ao Ye-Ye, dando bronca e fazendo pensar; À Mônica... À Clara...

Agradeço ao Fagá, meu marido, pela compreensão e confiança em minha ausência...

Agradeço aos meus pequenos grandes mestres, Jéssica e Luiz Henrique, sem eles sinto que jamais seria o que sou... São meus verdadeiros mestres na arte de viver!

Agradeço à minha sogra Dna. Jandira, sem ela, decididamente eu jamais teria conseguido...

Agradeço a Ana Lúcia, pelo incentivo, pela presença, pela disponibilidade. Descobri uma amiga...

Agradeço a Marinez, esta sim pela falta de paciência, pela inquietude que contamina, pelo puxão de orelha, nem sempre compreendido no momento, mas necessário! Hoje reconheço.

Agradeço ao Mineiro, a serenidade, o sistema ‘mineirês’ de me ouvir. E olha que foram muitos momentos de angústia...

Agradeço ao Ferdi, sempre pronto, sempre ali...

Agradeço ao Henrique, mestre na forma de ver a vida, sempre dando leveza aos momentos complicados...

Agradeço à Cristininha, companheira de viagem...

Agradeço aos professores entrevistados que gentilmente cederam seu tempo e principalmente as suas histórias, de forma generosa, para este trabalho.

Agradeço à Ana Márcia e Irinéa, pelas valiosas colaborações no Exame de Qualificação.

Agradeço ao Sergio, pelas nossas conversas, que me faziam pensar por dias. Obrigada pela atenção, pela paciência, pela compreensão e principalmente por tudo que me ensinou. Pelo caminho apontado. Pelas idas e vindas. Enfim, sinto que estou em débito com você...

Foram tantas as pessoas que colaboraram. Algumas estiveram ao meu lado desde o início, outras passaram rapidamente. Algumas foram inspiradoras, outras questionadoras. Algumas de forma indireta, outras sentaram ao meu lado.

Tentando buscar em minhas lembranças quando comecei a gostar de escrever, relembro minha época de ginásio e, não poderia deixar de agradecer à Dona. Dorácia, minha querida professora de português na 6ª série. Com todo o seu carinho e a minha dificuldade, conseguia ver em minhas produções algo que procuro até hoje... Acredito ter sido quando além de gostar de ler, comecei a gostar de escrever. Mas devo confessar... a gramática...

Impossível que este trabalho tenha sido feito sem a colaboração de tantas outras pessoas. Esquecê-las seria uma injustiça. Então, meu agradecimento a todos que de alguma maneira, em algum momento, estiveram comigo.

Ah! Agradeço também ao Bento, ao Paulo Sérgio, à Vera, à Rita, à Leila...

*Ser professor é ser artista, malabarista, pintor,
escultor, doutor, musicólogo, psicólogo...
É ser mãe, pai, irmão, avó, avô... Só???
É ser palhaço, estilhaço, espantalho, bagaço...
É ser ciência e paciência..
É ser informação, é ser ação...
Para uns é o Cristo, para outros, Demônio...
Para esse, malquisto, para aqueles um SONHO...
É ser bússola, é ser farol, é ser lua, é ser sol.
Impele para o bem, impele o mal, incompreendido?... E muito.
Defendido?... Nunca.
Seu filho passou?... Claro, é um gênio.
Não passou? O professor não ensinou.
Pra que ser professor? É um vício ou vocação?
É uma coisa e outra.
É ter nas mãos o mundo e não ter nada.
Amanhã seus alunos se vão...
E ele, o mestre, de mãos vazias, tendo partido o coração,
olhos voltados para sua estrela guia, recebe novas turmas,
novos olhinhos ávidos de culturas...
E ele, o professor, o mestre,
vai despejando com toda a ternura, o saber, a orientação.
(Autor desconhecido)*

FAGÁ, Maria Valéria Negreiros Cesar. **Tornar-se e manter-se professor**: algumas questões subjetivas. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar a captura por discursos e o perfil subjetivo de 5 professores de Matemática da Rede Pública de Educação do Estado do Paraná. É foco desta pesquisa a forma como a história de vida dos entrevistados influencia na construção deste perfil e em seus saberes docentes. Para levantamento das informações foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, em que se busca o resgate dos fragmentos da história de vida dos entrevistados. Os dados foram organizados em quatro fases da vida dos professores, sendo elas: Antes do Ensino Médio, o Ensino Médio, a Graduação e o tornar-se professor. Buscou-se a representação que cada professor elaborou durante estas fases em relação à docência. A partir dessas representações procurou-se identificar os discursos aos quais está submetido cada professor, bem como o seu perfil. Para a análise dos dados, utilizou-se a ‘captura por discursos’, tendo como referencial teórico a Psicanálise, principalmente a laciana, em que a identificação dos discursos dos professores entrevistados são utilizados na construção da representação de seu perfil subjetivo.

Palavras-Chave: Saberes docentes. Perfil subjetivo. Psicanálise. Educação.

FAGÁ, Maria Valéria Negreiros Cesar. **Become and remain a teacher**: some subjective issues. 2008. 179 f. Dissertation. (Master's Degree in Science and Mathematics Education). Londrina State University, Londrina, 2008.

ABSTRACT

The present work has as its objective to investigate the capture by discourses and the subjective profile of 5 teachers from the State of Paraná Public Education Net. The focus of this research being the manner as to how the life history of the interviewed influences upon the construction of this profile and in its teaching knowledge. Data have been organized in four phases, concerning the teachers' lives, thus: before middle school, middle school, graduation and becoming a teacher. One searched for the representation that each teacher elaborated during these phases in relation to teaching. From these representations we tried to identify the discourses to which each teacher is subject, as well as his/her profile. For the analysis of data, "capture of discourses" was made use of, having mainly lacanian psychoanalysis as theoretical referential, the to identify the discourses by which are captured the interviewed teachers and thereon a representation of his/her subjective profile be framed.

Keywords: Teaching knowledge. Subjective profile. Psychoanalysis and education.

LISTRA DE TABELAS

Gráfico 1 – O gráfico com representação do perfil de P1	148
Gráfico 2 – O gráfico com representação do perfil de P2	153
Gráfico 3 – O gráfico com representação do perfil de P3	158
Gráfico 4 – O gráfico com representação do perfil de P4	164
Gráfico 5 – O gráfico com representação do perfil de P5	170

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	17
2.2 ALGUNS CONCEITOS DA TEORIA PSICANALÍTICA	21
2.3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	22
2.4 TRANSFERÊNCIA.....	24
2.5 O SUJEITO SUPOSTO SABER E O PROFESSOR COMO SUJEITO SUPOSTO SABER	26
2.6 O DESEJO	27
2.7 CAPTURA PELO DISCURSO E O PERFIL SUBJETIVO DO PROFESSOR	30
2.7.1 Discurso Pedagógico	31
2.7.2 Discurso da Burocracia.....	32
2.7.3 Discurso do Conhecimento.....	32
2.7.4 Discurso Amoroso	33
2.7.5 Discurso do Reconhecimento	33
2.7.6 Discurso da Autoridade	34
2.7.7 Discurso do Resto.....	34
CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
3.1 UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	39
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	41
3.3 ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES	42
3.4 SOBRE OS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA	43
3.5 SOBRE O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES RECOLHIDAS	44
3.5.1 Etapa 1 – Leitura e Transcrição das Entrevistas e Seleção das Etapas.....	46
3.5.2 Etapa 2 – Identificação das Fases de Formação Escolar do Entrevistado.....	47
3.5.3 Etapa 3 – Agrupamento das Informações pela Classificação das Etapas de Formação do Entrevistado.....	48
3.5.4 Etapa 4 – os Significantes para a Construção do Perfil Profissional dos Entrevistados	50
3.6 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO PEDAGÓGICO’	51
3.7 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO DA BUROCRACIA’	52

3.8 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO DO CONHECIMENTO’	53
3.9 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO AMOROSO’	53
3.10 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO DO RECONHECIMENTO’	54
3.11 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO DA AUTORIDADE’	55
3.12 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO DO RESTO’	55

CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS..... 57

4.1 OS ENTREVISTADOS	58
4.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DOS ENTREVISTADOS	58
4.2.1 O Professor P1	59
4.2.1.1 Fase I – a infância.....	61
4.2.1.2 Fase II – o ensino médio.....	62
4.2.1.3 Fase III – a faculdade	64
4.2.1.4 Fase IV – tornar-se e manter-se professor.....	67
4.2.2 A Professora P2	70
4.2.2.1 Fase I – a infância.....	72
4.2.2.2 Fase II – o ensino médio.....	73
4.2.2.3 Fase III – A faculdade	75
4.2.2.4 Fase IV – tornar-se e manter-se professor.....	77
4.2.3 O Professor P3	84
4.2.3.1 Fase I – a infância.....	86
4.2.3.2 Fase II – o ensino médio.....	88
4.2.3.3 Fase III – a faculdade	90
4.2.3.4 Fase IV – tornar-se e manter-se professor.....	91
4.2.4 O Professor P4	97
4.2.4.1 Fase I – a infância.....	99
4.2.4.2 Fase II – o ensino médio.....	102
4.2.4.3 Fase III – a faculdade	104
4.2.4.4 Fase IV – tornar-se e manter-se professor.....	106
4.2.5 O Professor P5	113
4.2.5.1 Fase I – a infância.....	116
4.2.5.2 Fase II – o ensino médio.....	118
4.2.5.3 Fase III – a faculdade	119
4.2.5.4 Fase IV – tornar-se e manter-se professor.....	120

CAPÍTULO 5 ANÁLISE DOS DADOS	129
5.1 DESCRIÇÃO DOS DISCURSOS VERIFICADOS NAS ENTREVISTAS.....	131
5.1.1 Significantes Relacionados ao ‘Discurso Pedagógico’	131
5.1.2 Significantes Relacionados ao ‘Discurso da Burocracia’	134
5.1.3 Significantes Relacionados ao ‘Discurso do Conhecimento’	135
5.1.4 Significantes Relacionados ao ‘Discurso Amoroso’	137
5.1.5 Significantes Relacionados ao ‘Discurso do Reconhecimento’	139
5.1.6 Significantes Relacionados ao ‘Discurso da Autoridade’	140
5.1.7 Significantes Relacionados ao ‘Discurso do Resto’	141
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	143
5.2.1 Análise dos Dados – P1	143
5.2.2 Análise dos Dados – P2	149
5.2.3 Análise dos Dados – P3	154
5.2.4 Análise dos Dados – P4	161
5.2.5 Análise dos Dados – P5	165
CAPÍTULO 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
6.1 IMPRESSÕES DA INVESTIGADORA	174
REFERÊNCIAS	177

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos. Exatamente assim é que vejo os professores, os alunos, serem com alma, sonhos, emoções e desejos, ávidos por ensinar e aprender.

Paulo Freire

O que dizer deste trabalho? Ao mesmo tempo, que a resposta parece óbvia, acredita-se que para as questões que norteiam esta pesquisa, há muito mais respostas diferentes do que aquelas comumente encontradas.

Afinal, o que é ser professor? Difícil datar quando essa questão começou a inquietar a pesquisadora. Desde a infância já existia um enorme desejo de tornar-se professora, mas a vida traçou caminhos diferentes e a opção em exercer formalmente a profissão só aconteceu depois de outras experiências profissionais.

Optar por ser professor nos tempos de hoje, aos olhos de nossos amigos, pais e até mesmos os colegas de profissão, é quase como que nadar contra a maré; quando dizemos que gostamos do que fazemos somos vistos com olhos de espanto, somos quase loucos! Mas então, se há uma ‘oposição’ explícita para que não façamos essa opção, por que a fazemos? E ainda, por que nos mantemos professores? Foram essas as questões que me levaram a querer estudar e pesquisar durante o curso de mestrado.

Cabe confessar que o primeiro ano do mestrado foi basicamente de muita leitura; O orientador chegou a dizer: “O teu gozo está na leitura”. Como posso negar... Eu mesma me cobrava, estava deixando a desejar. Mas como, se uma das grandes vitórias da vida, para mim, foi ingressar no programa de mestrado? Parecia que estava deixando a inércia tomar conta de mim... Mas isso, decididamente, não estava acontecendo. Havia dentro de mim um turbilhão inquieto e sempre em atividade, parecendo querer tomar rumo. Mas, e a produção? Não estava fazendo nada? Hoje procuro me justificar quanto a isso. Sentia-me incapaz de mergulhar de cabeças em águas que me pareciam turvas e que não me deixavam segura. Como poderia estar falando de questões tão subjetivas, se tinha a sensação de que ao tentar ‘explicar’ essas questões, eu me via imersa em mais dúvidas do que quando iniciara a minha busca?

Se ao me deparar com questões subjetivas eu me via totalmente resistente, falar sobre isso então... E que dirá escrever... Quanta angústia! Mas aos poucos veio a percepção de que só a questão de ser professor não era a única inquietação. A busca por ‘explicações’ deixava-me ainda mais inquieta. Por que era tão importante dar explicação a tudo? Por que os parâmetros aceitos por mim resumiam-se aos passíveis de aferição? Comecei a perceber que quando se esgotam as respostas ‘coerentes’, do porquê somos professores, passamos a responder que é porque gostamos, ou porque nos sentimos bem, ou nos realizamos... O que havia então por trás desse gostar, desse sentir-se bem, dessa realização? Procurando responder ao que é ser professor, não parti das respostas que ouvidas ‘por aí’, ou das definições de livros e dicionários e sim, de quando nossas argumentações acabam, e ao invés de querer saber o que é ser professor, passei a querer saber o porquê somos, gostamos de ser e nos mantemos professores. Como ‘explicar’ essas questões?

Acabei, de maneira tímida, indo aos poucos me ‘banhando’, na tentativa de me manter em terra firme antes de mergulhar nas águas da psicanálise. Quando dei por mim, estava inserida nesse universo desconhecido de Lacan. E se antes procurava me manter com os pés em terreno conhecido, me via agora submersa em águas capazes de me prender e, pior (melhor!), em águas das quais eu não queria sair. E cada vez que me via emergindo, perguntava: Será que estou pronta para isso? Será que estou pronta para esse ‘mergulho’?

Procurei então, com o auxílio da psicanálise oferecer interpretações para estas questões. E foi assim que, embora possa estar me sentindo uma tímida aprendiz de Lacan, não deixo de me ver capturada por sua fala.

Durante o período da imersão em leituras, acabei por encontrar as definições do que é ser professor mediante três olhares: o olhar romântico, de quem se vê capaz de mudar o mundo; o olhar profissional, de quem busca o aprimoramento, o reconhecimento do valor da categoria, sempre imerso em dados de pesquisas científicas; e o olhar para o ‘inexplicável’, a visão psicanalítica, aquela que procura interpretar (não mais explicar) as opções inconscientes, acobertadas por nossas opções conscientes.

Essas reflexões levaram ao objetivo central desta pesquisa: Investigar o quanto a experiência pessoal de cada entrevistado foi relevante em sua escolha profissional e também, o quanto essa experiência de vida é importante para manterem-se professores, considerando as dificuldades relatadas por alguns durante a entrevista.

Para o critério de investigação, o tempo que exercemos a profissão se mostrou relevante na pesquisa, para isso usou-se como referencial o ciclo de vida profissional

dos professores, adotado por Huberman (1992). Para tanto, as entrevistas foram feitas com professores que se enquadram na fase da ‘Diversificação’, entre 7 e 25 anos de profissão.

Do referencial psicanalítico, procurou-se perceber o que move o sujeito e está sempre presente em suas ações. Coloca-o em situação de repetição, de gozo, de inércia. Entendendo como a mola propulsora do sujeito, o ‘desejo’, procuramos na captura por discurso representar o perfil subjetivo de cada professor entrevistado.

Nessa perspectiva, no segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico dessa pesquisa, cujo problema é identificar alguns discursos a que estão submetidos os professores e quão significativa é a história de vida de cada um ao ser capturados por um ou outro discurso. Na primeira parte do referencial teórico aborda-se a questão dos saberes docentes propostos por Tardif (2002) e a construção dos mesmos com a experiência em sala de aula. Na abordagem sobre a captura pelos discursos, fala-se da transferência, do desejo e do gozo, numa proposta psicanalítica, principalmente lacaniana.

No terceiro capítulo descreve-se a metodologia adotada, desde a coleta de dados, organização dos mesmos e tratamento das informações colhidas. Há ainda a apresentação dos significantes de cada discurso organizados em quadros, com os significantes apresentados por cada professor entrevistado para essa pesquisa.

No quarto capítulo apresentam-se os entrevistados e os dados organizados em fases da vida dos professores, sendo elas: Antes do Ensino Médio, o Ensino Médio, a Graduação e o tornar-se professor.

O quinto capítulo compõe-se da descrição dos discursos identificados nas falas dos entrevistados e a apresentação dos significantes de cada discurso. Nesse trabalho adotou-se signifiante como um termo da psicanálise, definido em Chemama (1995), como: Elemento do discurso, referível tanto ao nível consciente como inconsciente, que representa e determina o sujeito. Apresenta-se ainda a descrição de cada discurso e os significantes representativos dos mesmos. Os significantes são apresentados discurso a discurso. Para isso selecionou-se algumas falas que dão uma representação mais ampla a cada um dos discursos. A seguir há a análise das falas de cada entrevistado, momento em que se procura identificar a captura por cada um dos discursos selecionados nessa pesquisa.

Com a organização e descrição dos discursos e seus respectivos significantes, constrói-se uma análise do perfil subjetivo de cada um dos sujeitos dessa pesquisa procurando inferir significados e interpretar em cada discurso, a captura do sujeito por eles.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

*Não quero saber quem sou, morro de medo
nem quero saber pra onde vou, é muito cedo
Talvez se eu arrancasse de minha língua o sinal
talvez se eu inventasse o juízo final.
Talvez se eu promettesse sangue e pudins
Ou se eu costurasse a roupa dos querubins...
Mas o que eu quero é saber
é o que apronta este lado do teu rosto
E o que faz o sossego morar no que está posto.
Não guardo segredo mas sou bem secreto
é que eu mesmo não acho a chave de mim
Sangue e Pudim – Abel Silva*

Semeia um pensamento e colherás um desejo;
semeia um desejo
e colherás a ação; semeia a ação e colherás um
hábito; semeia
o hábito e colherás o caráter.
Tihamer Toth

O objetivo deste trabalho é investigar o ‘tornar-se e manter-se professor’ fugindo das definições objetivas encontradas em livros e dicionários. Procurou-se compreender as razões, se assim se pode dizer, que fazem o professor optar pela profissão e se manter nela. Serão utilizadas entrevistas feitas com professores de Matemática, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e suas declarações serão utilizadas para a investigação, compreensão e interpretação a que se propõe este trabalho.

Uma revisão da literatura da área mostrou diferentes visões quanto à profissão de professor. Desde a visão romântica, de quem se vê capaz de “mudar o mundo”, até a visão mais racional de quem procura efetivamente a valorização e profissionalização do professor. Foi considerado o tempo de profissão na escolha dos profissionais entrevistados, para isso usou-se a classificação de Huberman (1992), quanto ao “Ciclo de Vida Profissional

dos Professores”. Os entrevistados têm entre 7 (sete) e 25 (vinte e cinco) anos de carreira, numa fase denominada por Huberman de “estabilização e diversificação”. Entende-se que nessa fase o profissional já não está tão preso ao conteúdo, não alimenta a visão fantasiosa de ser professor e nem na fase da acomodação.

Para esse trabalho foram eixos norteadores: a formação de professores, considerando os saberes construídos na e pela prática docente, proposto por Tardif (2002) e alguns conceitos da psicanálise lacaniana (MILLER, 2004), tendo como ponto de partida a captura por discursos e o conceito de transferência, de desejo e de gozo.

Entende-se a profissão de professor como uma profissão que pode interferir na vida dos alunos e do professor, além dos muros escolares. Que professores e alunos envolvidos nesta relação docente constroem conhecimentos e saberes e, por se tratar de uma profissão na qual a relação é o principal elemento para a sua prática, considera-se a importância de cada um nesta relação imersa em questões e valores subjetivos.

A prática docente é norteada por saberes que o sujeito já tem ao iniciar sua carreira e principalmente por saberes construídos durante a sua prática (TARDIF, 2002). Por isso, muito mais do que os saberes sobre o conteúdo, eleito como principal elemento na formação do professor, tem os saberes referentes às relações professor-instituição, professor e seus pares e principalmente professor-aluno, existentes em um ambiente de aprendizagem, sendo a última o foco deste trabalho.

Essa relação que se estabelece dentro do ambiente escolar, principalmente em sala de aula, e os saberes construídos neste ambiente, levam em consideração a singularidade dos sujeitos envolvidos e o perfil profissional do professor. Sendo assim, para que esta relação exista é necessário que haja, o que se chama na psicanálise, transferência.

Não se pode falar de relação sem falar de ‘transferência’. Falando de relação e transferência, fala-se de sujeito suposto saber (SSS). O que implica em considerar a importância da qualidade desta relação e o que move o sujeito para que o principal objetivo inerente a esta relação, o saber do aluno, se efetive. Na psicanálise lacaniana, esta mola propulsora que move o sujeito, é chamada desejo.

Nas relações nos deparamos com o desejo e a fala (discurso) dos sujeitos envolvidos e tem-se na relação analítica a questão dos discursos pelos quais os sujeitos são capturados.

Com tantas questões que permeiam as relações presentes nas salas de aula e a sua importância para que se dê a aprendizagem, principal elemento da educação, não se pode desconsiderar esta relação.

Quando a máxima do discurso, no que tange a educação, é a educação de qualidade, pode-se ter na psicanálise um suporte para compreender esta relação. Para isso é necessário considerar-se desde a formação inicial do profissional de educação, passando pela formação continuada e a formação em serviço. Enfim, precisa-se de um novo olhar para a questão da relação professor-aluno. É apostar em um novo olhar do aluno para o conhecimento é apostar na mudança do ‘gozo’ do aluno.

2.1 OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A educação tem sido alvo de preocupação de vários setores ligados, direta ou indiretamente, à qualidade da mesma. Muito se discute em relação à eficiência da escola e também quanto ao que é essencial ensinar nas salas de aula. Caminhos são apontados, novas propostas são incorporadas as já vigentes, e, mesmo assim, pouco, ou quase nada, se altera no cenário desenhado atualmente.

Uma das propostas, e talvez a mais significativa, procura dar conta da formação do professor e das condições de trabalho dos mesmos. A questão da formação continuada para os professores é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu Art.63. Assim como o “aperfeiçoamento profissional continuado” está em seu Art.67. As promoções pertinentes a carreira valorizam o profissional docente levando em conta a sua formação inicial e sua formação continuada.

Dentro da linha de formação de professores, pode-se apontar algumas tendências educacionais, respaldadas por autores como Schön (1991), Zeichner (1993) e Nóvoa (1992).

Os dois primeiros autores apostam na formação do professor reflexivo. Para Schön (1991) a formação não acontece somente na formação inicial, mas principalmente durante a docência, quando o profissional avalia a sua prática com a reflexão, partindo de três momentos: a reflexão *na* ação, a reflexão *sobre* a ação e a reflexão *sobre* a reflexão na ação. Nessa linha Zeichner (1993) valoriza a questão social e o contexto em que o profissional está inserido.

Na perspectiva da formação continuada do professor, tem-se em Nóvoa (1992), a valorização da perspectiva crítico-reflexiva, com um olhar para três aspectos: pessoal, profissional e organizacional, que faz do profissional da educação alguém em contínua formação procurando desenvolver esses aspectos.

Contraditoriamente, segundo esses autores, o que se tem nos cursos de formação para a docência são prioridades que apontam para o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Têm-se atualmente algumas instituições que iniciam, discretamente, um trabalho voltado para a formação em que se valoriza a prática docente, mas os conteúdos específicos para a docência ainda são os principais elementos de sustentação nos cursos de formação. Sendo assim, questões como a importância da reflexão sobre a sua prática, proposto por Schön (1991) e Zeichner (1993), pode passar, quando contempladas na graduação, apenas como disciplinas teóricas, o que dificulta a sua utilidade prática.

O direito à educação é algo garantido pela Constituição Federal conforme estabelecido em seu Art.205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Também a LDB (Lei 9394/96) garante ao cidadão o direito à Educação; e estabelece como dever do Estado, em seus artigos 4º a 7º, a oferta da Educação Básica em todas as suas modalidades.

Em seu Art. 4º, inciso IX, garante “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Mas, para que isso aconteça, passa-se pela formação inicial e continuada do profissional da Educação.

A formação que se tem hoje nos cursos de graduação dá importância maior à disciplina para a qual o graduando está se formando. Aspectos subjetivos da formação do professor não são valorizados, mesmo porque trata da subjetividade da formação, algo que até pouco tempo não era discurso corrente nos meios educacionais. Com isso, o que o professor iniciante encontra na escola é muito diferente do que a graduação lhe ‘garantiu’ que seria encontrado.

Se de um lado, tem-se uma formação para a escola ideal, por outro lado, o professor se depara com uma escola diferente da que predomina no discurso da academia. O que parece só mais um percalço na formação docente pode causar (e causa), um grande choque quando o professor se depara com a realidade escolar atual. Como essa realidade que não condiz com a realidade da formação acadêmica, a adaptação à nova realidade é que vai

dar conta da continuidade da formação, agora formação na prática. Formação pela experiência.

A prática docente é outro aspecto importante para a profissão de professor. Na docência alguns elementos aparecem. Elementos esses que a graduação não contempla e nem dá conta de mostrar. São elementos que fazem parte da realidade escolar, mas parecem distantes dos cursos de formação. Isso aponta para a ineficiência da educação e sua pouca qualidade, confirmada em todos os índices de avaliação da educação.

Com a inserção no universo escolar, alguns elementos devem ser associados aos da formação acadêmica do professor, os chamados saberes docentes. A incorporação desses novos saberes dar-se-á considerando as características pessoais de cada professor. Mas algo fica muito claro: A formação inicial não é decididamente a única responsável pela formação docente e está muito longe de dar conta da formação desse profissional. Embora nos pareça que pouco ou quase nada tem sido feito para que se mude o modelo de formação que temos atualmente.

Assim, considerando cada sujeito em particular, a identidade profissional se constrói ao longo da carreira, com a reflexão do professor, no contexto escolar e interação do mesmo com todos os elementos que compõem a escola.

Nesse sentido Nóvoa (1992) valoriza o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do profissional da educação, mas, isso só acontece quando tais aspectos são estabelecidos, aprimorados e desenvolvidos já nas primeiras experiências docentes e continua ao longo da carreira. Esse desenvolvimento, que pode ser associado aos saberes docentes, se constrói por toda a vida do professor, no contexto escolar e juntamente com os alunos. Não se pode esquecer que o professor aprende, mas acima de tudo “é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2002, p. 31).

Os saberes docentes, na proposta de Tardif (2002), são provenientes de diferentes fontes, são eles: os saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experiencial. Entende-se por saberes *disciplinares* os conteúdos específicos, associados à tradição e cultura em que o profissional está inserido. Os saberes *curriculares* são aqueles incorporados de forma mais ampla no que se refere aos programas escolares, com seus objetivos, métodos e conteúdos. Os saberes *profissionais* são os transmitidos na instituição de formação. E, finalmente, os saberes *experenciais* estão relacionados aos saberes construídos durante a prática docente e estreitamente ligados ao saber-fazer e ao saber-ser. Os saberes

acima são construídos de maneira individual, respeitando a individualidade na forma de vivência de suas experiências.

Os professores entrevistados nesta pesquisa são professores pertencentes à fase da estabilização e diversificação, segundo a classificação de Huberman¹ (1992). Nas entrevistas falou-se sobre o conteúdo matemático na formação, sobre formas de ensinar, dificuldades em sala de aula, enfim, questões pertinentes à profissão. Mas, foi possível sentir como discurso dominante as questões referentes às relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar, sendo estas relações um dos principais elementos que inquietam os entrevistados no exercício da docência.

Embora o conteúdo matemático estivesse presente nas entrevistas, não foi esse um elemento que inquietasse o professor, atribui-se a isso o fato dos entrevistados já terem passado da fase inicial da carreira, em que o conteúdo específico parece (ilusoriamente) dar conta dos compromissos profissionais. Mas muito se falou do que se aprende ao ser professor, mesmo que para isso nenhum deles tenha usado o termo ‘saberes docentes’.

Os saberes construídos na docência se dão de maneira muito pessoal, dada a singularidade de cada um, como já foi dito. A história de vida do sujeito, assim como suas expectativas e emoções é que faz de cada professor ser o que é. Há que se considerar que o que o professor faz, é reflexo do que ele é realmente. Não há como dissociar esses fatores.

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11). [assim], o ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2002, p. 16).

Conforme se entende do exposto, a singularidade do sujeito é a principal responsável pela forma como esses saberes são construídos.

Novos caminhos são apontados para a educação procurando melhorá-la em qualidade, mas a formação inicial pouco ou nada mudou. Considerar a importância da formação em serviço, não somente a contemplada na LDB, mas também aquela que acontece

¹ Segundo Huberman, o ciclo de vida profissional dos professores, segue as “tendências centrais” abaixo:

- 1-3 anos de carreira: Entrada, tateamento;
- 4-6 anos de carreira: Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico;
- 7-25 anos de carreira: Diversificação, “Ativismo”;
- 25-35 anos de carreira: Serenidade, distanciamento afetivo;
- 35-40 anos de carreira: Desinvestimento (sereno ou amargo).

de forma subjetiva, em que o contexto escolar e o aluno são seus principais agentes, esta sim sempre está presente na formação de professores.

A escola então pode ser considerada como um lugar privilegiado para a formação, pois nela estão concentrados todos os elementos essenciais para esta formação.

Além dos fatores passíveis de aferição na prática do professor, há algo mais na profissão. Há algo implícito na fala de cada professor, que pode se manifestar de maneira intencional ou não, mas que ‘diz’ muito do que é essa pessoa, esse profissional.

A relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo. [...] Não fazemos tudo aquilo que dizemos e queremos; não agimos necessariamente como acreditamos e queremos agir. [...] O professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso. Nesse sentido, o saber-fazer do professor parece ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo (TARDIF, 2002, p. 213).

Há algo não contemplado na formação inicial, algo que transcende a objetividade da formação inicial. Algo que encontra na singularidade do sujeito e em sua subjetividade, terreno fértil, para que a formação docente se dê de forma continuada e individual, em que novos saberes são incorporados aos saberes que se aprendeu durante a graduação.

Considerar a formação que acontece em sala de aula durante a prática docente, com a apropriação de novos saberes, na e para a prática docente, pode ser visto como uma nova referência no que tange a formação profissional do professor.

2.2 ALGUNS CONCEITOS DA TEORIA PSICANALÍTICA

Quando foi dito pela primeira vez no nosso grupo de estudos de Psicanálise que, para Freud havia três profissões impossíveis: educar, curar e governar, uma questão se impôs: O que estamos fazendo dentro da sala de aula? E todos os professores que, a exemplo dessa pesquisadora acreditam na educação como solução para muitos problemas? Essa afirmação de Freud provocou, no mínimo, uma imensa inquietação. Se inicialmente a afirmação deu origem a tantas perguntas, hoje ela aponta para a necessidade de se considerar a subjetividade presente na relação que existe dentro da sala de aula entre professor e aluno.

Assim como a afirmação de Freud, também se ouve, algumas vezes, que falar de psicanálise não é tarefa fácil. Hoje, ao escrever, tem-se a real dimensão da veracidade

dessa afirmação e o quanto é difícil sair da racionalidade técnica para mergulhar nas idéias e conceitos subjetivos da psicanálise, que se apresentam de tão difícil compreensão. Mas se abriu a possibilidade de ver na psicanálise uma aliada na interpretação de elementos presentes no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva a investigação, baseada nas entrevistas dos professores, busca o que há de subjetivo em suas falas, o que há além de sua fala consciente. Com a Psicanálise, portanto, tem-se a possibilidade de enxergar a educação sob um novo prisma, considerando a subjetividade existente nas relações e, principalmente, nas relações dentro da sala de aula, entre professor e aluno.

Considerou-se neste trabalho alguns conceitos da psicanálise lacaniana, sendo eles: o desejo, que move o sujeito e que o faz estar sempre buscando algo incapaz de ser preenchido; o gozo, condição que mantém o sujeito em posição de inércia, em acomodação (em oposição ao desejo); e, a transferência, elemento essencial para a relação professor aluno em sala de aula. Os conceitos acima serão considerados para a interpretação dos dados, embora não sejam citados diretamente na análise dos perfis subjetivos dos entrevistados.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Para entender o sujeito sob a ótica da psicanálise, numa vertente lacaniana, tem que se levar em conta a importância da subjetividade na constituição deste sujeito.

Considerando-se que se cumpre um papel social voltado à demanda e ao desejo do Outro, estando o inconsciente relacionado com o desejo do sujeito, que vê no desejo do Outro, seu desejo se constituir. O sujeito é aquilo que representamos para os outros, que é definido por Lacan, como: “o sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante” (FINK, 1998, p. 9).

O sujeito existe na ordem do real antes mesmo de ter nascido. Já existe com o desejo de seus pais, e passa a existir na ordem simbólica quando de seu nascimento. A criança já existe no discurso ou linguagem que precede o seu nascimento e sobrevive à própria morte, o mundo é do discurso. O simbólico tenta excluir e neutralizar o real, para que se possa estabelecer uma ordem social aceitável.

Pode-se então entender o sujeito como constituído pelo próprio discurso, que pode ser intencional ou não. Na fala intencional ou fala do eu, manifesta-se para o outro o que se acredita ser, e essa fala acontece na ordem consciente. Já na fala não intencional,

manifestada no sonho, ‘ato falho’ e chistes é a discurso do ‘Outro’, a manifestação do inconsciente. O sujeito lacaniano não é o que fala com o discurso do eu, das manifestações conscientes, e sim, o sujeito que se manifesta de maneira não intencional incontrolável ao sujeito consciente. É o que já dissemos anteriormente, que Lacan chama de “discurso do Outro”, que surge de “outro lugar que não da fala do eu” (FINK, 1998, p. 20).

Quando o ‘Outro’ se manifesta, o sujeito é tentado a lhe dar pouca ou nenhuma importância. Acredita ser o sujeito, o que pensa e sente, e que tais manifestações do inconsciente não tem significado, mas Freud afirma que é quando o “sujeito fala”.

O que diferencia o ser humano dos animais é a linguagem, linguagem esta imposta pelo/para o convívio social. Se antes de falar a criança chora e seu choro é entendido como fome, frio, desconforto ou qualquer outra coisa, este sentido do choro é dado por seus pais, e não por quem lhe fez uso, no caso a criança. O choro é significado por quem o ouve, e não por quem dele lança mão. Embora essa linguagem seja essencial para a sobrevivência da criança no mundo, torna-se alienante, pois o que se deseja ou não se deseja, nunca pode ser satisfeito.

Com o fala e o desejo dos outros despertam desejos, através do discurso. Em suma, o sujeito deseja do Outro aquilo que falta para ele (BACCON, 2005, p.28).

Essa ‘leitura’ do discurso dos outros, constitui o desejo do Outro no inconsciente do sujeito. Essa leitura se dá mediante uma linguagem própria, indecifrável pelo consciente. Portanto, o inconsciente é constituído como uma linguagem só desvelada pelo próprio inconsciente (ou pelas interpretações do analista na análise) sendo, portanto indecifrável para o eu.

Com isso, o discurso desferido pelo Outro, serve como “ponte entre o simbólico e o real” (FINK, 1998, p. 48), então definir o sujeito é inferir na fala do mesmo o significante que o constitui, o sujeito que aparece por trás desse significante. Para fazer essa leitura do significante não se pode desconsiderar a ambigüidade da fala, em que a fala do eu não é a mesma fala do sujeito constituído no inconsciente, a fala do Outro.

Com todo significado no inconsciente que constitui o sujeito, não há como desconsiderar esse fator na educação. É possível e necessário que o Outro, presente nas relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem e fundamentalmente, na escola, possa estar presente também nas considerações que se faz da escola e da aprendizagem.

Quando o professor tem em sua sala de aula o compromisso com a aprendizagem de seu aluno e reconhece, aos olhos da psicanálise, a sua inacessibilidade ao desejo do Outro, é reconhecer a educação como um dos impossíveis de Freud. Trazer o aluno

para o saber, e tendo este saber como constituinte de seu desejo é ter na psicanálise mais um elemento que o auxilia ao ensinar. Muito mais do que a metodologia do professor está a relação professor-aluno, e o lugar (BACCON, 2005) que o professor ocupa neste processo.

Estar na posição do professor é estar no lugar de quem ensina e é procurar no outro, o aluno, aquele que aprende, ou ao menos deseja aprender, visto que toda relação é dual ao se constituir. Hoje se reconhece que estabelecer esta relação em sala de aula não tem sido tarefa fácil. Quando a psicanálise torna-se referência no processo de aprendizagem, o professor passa a assumir o peso de sua palavra, a importância e influência de seu discurso no desejo de seu aluno.

Apostar no despertar do aluno pelo desejo do saber é a forma de tornar o ‘educar’ possível, o que para Freud, como já dito, é apontado como impossibilidade.

Acreditar na possibilidade desse despertar por parte do aluno, é acreditar na mobilização do mesmo para o saber. Em analogia, a função do analista, que para Lacan tem o dever de “intervir no real do paciente, não na visão da realidade deste” (FINK, 1998, p.45), tem-se o professor que influencia o desejo de seu aluno que acaba por mobilizar-se para o saber, sem que sua realidade se altere. E dentro de uma perspectiva lacaniana, o “pressuposto da psicanálise tem sido sempre de que o simbólico pode ter um impacto no real, cifrando e desse modo transformando ou reduzindo-o” (ibidem).

Para que haja esse apontamento para a possibilidade de educar, o professor se põe na posição de ouvinte e desperta o desejo de saber de seu aluno. Mais do que esse despertar para o desejo está a relação do professor com a posição que ocupa. Sendo para o seu aluno alguém que sabe, é posto na posição de sujeito suposto saber (SSS), e lhe é permitido ocupar o lugar (metafórico) em que se supõe o saber. Vendo o professor em tal posição, o aluno pode se por na condição de aprendiz, pois ao professor é conferido, além do saber, a possibilidade de ensinar.

2.4 TRANSFERÊNCIA

Quando, numa relação entre sujeitos tem-se a comunicação, a transferência pode se instaurar. Em Freud (1998), transferência é reviver, rememorar experiências já vividas e pôr o analista no lugar de alguém que participou dessa experiência que se revive. Já Lacan afirma que seria um erro “reduzir a transferência à repetição” (HARARI, 1990, p.81) e entende transferência como “atualização da realidade do inconsciente” (LACAN, 1998, p.

139), sempre lembrando, como já foi dito anteriormente que o “inconsciente é estruturado como uma linguagem” (ibidem, p. 142),

Freud (1998) divide a transferência em positiva e negativa, sendo que esta segunda, em seu olhar, impossibilitaria o processo analítico, em Lacan (1998), a chamada transferência negativa não impossibilitaria o processo analítico “a transferência positiva acontece quando o analista “fica simpático”, e a negativa é quando o analisando não tira os olhos de cima do analista, não lhe perde os passos” (HARARI, 1990, p. 33/134).

Voltando à questão da linguagem estruturante do inconsciente, vale ressaltar a importância da relação e da comunicação que se estabelece nesta relação em sala de aula, que tem como objetivo o saber, possibilitando que essa aprendizagem aconteça.

Há uma demanda de amor na transferência e mesmo quando ela não é positiva, não se pode dizer que “na transferência negativa não se façam também demandas de amor” (HARARI, 1990, p. 134).

Para a transferência, o sujeito se coloca na condição de ser passível de amor e para isso idealiza o objeto de amor, e declara de forma inconsciente que “se um objeto tão maravilhoso me ama, quão magnífico devo ser eu” (ibidem, p. 155). Quando essa idealização acontece, tem-se a transferência, que não é algo que aconteça somente no processo analítico. A transferência pode acontecer em qualquer relação em que haja a comunicação e/ou o vínculo afetivo, e conte com a presença do sujeito suposto saber.

A demanda de amor da qual falou anteriormente remete à importância desse amor que vem ao encontro do saber como objeto central da atividade educacional. Essa ideia de ‘saber’ e ‘amor’ em sala de aula não é algo a ser descartado, visto que na transferência “existe o eixo do saber, ligado aos significantes e à repetição, e existe o eixo do amor, ligado ao ser” (BROUSSE, 1997, p. 119).

Quando da relação existente em sala de aula, em que o professor assume a posição de quem sabe e o aluno a posição de quem aprende, tem-se a transferência pedagógica, que “nada mais é do que a própria transferência [...] considerando-se o contexto da sala de aula. Em outras palavras, considerando-se os laços que se formam entre os professores de matemática e seus alunos” (CARVALHO, 2004, p. 108).

Então, aprendizagem está ligada à realidade do sujeito e às relações que este sujeito estabelece com o meio no qual se relaciona. E sendo a relação algo dual, na escola só existe alguém que ensina se houver alguém disposto a aprender e “acertados os papéis tradicionais – o professor fala e ensina, o aluno ouve e aprende – podemos considerar que a transferência já está instaurada” (Ibidem).

E mais, “a construção desse aprendizado, ou a constituição de um saber está impregnado de afeto, ou seja, a transferência está presente nessa relação” (BACCON, 2005, p. 31).

2.5 O SUJEITO SUPOSTO SABER E O PROFESSOR COMO SUJEITO SUPOSTO SABER

Quando o analisando busca por sua cura, com a ajuda da análise, é porque admite que o analista tem o conhecimento que possibilita a sua cura, o saber para a sua cura. Instaurada a transferência, elemento essencial para que o processo analítico ocorra, o analista é posto como alguém capaz de curá-lo, alguém a quem se supõe um saber para a cura. É colocado na posição de sujeito suposto saber.

Aqui se tem uma forte relação entre a psicanálise e a educação, pois tendo a escola, como objeto central o saber, estabelece-se um dos eixos da transferência, que só acontece quando o aluno coloca o seu professor na posição/condição de sujeito suposto saber.

Se ao analista é dado o ‘poder’ da cura, ao professor é dado o ‘poder’ que vem do saber, lhe é suposto um saber. Com isso a transferência acontece quando na relação tem-se o sujeito suposto saber.

O sujeito é o que se supõe que ele seja, “o sujeito nunca é mais do que suposto” (FINK, 1998, p. 55) e é “sujeito suposto saber, somente por ser sujeito do desejo” (LACAN, 1998, p. 239).

Ao analista é dirigido um saber, e a esse saber do analista é vinculada a possibilidade da cura, Lacan “chama a quem é creditado o saber de o ‘grande Outro’, e ele funciona como uma referência para a nossa organização subjetiva, que é tecida pelo nosso acesso à linguagem” (MAURANO, 2006, p. 26).

No processo analítico, assim como na escola, um saber é endereçado e é confiado a quem ocupa o lugar de sujeito suposto saber. Quando temos por ‘garantia’ a possibilidade da cura e do saber, respectivamente no analista e no professor, a ele dirige-se com a garantia do bom resultado da análise e da aprendizagem.

Na relação professor-aluno, a suposição do saber é dada pelo aluno em relação ao professor. A ele é endereçado um suposto saber “e essa suposição de um saber no Outro que Lacan localiza como pivô do deslanchamento da transferência, via pela qual o analista vem a encarnar a função de *sujeito suposto saber*” (MAURANO, 2006, p. 27). (grifos do autor).

Cabe tanto ao analista, quanto ao professor não se valer desta posição em que é posto. O professor não deve tomar para si a condição de sujeito suposto saber e se valer da mesma, deve limitar-se a apostar no despertar do aluno para a busca autônoma do saber.

2.6 O DESEJO

Há muitas definições para o termo desejo: Ato ou efeito de desejar; vontade de possuir ou de gozar; anseio, aspiração; cobiça; ambição; vontade de comer ou beber; apetite; apetite sexual (FERREIRA, 1988, p. 208). No termo *desiderare*, de origem latina, tem-se para desejo o “desistir dos astros”, é abandonar ao ser abandonado, é desejar com a certeza da ausência. “O desejo chama-se, então, carência, vazio que tende para fora de si em busca de preenchimento” (CHAUI, 1990, p. 23).

Na teoria psicanalítica o desejo configura-se como um dos elementos constituintes do sujeito, juntamente com a linguagem. O desejo é que move o sujeito que o faz partir na busca infundável do preenchimento de algo que lhe falta.

“Desejo do homem é o desejo do Outro” e “muito mais do que desejar o desejo do Outro é desejá-lo da mesma forma” (FINK, 1998, p. 77). O desejo está ligado à falta, desejar é completar o que lhe falta.

A primeira experiência de prazer do sujeito está ligada ao fato de que o mesmo não tem registro algum de satisfação anterior. Quando o bebê chora e é atendido pela mãe, que procura cessar o choro com alimento, cobertor ou carinho, há o primeiro registro de satisfação no sujeito. E é por esta satisfação/ preenchimento que o sujeito busca a vida toda.

Não há como falar em desejo, em psicanálise, sem considerar necessidade e demanda. Entende-se por necessidade, algo que satisfaz o sujeito na questão física: É a fome saciada, o agasalho para o frio. Já a demanda, depende do outro para que se satisfaça. É a demanda dirigida ao outro em busca por atenção, reconhecimento, amor.

Se para a demanda tem-se um sujeito que pede: “me dá isso”, para o desejo temos o sujeito, que em busca autônoma, diz: “eu quero isso” (ARRUDA, 2001, p. 153). O desejo se sustenta justamente por estar ligado à falta, numa busca incessante por algo que lhe falta e também na impossibilidade de sua satisfação.

O desejo da mãe e o desejo da criança são distintos. Quando do rompimento desta suposta unidade mãe-criança, surge o objeto *a*, como sendo o “*resto* produzido quando essa unidade hipotética se rompe” (FINK, 1998, p. 82), e este objeto *a* é o causador do desejo.

A não compreensão deste rompimento entre mãe e criança, sustenta a ilusão da unidade e o sujeito acaba por apegar-se ao objeto *a* ignorando sua divisão.

O desejo é algo que foge ao consciente do sujeito, estando velado e somente decifrável na linguagem própria do inconsciente. Então, como definir o desejo do sujeito? É possível essa definição? Pode-se dizer: o desejo do sujeito é...?

O recurso utilizado na psicanálise é o de inferir na fala do sujeito e também na demanda do mesmo, algo que possa apontar para o seu desejo. Mas tem que se ter sempre claro que o desejo é algo que, assim como é impossível de ser alcançado é impossível de ser nomeado ou definido.

O desejo existe antes mesmo da existência do sujeito, é algo que precede o seu nascimento. Algo que faz com que o sujeito exista, para seus pais, antes mesmo do sujeito nascer. Daí, dizer-se que o sujeito é constituído a partir do desejo do Outro.

O que a criança deseja é desejar. É ser um sujeito desejante. É ser desejado. É desejar o desejo do Outro por ele. O sujeito quer desejar, e o fato do desejo não ter objeto e ser algo que lhe falta, não é empecilho para o desejo, é justamente o que sustenta o desejo do sujeito.

O desejo, a rigor, não tem objeto. Na sua essência, o desejo é uma busca constante por algo mais, e não há objeto passível de ser especificado que seja capaz de satisfazê-lo, em outras palavras, extingui-lo. O desejo está fundamentalmente preso ao *movimento* dialético de um significante para o próximo significante e é diametralmente oposto à fixação. Ele não procura satisfação, mas sua própria continuação e promoção: mais desejo, maior desejo! Ele deseja meramente continuar desejando. Portanto, de acordo com Lacan, o desejo não é tudo que é conhecido por esse nome no linguajar comum, pois ele é rigorosamente distinto da demanda. O único objeto envolvido no desejo é aquele “objeto” (se podemos ainda nos referir a ele como um objeto) que *causa* desejo (FINK, 1998, p. 116).

Em toda a nossa formação, desde os momentos iniciais na escola, temos o contato direto com a pessoa do professor. Ali está a oportunidade de se observar sua postura e sua forma de trabalhar e se relacionar. Enfim, de voltar o olhar para o lugar criado e sustentado pelo professor. Não se refere aqui a um lugar físico, ocupado pela pessoa e sim, ao lugar construído na relação transferencial entre o aluno e o professor. Após esse contato com professores durante a vida escolar pode-se então olhar para a formação acadêmica, para a profissão docente.

Se ao analista é confiado o saber para a cura do analisando, ao professor é confiado o saber para a aprendizagem do aluno:

[...] o aluno aprende que o professor detém certo saber, saber este que vai além do restrito ao conteúdo matemático. É o saber que lhe permite dizer quem é bom e quem não o é, quem atende ao perfil esperado pela instituição (CARVALHO, 2004, p.109).

A função da análise não é a cura e sim se valer do sintoma e possibilitar uma mudança no estilo do analisando. Não é o acesso ao seu inconsciente nem o nominar de seu desejo, e sim a certeza de sua inacessibilidade e satisfação, respectivamente. É fazer do analisando seu próprio ‘analista’.

Assim é também na escola, com o professor e seus alunos. O professor é visto como o detentor do saber e ao lugar que o professor ocupa é dirigido um saber. Um saber capaz de ensinar, de fazer de seu aluno um conhecedor de novos saberes. Mas será essa a função do professor?

É preciso colocar o aluno na posição de falante, ouvir e prestar atenção ao que ele responde, interpelá-lo, perguntar o que quis dizer, até atribuir um significado ao que foi dito – embora esse significado não se furte aos desencontros da fala. A função do professor é recolocar o objeto-a, a matemática, à frente do aluno cada vez que este se mostra propenso a desviá-lo, cada vez que este objeto cai de sua posição (CARVALHO, 2004, p. 108).

A escola configura-se num lugar em que se privilegia o saber formal, o saber construído pela humanidade ao longo do tempo. Na sociedade, a escola é um local de formação. É o principal eixo formador no que tange a educação formal. Por isso, ao professor compete a tarefa de despertar o aluno para o conhecimento. Mas de que forma?

Entendemos a função do professor como o principal responsável para que o aluno ‘sucumba’ ao conhecimento, se entregue ao saber e possa inclusive partir para uma busca autônoma para o conhecimento.

Se o professor como sujeito, e sendo sujeito, é sujeito do desejo, é importante não se valer do lugar privilegiado que ocupa, sendo para o outro o sujeito do saber e do poder, e sim, como na análise, se valer do lugar para ‘convencer’ o aluno para o saber. Isso só é possível quando o professor vai aos poucos desocupando a posição de sujeito suposto saber, apontando para o conhecimento e fazendo de seu aluno o principal responsável pela construção de seus próprios conhecimentos. É apostar sempre nessa mudança do aluno em relação ao saber, ao conhecimento.

A sala de aula é um lugar em que se constroem relações. A função docente é essencialmente relacional, sendo relacional se estabelece a transferência. É local em que o

professor constrói o lugar, não no sentido físico, mas local em que “espaço e tempo estão ligados um ao outro” (BACCON, 2005, p. 33) com o vínculo afetivo existente entre professor e aluno, em que “o professor ocupa o lugar que o aluno designa para ele” (ibid, p.34).

Afinal, “em que estou eu autorizado?” (LACAN, 1998, p. 9). Se na análise, para a formação do analista é necessária, além do estudo, a experiência analítica; para o professor, essa necessidade está na prática docente, que não se aprende na formação. E assim como o analista, somente a experiência dá conta de dar continuidade e complementação à esta formação. E o professor, que tendo consciência do impossível de educar, desperta o seu aluno para o saber. E este passa a ter um novo olhar para o conhecimento.

2.7 CAPTURA PELO DISCURSO E O PERFIL SUBJETIVO DO PROFESSOR

Na tentativa de identificar as questões subjetivas que permeiam a profissão docente acabamos por nos deparar com questões subjetivas que constituem o perfil de cada professor, diferenciando-os entre si, dada a singularidade do mesmo e as experiências vivenciadas por cada um em particular.

Ainda pensando a psicanálise como elemento possível de estar presente na análise dos dados desta pesquisa, procurou-se perceber, na fala de cada entrevistado, discursos comuns e aceitos nos meios escolares, que poderiam servir para a construção do perfil profissional dos entrevistados.

Primeiramente pensou-se o sujeito como alguém pertencente a diferentes grupos sociais, e que por conta dessa diversidade de grupos do qual faz parte, apropria-se dos discursos inerentes a cada um deles, podendo influenciá-lo de maneira mais ou menos expressiva, em sua conduta profissional.

Uma das falas marcantes e presentes em todas as entrevistas é a questão da desvalorização do profissional da educação e o discreto envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, o que vem a causar enorme frustração no docente que faz parte deste processo.

Isso pode apontar que somente o saber do professor sobre o conteúdo não é garantia da aprendizagem do aluno. Há muito mais elementos presentes para que o conhecimento faça parte do que teria de ser visto como objetivo primeiro em todas as escolas. Se a função da escola é a educação, pouco se discute sobre isso nas mesmas. O que domina a conversa nos meios escolares é a inoperância do sistema em face do que se tem atualmente:

aluno desinteressado, professor pouco qualificado e valorizado, falta de material e incontáveis queixas, impossíveis de citar uma a uma.

Com isso, o professor se apropria desse discurso dominante nas escolas e entre seus pares, e acaba acomodando-se numa condição de passividade dentro do cenário presente, e a ação para qualquer mudança não acontece, ficando apenas a queixa diante da situação que lhe é apresentada.

A queixa aparece na fala dos entrevistados como justificativa para a passividade diante das dificuldades, ela vem para justificar o que não é feito pelo professor quando a dificuldade lhe é apresentada. Com a queixa o professor justifica a inércia, a imobilidade diante das situações presentes no contexto escolar vivenciado por cada um deles.

Assim como na análise, em que o que se pretende é a modificação de gozo do sujeito, para que a mudança aconteça nas escolas é necessária que se altere também a condição de gozo do professor e do aluno. Estar capturado por um discurso é fazer uso do mesmo em uma condição de acomodação, repetição e gozo, numa satisfação inconsciente.

Para a identificação dos discursos presentes nas falas dos professores entrevistados, adotou-se como referência Villani, Arruda e Laburu (2001), que mostram a possibilidade de captura por diferentes discursos. Serão descritos aqui os discursos identificados nas entrevistas, sendo alguns presentes no trabalho acima citado (Pedagógico, Burocracia, Conhecimento, Resto) e outros nominados neste trabalho (Amoroso, Reconhecimento, Autoridade).

2.7.1 Discurso Pedagógico

Após a apropriação do conhecimento específico da disciplina, para o trabalho docente, o professor começa a preocupar-se com questões metodológicas que o auxiliem em seu trabalho e que possam facilitar a aprendizagem. Neste discurso o aluno é colocado como principal elemento do processo educacional, todas as questões se voltam para resolução de problemas como a “falta de motivação, as atividades escolares e o estudo em particular” (VILLANI; ARRUDA; LABURU, 2001).

O professor capturado pelo discurso pedagógico centra a sua fala em elementos presentes em sua sala de aula, que vão aparecendo durante a prática pedagógica. O professor atento a estes elementos reflete sobre a educação, as dificuldades de aprendizagem, a pesquisa científica dentre outras, e procura com a adoção de novas estratégias, metodologias e recursos tecnológicos algo que possa auxiliá-lo em seu trabalho.

2.7.2 Discurso da Burocracia

Por trás de um professor que cumpre todos os prazos legais, e se compromete com o ‘bom’ funcionamento da escola, tem-se um indivíduo transformado em ‘objeto ou número’. Neste discurso o profissional é claramente um representante do sistema e, portanto despersonaliza a função docente de formação.

Estar capturado por esse discurso é abrir mão, dentro da sala de aula, de seus valores pessoais, por conta de valores presentes no sistema educacional vigente. Com isso, nos meios educacionais, e para que o sistema ‘funcione’, estar capturado por este discurso pode ser visto como alguém que cumpre com muita responsabilidade a sua função. Entendendo que a questão burocrática acaba por ocupar uma posição de maior importância do que a questão da aprendizagem em sala de aula.

O gozo, nesse discurso, está em preencher as pautas eficientemente, dentro do prazo proposto. Com o discurso burocrático, não há como estar presente o desejo de saber do sujeito, visto que o que contempla fundamentalmente é o cumprimento de prazos, preenchimento de livros, cumprimento do conteúdo, etc.

A formação continuada do professor, capturado pelo discurso da burocracia, no contexto desta pesquisa, conta apenas com a capacitação ofertada por seu empregador, o Estado, na forma de capacitação ‘obrigatória’, como cumprimento de obrigações legais e possibilidade de ascensão funcional.

2.7.3 Discurso do Conhecimento

Presente em todos os livros-didáticos em seus manuais para o professor. O professor quando capturado por esse discurso, torna-se para o aluno, fonte do conhecimento do conteúdo específico e acaba por assumir a posição de sujeito suposto saber e vale-se da mesma para manter-se na posição que acredita ser essencial para sua docência.

Sendo capturado pelo discurso do conhecimento científico o professor apropria-se de conhecimentos inerentes ao saber científico a que se propõe ensinar, adotando vocabulário e estratégias pertinentes ao saber que ‘domina’. Sendo reconhecido entre os alunos como o professor que sabe e por isso torna-se referência entre alunos e colegas. Analogamente a um palco, ocupa a posição de grande protagonista do saber. Seu gozo está no palco, em ser o centro das atenções.

2.7.4 Discurso Amoroso

Adotando um discurso aceito em qualquer lugar, o professor capturado pelo discurso amoroso tem em sua fala a aceitação de todos em qualquer lugar. Ao se adotar um discurso ‘politicamente correto’ é, muitas vezes, por conta de seu discurso, visto como alguém profundamente comprometido com seus alunos e com o conhecimento, e conseqüentemente, com o ensino do saber escolar.

Quando capturado pelo discurso amoroso, o professor tem diante de si inúmeros sujeitos (os alunos), que podem contar com o seu afeto, entendendo ser esse o principal elemento para a apropriação de conhecimentos, escolares ou não. Gostar do professor é gostar do conteúdo, assim como não gostar do professor é não gostar do conteúdo.

O professor se coloca na posição de alguém passível de ser amado, colocando-se inclusive na posição de pai ou mãe de seu aluno, podendo eventualmente suprir algumas lacunas da vida pessoal de seu aluno. O gozo do professor, quando capturado pelo discurso amoroso, está no fato de ser amado, talvez o mais amado.

2.7.5 Discurso do Reconhecimento

O discurso do reconhecimento está intimamente relacionado ao outro, o professor exerce suas funções buscando no outro, principalmente em seu aluno, o reconhecimento. Este reconhecimento pode vir por conta de seu saber, de sua metodologia, de seu caráter e até mesmo de seu esforço pessoal até chegar à profissão docente.

Ao ser capturado pelo discurso do reconhecimento, o professor mantém seu olhar atento às manifestações do outro, que pode não ser somente seu aluno, mas toda a comunidade escolar e também seu círculo de amizade pessoal. O que caracteriza a captura por esse discurso é esse olhar atento que o professor mantém, buscando sentir no outro o quanto a sua presença e trabalho é reconhecido por quem está a sua volta.

O gozo neste discurso está em ser reconhecido como um bom profissional seja por seu saber, metodologia, história de vida, ou qualquer outro fator que represente o seu trabalho ou a sua pessoa.

2.7.6 Discurso da Autoridade

O discurso da autoridade procura manter uma hierarquia em sala de aula, em que o professor é o sujeito detentor da autoridade, e seus alunos estão ali para fazerem parte de uma dinâmica em que há quem ‘comanda’ e quem é ‘comandado’.

O professor capturado por esse discurso muitas vezes se vale de uma fachada autoritária, buscando com isso uma postura de subordinação por parte de seus alunos. Sendo a autoridade em sala de aula, o professor ouve muito pouco seus alunos, o que não favorece a construção do conhecimento por parte dos mesmos.

Estar capturado pelo discurso da autoridade é a tentativa de revitalizar a condição histórica do professor como alguém a quem se deve reverência. O gozo do professor capturado por esse discurso está no fato de ser visto por seus alunos como alguém diferente. Alguém ‘endeusado’ por seus alunos.

2.7.7 Discurso do Resto

São discursos freqüentes fora do contexto escolar, presentes em outros segmentos sociais, que nada têm a ver com a proposta educacional que define a escola como um local de educação formal, que visa o crescimento humano e social, individual e coletivo, numa perspectiva de emancipação do sujeito.

Este discurso pode ser identificado entre os amigos, pessoas influentes no meio social do professor, na televisão, etc. Podendo ser um discurso capitalista, da violência, do consumo de drogas, enfim, discurso não coerente com o que se prega na escola, com o que se espera da instituição escolar.

O professor quando capturado por esse discurso, não se compromete minimamente com o compromisso profissional / educacional. O gozo está na transgressão às propostas impostas pelo sistema, no desvio do foco da função a que se propõe a profissão. Encara a profissão somente como subsistência, sendo a escola o lugar que garante o seu sustento e não o lugar em que existe o compromisso com a formação e emancipação advinda do conhecimento.

Os discursos descritos acima foram classificados pelas falas dos entrevistados, alguns utilizam, mais ou menos, um ou outro discurso como pudemos constatar na análise dos dados. Na construção do perfil do entrevistado foi considerado cada um dos

discursos apresentados na entrevista, mesmo quando este discurso aparecia na forma de queixa, como algo que lhe impossibilitava a ação.

A queixa é uma fala fluente entre os profissionais de educação, já é aceito, inclusive, socialmente. Há uma fala comum no que se refere à educação e às dificuldades que se apresentam na escola, fala esta não somente presente nos meios escolares, mas em toda a sociedade.

Podemos entender a queixa, não como um discurso como os outros apresentados aqui. Quando identificada a queixa nas falas dos entrevistados, ela foi entendida, neste trabalho, não só como uma manifestação da impotência, mas principalmente como uma satisfação à sociedade, da inércia em que se encontra o professor neste momento. É a justificativa do gozo em não se desejar a mudança. Com a queixa o professor justifica a sua (não) prática pelas condições deficitárias que encontra na escola, desde a falta de recursos materiais até a total falta de envolvimento de alunos e familiares no processo educacional. O Estado, por sua vez, também se torna alvo: reclama-se do salário, das políticas educacionais, da burocracia imposta aos professores, do sistema, enfim, estão presentes nestas queixas todas as questões, sejam elas educacionais ou não, mas que de alguma maneira ‘atrapalha’ o trabalho do professor.

O professor quando faz uso da queixa, aponta fatores externos para justificar a sua inércia, estando o gozo do mesmo em manter tudo como está, fazendo pouco ou quase nada, para mudar o cenário presente.

De modo geral o professor trabalha buscando ser para o outro aquilo que lhe mantém o gozo. Busca ocupar um lugar em que a sua sensação de satisfação permaneça e para isso precisa que seu aluno participe ativamente desse processo. Se para o professor o que importa é ocupar a posição de quem ensina, torna-se indispensável que seu aluno ocupe a posição de quem aprende, ou queira aprender. Assim como se a posição que deseja ocupar é a de pai ou mãe, amigo, autoridade, ao aluno cabe ocupar a posição de filho, amigo, comandado, respectivamente.

O professor procura ‘encantar’ seu aluno, de forma que tenha no mesmo, alguém que participe dessa condição de satisfação que mantém inconscientemente.

Então, quando o professor reclama da atual condição em que se encontra a escola, poucas ações caminham para uma mudança efetiva. Há um discurso dominante em que se reclamar do sistema e das condições de trabalho, são discursos correntes entre educadores. Mas mesmo assim, embora haja consenso quanto à queixa, o gozo está no que

está posto, não há movimento efetivo para que qualquer mudança se opere. Ação e discurso são contraditórios.

Há a acomodação pela segurança que o professor conhece na posição que ocupa dentro de uma rede de significantes. Em contra partida, o que lhe é desconhecido, pode causar insegurança, então se mantém como elemento desta rede de significantes, numa posição que já conhece e que lhe mantém o gozo.

Ser capturado por um desses discursos implica em entrar em um circuito de gozo e estar dominado por uma satisfação que tende a fazer repetir os mesmos atos ou as mesmas atitudes. [...] Assim, ao ser capturado por um tipo de discurso, as relações fundamentais envolvidas na aprendizagem, como a relação com o professor, os colegas e o conhecimento tenderiam à se manter (VILLANI; ARRUDA; LABURU, 2001).

O professor no geral quer encantar o seu aluno, e nesse movimento que acontece no ambiente escolar, há a oscilação entre manter o aluno para si ou lhe proporcionar o ingresso em um processo que culmine com a busca autônoma de seu aluno, pelo conhecimento. Busca-se o encantamento pelo professor e não há o encantamento pelo saber, daí a fragilidade da relação que se estabelece com o saber escolar que encontramos no sistema educacional atual. Se o professor reclama da rejeição de seu aluno pelo conhecimento, tem de reconhecer que, muitas vezes, ele mesmo não se encontra capturado pelo discurso do conhecimento, e o que busca é ocupar um lugar que se sobressai ao saber. Afinal o que realmente quer o professor? Será que busca proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, ou manter o ambiente já conhecido em que o saber não é prioridade?

Quando o professor é capturado por um discurso, manter-se nele é não efetivar nenhum movimento para a mudança, instalando-se assim, o que pode-se considerar um ambiente de passividade, no qual professor e aluno participam de um 'jogo' com regras pré-estabelecidas, desde que o aluno também se mantenha neste mesmo discurso. Quando professor e aluno encontram-se capturados por discursos diferentes, em que um não adere ao discurso do outro, não há estabilização na relação favorecendo um ambiente de conflitos.

Foram identificados alguns discursos nas entrevistas analisadas para este trabalho. Alguns são comuns a todos os entrevistados, como o discurso da burocracia, encontrados mais fortemente em um ou outro professor. Já outros, se apresentam com uma intensidade muito diversa entre os entrevistados, como é o caso do discurso amoroso, que aparece na análise de todos os entrevistados, mas é forte a sua captura por P2. Não há regras

de captura por um outro discurso, descrevendo uma ordem para os mesmos, o que se procurou nesse trabalho foi identificá-los para a construção do perfil subjetivo dos entrevistados.

O sujeito pode estar capturado por diferentes discursos e ao substituir um pelo outro, não quer dizer que abandona totalmente um discurso em detrimento de outro. O que se tem é uma sobreposição dos discursos pelos quais o sujeito é capturado, não sendo possível a delimitação entre eles, nem tampouco a classificação como determinante para ‘categorizar’ o sujeito.

Quando o professor reconhece o discurso pelo qual se encontra capturado, fica mais fácil influenciar seu aluno; e, migrar de um discurso a outro, não quer dizer abandonar totalmente um discurso por outro; há que se manter os discursos e lançar mão dos mesmos conforme as situações se apresentam.

Se o professor não perceber que foi capturado por um único tipo de discurso [...] sua capacidade de influenciar os alunos tornar-se-á bastante limitada. [...] O professor deve manter viva a maioria dos discursos, adotando cada um deles dependendo das circunstâncias. Se o professor for mestre competente, docente exigente, orientador estimulador, colaborador atento, num momento poderá dominar o Conhecimento Metodológico na forma de *show-man*, mas no outro poderá agir como orientador estimulador na trilha do Conhecimento Reflexivo e no outro ainda como parceiro colaborador na dominância da Pesquisa Orientada (VILLANI; ARRUDA; LABURU, 2001).

Estar atento ao que acontece a sua volta é ter para seu aluno um olhar de identificação quanto ao significante e a demanda a que estão submetidos. Estar atento à fala do aluno é perceber quando deve lançar mão (o professor) de outro movimento para capturar o aluno para o conhecimento, mas isso só se torna possível quando o conhecimento tem significado para o aluno, ou seja: é-lhe importante e prazeroso deter o saber.

O problema é muito mais complexo quando o aprendiz nunca foi capturado por um discurso do conhecimento, ou seja, nunca experimentou o tipo de satisfação que o apreender o dominar um assunto traz. [...] Na medida em que um tipo de discurso assume mais peso do que outro, para o aluno, o professor adquire nova autoridade, ou seja o aluno muda a possibilidade de obter satisfação na relação com o professor e com os companheiros (VILLANI; ARRUDA; LABURU, 2001).

A busca pelo conhecimento pode parecer natural no ambiente escolar, mas não é o que efetivamente acontece atualmente em nossas escolas. Se antes o discurso dominante era o discurso do conhecimento, hoje o que domina nas escolas é o discurso da burocracia. Antes era necessário deter o saber para ser professor, hoje basta institucionalizar o

sujeito para que o mesmo participe como docente no ambiente escolar. A institucionalização acaba por ter mais importância do que o saber em si.

Impera, assim, o discurso da burocracia, do resto. O professor acaba sucumbindo a este discurso e embora, como já foi dito, discurso e ação sejam antagônicos, na realidade o que se encontra são professores investindo pouco nas mudanças que ‘dizem’ almejar, na busca de soluções milagrosas para os problemas que encontram, sem que para isso precisem dispor de grande esforço.

Ele não quer de fato, investir seu tempo na procura da solução para o que o aflige, pois não há uma verdadeira implicação com aprender e esforçar-se suficientemente para resolver o problema. A explicação, segundo Lacan, é que acoplados à ignorância existem uma intencionalidade e um desejo. Há um saber que não quer saber, que quer permanecer ignorante (VILLANI; ARRUDA; LABURU, 2001).

Com isso tem-se uma educação reduzida à burocracia, na qual não é questão menos importante. Ele não quer, de fato, investir seu tempo na solução para o que o aflige, pois não há uma verdadeira implicação com aprender e esforçar-se suficientemente para resolver o problema. A explicação, segundo Lacan, é que acoplados à ignorância existem uma intencionalidade e um desejo. Há um saber que não quer saber, que quer permanecer ignorante (VILLANI; ARRUDA; LABURU, 2001).

O professor se mantém inerte, se mantém no gozo. Qualquer movimento o coloca em condição de busca, qualquer movimento pode tirá-lo da inércia. Inconscientemente, manter-se ‘ignorante’ quanto às mudanças, mantém o professor no gozo.

Dessa forma, reitera-se o que foi dito anteriormente, embora discurso e ação pareçam antagônicos, encontram-se nos discursos dos entrevistados momentos de busca em que se sai da posição de gozo, e momentos de inércia, que lhe mantém o gozo.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

"A renúncia é a libertação. Não querer é poder"

Pessoa, Fernando

3.1 UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Adotou-se para essa pesquisa um procedimento qualitativo para a coleta e análise de dados, por entendermos que muito mais que um resultado quantitativo para o tema em pesquisa, o objetivo concentra-se na busca por informações qualitativas no tratamento das informações colhidas.

As informações para investigação nesta pesquisa foram colhidas com o registro de gravações em áudio e vídeo das entrevistas com os professores investigados.

Muitos de nós funcionamos com base em ‘pressupostos’, insensíveis aos detalhes do meio que nos rodeia e às presunções que nos guiam. Não é raro passarem despercebidas coisas como os gestos, as piadas, quem participa numa conversa, a decoração de uma sala e aquelas palavras especiais que utilizamos e às quais os que nos rodeiam respondem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Se entonações, expressões e emoções, presentes na ‘fala’ do sujeito, são formas de comunicação, então entende-se que essas manifestações quando presentes nas entrevistas devem ser consideradas para a análise desse trabalho, considerando a não trivialidade das mesmas e sim, sua importância.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto (sic) de estudo (ibid.50).

Considerando elementos presentes nas entrevistas, que fogem à quantificação, mas que podem ter sido determinantes na ‘escolha profissional’ do sujeito e o que o mantém na profissão. O quanto a história de vida e as experiências pessoais de cada professor pode ter influenciado em sua escolha profissional e o manter na profissão. Para a

investigação foram considerados os fragmentos da história de vida do sujeito, colhidos em sua entrevista.

O professor em sua experiência profissional acaba por construir gradativamente um perfil profissional próprio que se dá primeiramente a partir de sua experiência pessoal e dos elementos que compõem essa vivência e, posteriormente a vivência profissional e os elementos que a compõem. A importância da experiência de vida de cada profissional acaba por revelar-se como elemento essencial em suas escolhas, tanto pessoais quanto profissionais.

Na pesquisa qualitativa a observação de elementos que compõem a fala do entrevistado, ao relatarem suas experiências, são considerados como elementos importantes para as escolhas dos mesmos, e “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50), e o fato de experiências relatadas serem apenas fragmentos da vida do sujeito, revela uma forma individual e intransferível da experiência vivenciada que é particular de cada sujeito, e temos, nessa pesquisa o objetivo de perceber como, diz Psathas, “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem (apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51). (grifos dos autores).

O objetivo central desta pesquisa é investigar o quanto a experiência pessoal de cada entrevistado foi importante em sua escolha profissional e o fato de manterem-se nela, apesar das dificuldades da profissão relatadas por alguns, durante a entrevista. Partindo das falas dos entrevistados procurou-se inferir o que sustenta o sujeito na posição de professor e o quanto de singular há no que é eleito por cada um dos entrevistados como importante para manterem-se na profissão. Inferindo significados ao que o professor elege como essencial em seu ‘papel’ construir o perfil profissional de cada um deles, considerando os significantes pertencentes aos discursos: Pedagógico, da Burocracia, do Conhecimento, Amoroso, do Reconhecimento, da Autoridade e do Resto. Partindo-se dos significantes encontrados nas entrevistas e das interpretações dos mesmos, procuramos identificar, utilizando interpretações, o perfil profissional de cada entrevistado.

Buscou-se, assim, com interpretações das entrevistas, construir um Histograma para cada entrevistado, possibilitando, com isso, uma melhor visualização do perfil subjetivo de cada professor entrevistado.

Partindo do que lhes é inferido na análise das entrevistas e a captura por diferentes discursos, a pesquisadora procurou construir o perfil subjetivo de cada entrevistado,

considerando alguns elementos da psicanálise, como o desejo, a transferência, o sujeito suposto saber e o gozo.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para as entrevistas foram selecionados 05 (cinco) professores de Matemática que estivessem dentro do “ciclo de vida profissional dos professores” de Huberman (1992), na terceira fase, ou seja, na fase denominada de diversificação, por entendermos que passadas as duas primeiras etapas iniciais, de tateamento e estabilização, teríamos professores mais autônomos, sem as preocupações iniciais da profissão e também, sem estarem já em fase de acomodação e desinvestimento na profissão, características das fases seguintes à escolhida para esta pesquisa.

Em visita ao Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho, foi solicitado junto a Equipe de Ensino a relação de professores de Matemática que atuavam na região e o tempo de serviço de cada um. Partindo desta relação, foram estabelecidos contatos via telefone quando então foram feitas perguntas para a confirmação do tempo de serviço e da disciplina em que trabalhavam.

Com as informações em mãos e estando dentro do que era propósito desta pesquisa, foi feito o primeiro convite para que pudéssemos gravar uma entrevista em que buscaríamos informações quanto a experiência de vida pessoal e profissional do professor. Quando o convite era aceito, marcávamos data e local, de preferência do entrevistado e nas datas marcadas foram gravadas as entrevistas, sendo que nenhuma delas foi desmarcada após o convite aceito.

Todos os entrevistados são professores efetivos da rede pública de ensino do Estado do Paraná, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, exceto o professor P1, que além das 40 (quarenta) horas aula da rede pública, trabalha em escolas do setor privado, no ensino regular e pré-vestibular. Sendo todos concursados na disciplina de Matemática e trabalhando exclusivamente na disciplina de concurso, exceto a professora P2, que também trabalha com a disciplina de Física no Ensino Médio.

As entrevistas foram efetivadas em local de preferência do entrevistado, considerando as condições para a coleta de dados na entrevista, como silêncio, não interrupção, enfim, condições favoráveis à gravação de áudio e vídeo.

3.3 ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES

O instrumento utilizado para a coleta de dados desta pesquisa foram as entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e vídeo, no período de maio a dezembro de 2006. A entrevista teve o formato de uma “conversa intencional “[...], dirigida por uma das pessoas, com o objectivo (sic) de obter informações sobre a outra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Sendo as entrevistas o único instrumento para a coleta de dados desta pesquisa, as mesmas tiveram como objetivo “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (ibid.), dando a garantia aos entrevistados “que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente” (ibid. p.135).

As entrevistas consideraram alguns tópicos como, aspectos da vida escolar do entrevistado, experiências de vida, sua formação e relato quanto à própria atividade docente. Dada a forma semi-estruturada das entrevistas, foi possível coletar informações e retomar os tópicos considerados importantes para a investigação, aprofundando-os quando o investigador considerou necessário. Conforme Bogdan e Biklen:

No outro extremo do contínuo estruturada/não estruturada situa-se a entrevista muito aberta. Neste caso, o entrevistados encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1995, p. 135).

Em cada relato buscou-se a importância do momento expresso na fala de cada entrevistado e o relato pessoal de como a docência é vista por cada um deles. Considerou-se a singularidade do sujeito assim como a singularidade de sua história, buscando perceber como estes aspectos são vividos individualmente e o quanto eles são determinantes na construção do perfil do professor.

O local para as entrevistas foi escolhido pelos próprios entrevistados, assim como a data e o horário. As professoras P2 e P4 foram entrevistadas em suas respectivas casas. Os professores P1, P3 e P5 na casa do entrevistador, sendo que no caso de P3, houve

uma tentativa inicial em sua própria residência, e dadas as condições não favoráveis, foi imediatamente transferida para a casa do entrevistador.

Não houve determinação de duração das entrevistas, os tempos variaram conforme a disponibilidade e desenvoltura de cada entrevistado. A todos foi solicitado um documento por escrito, o qual autorizava a utilização de suas falas como dados da pesquisa e garantia de anonimato. Para o anonimato, cada professor recebeu um código, sendo eles: P1, P2, P3, P4 e P5. Sendo que a entrevista de P1 teve a duração de 1 hora e 23 minutos, P2 a duração de 1 hora e 10 minutos; P3 a duração de 1 hora e 46 minutos; P4 a duração de 1 hora e 8 minutos e P5 a duração de 1 hora e 13 minutos.

Para a transcrição das entrevistas foram consideradas as falas fiéis de cada entrevistado. Na transcrição de trechos neste trabalho, alguns elementos foram suprimidos, dada a redundância ou qualquer outro fator considerado desnecessário pelo pesquisador, mas sempre procurando preservar o sentido das falas das entrevistas, conforme orienta Marcuschi:

[...] as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. [...] Sempre transcrevemos uma dada compreensão que temos do texto oral. (MARCUSCHI, 2005, p. 49).

3.4 SOBRE OS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, como já dito, são 5 (cinco) professores de Matemática do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, com a carga horária de 40 horas semanais. Todos se enquadram na classificação de Huberman (1992), denominada de fase da ‘diversificação’ (entre 7 (sete) e 25 (vinte e cinco) anos de experiência).

O interesse dessa está em investigar a trajetória pessoal e profissional do professor e a forma como cada um se vê na profissão, com o relato de suas experiências e dos elementos que julga essencial em sala de aula.

Considerando, antes de tudo, a profissão de professor como uma profissão essencialmente relacional, com toda a subjetividade que qualquer relação entre pessoas oferece, procuramos entender como cada um exerce a função docente e o ‘desejo’ inerente a cada pessoa. Levando-se em conta a singularidade do sujeito, foram considerados os discursos: Pedagógico, da Burocracia, do Conhecimento, Amoroso, do Reconhecimento, da Autoridade e do Resto, na tentativa de se construir o perfil subjetivo de cada professor. Nesta

tentativa foi necessário uma análise rigorosa das informações colhidas sem, entretanto dar-lhe a condição de certeza, como sugere a técnica da ‘análise textual discursiva’, como veremos adiante.

Cada entrevistado pode descrever a sua relação com o trabalho docente, seus colegas de profissão, a instituição e os alunos, assim como relatar a sua experiência como aluno, desde as primeiras séries até a graduação e hoje em sua formação continuada.

O professor P1 se mostrou um profissional muito preocupado com o resultado de seu trabalho. De origem humilde, vê com grande reconhecimento tudo o que a profissão ‘lhe deu’, das conquistas financeiras aos ganhos subjetivos da profissão. Tem o reconhecimento como principal pilar de sustentação de seu trabalho.

A professora P2 tem um forte envolvimento emocional com seus alunos, o que marca a sua docência com o aspecto ‘mãe’ da profissão. Dada a emoção de seu relato, em alguns momentos foi necessário que se parasse a entrevista para a mesma se recompor.

No relato do professor P3 a sua busca é quanto à autoridade em sala de aula, lançando mão de um personagem que diz ‘interpretar’ enquanto está trabalhando. Nos momentos em que se encontra fora de sala é capaz de mostrar-se como pessoa ‘normal’, o que em seu entender pode comprometer seu trabalho com a perda da autoridade ‘construída’.

Quanto à professora P4 temos um forte relato de frustrações e decepções com a profissão. Mesmo buscando a formação continuada, participando de eventos que contribuam para esta formação, mostra-se disposta a mudar de profissão se houver oportunidade. Em seu perfil notamos o quanto é importante mostrar-se amiga de seus alunos, o que acaba por comprometer o seu ensino.

A mais experiente do grupo é a professora P5 tem um olhar mais amplo do sistema educacional devido a sua experiência como diretora. Se vale de um forte discurso burocrático, sendo este um dos principais traços em seu perfil, mas ao mesmo tempo tem uma visão de esperança e de encantamento pela profissão.

3.5 SOBRE O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES RECOLHIDAS

Adotou-se para o tratamento das informações produzidas com o registro das entrevistas com os professores, a intenção primeira de se interpretar os fatos. Considerando não somente a fala do entrevistado, mas também todas as emoções durante a sua entrevista. Para isso foi utilizada a técnica da análise textual discursiva de Moraes, no qual

[...] seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES, 2003, p. 191).

Para a organização dos dados nesse tipo de técnica, obedecemos quatro momentos: Desmontagem dos textos, estabelecimento de relações/categorização, captando o novo emergente e auto-organização. Sendo que “os três primeiros compõem um ciclo, no qual se constituem como elementos principais” (ibid.). As etapas contemplam inicialmente uma fragmentação dos dados, para depois serem agrupados e analisados posteriormente, por compreendermos que esse processo dá sustentação ao trabalho proposto.

Pretende-se defender o argumento de que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários à categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 191).

Nesta pesquisa, a análise textual das entrevistas contemplou quatro etapas:

Etapa 1 Desmontagem dos textos: Transcrição das entrevistas, examinadas em detalhe, com releitura e seleção de trechos considerados de importância para a pesquisa. Fragmentou-se a entrevista, buscando as unidades constituintes, quanto as fases de formação do professor e a sua atuação na profissão.

Etapa 2 Estabelecimento de relações/categorização: Agrupou-se os fragmentos da etapa anterior, classificando-os por etapas escolares dos entrevistados: antes do Ensino Médio, o Ensino Médio, a graduação e tornando-se professor. Buscando “compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (MORAES, 2003).

Etapa 3 Captando o novo emergente: Para apresentação das fases foram selecionadas as falas relevantes para a apresentação dos dados da pesquisa. A etapa 2 e a etapa 3 se confundem quanto à classificação, mas a relevância das falas selecionadas se aplica à etapa 3.

Etapa 4 Auto-organização: Análise intensa das informações inferindo interpretações para a construção do perfil subjetivo dos entrevistados, procurando a partir dos discursos pelos quais estão capturados, construir um gráfico para melhor visualização do que procuramos representar, ou seja, o perfil subjetivo de cada entrevistado.

A seguir, as etapas acima serão apresentadas de maneira mais detalhada e as falas selecionadas serão apresentadas na apresentação dos dados dos entrevistados, com a classificação das fases, conforme mencionado na segunda etapa.

3.5.1 Etapa 1 - Leitura e Transcrição das Entrevistas e Seleção das Etapas

Na primeira etapa as entrevistas foram assistidas e posteriormente transcritas. Com as transcrições efetuadas fez-se a leitura e a sua desmontagem gradativa, classificando as falas que se destacavam e agrupando-as. Foram classificados os trechos considerando-se as seguintes fases da vida do professor: representações que o mesmo fazia de sua vida pessoal, familiar e escolar antes do Ensino Médio; o Ensino Médio e suas representações; a graduação e o tornar-se professor.

Considerando que o objetivo desta pesquisa estava pautado nas representações que os professores fazem de sua profissão, procurou-se nos trechos selecionados, investigar os discursos a que estavam capturados os docentes e qual o perfil subjetivo de cada entrevistado. Nesta primeira etapa, com a fragmentação das entrevistas, os trechos relevantes foram agrupados, segundo as fases de vida citadas acima (MORAES, 2003).

Não houve a preocupação única em se classificar segundo as fases e a considerada relevância dos trechos das entrevistas, muito mais do que a classificação, houve a busca dos significantes, a marca subjetiva de cada entrevistado, para a compreensão e interpretação dos mesmos.

Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados com base em suas teorias e pontos de vista. Isso exige que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói dos textos que analisa (MORAES, 2003, p. 195).

O interesse da pesquisa estava na percepção do que é ser professor e a relação existente entre o perfil subjetivo e o desejo do sujeito. Considerou-se a relevância dos trechos em conformidade aos interesses citados acima.

3.5.2 Etapa 2 - Identificação das Fases de Formação Escolar do Entrevistado

Com as unidades de análise apresentadas na etapa anterior, buscou-se o agrupamento das mesmas de forma a ter uma visão mais clara da experiência de vida de cada professor e principalmente como cada entrevistado fala e vive a temporalidade de cada etapa.

Isso levou a se atentar para a questão: Qual a importância da experiência de vida dos professores na construção de seu perfil profissional?

Para isso a seleção e a classificação das transcrições buscou ser fiel ao tempo em que a experiência foi vivenciada e a representação que cada professor entrevistado fez de sua experiência. Mas há que se considerar que em muitos momentos das entrevistas a temporalidade das experiências se misturam, se intercalam e se sobrepõem.

A observação quanto ao tempo em que a experiência foi vivenciada pelo professor e a representação que o mesmo faz destas experiências foi o principal referencial nesta etapa de organização dos dados.

Partindo da fala nas entrevistas buscou-se a organização das informações quanto ao período em que se vivenciou a mesma, conforme a classificação citada anteriormente, que são: Relato de sua experiência de vida antes do Ensino Médio; o período escolar referente ao Ensino Médio; a graduação e o tornar-se professor.

Optou-se por esta classificação, por entender a importância de cada etapa na formação do professor. A fase anterior ao Ensino Médio, principalmente a infância e depois a adolescência do sujeito, vêm marcadas por uma vivência que pode ser a origem de um objeto de desejo inconsciente que o move para as escolhas subjetivas de toda a sua vida. Durante a entrevista, houve a fala livre do entrevistado para que relatasse experiências de sua infância, independente de estarem vinculadas ou não à experiência escolar.

No Ensino Médio, as entrevistadas P2, P4 e P5, todas do sexo feminino, cursam o Magistério, o que se pode considerar uma forte tendência quanto à escolha profissional futura.

Todos os entrevistados cursaram a graduação em uma faculdade pública e optaram pelo curso de Ciências por motivos diversos: “para ter uma faculdade”, “por gostar

de Matemática”, “por ser experiência para aprovação em um curso diferente de graduação”, “por querer ser professor”, “por ser o curso possível para as condições financeiras da época”.

Já a etapa seguinte de ‘tornar-se professor’, também é vivenciada de forma diferente para cada entrevistado. Uns se sentiam professor antes mesmo da conclusão da graduação e outros, embora docente há anos, precisou da ‘aprovação’ em concurso público para se sentir professor.

3.5.3 Etapa 3 – Agrupamento das Informações pela Classificação das Etapas de Formação do Entrevistado

A etapa anterior teve como aspecto principal a organização das falas relevantes, conforme as etapas de vida em que se apresentavam na entrevista, conforme a representação que cada entrevistado fez de sua experiência de vida e de formação para a docência.

Após a classificação em etapas, como descritas acima, buscou-se a importância de cada uma delas e também sua relevância na formação do perfil profissional do professor e seu desejo.

Algumas falas consideradas marcantes, de cada fase, serão apresentadas a seguir, para que possam revelar a sua relevância para a análise dos dados e principalmente para justificar a classificação das etapas descritas anteriormente.

Para a primeira fase vivida antes do Ensino Médio, a fala do professor P2, mostra a grande influência da mãe em suas escolhas:

P2 - Ah! Eu tinha um 15 anos, 14 anos. Aí eu ia (para a escola) e minha mãe sempre trouxe os alunos mais fracos pra estudar em casa, minha mãe fez isso a vida inteira. Ela sempre trabalhou de 1ª a 4ª série, mas ela trabalhou uns 25 anos na 1ª série. E ela trazia os alunos que tinham dificuldade em casa e a gente ajudava. [...] A gente, eu e minha mãe. Tomava a lição e quando chegava na época do dia das crianças, páscoa, era eu que fazia as lembrancinhas. Igual minha mãe não tem!

Fica explícita a época em que a experiência foi vivenciada, inclusive com a idade aproximada da entrevistada, e a forte influência (identificação/transferência) da mãe na escolha pela profissão docente de P2.

O Ensino Médio também é um período de grandes escolhas e descobertas, o que para a professora P5, está fortemente vinculada a alguns professores da época em que

cursou o Magistério, e que foram de grande importância em sua opção pela profissão docente, sejam pela disciplina que trabalhavam ou pelo relacionamento que estabeleciam entre eles e os alunos.

P5 - No magistério assim... a M., que era muito exigente mas a gente aprendia mesmo. Aprendi muito com ela naquela época. Ela dava Didática da Matemática, do Português... sei lá... Acho que ela deu aula 2 anos porque no primeiro a gente teve didática geral com a N. [...] Quando eu estudava ... olha... não ... era bem diferente a visão que a gente tinha do professor. E o relacionamento que a gente tinha com o professor. Eu acho... Era bem diferente!!! Mas já não era aquela coisa, vamos dizer assim, aquele tradicional. Tinha alguns professores que a gente tinha esse, que a gente podia chegar, né!? Mas lá no magistério já era diferente, a gente tinha esse relacionamento.

P5 já começa a perceber, no Ensino Médio, a importância do relacionamento dentro da sala de aula, e traz esta experiência, com todo o seu significado para a sua prática docente. Sendo a mais experiente do grupo, reconhece que a cada ano busca uma nova forma de relacionar-se para poder ter sucesso em sua prática.

A fase 3, da graduação, para alguns foi a principal escolha para se tornar professor, já para o professor P1, foi o ingresso em um curso, que não sabia muito bem para que ‘servia’ e significava apenas continuar a estudar, “ter uma faculdade”.

P1 - E aí nesse período que eu, que eu terminei o Ensino Médio e vim trabalhar em março aqui, eu nem sabia desse negócio de faculdade, sabe quando você nem se liga na faculdade? Eu lembro que o Sr. A. perguntou: ‘Por que você não faz vestibular, faz faculdade?’ [...] Fazer faculdade, mas não sei... não sabia como funcionava... como era vestibular. Tive que fazer a inscrição, só que era pago [...] eu não tinha...(dinheiro) Não sei como eu ia fazer pra pagar, mas eu ia fazer. [...] Pra fazer o vestibular eu vim num domingo a pé da fazenda, voltei a pé porque não tinha ônibus. [...] E eu passei em 12º lugar em Ciências. [...] Mas eu tinha um novo problema, eu não tinha como pagar a faculdade. Eu passei, mas não tinha como pagar.

O professor P1, em sua fala, deixa implícito toda a dificuldade social e financeira a que estava sujeito durante toda a vida e que se apresenta como agravante neste período em que é incentivado a cursar a faculdade. Dificuldades de toda ordem assombram a vida deste professor desde o nascimento. Ao analisarmos sua entrevista podemos dizer que conviver com as dificuldades o fez tirar proveito de suas experiências de forma positiva, numa superação gradativa das situações que lhe eram impostas.

Investigamos a função do professor e as questões subjetivas inerentes a mesma, com isso temos na fase 4 o ‘tornar-se’ professor, que nesta etapa da pesquisa mostrou-se curiosa e intrigante dada a diversidade do momento em que cada entrevistado se auto denominou, literalmente ou não, como professor.

Alguns entrevistados dizem sentirem-se professor antes mesmo de sua formação profissional, em contra partida temos o entrevistado P3, que mesmo após 3 (três) anos de experiência, só se considerou professor após a institucionalização de sua função, com a aprovação em concurso público para o cargo.

P3 - Eu não era concursado ainda, eu era CLT [...] e eu fui ser associado do sindicato só depois quando eu me tornei estatutário. Porque eu sempre pensava o seguinte: como eu era contratado não era uma coisa fixa. Eu estava professor. [...] Por três anos e meio eu fui contratado, aí eu passei no concurso em 93 e fui nomeado em maio de 94 [...] eu colocava na minha cabeça que eu não era aquilo pra sempre. Que enquanto eu não passasse em um concurso eu não vou ser professor. Eu não me sentia membro da equipe de professores, eu nunca estava como professor, cada ano eu estava em um lugar, eu nunca estava na mesma escola.

3.5.4 Etapa 4 - Os Significantes para a Construção do Perfil Profissional dos Entrevistados

Para a análise dos dados coletados e da organização dos mesmos conforme descrito nas etapas anteriores, acabamos por verificar alguns elementos comuns em todos os entrevistados, para a construção de seu perfil profissional.

Estes elementos foram considerados na representação de todos os perfis, partindo da fala explícita do entrevistado ou da interpretação de sua fala. Mesmo quando não foi possível identificar um ou mais desses elementos na fala do professor o mesmo foi considerado na construção do gráfico, dando-lhe o valor zero. Para facilitar a visualização do perfil profissional do entrevistado, apresentamos o mesmo na forma de um Histograma de cada um deles partindo de valores inferidos de sua fala, durante a entrevista. Optamos pelo Histograma por entendermos que não há como delimitar a representação de cada discurso na construção do perfil do professor. Consideramos que cada entrevistado é capturado por diversos discursos, em momentos diferentes e que os mesmos se sobrepõem, se interpenetram.

A opção pela representação do perfil dos entrevistados com o Histograma dá uma idéia de quantificação aos dados tratados qualitativamente. Entendemos que tal representação favorece a visualização da interpretação dada às entrevistas. Mesmo compreendendo a limitação de tal recurso optamos pelo mesmo nesta pesquisa, dada a

eficiência na representação e visualização. Procuramos destacar no Histograma de cada entrevistado, o discurso cuja captura ficou mais fortemente representada.

Pudemos verificar muitos significantes vinculados aos discursos analisados, como: Reconhecimento, mãe/pai, sistema educacional, conteúdo, condições de trabalho, salário, autoridade e outros. Esses significantes são comuns à algumas entrevistas apresentando-se em maior ou menor incidência, ou mesmo com incidência zero nos discursos a que estão vinculados.

Os significantes encontrados estão apresentados a seguir em forma de quadros, para facilitar sua visualização. Foram construídos 7 quadros, um para cada discurso, no qual estão organizados os significantes encontrados nas entrevistas, e separados para cada entrevistado.

3.6 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO PEDAGÓGICO’

Entrevistado	Significantes
P1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conseguia passar (o conteúdo) em uma linguagem que eu conseguia aprender fácil ➤ Dar aula de Matemática tentando fazer diferente ➤ Tenta encaixar (o conteúdo) com alguma coisa do dia-a-dia ➤ Linguagem que agrada ➤ Aprimorar mais, dar (o conteúdo) de maneira diferente
P2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensina os professores a dar aula para os alunos ➤ Aprendi (a dar aulas) com que sabia [...] todo mundo aprendeu (com sua mãe) e fez igualzinho ➤ Presenteio aluno que tira dez ➤ Dar pouco conteúdo, mas quase 100% dos alunos aprenderam ➤ A cada ano melhora o meu trabalho ➤ Vou perguntando até o aluno chegar ao que eu quero ➤ Eu não acredito que em Matemática dá para aprender sozinho
P3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prepara a aula e prepara o material ➤ Não sei ser ‘mãezona’ e nem lidar com o barulho ➤ Ser orientador, assistente social e transmitir conhecimento ➤ Trabalha priorizando os conteúdos mais importantes

P4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dificuldade em lidar com o aluno ➤ Eu inovava (metodologia) mais [...] tinha mais vontade ➤ Ensinava de um jeito se não aprendia, mudava a minha “técnica” ➤ Busca um método eficiente
P5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Passou por diferentes propostas pedagógicas na profissão ➤ Jeito de trabalhar diferente ➤ Não há trabalho pedagógico voltado para o professor

3.7 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO DA BUROCRACIA’

Entrevistado	Significantes
P1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar todo o conteúdo ➤ Avaliar ➤ Dominar todo o conteúdo como pré-requisito da profissão
P2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Obrigação de dar todo o conteúdo ➤ Ficar atrasada em relação a outro professor ➤ Dar o livro todo
P3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Foi bom aluno, mas não bom estudante ➤ Dar item por item dos conteúdos ➤ Não se sentia professor até passar no concurso
P4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Direção na escola é tudo ➤ Estabilidade na profissão ➤ É meu emprego!
P5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Semanário no início da carreira ➤ Dar todo o conteúdo ➤ Hoje todos têm direito na escola ➤ Ações sociais vinculadas à frequência escolar ➤ Mudar a visão da escola pública ➤ O sistema é complicado

3.8 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO DO ‘CONHECIMENTO’

Entrevistado	Significantes
P1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudar sozinho ➤ Aprender sozinho ➤ Dominar conteúdo
P2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudar para ensinar ➤ Estudei muito! ➤ Paixão por álgebra
P3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudou com os colegas ➤ Gosta de Geometria ➤ Não é cobrado em relação ao conteúdo
P4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudava muito ➤ Adora resolver problemas ➤ Adora equações
P5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gosta de matemática ➤ Estudou muito ➤ Conhece o conteúdo a ser trabalhado ➤ Não dá para sentar e estudar, falta tempo

3.9 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO AMOROSO’

Entrevistado	Significantes
P1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Boa relação com seus alunos
P2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ajudava e ensinava quem tinha dificuldades ➤ Os alunos me abraçam ➤ Tem grande carinho pelos alunos ➤ Pareço mãe ➤ Sinto-me mãe ➤ Presenteia seus alunos ➤ Pega aluno no colo ➤ Lembra do perfume de sua professora na pré-escola
P3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não é “mãezona”

P4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não gosta da criançada ➤ Gosta da moçada ➤ Amizade do aluno é importante
P5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Professores a marcaram durante toda a vida ➤ Minha vida é estar ali naquele meio ➤ Tem de existir ao menos um pouco de afetividade entre professor e aluno ➤ Hoje há grande distância entre o professor e seu aluno

3.10 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO DO RECONHECIMENTO’

Entrevistado	Significantes
P1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alunos gostam de mim ➤ Depoimentos do aluno ➤ Todos se interessam pela aula ➤ Não ouvi críticas ➤ É respeitado entre os amigos de infância
P2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhece a mãe como boa profissional ➤ Faz como a mãe ➤ Os alunos a consideram uma amiga ➤ Gosta de ex-professores ➤ Reconhece a importância da afetividade na sala de aula
P3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ser procurado por ex-alunos ➤ Endeusava alguns ex-professores ➤ Busca o carinho e reconhecimento dos alunos
P4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alunos dispersos ➤ Facilidade para lidar com o aluno ➤ Alunos não prestam atenção ao seu trabalho ➤ Professor era ser “supremo” ➤ Fica alegre quando seus alunos aprendem ➤ Todo mundo olhando (para a aula/professora) seria uma delícia! ➤ Sentir-se importante ➤ Busca o reconhecimento por seu trabalho

P5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor passa, não existe laço ➤ Realiza-se dando aula ➤ Aluno não tem interesse ➤ Ganha o reconhecimento do aluno, dos colegas e da escola
-----------	--

3.11 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO DA AUTORIDADE’

Entrevistado	Significantes
P1	Não foi possível encontrar esta modalidade de discurso na entrevista de P1
P2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Procura ser mais rígida ➤ Dá broncas ➤ Fica brava
P3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Procura ser rígido ➤ Fora de escola é diferente ➤ Autoridade é defesa do professor ➤ Interpreta o papel de professor para ter autoridade
P4	➤ Falta educação em seus alunos
P5	➤ Líder entre alunos, professores e direção da escola

3.12 SIGNIFICANTES RELACIONADOS AO ‘DISCURSO DO RESTO’

Entrevistado	Significantes
P1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mostrar aos outros que tem capacidade ➤ Ganhar mais ➤ Conquista social e financeira
P2	➤ Tirar nota para passar
P3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Queria ser veterinário ➤ Não queria trabalhar na roça ➤ Não pensava em ser professor ➤ Se adequar a “clientela”
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Salário baixo ➤ Nunca quis ser professor

P4	<ul style="list-style-type: none">➤ Carga horária exaustiva➤ Dois meses de férias➤ A profissão é uma “luta desesperada”
P5	<ul style="list-style-type: none">➤ Comodidade na escolha da escola em que trabalha➤ Tudo tem que se levar em conta dentro da sala de aula➤ Professor acomodado

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Depois de algum tempo você aprende a diferença,
a sutil diferença entre dar a mão e acorrentar uma alma.

E você aprende que amar não significa apoiar-se.

E que companhia nem sempre significa segurança.

Começa a aprender que beijos não são contratos e que presentes não são promessas.

Começa a aceitar suas derrotas com a cabeça erguida e olhos adiante,
com a graça de um adulto e não com a tristeza de uma criança.

Aprende a construir todas as suas estradas no hoje,
porque o terreno do amanhã é incerto demais para os planos,
e o futuro tem o costume de cair em meio ao vão. [...]

Aprende que heróis são pessoas que fizeram o que era necessário fazer,
enfrentando as conseqüências.

Aprende que paciência requer muita prática. [...]

Aprende que maturidade tem mais a ver com os tipos de experiência que se teve
e o que você aprendeu com elas do que com quantos aniversários você celebrou.

Aprende que há mais dos seus pais em você do que você supunha.

Aprende que nunca se deve dizer a uma criança que sonhos são bobagens... [...]

Aprende que o tempo não é algo que possa voltar.

Portanto, plante seu jardim e decore sua alma,
em vez de esperar que alguém lhe traga flores.

E você aprende que realmente pode suportar...

que realmente é forte,

e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais.

E que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida!

Nossas dúvidas são traidoras e nos fazem perder o bem
que poderíamos conquistar se não fosse o medo de tentar.

O Menestrel – William Shakespeare

4.1 OS ENTREVISTADOS

Para apresentação das informações quanto a formação, tempo de docência e experiência profissional, construímos a tabela a seguir, visando proporcionar uma visão global de todos os entrevistados quanto às questões citadas acima.

	SEXO	TEMPO DE SERVIÇO	EXPERIÊNCIA COM 1ª A 4ª	FORMAÇÃO	HABILITAÇÃO
PP1	Masculino	20 anos	Não	Ciências	Matemática
PP2	Feminino	19 anos	Sim	Ciências	Matemática, Química e Física
PP3	Masculino	15 anos	Sim	Ciências	Matemática e Química
PP4	Feminino	12 anos	Sim	Ciências	Matemática
PP5	Feminino	23 anos	Não	Ciências	Matemática e Química

Todos são professores do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, na disciplina de Matemática, com 40 horas/aula por semana e têm especialização em Educação Matemática.

4.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DOS ENTREVISTADOS

Achamos por bem dividir a história de vida de todos os entrevistados em quatro fases, considerando que cada uma delas tem a sua importância para a formação pessoal e profissional do professor. As fases foram assim determinadas:

- Fase I:- Antes do Ensino Médio
- Fase II:- O Ensino Médio
- Fase III:- A Faculdade
- Fase IV:- Tornar-se e manter-se professor

4.2.1 O Professor P1

“No peito o sonho; nos olhos a realidade”.

Cristovam Buarque

Professor de Matemática no Ensino Médio desde 1986. Atuou na rede pública do Estado do Paraná, até 1992, sob vínculo empregatício de CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), passando para o Quadro Próprio do Magistério no ano seguinte (1993).

Atualmente, além de trabalhar na rede pública, trabalha também em duas instituições particulares, uma na cidade em que reside, outra em uma cidade próxima (25 km). Não esconde a sua preferência em trabalhar com alunos do Ensino Médio, o que o faz em suas atuais 58 horas / aula semanais.

Ao ser questionado do porquê de sua escolha em ser professor, diz que inicialmente não tinha muita clareza do que seria profissionalmente. Vindo de um meio muito simples e humilde, carregava o sonho de trabalhar no escritório da fazenda em que nasceu, cresceu e trabalhou como trabalhador rural (cortador de cana) até os 19 anos.

Então por que foi fazer licenciatura? Vindo de um meio simples, no qual a luta pela subsistência ocupava grande parte de seu tempo, não conhecia ninguém que tivesse cursado uma faculdade ou que sonhasse em fazê-lo. Concluído o Ensino Médio, curso Técnico em Contabilidade, foi convidado a trabalhar no escritório que a fazenda mantinha na cidade, o que aceitou prontamente, após uma rápida passagem pela ‘prancheta’ de anotação, da carga de cana dos caminhões que faziam o transporte do produto da fazenda para a usina, passou para o escritório.

No escritório pôde contar com o apoio de seu chefe imediato, que o incentivou a fazer o vestibular (relata que até então não conhecia o sistema de ingresso em uma instituição de ensino superior). O chefe, além de orientá-lo, acabou por intermediar, após sua aprovação no vestibular, uma ajuda de custo com os patrões para que pudesse pagar o curso escolhido. Sua classificação ocupou o 12º lugar, o que é relatado com muito orgulho por ele.

Após um início difícil na graduação, em que se dá conta da grande dificuldade em acompanhar o curso, acaba dedicando-se, à sua maneira, a uma forma de se auto-instruir. Com um ‘método’ próprio, resgata conteúdos comprometidos até então e inicia uma nova etapa, surpreendendo a todos com as altas notas obtidas. Passa a ‘ensinar’, ainda na faculdade, entre seus amigos de sala, e aproveita a oportunidade que aconteceu mediante um

convite, de ministrar um curso pelo SENAC (Serviço Nacional do Comércio), no qual os alunos eram esses mesmos amigos, só que agora, com uma diferença: pela primeira vez recebe para ser 'professor'. É sua primeira experiência remunerada na função.

Descobre que tem muita facilidade para 'ensinar', atribui a isso uma 'linguagem', que nem ele sabe dizer exatamente qual e como é, mas consegue chegar até seus alunos e ensiná-los. É reconhecido pelo seu bom trabalho, tanto pelos alunos e seus pais quanto pelos colegas de profissão. Atribui insistentemente a essa 'linguagem' o 'bem sucedido' papel que ocupa na escola. Alega usá-la na sala de aula para poder atingir seu objetivo maior: Ensinar e tornar capaz uma aprendizagem autônoma.

Mas afinal, por que se mantém professor? Sobrevivência, responde prontamente. No decorrer da entrevista relata outros aspectos que o fazem continuar na profissão. Diz se sentir muito bem entre os alunos, que o 'ir de sala em sala' é algo que o realiza. Aparece também a preocupação em formar e ser modelo para seus alunos, sendo um professor que, mesmo fora da sala de aula, adota um comportamento e postura exemplar.

Dentro da sala, ao ensinar, valoriza aspectos de sua disciplina que serão necessários para uma formação global de seu aluno. Acredita que ensinando a estudar, qualquer um de seus alunos pode caminhar para uma auto formação, este é, aliás, o seu objetivo principal como professor, que o acompanha desde as primeiras experiências no ofício.

Sente-se uma pessoa de sucesso, que conseguiu avanços significativos em sua vida com a profissão docente. Sente-se conquistado, diz ter tido amor pela profissão já em sua primeira experiência, descobriu que tinha 'dom', que 'pegou gosto'! Acredita que se por algum motivo passasse a exercer uma nova profissão, jamais deixaria de trabalhar como professor, só que com uma carga horária menor.

Ainda querendo justificar / explicar o porquê de continuar na profissão, alega que ela (a profissão) é que tem lhe oportunizado as grandes aprendizagens, tanto profissional como pessoal, ao longo de todo esse tempo. Aprendizagem que vem principalmente com a reflexão que faz sobre suas aulas, tornando-o, a cada vez mais, um profissional exigente que busca dar sempre uma 'boa aula', mesmo reconhecendo que nem sempre isso é possível. Considera uma boa aula, aquela em que toda a atenção dos alunos é voltada para a sua presença, a sua fala. Aqui fica evidente a importância da atenção dispensada por seus alunos que se voltam para a pessoa do professor, sendo o principal motivo que o mantém em sala de aula.

O professor entrevistado mostrou-se muito receptivo e interessado quanto ao resultado de sua fala e o quanto colaborou ou não para este trabalho. Deixou clara a importância de ser professor em sua vida. Para ele, são incontáveis as vitórias e conquistas ao longo de sua carreira. Sente-se querido e reconhecido pela, direção, equipe pedagógica, outros professores, pais e principalmente pelos alunos.

Esta entrevista teve momentos marcantes, de forte emoção durante os relatos do entrevistado, que vem desde a sua infância, com as brincadeiras e brinquedos de uma criança pobre, da zona rural do interior do Brasil, comum a muitas outras crianças que ainda hoje fazem parte de um cenário semelhante. Até a conclusão satisfeita de quem se realiza na profissão, reconhecendo nela as suas conquistas, tanto pessoais quanto profissionais, e também o reconhecimento de quem o cerca.

Relata em sua entrevista a origem pobre, quando morava na zona rural de sua cidade e trabalhava como cortador de cana. Vê em sua formação a possibilidade de mudar a história, já previamente, escrita de sua vida: continuar na atividade braçal assim como seu pai, irmãos, familiares, amigos.

Torna-se um profissional de educação reconhecido no meio, sendo, em suas próprias palavras, 'querido por todos', tanto pelos colegas e seus superiores, quanto pelos alunos e seus pais.

4.2.1.1 Fase I – antes do ensino médio

Sem a pretensão de ocupar a posição de vítima em sua entrevista, em muitos momentos retorna a relatos da sua infância e do quanto era saudável e feliz. Fala sobre as dificuldades, dos brinquedos, e da falta de quase tudo nessa fase, além da responsabilidade assumida com o falecimento do pai, quando torna-se o principal provedor de sua madrasta, irmãos e meio irmãos.

Nessa fase gosta de falar de sua infância e do quanto era feliz:

P1 - Era uma infância sadia, eu lembro que a gente levantava cedo [...] ia pescar, caçar passarinho, brinquedos, em relação a hoje, é brincadeira. Os nossos brinquedos era tudo a gente que fazia. Era pastinho, carrinho, tudo, tudo. Tudo feito pela gente, cavalinho de pau, carrinho, às vezes fazia carrinho que era para correr na descida.

Mas nem tudo era fácil, além das dificuldades financeiras, e por conta desta dificuldade, lhes faltava praticamente tudo. Já na infância aprendeu a lidar com a falta da mãe,

que faleceu quando ele tinha apenas nove anos. “somos em cinco (irmãos), do meu pai e da minha mãe e mais quatro da minha madrastra. Tem mais esse detalhe, eu fui criado pela minha avó, minha mãe morreu ela tinha 28 anos e eu tinha 9 anos”.

As privações eram de toda ordem, lembra das dificuldades devido às condições financeiras. Fala da alimentação racionada e sem qualquer luxo, além das vontades de criança

P1 - Já cheguei a passar fome no sítio, esse tipo de coisa, dificuldades de toda ordem. [...] Na época não tinha dinheiro, não tinha sopa nem nada na escola, então a gente jantava às quatro e meia da tarde e só ia comer de novo no outro dia, às 7 ou 8 horas da manhã. [...] Quantas vezes eu chegava na roça, abria a marmitta e tinha alface que estava até preta, de cozida. Mas tinha que comer, né!? Foi difícil! E era bastante criança em casa, diferente de hoje. A gente tomava guaraná só no Natal. [...] Carne, churrasco, só no dia do Natal, na época de Natal. Eu lembro que eu fiquei doente por causa de um ‘kichute’. Na época eu jogava bola e não tinha dinheiro para comprar.

Todo o seu relato é permeado de dificuldades que enfrentou durante toda a sua vida, embora esses fatos estejam sempre presentes em sua fala, em nenhum momento nos pareceu, ter a intenção de ‘ser vítima’, muito pelo contrário, cada dificuldade que se apresentava era enfrentada. Pôde sempre contar com a ajuda de pessoas ao seu redor. Pôde contar com amigos, conhecidos, e algumas outras pessoas não tão presentes, que de forma direta ou não, colaboraram durante sua infância e formação profissional.

O meio em que passou toda a sua infância até a idade adulta é local em que ainda hoje encontra refúgio. É lugar em que gosta de passar seus momentos de lazer e que mantém seus amigos. É integrante do mesmo time de futebol em que cresceu e treina até hoje nos finais de semana.

Não esqueceu suas raízes, muito pelo contrário, a mantém viva na forma dos amigos que preserva até hoje, na valorização do local em que cresceu, usufruindo o mesmo ambiente e as mesmas companhias de outrora.

4.2.1.2 Fase II - o ensino médio

Esta fase relata o período em que começou a ‘trabalhar na roça’, e que faz um curso técnico no Ensino Médio, curso este com a intenção de realizar o sonho de trabalhar no escritório da fazenda em que cortava cana, “e eu sonhava, eu via o pessoal do escritório lá,

fazendo o trabalho, era limpinho, meu sonho era trabalhar no escritório”. Percebe logo que para realizar esse sonho seria necessário o estudo, o Ensino Médio.

P1- Eu morava no sítio, mas eu via a possibilidade, eu via o pessoal. Eu trabalhava na roça. Eu trabalhei três anos na roça, pesado. Eu fazia de tudo na roça. E estudava. Trabalhava o dia inteiro e estudava a noite e na roça é barra pesada, você trabalha o dia inteiro de sol a sol, chuva, e depois estudava a noite. Era pesado, era difícil.

Não era comum entre os seus, o ingresso no Ensino Médio, alguns paravam antes mesmo de concluírem o Ensino Fundamental. A educação não era vista como necessidade essencial, portanto, não era prioridade, com isso, além de lidarem com o cansaço e as freqüentes reprovadas, a maioria optava somente pelo trabalho, que significava a sobrevivência, a comida na mesa.

Mas na busca pela realização de seu sonho, ‘driblou’ as dificuldades e ingressou no curso técnico em contabilidade, com a esperança de trabalhar em um lugar mais ‘limpinho’. As dificuldades aparecem também durante o Ensino Médio,

P1- [...] dificuldades de toda ordem. Então você trabalhar na roça de dia e estudar a noite, ir e vir. [...] Eu lembro que a gente andava uma distância, uns dez quilômetros pra ir trabalhar, dez quilômetros para voltar. Chegar do serviço e jantar às quatro e meia da tarde e depois pegar a Kombi. [...] Aí, pegava e subia a pé até o colégio, mais ou menos três quilômetros até o colégio. Estudava até 10:40h, na época. [...] Tinha dia, tinha época que chegava assim, eu estava cochilando. As meninas, [...] copiavam a matéria, porque não tinha nem jeito de copiar...

Mas as realizações também vêm junto com as dificuldades; Lembra nostálgico do dia de sua formatura no Ensino Médio e aqui se misturam tristeza e alegria. Tristeza pela condição que vivia no momento, pelo trabalho que exercia, pela dificuldade que passava. E alegria pela formatura, por mais um objetivo alcançado, pela vitória diante das adversidades, pelas novas possibilidades que acreditava estar aparecendo em sua vida.

P1- Eu me lembro até hoje, quando eu terminei Contabilidade. Minha formatura foi no meio da semana [...] Me lembro que era uma quarta feira, eu trabalhei cortando cana (no dia da formatura), cheguei em casa e pensei: ‘*Pôxa, hoje é dia da minha formatura.*’ Minha roupa dava pra pôr em pé, o caldo daquela coisa preta, né!? Eu pensei: ‘*Pôxa vida!*’ Eu fiquei meio deprimido, ‘*no dia que eu vou me formar olha só que situação eu tô*’. Sabe quando passa pela cabeça assim, você fica meio... Bom, mas aí enfim, teve a formatura e tudo.

Nessa época, ele não parecia estar envolvido com o conhecimento, pelo menos o conhecimento escolar. Estudar era somente para ‘passar de ano’, não havia maior compromisso com uma aprendizagem efetiva. Além do que as dificuldades pelas quais passava e as suas privações refletiam diretamente em sua vida escolar.

P1- Eu tinha dificuldade na matemática no ginásio e no Ensino Médio. [...] E eu só vi quando eu entrei na faculdade, (percebi) que eu não sabia nada, dava a impressão que eu não tinha feito nem Ensino Médio. [...] Eu me lembro que todo ano eu ficava em recuperação em matemática, todo ano, sempre! [...] Mas eu lembro que teve um ano, na oitava série, que eu me ralei, essa parte de triângulos, Pitágoras [...] Aí eu realmente aprendi naquela época, mas tinha muita coisa que eu não conseguia aprender. Eu não sei, eu tinha uma dificuldade danada, então [...] sempre foi difícil.

As dificuldades, o trabalho pesado e exaustivo, refletiam diretamente em sua aprendizagem ainda no Ensino Fundamental. Fala sobre isso como uma dificuldade sua com a aprendizagem, mas quando se propõe em aprender, como aconteceu em sua 8ª série, o faz com sucesso, como relatou acima. Tem consciência da dificuldade com a escola, o que vem a confirmar-se na faculdade, quando percebe que os pré-requisitos necessários para a sua formação estão comprometidos.

4.2.1.3 Fase III – a faculdade

O ingresso na faculdade é a outra etapa da vida desse profissional que será descrita aqui. Logo após o término de seu Ensino Médio, o entrevistado foi contratado para um novo trabalho, ainda na roça, que consistia na anotação da carga dos caminhões de cana, após o corte da mesma, para transporte até a usina. Ele diz em tom divertido que ainda se mantinha na roça, só que ao invés de enxada e facão, usava agora, a prancheta e a caneta.

Mas novas oportunidades lhe surgiam. Já no dia seguinte à formatura vê a possibilidade de um novo trabalho. Na roça, é verdade. Mas agora ao invés da enxada e do facão, usa a prancheta e a caneta.

P1- Eu lembro que foi numa quarta feira (a formatura), chegou na quinta feira eu fui trabalhar. Lembro me que o administrador falou assim: ‘Você se formou, né?’. ‘É, me formei em Contabilidade’. ‘Então, eu vou precisar de um cara pra fazer anotações, fazer anotação dos caminhões que saem da cana. Eu vou oferecer pra você que tem uma leitura boa.’ Foi bom, porque já tinha saído da roça. Pra quem tava cortando cana, pegar só a pranchetinha, eu achei bom, eu achei legal! Foi no período de dezembro a fevereiro. Terminando a safra eu iria voltar pra roça novamente.

O que para ele era um grande salto. Sabia que era provisória essa função, que com o fim da safra voltaria ao trabalho com seus antigos equipamentos. Ao término da safra, meados de fevereiro, foi contemplado com uma nova oportunidade: trabalhar no escritório que a fazenda mantinha na cidade. Junto a esse, havia uma casa que serviu de moradia para o professor enquanto o mesmo trabalhou nesse local.

P1 - E aí os patrões chegaram lá de Santos e precisavam de alguém no escritório [...]. Eles não queriam, eles não gostavam que gente da fazenda trabalhasse no escritório de lá. Então o pessoal que trabalhava lá eram todos daqui (da cidade). Eles tinham uma filial aqui, daí me arrumaram pra eu trabalhar aqui e eu vim morar sozinho.

Trabalhar no escritório! Parecia que para o menino pobre que passara a infância brincando na fazenda, com tudo que uma infância simples e sadia poderia oferecer, o sonho já estava realizado. Afinal, o grande sonho que o mantivera estudando, enquanto seus amigos já haviam parado, estava realizado. Mudou de atividade, já não mais desenvolvia suas atividades na roça, mantinha-se o patrão, mas a atividade era outra. Trocou a enxada, o facão, a foice, a roupa suja de fuligem da queimada, pela caneta, o papel, a calculadora e a ‘roupa limpinha’. Não pensava em mais nada em relação a escolarização, já havia chegado e usufruía de uma situação social e financeira em que grande parte de seus amigos e familiares jamais sonhariam.

Não sabia como era cursar uma faculdade, nem como fazia para ingressar na mesma, não pensava nisso, estava feliz, realizado! Trabalhando nessa filial, tinha um chefe imediato, alguém que foi de fundamental importância para que continuasse a estudar. Foi surpreendido, ainda nos primeiros meses em que trabalhava na nova função, com a sugestão de seu chefe para que continuasse a estudar:

P1 - E aí nesse período que eu, que eu terminei o Ensino Médio e vim trabalhar em março aqui, eu nem sabia desse negócio de faculdade, sabe quando você nem se liga na faculdade? Eu lembro que o Sr. ... perguntou: ‘Por que você não faz vestibular, faz faculdade?’.

Nessa época, já era o principal responsável pelo sustento de sua família numerosa, sendo ele, a madrasta e mais oito irmãos. “Meu pai morreu com 47 anos e eu tive que segurar as pontas da família, quase que sozinho...

Aqui ele relata que na realidade nem sabia o que era uma faculdade, nem como fazia para ingressar na mesma. Contou nessa fase com a orientação deste seu imediato,

que além de orientá-lo, incentivou-o. Inteirou-se de que teria que passar pelo vestibular e que para isso teria que arcar com uma nova despesa.

P1 - Fazer faculdade, mas não sei... não sabia como funcionava... como era vestibular. Tive que fazer a inscrição, só que era pago não sei se você lembra? E eu não tinha...(dinheiro) Não sei como eu ia fazer pra pagar, mas eu ia fazer. Tinha vestibular no meio do ano, o vestibular em julho daí quando eu vi o resultado, eu fiz por fazer. [...] Pra fazer o vestibular eu vim num domingo a pé da fazenda, voltei a pé porque não tinha ônibus. Daí eu lembro que tinha prova na segunda feira a noite também, acho que eram dois dias na época. Aí eu fui ver o resultado, fui ver por ver, ver se eu tinha passado. E eu passei em 12º lugar em Ciências. Pôxa, que legal! Mas eu tinha um novo problema, eu não tinha como pagar a faculdade eu passei, mas não tinha como pagar.

Com uma ajuda de custo de seus padrões, consegue pagar a faculdade e ingressar no curso de Licenciatura Curta em Ciências. Mostra-se um aluno não tão aplicado, sem muito envolvimento com sua aprendizagem. Mesmo assim conclui o curso e opta por continuar, iniciando a Habilitação em Matemática, conteúdo que já lhe despertava interesse.

Tem consciência da dificuldade que carrega, mas não desanima. Na Habilitação em Matemática, percebe que terá que aprender, terá que estudar muito para poder concluir o curso, toma para si como um desafio, quer provar, pra si mesmo e para os outros, que é capaz de aprender. Que é capaz de concluir a faculdade. “Um desafio meu para mim mesmo, eu queria mostrar que eu tinha capacidade. [...] você era do sítio, muito tímido. Eu quis provar que eu tinha condições de saber”.

Percebe também que, somente a vontade de provar que tinha ‘capacidade de aprender’ não era o suficiente, teria que se apropriar de muitos conhecimentos matemáticos que não tinha até então. Começa quase que acidentalmente a sua busca.

P1 - Peguei férias [...] e fui pra São Paulo. [...] Passando por um sebo eu vi a capinha do livro que o professor usava pra dar aula. Comprei por preço de banana, era tipo assim ‘cincão’ (R\$ 5,00). Peguei aquele livro e comecei a folhear, comecei a ver e entender porque eu estava péssimo na faculdade! Voltando pra cá, passei a ir à biblioteca e fuçar, fuçar [...] e comecei a entender o que o professor tinha falado, mas de uma maneira diferente. Comecei a olhar e a entender sem a explicação de ninguém e quando começou o segundo semestre eu falei: ‘*bom, vai ser diferente!*’. Comecei a prestar atenção na aula de maneira diferente [...] começava a estudar, aprofundar. Se o professor dava um exercício eu fazia cinco seis, sem precisar. [...] Nas primeiras provas eu arrebentei: nove, oito, eles (professores e colegas) não acreditavam.

Aqui, nesse momento, percebe que pode aprender sozinho. Começa a dominar o conteúdo matemático e ‘correr’ atrás dos pré-requisitos comprometidos. Sabe que precisará despende muito esforço e adota uma nova postura quanto ao conhecimento, precisaria

P1 - de uma lavagem cerebral. Pensei assim: ‘Vou apagar o que eu tenho na cabeça e começar tudo de novo.’ Foi aí que realmente eu estava preparado pra aprender matemática. [...] Fico imaginando se todo o aluno pudesse aprender matemática como eu aprendi, tentar fazer aquele caminhar sozinho.

Finalmente se rende ao conhecimento, e se dispõe como um eterno aprendiz. Gosta do conteúdo e se diverte com ele: “Ichi!! Adoro!!! (Matemática). [...] acho que eu e a Matemática, a gente combina, é gostoso... [...] matemática é como um joguinho. Trabalhar com matemática é um joguinho”.

Descobre finalmente que gosta de estudar a Matemática e vibra com a sua própria aprendizagem. Como não era um aluno que despertava qualquer atenção, a não ser por sua falta de interesse, passa a ser notado após a mudança radical nessa fase. De aluno que faz para ‘passar de ano’, passa a ser um aluno com excelentes notas. Desperta a curiosidade e é procurado pelos colegas para explicar como ocorreu essa mudança e para ensinar-lhes o conteúdo. Começa aqui uma nova etapa, de estudante, passa a ensinar desperta para a profissão de professor.

4.2.1.4 Fase IV – tornar-se e manter-se professor

Inicia-se a descoberta do prazer de ensinar. Ainda como aluno da Habilitação em Matemática, e despertado para o conhecimento, passa a ensinar seus amigos de sala.

P1 - Então, quando eu comecei a aprender, quando eu vi que eu conseguia aprender sozinho e já explicava a alguns amigos como é que eu conseguia (aprender). A linguagem que eles (os professores) estavam falando, o pessoal reclamava muito que não entendiam o que ele falava. E eu conseguia passar pra eles, em uma linguagem que eu conseguia aprender fácil. Então dando detalhes, na minha linguagem, eu consegui implantar a minha linguagem e o pessoal entendia.

Ele diz ter sido nesse momento que passou a pensar em ser professor, gostava de ver seus amigos aprendendo com ele, muito embora não soubesse como é que era ser um professor.

P1 - Quando eu comecei a fazer faculdade eu não tinha muita noção do que era ser professor. Aí, com o passar do tempo, você vai vendo como é que funciona, como é a estrutura da faculdade e eu comecei a dar aula na faculdade mesmo (para os colegas da sala) e de lá pra cá eu não parei mais e tive amor pela profissão.

Ele não precisou ser remunerado nem institucionalizado na profissão para sentir-se professor. Relata a experiência de ensinar os amigos como a sua primeira experiência como professor, profissão essa que nunca mais deixou.

São poucas, ou quase nenhuma, as suas queixas em relação a profissão durante a entrevista, mas acaba por dizer que em alguns momentos em sua vida precisou de uma maior remuneração e pensou em prestar algum concurso público, mas enfatiza que mesmo que ‘mudasse’ de profissão, jamais deixaria de ser professor.

A partir da experiência de ensinar seus amigos na própria sala em que estudava, algumas novas oportunidades vão aparecendo. Dá curso de Matemática no SENAC, aí sim, sua primeira experiência remunerada, no qual todos os alunos do curso eram seus próprios amigos de sala. Diz que se sentia mais a vontade para trabalhar entre os seus, e sendo conhecido de todos, a timidez não comprometeria a sua prática. Essa é a primeira das inúmeras experiências de sucesso como professor.

Nesse período, ainda trabalhava como auxiliar no escritório que a fazenda mantinha na cidade. Conclui então a Matemática e já no ano seguinte começa a dar aulas à noite, como professor contratado no regime CLT, em uma escola pública do município. Vê uma grande oportunidade de mudar de profissão, um grande ganho financeiro.

P1 - Eu me lembro que trabalhava no escritório, ganhava salário mínimo. Comecei a dar aula e comecei a me animar. Eu comecei na Escola D, trabalhava de dia lá (no escritório) e dava aula a noite. Eu lembro que tinha 16 aulas, [...] e essas 16 aulas davam três vezes mais, quatro vezes mais o que eu ganhava trabalhando de dia, na época.

Trabalhando 44 horas como auxiliar de escritório, lhe rendia aproximadamente um terço de seus rendimentos como professor iniciante, com apenas 16 horas / aula. Mas não é isso que ele tem como o principal prazer em ser professor. Gosta de

falar do reconhecimento que tem de seus colegas e de seus alunos. Reconhece os ganhos que teve com a profissão.

P1 - Foi uma conquista (ser professor). Eu falo isso pra você, por causa da dificuldade que eu passei. Quando você nasce numa família que já é... tem posses, tem isso ou aquilo... Ser professor pra uma pessoa assim, não vai acrescentar muita coisa, não vai significar nada em termos financeiros e sociais. Agora, tudo o que eu consegui eu consegui sozinho, não tive pais, não tive nada...

A partir de então, consegue ter consigo tudo aquilo que acreditamos ser necessário para ser bom professor: Domina o conteúdo (gosta de estudar), é aceito pelo outro (seus alunos) e gosta de ser professor. Gosta de dizer que adota uma linguagem própria, uma linguagem que facilita a sua comunicação com o aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem do mesmo.

P1 - Eu sempre gostei de ensinar [...] da maneira que eu consegui aprender sozinho. Eu sempre achava um desafio você chegar no aluno e começar a fazer ele compreender aquela matéria sozinho. [...] Com uma linguagem diferente, com uma forma diferente, tentar fazer o aluno buscar aquele conteúdo. Conforme você vai adquirindo experiência, você vai conhecendo um meio de fazer o aluno chegar naquele conteúdo sozinho.

Gosta de dizer que todos são capazes de aprenderem sozinhos. Diz isso pela experiência que tem, quando em um determinado momento da sua formação, rendeu-se ao conhecimento e buscou-o de forma autônoma e eficaz.

Acredita ser apenas um mediador na busca do conhecimento de seu aluno, gosta de imaginá-los como profissionais autônomos, capazes de decisões importantes. Encarando a Matemática como um instrumento que faz pensar, em qualquer área, acredita que quando o seu aluno (futuro profissional) domina a 'arte de pensar', torna-se capaz de tomar decisões importantes de maneira autônoma.

P1 - Eu fico imaginando se todo o aluno pudesse aprender matemática como eu aprendi, tentar fazer aquele caminhar sozinho, tentar fazer o aluno aprender sozinho, eu sempre falo isso: *'Quando vocês estão aqui é fácil, o professor ta aqui tira a dúvida. Se você for um médico e na hora de operar você tem que tomar uma decisão, você vai tomar essa decisão sozinho'*.

Reconhece o seu trabalho como algo transformador, capaz de despertar o aluno para o conhecimento e pela busca autônoma do mesmo. Realiza-se ao ver seu aluno,

hoje um profissional inserindo no mercado de trabalho, capaz de decisões autônomas. A satisfação do reconhecimento de seu trabalho vem na forma como é sempre bem recebido por antigos alunos, hoje profissionais.

P1 - É essa satisfação, essa satisfação de você ver todo o aluno formado hoje que está aí no mercado de trabalho. Daqui a pouco estão cuidando de você. Tem gente aí que eu dei aula, é dentista, é gerente, é médico. Isso é legal! Você vê esse final, aluno que estudou com você no primeiro, no segundo, no terceiro, hoje ele é um médico, um advogado. Então você vê que contribuiu pra isso.

4.2.2 A Professora P2

“O avanço técnico jamais substituirá o professor”.

Cristovam Buarque

Professora da Rede Pública do Estado do Paraná, desde 1987. Iniciou sua atividade docente como professora de 1ª a 4ª série e o foi até o ano de 1996. Em 1996 é aprovada em novo concurso público e passa a desenvolver a atividade docente, exclusivamente como professora de matemática de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Teve experiência também com a capacitação de professores municipais, na área de matemática, quando foi coordenadora de área.

A entrevista com esta professora foi carregada de muita, muita emoção. Quando a mesma se reporta a seus alunos nunca é de forma isenta de emoção, muito pelo contrário, sempre muito carregada de afetividade, o que, aliás, é traço marcante apresentado em sua entrevista, quanto à forma de conduzir o seu trabalho.

A mãe da entrevistada foi professora alfabetizadora por mais de 30 anos, e a entrevistada inicia a sua fala reconhecendo a forte influência de sua mãe em sua escolha profissional. Auxiliava informalmente a mãe em suas atividades docentes desde a infância, quando a ‘ajudava’ com alunos que apresentavam alguma dificuldade e eram levados à sua casa para um reforço escolar. Não só nesse tipo de atividade. Acabava por acompanhar a mãe, quando possível e necessário, para ‘atuar’ como professora na sala em que a mãe era a regente. Em muitos momentos retorna à importância da mãe em sua prática, considerando que a mãe tem prática única e excepcionalmente eficiente.

Sendo de uma família de três irmãos, somente ela manifestava, desde cedo, o desejo de ser professora e formou-se para isso. O irmão, que é contador, passou, já com

aproximadamente 40 anos, a exercer a docência no Ensino Superior, da qual diz não largar mais. E a irmã, também mais tarde, iniciou sua atividade docente na Educação Especial, e atualmente trabalha com alfabetização de adultos, e também tomou gosto pela profissão, formando-se em Pedagogia, quando tinha mais de 40 anos.

Toda a sua trajetória profissional é marcada pelo forte envolvimento emocional e afetivo com seus alunos, desde o primeiro ano, quando trabalhou em uma escola da zona rural até os dias de hoje com alunos adolescentes e jovens. Profissionalmente é marcada pelo carinho com que é tratada por alunos e pais dos mesmos, com episódios em que abaixo assinados são organizados para que ela se mantenha ou retorne à uma determinada turma de alunos.

Além das atividades em sala, relata momentos em que por necessidade de seu aluno, passa a freqüentar a casa do mesmo para dar continuidade ao trabalho de sala, sem dizer que assim como a mãe, também levava alunos com certa dificuldade, para um reforço escolar em sua própria casa.

Orgulha-se muito da profissão que tem e dos profissionais que passaram por suas mãos, com especial carinho aos de 1^a a 4^a series. O envolvimento afetivo com seus alunos é o que há de mais marcante em sua entrevista, como trabalha como professora há 20 anos, encontrou-se muitas vezes, dando aulas para filhos de seus alunos, alguns da alfabetização. Acredita que é muito importante esse envolvimento afetivo com seus alunos, por considerar: que “gostar do professor é igual a gostar da disciplina”. Premia os alunos que se destacam e relata experiência em sua vida escolar no que se refere a premiação dos que se destacam.

Considera a profissão ‘professor’ essencial: sem professor não há aprendizagem. Mas não o professor como autoridade, e sim como alguém próximo, capaz de caminhar lado a lado. Permite, com essa proximidade, até mesmo um contato físico, trocas e observações pessoais.

As lembranças, como aluna, são inúmeras, desde o perfume de sua primeira professora, com quem convive até hoje, até o caminhar de um professor em sua graduação, passando ainda, por professores que hoje são companheiros de trabalho, dos quais, alguns têm visão completamente diferente de quando era aluna. E também, lembranças não tão positivas, de professores que a marcaram negativamente.

Declara sua paixão por matemática e diz que “quanto mais difícil, mais gosta”, sendo vista (e aqui nos pareceu com uma pontinha de orgulho) como alguém privilegiada por gostar, compreender e dominar o conteúdo matemático.

Resume-se como professora em três palavras: Carinho, confiança e esperança.

Conforme registrado acima, a entrevista com esta professora foi carregada de muita, muita emoção. Quando a mesma se refere aos alunos com quem teve contato como professora, nunca é de forma isenta de emoção. Seus relatos são sempre muito marcantes, sempre há forte traço de afetividade, sua ‘marca registrada’. Aliás, o que há de marcante em sua entrevista é a forma como conduz o seu trabalho.

4.2.2.1 Fase I – antes do ensino médio

A entrevistada inicia a sua fala reconhecendo o quanto a sua mãe, professora alfabetizadora por mais de 30 anos, teve forte influência em sua escolha profissional.

P2 - Eu sempre quis ser professora, desde criança. **Porque** minha mãe era professora e eu ia na escola ajudar ela a tomar leitura das crianças, ela sempre foi professora de 1^a a 4^a. E dos meus irmãos a única que queria ser professora era eu. Nunca pensei em ser outra coisa, e eu sempre quis ser professora de criança mesmo.

Além de participar da atividade de ‘tomar a leitura’ dos alunos de sua mãe, relata que era comum que a mãe levasse os alunos com alguma dificuldade para que os acompanhasse de perto, em sua própria casa. Ali a entrevistada teve suas primeiras experiências como professora, mesmo que de maneira informal. Outras atividades que a mãe trazia para casa, como: correção de atividades, confecção de trabalhos e lembranças para datas comemorativas, e outras, era acompanhada de perto pela entrevistada.

P2 - Minha mãe sempre trouxe os alunos mais fracos pra estudar em casa. Minha mãe fez isso a vida inteira. Ela sempre trabalhou de 1^a a 4^a série, [...] trabalhou uns 25 anos na 1^a série. E ela trazia os alunos que tinham dificuldade em casa e a gente (ela e a mãe) ajudava. Quando chegava a época do dia das crianças, páscoa, era eu que fazia as lembrancinhas.

Quando fala da experiência de acompanhar alguns alunos em suas atividades escolares, ainda em sua pré adolescência, sente o quanto a mãe foi decisiva na escolha de sua profissão. Relata que em alguns momentos era levada pela mãe a acompanhar as atividades na sala em que era professora regente, e sempre que possível e necessário, ‘atuava’ como professora. A mãe e sua prática são falas recorrentes durante toda a entrevista, diz ter aprendido ‘tudo’ com a mãe, que considera ter uma prática única e excepcionalmente

eficiente. E muito mais que isso, considera a mãe como sendo uma professora sem parâmetros para comparação: “Igual minha mãe não tem!”

Mesmo com um ambiente que contemplava exaustivamente a profissão de professora, somente a entrevistada, entre os três irmãos, manifestava o desejo de seguir a carreira da mãe. Isso quando ainda eram jovens, optando por uma formação universitária. A entrevistada relata em tom divertido que primeiro o irmão mais velho, que é contador, iniciou a atividade como docente, paralela às atividades em um escritório de contabilidade e que atualmente diz que nunca mais deixará de ser professor, “eu largo do escritório mas eu não largo de dar aula.”

E atualmente a irmã, que nunca manifestou qualquer interesse em ser professora, é alfabetizadora de jovens e adultos, num programa do governo federal. Segundo relato da entrevistada, a irmã finalmente, encontrou a profissão certa que lhe dá o prazer da realização profissional.

Mas nem só das lembranças da mãe são os relatos emocionantes desta professora. Gosta de dizer que jamais esqueceu o perfume de sua primeira professora, com quem ainda mantém contato.

P2 - Ah!!!! Uma coisa que olha, [...] eu lembro do perfume de uma professora. Eu sinto o perfume dela. Na pré-escola, no jardim. A professora é viva ainda, e eu sempre quando converso com ele eu falo: ‘Ah, Dna. A, eu lembro do seu perfume’.

Toda a lembrança da entrevistada, antes da sua formação, está fortemente ligada à prática docente de sua mãe e a sua própria prática docente informal.

4.2.2.2 Fase II – o ensino médio

Durante o Ensino Médio, enquanto cursava o Magistério, continuou a acompanhar alunos em sua casa, trazidos pela mãe, para acompanhá-los em suas dificuldades, isso quando tinha “15... 14 anos.”

A entrevistada não relaciona o Ensino Médio como o início de sua formação para a profissão, embora tenha cursado o Magistério. Fala de seus professores com carinho e da contribuição dos mesmos para a sua formação. Alguns deles, hoje são colegas de trabalho.

Algumas marcas negativas também foram deixadas. Lembra com tristeza um fato ocorrido com o seu professor de Física, quando cursava o Ensino Médio.

P2 - Quando eu fazia Magistério eu tenho mágoa de um professor, sim. Ele era professor de Física [...] (Quando) o aluno que tirava 10 ele dava uma medalha. E eu, quando estava no terceiro ano (Magistério) tirei 10 e ele não me deu uma medalha. Ele não me deu uma medalha... e eu lembro até hoje.

A aprovação por parte desse professor parece ser importante para a entrevistada. ‘Correu’ atrás dessa nota 10, para ser premiada como os outros. Empenhou-se, estudou e conseguiu a nota tão almejada, mas o prêmio pelo esforço não foi reconhecido como era de se esperar.

Lembra que nesse episódio, a colega de sala que era a mais premiada, não conseguiu tirar a nota dez, e que hoje, trabalhando juntas, lembram do ocorrido e expressam uma amargura.

P2 - Quem sempre ganhava não ganhou, não tirou 10. [...] até hoje, ela é colega nossa, é supervisora, e também lembra: “*Você lembra P2 de quando a gente ganhava as medalhas do Seu ...? Lembra?*” “*E... quando eu tirei 10 ele não me deu, você lembra?*” “*Lembro. Eu lembro P2.*” Resultado: Ela fez Pedagogia, supervisão, orientação. Mas quem fez Física e Matemática, fui eu. E ele era professor de Matemática e de Física.

Já no Ensino Médio começa a despertar para a importância de se criar um laço afetivo entre professor e aluno, o que é traço marcante em seu perfil profissional. Acredita que ser professor é muito mais que ensinar Matemática ou Física. É ser alguém presente na vida do aluno, e que tal presença é capaz de transformá-la.

Gostar do professor é fator ‘essencial’ para que se goste da disciplina que o mesmo trabalha em sala de aula, considera o laço estreito de amizade como algo importante.

P2 - Eu acho importante! Porque se o aluno... eu sempre aprendi a respeitar, experiência minha: Eu sempre aprendi com o professor que eu gostava. Então, hoje, não tem isso, de eu não gosto de Matemática. Eu acho que o aluno gosta de matemática se ele gosta do professor. Ah, ele não gosta de português. Ele não gosta de português, porque ele não gosta da professora.

Enquanto cursava o Ensino Médio começa a perceber que tem ‘dom’ para ser professora, se empenha e é convidada a participar de atividades na escola, como estagiária. Acesso já permitido, mesmo antes de iniciar seu estágio, visto que sempre acompanhou a mãe em atividades dentro da escola. Embora atuasse informalmente como professora, e considerasse essa atividade como algo presente e certo em sua escolha (?), somente durante o Ensino Médio passa a refletir sobre a profissão e possíveis escolhas. Opta então por ingressar

no curso de Ciências (licenciatura curta) com a intenção de habilitar-se em Matemática (licenciatura plena).

4.2.2.3 Fase III – a faculdade

Inicia a faculdade com o objetivo claro de fazer a Habilitação em Matemática, para poder trabalhar com a disciplina, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Vindo de uma escola pública, de cidade pequena, começa a perceber que tem algumas dificuldades por conta da formação e recursos disponíveis que (não) tinha durante a sua escolarização.

P2 - Ela (colega de sala) tinha uma bagagem maior, porque ela tinha estudado no Colégio R., né!? Que nem Química. Ela já tinha aula com o R. [...] Depois ela teve aula com o R. na Faculdade, então ela já conhecia as manhas dele.

Percebe que tem alunos melhor preparados e passa então a adotar uma rotina de estudo, com a ajuda de colegas de sala.

P2 - Eu sempre estudei com colegas, eu tinha quem me ajudava. Eu saía daqui aos sábados, ficava na biblioteca da faculdade, e estudava com a ... [...] Eu fiz a graduação sozinha (não tinha colegas na mesma cidade). Não tinha nenhum colega pra estudar aqui. Eu fiz Ciências sozinha, não tinha ninguém comigo. Eu fiz Matemática sozinha, Química sozinha e Física sozinha. Não tinha ninguém pra estudar comigo. Aqui de R. não tinha ninguém. E a ... fez Ciências, Matemática e Química comigo. Física não fez.

A graduação em Ciências parece não tê-la mobilizado muito para os estudos, diz ter sido “aquele curso de dois anos, né!?” , e somente quando inicia a habilitação em Matemática é que começa a realmente perceber que é necessário um maior empenho de sua parte, para poder concluir o curso

P2 - Fiz Ciências e o terceiro ano fiz habilitação em Matemática. Nos dois primeiros foi daquele jeito, né!? Mas no ano de Matemática eu estudei muito! Aí eu fui ver o quanto... A escola aqui era mais fraca... Eu comecei a me comparar com os alunos do Colégio R. Parecia que o que o professor estava dando eles já tinham tido, sabe? E eu nem, nunca tinha visto aquilo ali na minha vida... Mas eu venci!! Porque olha, eu tive que estudar.

Nessa época ela já trabalhava como professora de 1ª a 4ª série, na zona rural de sua cidade. Trabalhava com turmas multi-seriadas, aproveitava o intervalo da merenda para poder estudar. Nessa fase adotou uma dura rotina, entre os trabalhos como professora e os cuidados com a casa.

P2- Eu me lembro que quando eu fazia Matemática eu tava dando aula no sítio, até quando eu fazia química... (2ª habilitação). Eu lembro que na hora do recreio a merendeira cuidava dos alunos e eu ficava estudando, ficava na sala estudando... Eu resolvia tudo no quadro. Eu estudava no quadro. Eu tinha prova e então eu tinha que aproveitar o tempo... O tempinho que eu tinha lá eu tinha que estudar. Eu saía de casa as 6 e meia (da manhã), para pegar a Kombi pra ir pro sitio, e chegava em casa da faculdade a meia noite e meia. Eu dava aula de manhã no sítio e a tarde eu cuidava da casa...

Quando expressa entre as pessoas a vontade de fazer a habilitação em Matemática, percebe que causa espanto e principalmente admiração, o que relata com certo prazer. Sabe que a disciplina em questão é motivo de muita aversão dentro da escola, ninguém passa imune a ela. Ou gostam e são admirados por isso, ou são como a maioria não gosta! Não entendem...

P2 - Parece que a gente começava a pensar no que eu ouvia de ódio matemática! Não gosto de matemática! E eu, como parece que eu tava entendendo, comecei a gostar mais ainda. E eu me sentia privilegiada perto dos outros... Até hoje eu escuto dos meus colegas lá na escola: 'Não sei como você pode gostar de matemática. Só você mesmo P2, pra gostar de matemática'. E eu lido assim com a matemática, como se fosse uma coisa tão normal... E eu fico imaginando: 'Como é que esses alunos não tiram nota?' Eu acho muito mais difícil português do que matemática. Mas é mesmo!!!!

Quando conclui o curso de Ciências tem bem clara a opção da habilitação que deseja: "Eu fui mesmo pra fazer matemática. Eu queria fazer matemática." Na habilitação além de bons professores, encontra professores amigos, capazes de despertar a vontade, o desejo de aprender, o desejo de estudar. Gosta de contar as notas máximas que teve com um professor, durante a habilitação, e o quanto se sentia valorizada por seus comentários.

P2 - Quem eu me lembro, que me marcou bastante foi o professor K. Eu lembro que toda vez que ele ia entregar a minha prova ele perguntava: 'P2, você estudou?' [...] Aí ele entregava a prova e eu olhava e era integral. Mas todas as provas quando ele entregava, ele perguntava: 'P2, você estudou?' Então eu lembro bem.

Fala da disciplina que esse professor trabalhava na habilitação: Álgebra.” Eu tenho paixão por álgebra. Só que eu trabalho com 5ª / 8ª e a gente quase não ensina, né? É mais a parte de letra, mas aquela parte de geometria plana, espacial[...] isso a gente não dá”.

Gostar do professor é gostar da disciplina. Associa o laço afetivo que tem com o professor para gostar da disciplina que o mesmo trabalhava na faculdade. Desde as primeiras séries do Ensino Fundamental até a graduação, entende o quanto a presença ou não desse laço pode influenciar na aprendizagem e na mobilização para aprender.

P2 - Agora, aquela outra (disciplina) do M. não... Não gostava muito não. Cálculo! Ta vendo? É o professor! Do K. eu gostava, dele eu não gostava, não aprendia muito. Por isso que eu falo, o aluno aprende se ele gosta do professor, senão ele não aprende.

Amar e ser amada! Parece ser esse o lema da professora P2. Durante a entrevista ela fala diversas vezes sobre a importância da afetividade, do gostar do professor, para que se aprenda a disciplina. Sendo assim, leva para a sua sala de aula essa forma de trabalhar. Acaba estabelecendo com os alunos um laço tão forte que em alguns momentos, lhe parece estar ‘perdendo as rédeas’, mas acredita que é capaz de conquistá-los e que por isso consegue muito bons resultados com o seu trabalho.

4.2.2.4 Fase IV – tornar-se e manter-se professor

Ao tentar datar quando se tornou professora, a entrevistada não é clara, a prática, a institucionalização e o sentir-se professora, misturam-se de tal forma, que o ‘tornar-se’ professora é confundido com o ‘desejar’ ser professora: “ Eu sempre quis ser professora, desde criança. **Porque** minha mãe era professora e eu ia na escola ajudar ela a tomar leitura das crianças, ela sempre foi professora de 1ª a 4ª.

Iniciou formalmente a sua prática, como professora municipal de 1ª a 4ª série, em uma escola da zona rural. Lembra que nesse período, além de todas as questões ligadas a profissão, tinha ainda a dificuldade de acesso à escola. Longos períodos de chuva impossibilitavam a ida de professores e alunos à escola. Então, o planejamento e as atividades programadas, ficavam comprometidos por conta da dificuldade de acesso ao estabelecimento.

P2 - Eu comecei, num concurso da prefeitura, comecei em 87, fui dar aula num sítio, de 1ª a 4ª, naquelas salas multi seriadas, longe pra caramba, aí chovia não ia pra escola. Eu lembro uma vez, a gente fez aquelas

lembracinhas pra Páscoa, nós ficamos 15 dias com aquelas lembrancinhas porque não dava pra ir pra escola, pra levar.

O relato dessa experiência inicial é carregada de emoção. O relato emocionado chega às lágrimas quando diz que neste período não havia uma fixação no estabelecimento, então a cada final de ano não se sabia que escola e série o professor assumiria no ano seguinte. “Chegava no final do ano era aquela tristeza, porque você não sabia se voltava naquela escola ou se não voltava mais.”

Tem o seu trabalho reconhecido e é trazida para trabalhar na ‘cidade’ após dois anos de trabalho em uma escola da zona rural, mas além do reconhecimento de seus superiores, tem o reconhecimento da comunidade escolar em que havia trabalhado. A comunidade se mobiliza e faz um movimento para que a professora retorne à escola rural.

P2 - Até que teve um prefeito, que eu trabalhei dois anos no sítio e ele foi me buscar. Foi me buscar pra eu trabalhar na cidade. Um dia ele me chamou na prefeitura e falou que não sabia o que fazer comigo porque ele tava cansado de receber abaixo assinado pra eu voltar pro sítio. Aí eu falei que pro sítio eu não ia voltar mais, foi uma época difícil, eu lembro ate hoje (se emociona...)

Ela diz sentir a falta do trabalho e do grupo da escola em questão, mas sabe que trabalhar na cidade é o reconhecimento pelo seu trabalho, além do fim das dificuldades quanto ao acesso, ao planejamento, ao tempo, enfim, todas as dificuldades de se trabalhar em um estabelecimento distante. Relata isso emocionada, em muitos momentos teve que parar com o relato, chora copiosamente ao dizer que ‘largou’ a escola do sítio, escola esta que gostava muito, por conta das facilidades em se manter na cidade.

Continuando com seu trabalho é convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, na área de Educação Matemática. Ali desenvolve um trabalho, juntamente com sua mãe, de capacitação de professores de 1ª a 4ª séries.

P2 - Eu me lembro que a gente dava aula pros professores. Eu trabalhava na área de matemática e eu ensinava os professores, como dar aula pros alunos. Como fazer no primeiro dia de aula, como fazer, como contar, como resolver os probleminhas. E é isso que não tem mais, a gente sente assim, que os alunos de 1ª a 4ª chegam na 5ª a 8ª muito fracos. [...] Mas não é culpa do professor, eu acho assim, eles não tem quem ensine. [...] Porque eu ensinei meus professores a darem aula. E quando eu converso com eles hoje, eles falam que só dão aula daquele jeito porque eu ensinei.

A docência vai além das salas do Ensino Fundamental e Médio, a entrevistada tem uma curta experiência na formação de professores. Ocupa o lugar de professora de professores, num programa municipal de capacitação de professores de 1ª a 4ª séries. Vê esse período findar quando passa num concurso do Estado e opta pela carreira de professora de Matemática de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio.

Quando era professora de 1ª a 4ª série, tem um período de ‘dobradinha’ com a mãe, ou seja, trabalhavam juntas nos dois períodos, manhã e tarde, em um período a entrevistada era a professora regente e sua mãe a auxiliar, no outro, a mãe era a professora regente e a entrevistada a auxiliar. Sua mãe continua trabalhando com 1ª a 4ª séries e mesmo estando fora das séries iniciais, reconhece no trabalho da mãe e em seus ensinamentos, o quanto foi decisiva na sua prática.

P2 - Minha mãe foi minha auxiliar muito tempo. Eu tinha uma 1ª série de manhã e minha mãe tinha uma 1ª série à tarde, e de manhã ela era minha auxiliar. **Então assim, eu já aprendi mesmo com quem sabia, né!?** E minha mãe foi modelo de muitas professoras de 1ª série. Você via algumas professoras dando aula e você via a minha mãe. **Todo mundo que foi auxiliar da minha mãe aprendeu e fez igualzinho.** Então todo mundo na cidade vê ela como um modelo de professora de 1ª série. Eu preciso estudar com a Dna. N. porque aprendi com ela tudo.

Assim como a mãe, acaba trabalhando com seus alunos de uma maneira que podemos chamar de ‘personalizada’. Traz para a sua casa os alunos que precisam de uma atenção diferenciada. Fala de algumas crianças, durante a sua experiência na 1ª a 4ª séries, mas detém-se, em especial em duas. A primeira que tinha dificuldades em estar na escola e dada a oportunidade, ‘fugia’

P2 - Na hora do recreio, ela falava assim: *“Tia eu vou buscar o lanche em casa”*. Que em casa nada, a M. tinha fugido e tava lá na escola com a mãe dela. Então cada vez que eu encontro com a mãe, ela fala: *“Ah, P2! A M. fez 1ª série graças a você”*. [...] E a M. vinha em casa, estudava em casa quando ela não ia pra escola.

O outro caso, que nos parece muito mais forte, era de uma criança que não ia para a escola, por conta de não deixar a mãe sozinha. A entrevistada durante a fase mais crítica acompanha a aluna, e ao invés de levá-la até sua casa, faz um trabalho na casa da aluna, visto que a mesma recusava-se a sair de casa.

P2 - Outro caso que eu me lembro bem é de uma menina que a mãe tinha depressão. Ela não saía de casa porque ficava na porta do banheiro (local em que) [...] a mãe se trancava e falava que ia se matar. Então se a mãe ia pro banheiro ela ficava na porta. E ela era minha aluna de 1ª série. E essa aluna fez a 1ª série em casa. Eu levava as atividades na casa e ela fazia. Na casa dela. E eu ia na casa dela. Ajudava e ensinava, na casa dela! E ela fez a 1ª série em casa.

Há outros alunos que fazem parte de histórias que a professora relata, não só alunos de 1ª a 4ª séries, mas alunos de 5ª a 8ª e do Ensino Médio, inclusive alunos filhos de ex-alunos, como é o caso relatado a seguir:

P2 - Tem um menino que foi meu aluno o ano passado, e não passou. E esse ano ele foi meu aluno de novo. E eu tenho um carinho tão grande por ele, tão grande por ele... Não sei se foi pelo que eu fiz pra mãe dele. Eu tava substituindo uma terceira série, de Física. E a mãe dele tava grávida. Foi quando ela descobriu que tava grávida. Mãe solteira e tal... foi aquela dificuldade. Grávida desse menino. E ela era bem novinha. E a menina, não sei se era problema da gravidez, ela não tava indo na escola. E no dia da prova essa moça apareceu. [...] Bom, essa moça não assistiu aula, essa prova está inteirinha certa. Alguma coisa aconteceu. Alguém fez essa prova pra essa moça.[...] Então tá bom, a tua nota eu vou dar porque você merece (aluno que resolveu a prova), porque você fez as duas provas certas, agora ela, ela vai estudar de novo e eu vou dar outra prova pra ela. Eu entendo o problema dela, mas vocês não podiam ter feito isso comigo, né!? E aí ele deu aula particular pra essa moça e essa moça, não foi prova igual, foi completamente diferente, mas essa moça tirou integral na prova.

A professora relata a experiência com uma ex-aluna, ainda adolescente que passa por uma gravidez e todos os problemas ocasionados na época. Acredita que no momento em que possibilitou uma nova oportunidade a aluna respondeu prontamente, fortalecendo o laço de carinho entre as duas. Passado alguns anos a entrevistada passa a dar aula para essa criança, então adolescente, que apresenta alguns problemas de comportamento na escola, mas que não reflete de maneira alguma em sua sala de aula, ali ele apresenta um comportamento exemplar,

P2 - E ela é a mãe desse menino, e eu tenho paixão por ele. Ele é moço, é bonito até, bem bonito mesmo, vistoso, só que é um menino que reprovou o ano passado e foi por malandragem, e a gente até tem uma suspeita que ele mexe com droga e tal... e eu morro de dó. E ele é assim, ele entra me abraça. E às vezes ele entra atrasado no primeiro horário, e chega: ‘Dá licença’” E fala bom dia...

Embora com a entrevistada o aluno se comporte de maneira diferente, a escola não possibilita uma nova forma de olhar para o mesmo, com isso a professora acaba

incomodando e se incomodando com a postura da escola, mesmo em momentos que o aluno em questão apresenta um certo progresso, a escola continua adotando uma posição que a professora acaba por aceitar, mas não concorda.

P2 - Aí chega alguém e diz: 'P. vem pra fora, você chegou atrasado e não pode entrar'. Então aquilo me dói, porque ele é tão rebelde, tão rebelde, e entra tão educadinho assim... comportado, educado... e aí ele não pode assistir aula. Eu simplesmente não posso fazer nada, porque a autoridade da escola é maior do que a minha. E eu gosto dele... e eu acho que eu tenho esse carinho por ele, pelo fato de ter feito isso com a mãe dele... ele foi meu aluno de 5ª série, aluno de 6ª série, só não foi meu aluno de 7ª série e de oitava série. Ele foi meu aluno o ano passado (2004) era um aluno, em matemática, excelente, mas reprovou em outras matérias. E esse ano é capaz de reprovar de novo, porque a gente tem ficar em cima: 'P., copia. P., faz! P., tem que apresentar o caderno. A gente parece a **mãe** em cima dele'.

Reconhece que acaba por adotar uma posição parecida com a de mãe do aluno, não somente neste caso, mas sempre que o assunto é 'aluno' (!) coloca-se como alguém que pode ocupar o papel da mãe. Quando se emociona ao falar de seus alunos, reconhece que o seu envolvimento é muito maior do que como professora, e o fato de se sentir emocionada, parece incomodá-la, quando diz:

P2 - É, eu não gosto de falar muito dos meus alunos. Eu fico assim... [...] Eu acho que eles sentem que eu sou diferente. [...] Mas não é pelo fato de ensinar, porque o outro professor também ensina. É o fato de que eu converso, eu dou bronca, eu grito... dou bronca mesmo! Ficou brava com eles, um dia depois (no outro dia) tá tudo certo.

Ela sente que é, para os seus alunos, uma professora diferente, acredita que tem com eles uma relação especial, ocupando um lugar diferente do que ocupa outros professores, não porque tenha uma postura de 'tudo pode', reconhece que em alguns momentos precisa ser dura, severa, mas nada que comprometa essa relação existente entre ela e seus alunos.

Ela relata problemas que tinha para cumprir todo o conteúdo programado, se sentia indiretamente, cobrada. Via-se forçada a correr com o conteúdo, para estar sempre junto com professores mais experientes, o que lhe causava frustração, pois não reconhecia o progresso de seu aluno.

Relata a sua experiência como professora de 8ª séries, na mesma escola, uma ex-professora, durante muitos anos colega de trabalho, tinha também outras turmas de 8ª série. Comparava-se frequentemente a esta professora, e procurava acompanhar os conteúdos

conforme o ritmo da mesma, quando isso não era possível, sentia-se desconfortável com o fato.

P2 - Quando eu pegava, por exemplo, uma 8ª série e, outra professora pegava outra 8ª série. Ficava aquela coisa assim, eu pensava que se eu ficasse atrasada eu não tava dando conta, então eu tinha de correr como a outra professora corria. E isso me fazia mal. Isso foi até há uns 6 anos atrás eu tinha mais de 15 anos de profissão.

Quando da aposentadoria desta professora, passou a sentir-se mais à vontade para impor seu próprio ritmo de trabalho e metodologia. Sendo a única professora de 8ª série da escola em questão, não se sentia mais pressionada por uma forma de trabalhar que acabou adotando contra a sua vontade, mantendo-se assim, mesmo após anos de experiência.

P2 - Foi quando ficou só eu na 8ª série e aí eu pensei: 'Agora eu vou dar (o conteúdo) do meu jeito'. (Sentia-se) Cobrada... Pressionada... Alguém me comparava, sempre! Não é questão da escola. Mas o professor mesmo, ele comparava. 'Onde você tá? Nossa! Mas você tá aí, ainda?' Sabe... dava conta do livro inteiro.

Sendo uma professora com um olhar quase maternal para seus alunos, diz adotar um ritmo mais lento ao ministrar conteúdos, pelo motivo abaixo:

P2 - Quando o aluno chega na 8ª série, quero tirar toda aquela dificuldade que o aluno teve na 5ª série, 6ª série. [...] O aluno da 8ª série não sabe comparar número negativo com número positivo... Sabe, chega aluno que não sabe fazer conta. Quer dizer, esse aluno chegou na oitava... ele passou na 5ª, ele passou na 6ª, ele passou na 7ª... chega na 8ª, esse aluno tem que aprender, tem que resolver essas dificuldades.

Reconhece que tendo esta forma de trabalhar, acaba por não cumprir todo o conteúdo programado, mas justifica: "Eu dei tão pouco conteúdo esse ano. Só que quase 100% dos alunos aprenderam". Tem momentos em que coloca em questão se essa forma de trabalhar é qualidade ou não de seu trabalho.

P2 - Eu não sei se isso é uma qualidade ou um defeito meu. Por exemplo, quando eu vou ensinar um assunto novo eu não gosto de jogar o assunto e o aluno tentar fazer. Eu gosto de fazer. Eu ponho o P2 - assunto no quadro e vou perguntando... vou perguntando... vou perguntando.... até o aluno chegar no que eu quero. Enquanto tem professor que joga o assunto pro aluno e deixa ele fazer até chegar a uma conclusão e eu não gosto disso. Eu não tenho aquela paciência de esperar. Então, eu prefiro eu ir perguntando, perguntando, perguntando... até ver se sai o que eu quero.

Parece que no que a entrevistada se propõe, que é o aproveitamento de ‘quase 100%’ dos alunos, está o seu parâmetro para verificação. Ela quer chegar ao que acredita ser necessário, para que o seu trabalho seja considerado um bom trabalho. A função do professor em sala de aula é considerado por ela como essencial.

P2 - Tem professor assim, ele diz que se o aluno for bom aluno, ele pega um livro e aprende sozinho [...] Eu não acredito que em matemática dá pra aprender sozinho [...] e o professor que não é da área de matemática, ele discute comigo: “*Não! Se o aluno é bom aluno, ele vai aprender sozinho*” Eu penso: “*Aprender sozinho? Pra ele aprende sozinho, só se for História, Geografia...*” dá pra aprender sozinho, sim! Mas falar que português, matemática, física... falar que ele aprende sozinho? Não aprende!!! [...] Então a gente tem várias experiências com alunos que não estudam sozinhos, tem que ter o professor. [...] Ele vai precisar sempre de alguém por trás, sim!

Lidar com as frustrações da profissão também é algo presente na fala desta entrevistada e está ligada a não se atingir os objetivos a que se propõe no início do trabalho, mas reconhece que quando isso acontece em sua sala de aula há um progresso em outra questão: a afetividade.

P2 - Eu tava dando aula e o aluno estava plantando bananeira na sala. E com essa sala realmente eu não tive muito resultado, em conteúdo!!!! Mas em afetividade, assim sabe? [...] Porque conteúdo você tem que dar, mas eu volto assim, você tá na rua e eles gritam: “*Ei professora!!!*” Ah! O que é mais importante? Mais importante, sei lá... acho que é a afetividade.

Sendo o professor, antes de ser professor, uma pessoa, não há como separar a questão pessoal e a profissional lidando com alunos que são outras pessoas, a questão afetiva está sempre presente, e no caso desta professora, diz ser impossível separar a questão afetiva dentro da sala de aula.

Considera-se alguém próxima de seus alunos, que não é vista por eles como uma autoridade, mas antes de tudo como uma companheira, amiga, cúmplice. Sendo a professora de quem os alunos gostam, vem a facilitar o seu trabalho, já que considera essencial que para que a aprendizagem aconteça ser necessário que o aluno goste de seu professor.

Acredita que para seus alunos é muito mais que uma professora, considera-se como alguém que representa a ‘confiança, eu acho... Esperança’ de seus alunos. Trabalhar

como professora, e o prazer que isso traz, pode ser representada pelo quanto de interesse seu aluno demonstra ter durante a sua aula.

P2 - É uma delícia ser professora! Desde que o dia que você vem dar aula o aluno que esteja aqui, esteja pra aprender. A maior tristeza é você preparar uma aula e você chega aqui e o aluno não quer aprender.

4.2.3 O Professor P3

As árvores e o riso destes meninos formam
um éden, mas os meninos vão crescer
e derrubar a árvore. A escola deve ensinar
a criança a continuar criança,
mesmo depois de crescer.
Cristovam Buarque

Professor da rede pública estadual, desde o ano de 1993, logo após concluir o curso de Ciências e iniciar a habilitação em Química (primeira habilitação), trabalhando como professor dessa disciplina como substituto no Ensino Médio. Só depois fez a habilitação em Matemática. Sua especialização também é na área de Educação Matemática. Antes de 1993 (entre 1991 e 1992), trabalhava como professor em um seminário local. Atua, portanto, há quinze anos como professor.

Este professor relata durante a entrevista, que iniciou a sua graduação em Ciências (dois anos), pensando em migrar para o curso de Veterinária, que era uma vontade expressada por ele durante a adolescência e o Ensino Médio. Após o vestibular prestado sem sucesso, em Veterinária, opta por um curso (Biologia) que possa de alguma forma ‘adiantar’ em seu curso de Veterinária.

Nasceu na zona rural e em uma escola próxima a sua casa, fez as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Considera essa escola quase como extensão de sua casa. Era local em que as crianças da região se encontravam para brincar e se revezarem em atividades referentes à manutenção da escola, visto que a chave da mesma ficava de posse da família desse professor. O período em que estudou é marcado pelo grande êxodo rural. Antes a escola, tendo em cada uma de suas salas, aproximadamente 120 alunos, acabam por encerrar suas atividades com 2 ou 3 alunos por série.

Durante toda a entrevista, o professor procura deixar evidente o seu não interesse, inicial, quanto à docência, dizendo-se muito tímido para desenvolver essa atividade. Mostra uma racionalidade durante as suas opções no decorrer de sua formação. Primeiro, encontrando uma ligação entre Veterinária e Biologia, depois, embora gostando muito de química, opta por trabalhar com matemática, por essa disciplina ter maior carga horária no currículo. Mas diz também que sempre gostou muito de matemática, embora tenha sido um aluno mediano durante toda a sua vida escolar, nunca se destacando.

Ao ser questionado quando iniciou suas atividades como docente, gosta de dizer, que quando fez habilitação em Matemática, um ‘curso muito puxado’, era convidado para estudar com colegas em uma cidade próxima à sua, e lá os ensinava. Iniciava-se aí a sua prática docente. E diz que a partir de então começou a gostar de dar aula, e ainda, que não sabe fazer outra coisa que não seja dar aula.

Reconhece algumas dificuldades em sala de aula, mas mostra-se realizado com a profissão, muito embora insista que tenha grandes dificuldades em face às mudanças e o desinteresse do aluno atualmente. É professor de Ensino Médio, pois assim prefere, identificando-se mais com essa faixa etária de estudantes. Fala muito da relação necessária entre professor e aluno, mas em alguns momentos acredita que o papel do professor é ‘passar’ conteúdos e que com tantas mudanças o professor se vê frente à necessidade de ser: pai, psicólogo, assistente social... o que de alguma forma o incomoda, pois não se sente preparado para essa função mais assistencialista.

Iniciou suas atividades ainda muito jovem, aproximadamente 20 anos, encontrou-se com seus professores como parceiros na educação, o que de alguma forma acabou por contribuir para mudar a imagem de alguém ‘superior’ para alguém exatamente como qualquer outro. Professores antes muito admirados são vistos hoje com um novo olhar. Mas não deixa de lembrar sua professora de 1ª série, que foi professora de todos os seus sete irmãos, esta ainda é reconhecida como alguém diferente.

Em alguns momentos diz que procura ter uma atuação impecável, mostra-se responsável e atuante e para isso assume um ‘personagem’ e que fora da escola sente-se mais à vontade pra ser ele mesmo. A intenção em ter esse personagem é manter sua autoridade, seu ‘ser professor’, a disciplina, enfim, aquilo que considera necessário para ser bom professor. Dentro de sua racionalidade, diz ter se espelhado em muitos professores, de alguns reproduzindo o que tinham de bom e de outros excluindo o que julga desnecessário, ineficiente para a prática docente.

No início de sua prática mostrou-se muito preso ao conteúdo, ‘dar item por item’. Hoje já se sente capaz de selecionar o conteúdo a ser trabalhado, considerando a necessidade e prioridade quanto aos mesmos. Embora em sala mostre esta flexibilidade, como elemento da instituição, mantém-se preso às recomendações, ordens do estabelecimento em que atua. Por isso diz ser reconhecido pela instituição, pelos alunos e pelos colegas.

Ao mesmo tempo em que se diz responsável pela formação integral de seu aluno, declara que escola é lugar de ensinar conteúdo e que fora da mesma já não tem esse compromisso com seu aluno. Mas relata experiências em que mesmo fora de escola acaba por interferir em ações de seus alunos durante seu lazer. Quando é interpelado ao que o mantém na escola, juntando-se as justificativas anteriores, diz que na mesma sempre fez grandes amigos entre funcionários, professores e alunos. E mais uma vez contrapondo-se a que o professor tem que só ensinar, reconhece o quanto é necessário um bom relacionamento entre professor e alunos. Conteúdo e relacionamento sempre juntos, se um sobrepõe-se ao outro gera desequilíbrio.

Mesmo sendo professor a partir de 1991, sente se verdadeiramente como tal, somente quando ingressou no Quadro Próprio do Magistério, após aprovação em concurso público em 1993 e sua nomeação em maio de 1994.

Iniciou o curso de Ciências, com o objetivo de ingressar no curso de Veterinária e poder então fazer uso dos conhecimentos adquiridos durante o curso de Ciências, não chegou a iniciar o curso de Veterinária, desistindo antes mesmo de começar.

Marcante na entrevista deste professor é o fato de dizer que somente se sentiu professor após ser aprovado em concurso público para o cargo, o que aconteceu após três anos de experiência.

4.2.3.1 Fase I – antes do ensino médio

Morador da zona rural cursou a 1ª a 4ª séries em uma escola próxima a sua casa, ali convivia com filhos de trabalhadores rurais que pertenciam à comunidade local. Tem a lembrança da escola como um lugar aberto, próximo de sua casa, local em que as crianças se reuniam para brincar, mesmo nas férias escolares.

P3 - É, porque a escola era aberta, tinha lugar pra brincar, pra correr... era só atravessar a estrada e a gente já estava lá, no espaço da escola. Ela não tinha cerca na época, agora que tem... mas agora não é mais escola... [...] O que a gente fazia era aproveitar o espaço lá pra gente brincar... quando não tinha aula...

A escola, quando seus irmãos mais velhos estudavam, tinha muitos alunos, a lembrança que tem de seu tempo como aluno nesta escola, era de uma escola menor, com menos alunos, do que quando seus irmãos a freqüentava, conseqüência do êxodo rural, que acontecia na região.

P3 - Eles (os irmãos) falavam que chegava a ter 120 alunos por sala. Eram duas salas... Daí às vezes era o caso de ter 2 professoras para cada série, ou uma professora para duas séries. [...] No meu tempo tinha 15, 15 no máximo... cada turma. E era alunos que moravam todos próximos, todos próximos... E quando a gente ia brincar lá estavam quase todos, porque moravam próximos... A maior parte... Mas agora, ultimamente, antes de fechar a escola tinha 2 ou 3 alunos no máximo, por série. E quando foi acabando, foi fechando, não tinha mais alunos... E o pessoal conforme ia casando, vinha mudando pra cidade... então não mais tendo filhos lá. Com isso foi diminuindo bastante...

O fato de morar próximo à escola facilitava em algumas questões. O entrevistado relata que foi uma criança amamentada até os 7 anos de idade, e o fato de freqüentar a escola não atrapalhou esse seu hábito, já que a escola era como uma extensão de sua casa.

P3 - Era perto... pertinho da minha casa, era só atravessar a estrada. Eu tenho lembranças boas de lá... tenho lembranças boas... como eu mamei (amamentado) até os 7 anos e meio, na hora do recreio eu ia pra casa. Se tinha merenda ou se não tinha merenda, eu ia pra casa... Eu vivia na escola... como eu vivo na escola aqui, eu vivia lá.

Fala muito da escola como um local próximo, local que era utilizado nas brincadeiras infantis, e nas ‘responsabilidades’ na época, visto que a chave da escola ficava aos cuidados de sua família. Esse fato, além da proximidade entre a sua casa e a escola, acabava por estreitar os laços de amizade entre sua família e os professores que ali trabalhavam. Mesmo com essa proximidade e amizade, considerava “eu tinha que eles eram professores e eu era aluno”. E assim como a grande maioria, tem uma professora que o marcou, durante esse período.

P3 - Tive minha professora de 1ª série que me marcou muito... teve a da 3ª série também... [...] Ela marcou positivamente, mas aí quando eu comecei a dar aula... que ela era minha colega, e eu fiquei sabendo que ela era assim... ela me decepcionou... Porque ela era de um jeito... parecia ser de um jeito pra mim, e para os outros não.

A sua professora, a professora que era querida e presente durante as séries iniciais de sua vida escolar tinha para ele algo de especial, de diferente. Quando começa a trabalhar como professor, a reencontra, não mais como sua professora, mas como colega de trabalho, e aí... “eu endeusava (a professora) e como companheira ela era como a gente”.

O fato de ter a sua professora se humanizado, após tornar-se sua companheira de trabalho, dá início a uma reflexão para que, como professor, adote algumas posturas em sua prática ‘copiando’ o que considera positivo em seus professores e ‘descartando’ o que considera negativo para a sua docência.

4.2.3.2 Fase II - o ensino médio

É o filho mais novo de uma família numerosa. Era considerado um bom aluno e por isso algumas esperanças foram depositadas na sua formação. Coursou da 1ª a 4ª séries na escola rural e de 5ª a 8ª séries em uma escola pública da cidade. Quando inicia o Ensino Médio muda-se para uma escola particular, bem conceituada do município em que mora, para que possa preparar-se para o vestibular no curso de Veterinária. Ali é considerado um aluno ‘bonzinho’. Participava das atividades, era educado, responsável, enfim, cumpria o papel de estudante, mas em suas palavras: “Eu fui um bom aluno, bom estudante eu não fui!”

P3 - Eu tirava nota lá... nunca fiquei de recuperação... e no mais, quando eu via que a coisa estava ficando apertada eu sabia que tinha que estudar, onde tinha que parar, onde tinha que começar. Eu tinha a responsabilidade de passar de ano, tinha... tinha... A responsabilidade de passar de ano eu tinha. Tanto que eu nunca fiquei em recuperação. Agora pra dizer que eu ficava estudando, pra ficar em cima daquilo... eu não estudava não. Eu vejo que eu não fui um bom estudante não.

No Ensino Médio, começa a se incomodar com a forma de trabalhar de alguns professores, que em suas palavras são professores que ‘enrolam’, que ao invés de trabalharem conteúdo, gostam de conversar, desviarem o foco da disciplina e falarem de si mesmos com os alunos. Nesse período tem uma professora que ele considerava muito ‘brava’ e exigente, mas com a qual aprendeu, só percebeu isso quando a professora foi substituída e, em seu lugar iniciou um professor que ‘facilitava’ para o aluno a questão das notas.

P3 - Mas como depois eu tive outro professor de matemática no 3º ano, que ele não dava nada, que era só pra gente pesquisar e fazer trabalho e... daí... vinham as notas. As notas vinham... Mas depois eu vi que vinham as notas, mas que eu não aprendi nada, não aprendia nada com ele. Ele só ficava

sentado lá na frente e falava: “Oh, vocês vão fazer uns exercícios aí.” Então depois eu vi que na verdade, ela era... com ela eu aprendi... mesmo que ela ... com ela eu aprendi!

Fez o Ensino Médio com a intenção de ingressar no curso de Veterinária, dando continuidade a um trabalho na propriedade de sua família. Fala das dificuldades pelas quais eventualmente passaria se ingressasse no curso em Londrina, cidade a 160 km da sua família.

P3 - Eu fiz uma vez o vestibular de Veterinária. Mas até que fui bem, fiz assim uns 80 %, mas Veterinária na UEL era muito concorrida, daí eu não quis mais. Eu naquela época não estava preparado pra morar fora de casa. [...] Naquela época pra ficar lá em Londrina não era a facilidade que é agora, agora é bem mais fácil. Pra eu ir, eu tinha que ir no início do ano e voltar, sei lá, só nas férias de julho, só pra ver a família. Então naquela época eu era muito grudado com a família e eu não quis nem tentar cursinho ou tentar outro vestibular. Aí em vim de lá e já fiz o vestibular daqui. (Curso de Ciências)

Reconhece que a opção inicial para o curso de Veterinária era motivado mais pelo interesse da família do que por um desejo pessoal, reconhece que ao sair do Ensino Médio, não tinha muita idéia quanto a formação a seguir, gostava de estudar, mas a única certeza era quanto a não continuar na vida dura do trabalhador do campo.

P3 - Eu gostava, eu queria estudar, eu queria ir pra frente! Eu não queria, como se diz lá, carpir, essas coisas... Eu queria ser alguém. Não sabia bem o que, mas eu queria ser alguém. O que eu queria fazer eu não sabia, mas o que eu não queria fazer, que era carpir, isso eu sabia!

Quando fala da opção de sua formação, reconhece que na verdade a pressão era de seus familiares para que fizesse o curso de Veterinária, mas que na realidade a falta de interesse, o não correr atrás de uma aprovação no vestibular era porque não tinha realmente vontade de seguir a profissão de veterinário. Entra no curso de Ciências, descobre que gosta muito de matemática, é quando começa a pensar na possibilidade de vir a ser professor.

P3 - Pensando bem não se realmente eu queria Veterinária porque se eu realmente quisesse eu teria que ter batalhado e eu não fiz isso. Não batalhei nem um pouco pra isso. Então, eu acho até que não era tanto querer, era mais levado pela vontade de outras pessoas que queriam. Então, não é bem eu que queria isso. Aí com a matemática, eu já gostava de matemática, daí eu fui gostando mais ainda da matemática.

4.2.3.3 Fase III – a faculdade

Concluído o curso de Ciências teria que optar pelas habilitações em Biologia, Matemática, Física e Química. Se ao ingressar no curso tinha claro que seria um caminho para quando cursasse Veterinária, durante o curso tal clareza já não estava tão presente. Se inicialmente pensou em Biologia, acabou mudando de idéia algumas vezes, primeiro Biologia, depois Química ou Matemática, e por que não Física? Mas acaba optando por fazer a habilitação em Matemática, para em seguida fazer uma nova habilitação, agora em Química, já que tinha uma grande identificação com os professores dessa disciplina, durante o curso de Ciências.

P3 - Eu comecei o curso de Ciências, pensando em fazer a habilitação em Biologia. Daí, uns dois meses depois eu não queria mais. Daí eu vi que eu gostei de química, daí depois eu comecei a gostar de matemática... apesar de que de matemática eu sempre gostei. [...] Eu fui mudando de opinião quanto as habilitações. Eu fui de Biologia, fui pra Química, pra Matemática, fui pra Física, voltei pra Matemática e depois ainda fiz a habilitação em Química. Então naquele tempo eu não tinha ainda uma visão do que eu ia fazer...

Começa a perceber que tem grande facilidade para ensinar os colegas, na habilitação em Matemática tem um grupo de alunos com os quais estuda e diz ter sido a sua primeira experiência como professor.

P3 - A única experiência que eu tinha era que quando eu fazia habilitação em Matemática e a especialização, eu ia pra RC, quase todo o final de semana, porque tinha duas colegas de lá que queriam estudar. Daí eu ia, era um jeito de eu estudar, elas até pagavam pra eu ir pra lá. [...] Elas também forçavam eu a estudar. *(Na sala de aula da habilitação)* [...] Eu ir lá pro quadro, dar aula pros outros colegas. Pra mim era morte, aquilo lá. Se fosse apresentar algum trabalho eu sempre deixava pra outro, eu sempre... eu era... quer dizer: ainda sou. Se tiver que falar alguma coisa eu sou tímido. Mas naquela época eu era bem pior. E daí essa coisa do quadro... teve que ir com o tempo...

Somente começa a falar em ser professor, quando está para concluir o curso de Ciências. Já tinha o sonho de trabalhar de forma diferente, priorizando o conteúdo e hoje, um professor com 15 anos de experiência, percebe o quanto é difícil fazer o trabalho a que se propunha inicialmente.

P3 - No finalzinho do curso de Ciências eu já falava em ser professor, no início não era pra eu ser professor, depois eu já falava em ir lá pro Mato Grosso, pr' aqueles lados lá que precisavam de professor. Daí no final, eu já

pensava às vezes, [...] acho que eu nunca vou conseguir. [...] Então eu pensava comigo que eu ia dar todo o conteúdo da série nos três primeiros bimestres e no último eu ia só revisar o conteúdo do ano todo. Eu pensava: “Vou dar direitinho isso aqui e os alunos vão aprender tudo. Até o terceiro bimestre eu consigo dar todo o conteúdo e, no quarto bimestre fica só a revisão da matéria do ano todo” Mas eu acho que nunca ninguém conseguiu isso. Eu nunca consegui! Eu acho meio difícil. Vontade eu ainda tenho, mas é muito difícil. Para conseguir isso é muito difícil!

4.2.3.4 Fase IV – tornar-se e manter-se professor

O professor P3, logo após concluir a graduação inicia a sua atividade docente, como professor da disciplina de Química.

P3 - Dei aula de Química, no Estado (rede pública), foram 3 bimestres, até outubro. Daí outra professora, que foi chamada no fundão, ela pegou as minhas aulas, isso foi em 95. Agora no seminário, eu dei aula de 93 em diante de Química, até 97, mais ou menos, eu dei aula de Química.

Inicia sua vida profissional como professor de Química, sua primeira habilitação após a conclusão do curso de Ciências. Tendo feito o curso de Licenciatura em Ciências e continuado a sua formação, com as habilitações em Química e Matemática, e ainda com a Especialização em Educação Matemática, conforme o relato abaixo:

P3 - No primeiro ano de Química (habilitação) [...] eu fazia a Especialização em Matemática, nos finais de semana, nos feriados e nas férias. Eu terminei a especialização um pouquinho antes da habilitação em Química. Terminei a especialização em fevereiro e no final de fevereiro eu comecei a dar aula de Matemática.

Mesmo dando continuidade aos estudos, para a formação profissional como professor, diz que entrar para a profissão foi algo que aconteceu. Durante a graduação não pensava em ser professor. “Ainda não tinha pensado em ser professor... (após concluir a graduação) [...] Eu acho que foi uma coisa que aconteceu, eu estava inserido no meio... De repente foi porque eu estava inserido”. O professor considera o fato de estar ‘amarrado’ institucionalmente à escola é que o fez sentir-se realmente professor, isso quando foi nomeado após a aprovação em concurso público, o que aconteceu após trabalhar como professor em instituições públicas, havia três anos e meio, aproximadamente.

P3 - Eu não era concursado ainda, eu era CLT. Tanto que o meu contrato sempre acabava, sempre acabava no final do ano e sempre acabava, [...] e eu fui ser associado do sindicato só depois quando eu me tornei estatutário. Porque eu sempre pensava o seguinte: como eu era contratado não era uma coisa fixa. Eu estava professor. [...] Eu já gostava, já gostava! Mas sempre com aquele pensamento: Eu não posso ficar contando com isso. Por três anos e meio eu fui contratado, aí eu passei no concurso em 93 e fui nomeado em maio de 94. [...] porque eu trabalhei esses três anos e meio, trabalhei direitinho, fazia tudo certinho, mas tinha comigo, eu colocava na minha cabeça que eu não era aquilo pra sempre. Que enquanto eu não passasse em um concurso eu não vou ser professor. Eu não me sentia membro da equipe de professores, eu nunca estava como professor, cada ano eu estava em um lugar, eu nunca estava na mesma escola.

Sentiu-se capturado pela profissão, a ponto de afirmar: “Apesar de que agora eu não me vejo fazendo outra coisa que não seja dar aula. [...] Daí eu gostei... eu gostei de dar aula”. Reconhece que o fato de sentir-se bem dando aulas, não o impede de ver o lado bom e ruim da profissão, o fato de mudar constantemente de estabelecimento, sem ter muita autonomia quanto à escolha das turmas em que trabalharia, foi um dos fatos que o fazia sentir-se desestimulado no início da profissão. Hoje como já tem alguma preferência na escolha das turmas em que trabalhará durante o ano letivo, vê vantagens que facilitam o seu trabalho.

P3 - É claro, tem a parte boa e tem a parte ruim (na profissão). Por exemplo: teve momentos que eu quis largar tudo, quando acontecia alguma coisa... geralmente nos finais de ano que tem aqueles conselhos de classe... [...] Mas agora... agora eu só tenho EM, também tem isso, no começo a gente só pegava o que sobrava [...] Agora eu estou pegando a turma e estou acompanhando, essas turmas que eu acompanho eles já sabem, e se eles não foram alunos ele já sabem, conhecem, já têm uma noção. Mas no começo, cada ano em uma escola... então assim, era difícil isso.

Durante a entrevista, por diversas vezes, diz gostar muito da profissão de professor, ao ser questionado quanto ao porquê gosta de ser professor, tenta explicar-se, mesmo reconhecendo a “parte ruim” da profissão.

P3 - Por que eu gosto? Ah! Porque tem esse negócio de ter de passar as experiências, ou o conhecimento pra outras pessoas. Então eu gosto disso aí! Quando eu, tipo às vezes, por exemplo: quando vem aluno, que agora estão na faculdade e vêm atrás de mim pra eu dar aula, pra ensinar alguma coisa, eu fico assim, eu me sinto realizado... Ou quando passa no vestibular, passa no concurso, a gente vê eles crescerem. Então aí... É gostoso isso aí... Que mais que é bom? De ruim? Às vezes tem de... acontece da sala toda ser danada, de ninguém querer nada com nada. Então essa é a parte ruim, o desinteresse, né!? O desinteresse dos alunos, daí é ruim... Às vezes a gente prepara alguma coisa e chega lá, toma aquele balde de água fria e eles não querem nem saber o que é aquilo lá... Isso é a parte ruim!

Sente-se preparado para exercer a profissão, sem ter que preparar sistematicamente as suas aulas. Prepara-se, mas não com ‘caderninhos’ de registro, mas com a experiência acumulada prioriza o que considera importante para a série em que está trabalhando, e demonstra a sua preferência por alunos do Ensino Médio, já adolescentes, ao mesmo tempo em que sente dificuldade em trabalhar com alunos menores de 5ª a 8ª séries.

P3 - Preparar aula assim, não... preparar material. Geometria que eu gosto, então aí eu vou preparar material, assim, as coisas... Mas dizer assim que eu tenho aqueles caderninhos... tem uns que tem assim certinho, aquele caderninho. Aquele caderninho certinho eu não tenho não. Eu já até sei quais os exercícios que ... [...] como se diz... as partes fundamentais, né!? Como eu tenho a maior parte da minha experiência no EM, eu acho assim, que de 5ª a 8ª eu não estou preparado pra dar aula. Eu não estou preparado! 5ª a 8ª eu ainda me embanano, [...] eu não sei lidar com as crianças, como às vezes o conteúdo eu não ... às vezes tipo assim, eu não... tipo inverter alguma coisa, no EM eu já sei normal. Agora na 5ª a 8ª já estou assim, vamos dizer, pisando em ovos. [...] Eu acho que na 5ª 8ª é o lado do... mais mãezona deles, eu não... sou muito de estar passando a mão, de estar junto... são muito, como se diz... são muito carentes. E eles estão saindo da 1ª a 4ª sem saberem os limites, então daí, muito barulho, muita ... Então com muito barulho eu não sei lidar com isso.

No Ensino Médio, acredita que consegue estabelecer com alunos uma relação de amizade mais igual, sem ter que desempenhar o papel de mãezona’. Mas reconhece que a escola desempenha um papel social relevante, em que o professor acaba por desempenhar outras funções além da que se propõe institucionalmente.

P3 - É. Eu sei onde eu estou pisando e eles já sabem onde estão pisando. Então daí é mais fácil a convivência entre... não sei bem se convivência é a palavra certa. A relação entre a gente. [...] Tem que levar em consideração praticamente tudo. A gente agora, tem de ser o pai, a mãe, o assistente social... tem de ser tudo! Tem que tentar lidar, às vezes a gente não consegue chegar em alguns alunos. Às vezes, em uma série a gente não consegue chegar, e na passagem para o outro ano a gente já consegue.

O fato da questão social, ocupar parte do tempo em que o professor está em sala de aula, acaba por causar angústia quanto a sua prática, reconhece a importância ao mesmo tempo em que se questiona se a escola tem realmente esta função, já que em sua formação não foi preparado para esta nova função.

P3 - A gente não faz a relação certa... Porque a gente aprendeu uma coisa, e a gente teria que ser orientador deles, atualmente. Mas, a gente não faz só essa tarefa, a gente tem que fazer outras... Daí o que a gente teria que fazer, o

certo, que seria transmitir conhecimentos, ou orientar eles para alcançar o conhecimento, a gente não tem feito... a gente não pode ficar só nisso porque se for só transmitir aí tem a parte lá... de que tem o pai que faz isso, faz aquilo. Tem a mãe que não sei o que... Então aí tem que ser além de transmitir o conhecimento, ser o orientador e... assistente social, também. Tem que conversar, ver o que está acontecendo... [...] Não sei se é o certo, né!? Mas antigamente, o que a escola era. A escola era o lugar para se transmitir conhecimento. Não o que ela é agora, que é assistente social, que a escola tem que encaminhar para o médico, tem que fazer isso, tem que ver o que está acontecendo... entregar leite... então, na verdade a escola deixou de ser o lugar de transmissão de conhecimento... [...] Quando eu era aluno [...] tinha alguns professores que conversavam, quando dava tempo.

O professor P3 diz ter momentos de descontração com seus alunos, momentos esses que acontecem geralmente fora do ambiente escolar. Diz que na escola acaba adotando uma posição mais conservadora com os alunos, com rígidos horários e prazos, já em momentos de descontração, fora da escola, mostra seu outro lado, muito mais descontraído.

P3 - Eles (os alunos) me acham diferente, como os alunos que foram no S (Clube de Campo, em passeio de final de ano), e lá eu brinquei, joguei bola com eles, joguei na piscina e eles até ficaram admirados, porque não pensavam que eu fosse brincar com eles, que eu fosse entrar na piscina. [...] Eu não sei como eles me viam, porque as minhas coisas na escola eu faço, vamos dizer assim, certinho. Tipo horário de chegar, pra entregar os trabalhos, então tem tudo, eu tento fazer eles terem responsabilidade. E lá no clube não tinha essa coisa de responsabilidade, lá eu estava só brincando. [...] Provavelmente eu não venha a dar aulas mais pra eles [...].

A preocupação com o conteúdo o acompanha em sua prática profissional, quando diz procurar cumprir todo o planejamento, mas reconhece que com o tempo de experiência sente-se capaz de priorizar conteúdos, dentro da realidade escolar que encontra nas escolas.

P3 - Olha, eu procuro cumprir sim, de forma que se eu vejo que eles não conseguem acompanhar, também não vou... eu não gosto... eu gosto de cumprir sim. Não sou de deixar...[...] Quando eu comecei, quando eu não tinha, vamos chamar de essa “manha”, era mais difícil, eu ia seguindo o livro. Hoje eu já sei, eu olho lá e vejo, eu posso não dar isso agora junto com isso, mas posso dar depois junto com outra coisa. Daí eu junto os dois pra poder dar de uma vez só. Agora eu já sei o tempo que demora, sei que tem uma maneira mais fácil de cumprir o conteúdo. Vou facilitar aqui, trabalhando dois conteúdos simultaneamente, sem comprometer o programa. Porque às vezes tem coisas no livro, que não facilita [...] No começo era diferente, era difícil, tinha que ser item por item, como estava lá. Às vezes eu peguei turma que era apostilada, e tinha que seguir como estava na apostila, não podia perder nada. [...] Agora eu sei mais ou menos o que é mais importante, eu sei que se eu parar muito tempo nisso aqui, que não tem muita importância, eu vou perder aquilo que tem mais importância ali na frente.

Reconhece a hierarquia existente dentro da escola e a questão de ter de ‘prestar contas’ à Equipe Pedagógica e Direção do estabelecimento em que está trabalhando. Justifica algumas diferenças em sua prática quanto ao turno em que está trabalhando, o que é aceito quando da verificação do trabalho efetuado.

P3 - Às vezes você tem que ser maleável, não é aquela coisa... Eu mesmo, uma coisa que eu não gosto é ser chamado a atenção. Então eu procuro levar as coisas... fazer com que todos os compromissos sejam levados, pra que um não fique comprometido por conta do outro. Às vezes eu até falo como os alunos: *‘Se não gosta de ser chamado a atenção, não faça a coisa errada, para não ter que ser chamado a atenção’* Agora, apesar de que eu nunca senti, uma cobrança de ninguém em relação ao conteúdo. [...] O noturno não dá pra dar todo o conteúdo que a gente dá pela manhã, não é como o trabalho da manhã, mesmo que seja o mesmo numero de aulas. Antes eu tinha comigo que eu tinha que trabalhar o conteúdo todo e igual, tanto na manhã como no noturno. [...] Já dei aula da EJA, lá é pior ainda a situação. Como lá é em 6 meses o que a gente trabalha em 1 ano, eles já estão tendo a metade do tempo e eles ainda, são mais lentos... é pior ainda...

Sabe que seu trabalho pode ser reconhecido ou não, por diversos segmentos da escola, mas reconhece o quanto é importante para si mesmo fazer o que considera ser um bom trabalho.

P3 - O aluno também pode cobrar e reconhecer. A direção, também, os colegas também. [...] No meu caso quem mais cobra sou eu... e quem mais reconhece. Esperar o reconhecimento é difícil, às vezes um ex-aluno. É importante também, ele reconhecer.

O professor P3 tem uma grande preocupação em fazer o que considera um bom trabalho, para isso conta com uma forma diferente de ser quando está dentro da sala de aula, mesmo reconhecendo que o compromisso com seu aluno está além dos muros escolares, mesmo que este compromisso seja diferente do compromisso de “passar conteúdos”.

P3 - Eu também brinco com eles na escola [...] Então acho que por estar bagunçando com eles, foi por isso que quando eles começam a bagunçar, eu tento não deixar ir... pra agravar as coisas. Eu adoto essa postura dentro da sala de aula. Mas tem assim, se for um horário que dá pra brincar ou alguma coisa assim, tudo bem! O que eu não gosto [...]: Se eu estou explicando e eles começam a brincar, daí eu já chamo a atenção. Daí então eles acham que eles estão mais acostumados com aqueles professores que chamam atenção, não aquele que brinca, eu não tenho que, como se diz: fora da sala de aula eu não tenho compromisso nenhum com eles, [...] deles aprenderem, de passar alguma coisa pra eles ou coisa assim. [...] Se eles estiverem fazendo alguma coisa errada, eu não tenho que ficar chamando a atenção deles, apesar de que: o que é coisa errada? Quando eles estão fazendo

alguma coisa errada, (fora da escola), eu já falo pra eles. Geralmente eu falo, eu tenho um compromisso com a formação dele. [...] Eu trago comigo um compromisso com eles, também fora da escola... Eu tenho com eles esse compromisso...

Reconhece a importância de ter dentro da sala de aula um ambiente favorável à aprendizagem, e que isso só se torna capaz com a amizade entre professor e alunos, mesmo que esta amizade não seja tão estreita e nem com todos os alunos da sala.

P3 - É lugar (a escola) de fazer amigos, também. É lugar de transmitir conhecimentos e fazer amigos, são as duas coisas. Mas também não deve confundir muito amizade, tanto assim... [...] Não tão estreita de frequentar minha casa ou coisa assim, mas, procuro manter uma amizade... É claro que a gente não consegue ter uma relação de amizade com todos. [...] aí fica mais fácil a gente trabalhar com uma sala que tem amizade, do que com uma sala que não tem. A gente pode chamar (a amizade) de carinho, de respeito, de amor...

As dificuldades que aparecem dentro da sala de aula, podem estar ligadas à questão do ambiente em sala de aula, o professor P3 reconhece que quando os laços de amizade estão presentes o conhecimento flui mais facilmente. “A gente já tem essa amizade é bem mais fácil de trabalhar do que aquela que a gente não tem amizade. Porque aquela que a gente não tem amizade, a gente não consegue! Fica patinando e não consegue”

Para isso, conta que acaba adotando uma postura diferente dentro da sala de aula, como já foi dito anteriormente. Não se mostra totalmente dentro da sala de aula, para seus alunos, ali conta com um mecanismo, que ele diz ser sua “defesa”.

P3 - Ele interpreta o papel de professor e depois ele é outro lá fora.[...] Eu acho que é uma defesa do professor, a autoridade. Acho que é as duas coisas, a gente interpreta e é por defesa. Às vezes a gente até não faz uma coisa fora, porque os alunos podem estar vendo e a gente não pode ser mau exemplo pra eles. [...] É esse negócio de ser em qualquer lugar um exemplo pra eles. Como eu vou cobrar de um aluno se eu não fizer? Eu acho importante.

Justifica sua atitude por sentir a necessidade de ser sempre um modelo para seus alunos, não só no ambiente escolar, mas em qualquer lugar em que possa ser observado por eles. Justifica essa atitude lançando mão do recurso de um personagem, que é interpretado por ele, quando está em sala de aula ou quando se sente observado por seus alunos, fora do ambiente escolar.

P3 - Eu acho que o professor é um modelo. Tem que ser! [...] Eu sou de me policiar muito e às vezes eu policio até o outro. [...] Como posso dizer esse policiamento... Às vezes por ser, como se diz: um personagem. [...] Ter sempre que fazer certinho. Eles (os alunos) acabam tendo essa visão da gente... de ser diferente. Eu me preocupo com isso.

O professor P3 acredita que sendo este personagem, esse modelo, está próximo do ideal de um professor que deve ser sempre o modelo para seus alunos, tanto dentro, como fora da sala de aula.

4.2.4 A Professora P4

“Apesar de tudo, a escola ainda é sinônimo de confiança no futuro”.

Cristovam Buarque

Professora de matemática desde o ano de 1995, mas atuou com turmas de 1ª a 4ª séries de 1995 a 2003. Somente em 1997 trabalhou exclusivamente com 1ª a 4ª e nos demais anos acumulou a função em todo o Ensino Fundamental. Tem portanto, 11 anos como docente em matemática. É somente em 2003, após aprovação em seu segundo concurso público para a área (o primeiro em 1997), que passa a exercer exclusivamente a docência em matemática, deixando as turmas de 1ª a 4ª séries.

Durante a entrevista deixa muito evidente o quanto é necessário esse vínculo com o Estado, essa ‘estabilidade’. Iniciou como professora de matemática substituta, o que considera não ter comprometido a sua prática, mas a falta de um vínculo mais estável a mantinha oscilando entre se era ou não verdadeiramente, professora de matemática. Tinha na época, 21 anos, e considera que essa pouca idade dificultou a sua relação inicial com os alunos. Muitos dos alunos estavam na mesma faixa etária de P4 ou eram, ainda, mais velhos. Hoje diz ter superado essa dificuldade inicial e ter mais facilidade em lidar com os alunos, mostrando uma forte preferência por trabalhar com adolescentes.

Gostava de matemática. Embora nem sempre tenha sido assim. Durante a 1ª a 4ª não se identificava se muito com a disciplina, mas na 7ª série, quando teve uma professora, que considera especial, passou a se interessar em resolver problemas. Detalhe curioso é que essa professora trabalhou por um curto período em sua turma, vindo a falecer durante o ano letivo.

Por diversas vezes durante a entrevista, diz que gostava de matemática e dos desafios a que era exposta na disciplina, mas afirma veementemente que "nunca quis ser professora!". Foi estudando, precisava trabalhar e quando se deu conta estava trabalhando como tal. Diz ter se acostumando e que a maior frustração na profissão é entrar em uma sala com 40 alunos e somente 2 ou 3 olharem para a 'sua cara'.

Reclama do salário, do sistema, dos alunos, dos colegas, mas conclui que se houvesse maior interesse dos alunos, maior atenção dos mesmos, dar aula seria muito bom. Só isso lhe bastava, nem precisaria de uma correção em sua remuneração. Diz que com o tempo mostra-se mais acomodada, com uma vontade menor de inovar, mas ao mesmo tempo relata experiências recentes que se contrapõe a essa declaração.

'Adora' ensinar. 'Adora' resolver problemas. 'Adora' ser professora. Essas são declarações que se repetem durante toda a entrevista. E com a mesma intensidade aparece o desinteresse dos alunos, que para ela aumenta ano a ano, é o ponto que diz ser o responsável por todas as frustrações em sua profissão. E mesmo assim continua querendo que eles aprendam.

Tem preferência em trabalhar com alunos do Ensino Médio, etapa em que vê a possibilidade de uma maior troca entre professor-aluno, favorecendo uma 'pseudo' amizade entre as partes. Reconhece a fragilidade em ser professora e que os olhos voltados para ela hoje, são diferentes do olhar que dispensava a seus professores. Diz que o professor já não é mais visto como alguém que sabe tudo e nem sabe se isso é tão importante, indispensável e necessário nos dias de hoje. Que professores antes endeusados por ela, hoje são companheiros e 'normais', como ela.

Fala de muitos professores de matemática durante sua vida escolar e diz ter gostado de cada um deles à sua maneira. Todos deixaram boas marcas, do Ensino Fundamental ao Médio e também durante a graduação. E conclui que gostar do professor é um elemento a mais em favor da aprendizagem, mas que não é indispensável, visto que teve professores dos quais não gostava, mas aprendia, mesmo que de uma forma mais difícil.

Oscila em alguns momentos, dizendo ter vontade de prestar concurso para uma nova área e põe a questão salarial, a carga horária exaustiva e novamente o desinteresse do aluno, como agentes motivadores para essa migração profissional. Mas novamente declara que "'adora' ser professora. Que se houvesse interesse do aluno jamais estaria pensando desta forma. Que enquanto uns dizem que devemos nos voltar para os alunos que não aprendem, reconhece que largar os que aprendem é falta de compromisso com a educação, e que são

estes alunos, “a meia dúzia que aprende”, que a motiva a continuar professora, os que a fazem voltar para a sala de aula e gostar de estar lá.

Gosta de dizer que ensina o aluno para que ele possa caminhar sozinho depois, tanto na vida acadêmica quanto na profissional. Serem capazes de buscar novos conhecimentos e alternativas e para isso adota, em sala, um ensino para a autonomia. Dá uma ‘base’ e os orientam para novas descobertas. Quanto aos alunos que continuam a estudar, fazem uma faculdade, sente-se realizada e responsável em parte, pelo sucesso destes alunos, considera ter colaborado para isso. Reconhece que poucos continuam a estudar.

Conclui que ser professora não é o emprego de seus sonhos, embora o mesmo tenha lhe trazido: alegrias, amizades e conquistas pessoais. Sendo professora hoje, procura dar o melhor de si e comprometer-se com a educação, participa de cursos de capacitação com certa freqüência e orgulha-se quanto a isso, demonstrando não ter desistido de ser uma professora cada vez melhor.

Essa entrevistada tem momentos em que demonstram uma grande frustração com a profissão que exerce, momentos de desinteresse, pouca vontade de inovar, desacreditando no sistema educacional em que está inserida. Em outros momentos relata atividades em que busca resgatar o interesse de seu aluno, buscando um melhor aproveitamento das aulas que ministra. São momentos tão antagônicos, que se não for considerado o contexto todo da entrevista, poderíamos dizer que algumas falas não pertencem à mesma pessoa.

4.2.4.1 Fase I – antes do ensino médio

A entrevistada, quando relata suas experiências gosta de dizer que “nunca quis ser professora!”. Mesmo em sua infância, não guarda lembrança alguma de ter brincado de ‘escolinha’. Os acontecimentos foram se sucedendo, e começou a trabalhar como professora.

P4 - Agora o despertar pra ser professor... Na verdade acho que nunca despertou! Eu fiz a faculdade, e era o que eu tinha assim... que eu pude fazer. Mas **nunca quis ser professora!** [...] Aí, como eu fiz uma faculdade pra ser professora eu fui me aprimorando... Fazer pós graduação... [...] Mas dizer que eu quis **ser professora, não! Eu nunca quis ser professora...**

Fala do período, antes de morar no interior, em que morou e estudou em São Paulo, durante o primário, e vem à tona em suas lembranças, o quanto tinha dificuldade em

resolver problemas, o quando lhe era difícil compreender os problemas propostos em sala de aula. “Eu fiz minha 1ª a 4ª toda em São Paulo, vim pra cá na 5ª. Então eu só lembro que eu tinha essa dificuldade. Isso me marcou, eu não sabia, eu não conseguia resolver problemas...”

Não tem lembrança de seus professores das séries iniciais, considera que o fato de ter vindo para outra cidade a impede de lembrar da fisionomia de seus primeiros professores, mas não esquece da dificuldade em resolver problemas.

P4 - Nossa!!!! Pouquíssima... não tenho muita lembrança... (de seus primeiros professores) eu estudava em São Paulo então nem lembro da fisionomia de meus professores, não lembro de nenhum. Porque quando você mora numa cidade pequena você continua vendo o professor e por isso você tem essa lembrança. Acho que por isso eu não lembro da fisionomia deles. Mas eu lembro que eu tinha dificuldade em resolver problemas. Eu lembro que eu não entendia.

Nota-se que não se lembrar da ‘fisionomia’ de seus professores, não a impede de carregar uma forte lembrança das dificuldades que tinha em sala de aula, do quanto lhe era penoso, durante uma avaliação, pensar nos problemas propostos e resolvê-los.

Porque de 1ª a 4ª, eu lembro, eu lembro... Eu lembro eu fazendo prova e a professora passando os problemas e eu não sabia, não sabia. Acho que eu não tinha maturidade... Então eu não conseguia resolver os problemas. Não me lembro de operações, não lembro se eu tinha dificuldade (nas operações). Eu lembro dos problemas, foi isso que me marcou...

Nota-se que durante a primeira fase do Ensino Fundamental, as lembranças que guarda não são positivas, em relação à matemática. Repete algumas vezes, de ter uma lembrança marcante do quanto era difícil compreender os ‘problemas’ e resolvê-los.

Quando veio para o interior, cidade da qual nunca mais se mudou, passou a freqüentar a escola local. Ali uma professora, que embora tenha tido uma rápida passagem por sua fase escola, a faz despertar para a matemática. “Eu lembro de uma professora, a M., ela até já faleceu... Eu gostava muito dela... Eu lembro dela, eu gostava da matemática...”

Não sabe dizer quando despertou para o conhecimento matemático, quando passou a gostar de matemática. Vinha de um primário com muitas dificuldades, em que resolver problemas decididamente não era das atividades mais prazerosas. Só passa a voltar um novo olhar para essa disciplina, não sabe dizer bem ao certo em que série, quando tem aulas com a professora a quem ela se refere, que nos parece ter sido decisiva para essa nova

postura. “No primário não!!!! Eu lembro que eu tinha dificuldade em resolver problemas. Nossa que dificuldade... Não sei... Despertei pra matemática, vamos supor, lá pela 7ª série... “

Guarda uma forte lembrança desta professora, e dos professores que vieram depois dela, o que não acontece com os professores anteriores a ela. Parece ter sido a mesma, o marco divisor, para a entrevistada, de quando passou a se interessar pela matemática.

P4 - Agora, quando eu comecei a despertar pra matemática ...? Daí eu me lembro da Dona M. dando aula, acho que foi assim, por volta da 7ª série. Porque 5ª série, pra falar a verdade, nem lembro quem foi meu professor. Então não me lembro se ela me deu aula na 6ª ou na 7ª... Foi por aí. Na 6ª ou na 7ª série. Na 5ª série eu não me lembro. Na 6ª é que a gente começa a ter equações, que é o que eu gosto de trabalhar. Na 5ª série eu não me lembro, não lembro... Me lembro assim, de outros professores, de outras matérias, mas de matemática eu não me lembro. Não sei nem quem deu aula pra mim.

Lembra de cada um de seus professores, após essa série, pelo nome, e se refere a alguns deles hoje, como colegas de trabalho.

P4 - Não sei se ela (Dna. M.) começou a dar aula pra mim na 6ª, mas ela faleceu quando ela dava aula pra mim na 7ª. E daí eu não me lembro quem entrou no lugar dela. Será que foi a Dona N.? Ela faleceu jovem, [...] Gosto da Dona N., tenho contato com ela até hoje. Ela é aposentada, mas eu não cheguei a trabalhar com ela. Aí tive o Seu Z., eu adorava ele. Ele já aposentou. Mudou. Mas eu nunca trabalhei com ele. Quem mais foi meu professor de matemática? Acho que a Mr... Não, acho que a Mr foi de Física. Eu trabalho com ela hoje.

Quando fala de seus professores de matemática, busca em suas lembranças por cada um deles, seus nomes e as séries em que foram seus professores. Não sabe a que atribuir o interesse pela matemática, nem se foi determinante gostar de seus professores para gostar de matemática, ou se passando a gostar de matemática, passa também a gostar de seus professores da disciplina.

P4 - Não tenho muitas lembranças... mas, eu lembro que eu gostava dos meus professores de matemática, mas não sei se eu gostava da matemática e por isso eu gostava deles, ou se por causa deles eu gostava de matemática. [...] Eu lembro dela (a professora M.), eu gostava da matemática... Aliás, eu gostei de todos os meus professores de matemática. Eu gostava da matemática, me saía muito bem...

Em mais de um momento durante a entrevista, a professora diz não conseguir separar o fato de gostar de seus professores e gostar da matemática, se gosta de um

conseqüentemente gosta do outro, e o que nos parece ser muito importante para P4 é o fato de quem ela ‘gostou primeiro’.

P4 - Eu gostava da matemática e gostava dos professores... Agora, se quem vem primeiro é o ovo ou a galinha, eu não sei. Será que era por causa da matéria? Não sei... eu gostava de ambos. Sempre gostei de todas os professores de matemática.

Começa a gostar de matemática, e carrega até hoje esse gostar, concentra-se na resolução de problemas, com um prazer que antes não imaginava ser capaz. Encara a matemática, em especial alguns conteúdos, como algo muito prazeroso e consegue, em alguns momentos, transmitir a seus alunos esse prazer. Assim como gostar de Matemática, ou gostar do professor, são questões que se misturam, A sua preferência quanto ao conteúdo, parece estar ligada a faixa etária com que os mesmos são trabalhados.

P4 - Eu gosto de equações... adoro equações. Teorema de Pitágoras, Teorema de Tales... Matéria da 8ª série. [...] Equações, geometria, as partes de geometria, é... analítica, geometria plana, espacial. Eu gosto de geometria, não gostava! Agora eu já gosto, viu como a gente muda? Agora eu não gosto de dar aula na 5ª série. Eu detesto! Acho eles muito infantis, eu gosto assim de Ensino Médio. [...] Não gosto de criança!!! (Alunos de 5ª e 6ª séries).

4.2.4.2 Fase II – o ensino médio

Inicia o Ensino Médio, já com outro olhar para a matemática. Se antes tinha muita dificuldade com o conteúdo, com o resolver problemas, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o mesmo não acontece quando ingressa no Ensino Médio.

Mostra que está em outra fase. Gostava de matemática, e se mostrava receptiva para a aprendizagem da disciplina. Quando começa a falar de seu Ensino Médio, deixa claro que por gostar de matemática, faz o curso de Técnico em Contabilidade, e, simultaneamente cursa o Magistério, sem ter como objetivo ser professora. Faz Contabilidade por conta de sua ‘intimidade’ com a matemática, mas não faz Magistério para ser professora. “ Bom, acho que quando eu estudava, já... Eu gostava de matemática. Bom na verdade eu nunca quis ser professora! De matemática! Eu gostava de matemática! É diferente isso...”

Reforça a amizade que tinha com seus professores, o que só fazia crescer seu interesse pela matéria. Alguns de seus professores hoje são colegas de trabalho, e se antes eram vistos como alguém distante, superior, quase intocável. Hoje, são classificados pela

entrevistada como 'pessoas normais'. "A gente passa a saber que é uma pessoa normal. Com os mesmos erros e defeitos de todo mundo".

Ainda como estudante percebe a diferença entre o 'professor que sabe' e o que 'não sabe', começa a ter uma visão mais crítica da forma como seus professores trabalhavam em sala, o que não acontecia quando estava no Ensino Fundamental.

P4 - Apesar de que tinham uns professores que você via a maneira de dar aula, e a gente pensava: 'Ah! Essa não sabe nada!' Porque ninguém é burro, né!? O aluno sabe muito bem o professor que domina a matéria, que sabe, que sabe transmitir, do professor que não sabe. Eles falam. Eles comentam. E eu lembro que quando eu era adolescente, não de 5ª a 8ª, mas no Ensino Médio, eu tive professores muito bons.

Teve alguns professores pelos quais não cultivou nenhuma admiração, são lembrados como referências a não serem seguidas, com atuação, no mínimo, questionáveis. Esses professores mantêm a forma de trabalhar de antes, e continuam na profissão, sendo atualmente, companheiros de trabalho da entrevistada.

P4 - Mas na época do Magistério e do Contabilidade, eu já via os professores que... a gente tinha que passar matéria, que eles não explicavam nada. Que a gente ficava por isso mesmo. Eu já tinha essa percepção. E hoje eu trabalho com eles e vejo que era aquilo mesmo que eu percebia.

Teve também muitos professores dos quais se orgulha. Professores que passaram por sua formação de maneira decisiva, e que mesmo sendo hoje colegas de trabalho, mantêm a mesma admiração de antes. Há que se considerar a forma 'humana' com que são vistos hoje pela entrevistada.

P4 - Ah! Mas tinha aqueles que eu admirava, e que eu admiro até hoje. Só que hoje eu percebo uma coisa mais humana neles. E percebo o quanto eles são bons professores, se esforçam pra transmitir os conhecimentos, e tudo... Os professores que eu achava que eram, eu continuo achando. Eu vejo que eles são bons ainda.

No Ensino Médio aparece a sua responsabilidade com o aprender, o seu compromisso com o conhecimento oferecido na sala de aula. Reconhece a importância de se gostar do professor, mas considera que só isso não basta, e que mesmo não gostando do professor é possível aprender.

P4 - Assim, porque quando você não gosta da pessoa, torna-se mais difícil, né!? Pôxa, já pensou se você não gosta do professor e fica lá olhando pra a cara de uma pessoa que você não gosta... Você não vai querer olhar pra frente e nem muito menos aprender, não é!? Agora eu não sei se isso aconteceu comigo. Eu não lembro se eu não gostava. Eu lembro que eu tive uma professora que eu não gostava dela, mas eu ia muito bem na matéria. E eu sabia que ela ensinava bem. Eu percebia isso, que ela ensinava muito bem. Eu, a entendia muito bem. Era professora de Química. Mas, eu não gostava dela. Mas eu aprendia normal. Estudava... Aprendia, prestava atenção, mas eu não gostava da professora. Também não sem nem porque eu não gostava dela...

Para ela, não existe relação entre ter de ser um bom aluno para ser um bom profissional. Um ótimo aluno pode não se tornar um bom profissional, assim como um péssimo aluno pode vir a se tornar um exemplo de profissional. Isso também vale para o aluno que se torna professor.

P4 - Não precisa ser bom aluno para ser bom professor. De jeito nenhum! Às vezes um ótimo aluno não é um bom professor. E tem pessoas que não vão bem na escola e se saem tão bem... não só professores, dá pra generalizar, vão tão bem como profissional, futuramente. E às vezes, uma assídua, lá... um CDF não se sai bem. Então não tem relação, eu acho que não. Não precisa ser um bom aluno pra depois se sair bem futuramente.

Em seu Ensino Médio, nos dois cursos que fez, gosta de dizer que tinha um olhar mais maduro no que se refere aos professores de então. Sentia-se capaz de avaliá-los e de os tornarem referência ou não para o seu ofício, hoje.

4.2.4.3 Fase III – a faculdade

No Ensino Médio começou a perceber que tinha uma ligação com a Matemática, diferente da maioria de seus colegas, e por isso opta por fazer a graduação nesta área. Não é um começo fácil, após tentar o vestibular, acaba ficando como excedente no curso, passa então a estudar sozinha, para se preparar para a seleção seguinte, quando então é aprovada.

P4 - E eu fiz o primeiro vestibular e não passei, fiquei em excedente. Aí eu emprestei umas apostilas de um colega meu que estudava no Positivo e eu peguei umas apostilas dele e estudei. Sozinha! E aprendi sozinha! Pra fazer outro vestibular. E no meio do ano eu fiz e passei em 4º lugar. Eu estudei sozinha e aprendi sozinha.

Nesta declaração fica claro que a professora P4 acredita que é possível aprender sozinho, que é que ela diz ter acontecido com ela, não só nesta preparação para o vestibular, mas durante o curso de graduação e ainda hoje quando precisa estudar para uma eventual avaliação ou preparação de aulas.

Atribui esse aprender sozinho principalmente à vontade de aprender e a um conhecimento prévio, que ela chama de base. Quando é questionada se todos são capazes de aprender sozinho, declara:

P4 - Não! Nem todo mundo. Todo mundo não. Aí vai da pessoa, da vontade dela. E tem que ter um pouco de conhecimento. Se não tiver uma base não vai também, né!? Se você tiver vontade vai. Mas isso eu consegui depois que eu terminei o Ensino Médio, não sei se antes eu conseguiria. Porque teve muita coisa que eu não aprendi na escola e depois sozinha, quebrando a cabeça, eu aprendi. Não sei se tudo. Eu não me lembro disso. Tudo não! Acho que tem coisa que eu não ia conseguir fazer. Mas uma grande parte... Igual mitose e meiose, eu não aprendi de jeito nenhum no Ensino Médio e depois eu lendo eu entendi.

Embora a graduação tenha sido em Ciências (licenciatura curta), e posteriormente tenha feito a Habilitação em Matemática (licenciatura plena), a professora P4 pouco ou nada fala de seu curso de Ciências. Quando é questionada sobre a sua graduação, fala de seus professores da Habilitação em Matemática. Assim como nas fases anteriores, diz ter gostado de todos eles e lembra deles pelo nome.

P4 - Fiz Magistério e Contabilidade. Gostava de todos os meus professores de matemática, gostava de matemática. Agora na faculdade que tinha aquele mundo de professores, tinha professor que eu não gostava muito. Aliás não era deles, era mais da matéria. Eu lembro de cálculo! De integral... gente! Eu tinha uma dificuldade naquilo era o Ki., né!? Era o Ki. que dava... ai... Eu tinha dificuldade! Não que eu não gostasse dele, eu tinha dificuldade. Na faculdade, eu me lembro assim, não lembro muito... Eu lembro do Ki., lembro da S., do Ko., é... não me lembro do resto, pra falar a verdade. Eu gostava de todos...

Fala muito pouco desse período de formação, diz apenas que foi quando realmente aprendeu que era necessário estudar, e que muitas vezes, estudando sozinha, ‘descobria’ alguns conceitos necessários para aprender o que era necessário naquele momento. Basicamente de sua graduação fica a certeza de que é necessário haver uma ‘vontade’ de aprender, e que havendo essa vontade a aprendizagem se efetiva.

4.2.4.4 Fase IV – tornar-se e manter-se professora

Nesta fase, quando procura relatar como vive a sua profissão, as declarações, como se vê a seguir, são um misto de busca por realizar-se e as frustrações constantes em sala de aula. As declarações vão desde o ‘gostar de ser professor’ e a vontade de uma oportunidade para ingressar em uma nova carreira.

Quando questionada quanto à opção profissional, reforça a questão de que nunca quis ser professora, e que os acontecimentos foram se sucedendo e quando se deu conta já era uma professora. Nunca se sentiu despertar para a profissão, e repete muitas vezes que nunca quis ser professora.

P4 - Eu fiz a faculdade, e era o que eu tinha assim... que eu pude fazer. **Mas nunca quis ser professora!** [...] Ai como eu fiz uma faculdade pra ser professora eu fui me aprimorando... Fazer pós graduação... Mas dizer que eu quis ser professora, não! **Eu nunca quis ser professora...** [...] Eu não fiz essa opção. Eu não tive opção, na verdade. Foi o que aconteceu. Eu tinha a formação, fiz um concurso... É o que eu pude fazer. Fiz outros concursos, em uns eu passei e outros não passei... Eu tinha formação pra ser professora. **Mas eu não queria ser professora!** De matemática! E não é de matemática, **eu não queria ser professora!!!!**

Agora, sendo professora diz gostar, mas esse gostar de ser professor é algo que, conforme declara vem diminuindo com o tempo, Embora ainda goste, reconhece que antes tinha um maior apego à profissão.

P4 - Eu gosto de ser professora. Mas eu acho que antigamente, quando eu comecei, eu achava melhor do que agora. Agora eu tô achando mais difícil... Mais difícil assim, em termos de alunos, eu acho assim, que os alunos estão muito dispersos, mal educados, dá a impressão que eles não aprendem mais, o quando aprendiam há 10 anos, quando eu comecei, eu acho uma diferença muito grande nessa década.

A importância de uma ambiente favorável na escola, para que o trabalho se efetive, também é reconhecido pela professora P4, se mantém na mesma escola em que começou há 10 anos, com Direções diferentes, reconhece a mudança do aluno, assim como reconhece a importância de uma Direção que respalde o trabalho do professor.

P4 - Tem uma escola que eu trabalho desde que eu comecei, há 10 anos, tô até hoje, e houve muita mudança. Agora eu não sei se essa mudança... eu acredito, eu sei que vem dos alunos também, mas não sei se vem da direção, né!? Porque a direção em uma escola é tudo também, né!?

Quando fala de sua experiência profissional, gosta de lembrar-se de quando ainda dava aulas para a 1ª a 4ª séries. Reconhece a diferença salarial entre o professor ‘concursado’ (com “estabilidade”) e o professor contratado (sem ‘estabilidade’), mesmo com uma diferença salarial gritante, opta pela ‘estabilidade’, por sentir-se mais segura, o que não é somente uma questão pessoal, mas de outros professores que buscam essa efetivação.

P4 - Antigamente era muito bom ser CLTista, agora já não tem mais, não existe mais... Era muito bom!!! Ganhava-se bem mais que um concursado inicial... Essa época era boa! Depois eu comecei como concursada, o salário era baixííííssimo... Registra isso aí! Mas eu optei pelo vínculo, tem mais garantia, né!? Existe estabilidade... entre aspas... Mas isso é importante pra mim. [...] É importante... E eu acho que também, pro professor em geral é importante. Só que não é ... assim... todo professor que não é concursado reclama muito, quer ser concursado!

Quanto à sua prática docente, não vê nenhuma diferença entre trabalhar com ou sem a dita ‘estabilidade’, e acredita que nenhum outro professor se valha da condição para determinar a sua prática. O início de sua carreira foi um período em que reconhece ter estudado muito, hoje já não vê essa necessidade, embora continue a participar de cursos de formação continuada. Se no início encontrava alguma dificuldade para se relacionar com seu aluno, hoje admite que a experiência lhe dá uma tranquilidade maior para lidar com eles e com os acontecimentos dentro de sua sala de aula.

P4 - No primeiro ano que eu assumi, eu já comecei com 1ª a 4ª, depois assumi umas aulas de substituição, então a gente não tem experiência. Não que eu não soubesse da matéria. Nessa época eu estudava muito pra dar aula, mas assim, era... o lidar com o aluno, eu tinha dificuldade. Mais dificuldade. Eu tinha muito **medo**!! [...] Ah, hoje, eu já... Por exemplo, hoje eu já não preciso estudar tanto. Antes, volta e meia eu tinha que estudar uma coisa ou outra, né!? Mas eu já tenho mais facilidade em como lidar com o aluno.

Muito mais do que a facilidade ou não para relacionar-se, há a questão do medo que sentia ao entrar em uma sala de aula com adolescentes, hoje já uma questão superada.

A professora P4 fala muito de questões burocráticas da profissão, e quando justifica o que a motiva ou não para manter-se como professora, fala das frustrações e do desinteresse que encontra dentro da sala de aula e vai além, quando reconhece que a escola não está ensinando como os alunos gostariam de aprender.

P4 - Hoje... eu acostumei... Mas eu tenho muitas frustrações como professora. Por exemplo, você tá dando aula e não tem ninguém ... às vezes 2 ou 3 estão olhando pra tua cara... E o resto tá lá na conversa, no... sei lá onde eles estão com a cabeça... Eu acho isso muito frustrante! [...] Por que se você não presta atenção no que o professor está falando, como é que você vai aprender? Então eu sinto assim, que a gente tá ensinando tudo errado... da maneira errada. Não é mais dessa maneira que os alunos querem aprender. De ficarem sentados e você explicando... Eu acho que não é mais assim, né!? A gente ouviu muito que não é assim, não é assim... mas ninguém fala o jeito que a gente deve fazer. E eu não sei, eu não sei e mais um monte de professores, que a gente sabe que tem as mesmas frustrações. E a gente não sabe... todo curso que tem, a gente quer, assim... por que eles não ensinam uma maneira melhor de a gente dar essas aulas pros alunos? Que chame a atenção do aluno, né!?

Reconhece que vem se capacitando, mas com pouco ou nenhum resultado no que diz respeito ao interesse do aluno para o conhecimento. Não acredita em “uma fórmula, não... Mas, um método”, que ajude a resgatar o interesse do aluno. Essa reclamação é tão forte em suas declarações, que em um momento da entrevista, embora tenha reclamado muitas vezes da remuneração, reconhece que não é essa a principal fonte de sua insatisfação e sim o desinteresse do aluno.

P4 - Mais até do que a remuneração... Porque se eu fosse, olha, trabalhar, e visse que era uma coisa assim... reconhecida, que os alunos estavam gostando, reconhecendo... Que eles aprendessem, é lógico que um ou outro não vai, porque não sabe, né!? Mas que fosse a minoria, que não fosse... eu acho que se fosse assim seria uma coisa legal. Não digo (*ganhar*) menos do que eu ganho! Menos também não, né!? Mas a frustração maior do que o salário é essa falta de interesse, de atenção... é frustração, mesmo!

E essa frustração que aparece em sua fala, parece ser a causa da desmotivação da professora P4, que reconhece que no início da carreira, “inovava mais, eu tinha mais vontade. Agora já não tenho mais essa vontade...” e com isso acaba por reconhecer que: “[...] se eu ensinava de um jeito e não aprendia eu ensinava de outro... Mudava a minha técnica, mas eu obtinha um rendimento melhor do que hoje”. Acaba por incorrer em um ciclo que se repete, o aluno não aprende, com isso sente-se desmotivada, estando desmotivada não busca novas alternativas, com isso o aluno aprende menos e aumenta a frustração, e assim vai se repetindo. Declara, portanto, que somente uma coisa não mudou desde o início de sua carreira: **“Eu quero ensinar!”**

Há duas preocupações principais, que a professora P4 demonstra com a profissão, no decorrer da entrevista: o conteúdo e a relação. O conteúdo, quando diz que estudava muito e embora estude menos atualmente, é uma preocupação constante. Para isso,

além dos estudos na preparação das aulas, há a preocupação com a formação continuada, que a mesma procura fazer participando de eventos de formação e capacitação.

A outra trata da relação com seu aluno. Se antes tinha mais problemas com eles, hoje já consegue se relacionar de maneira mais tranqüila. Quando questionada quanto a isso, responde: “Era importante estar bem com o meu aluno, também. Se me relacionar era importante? Não sei...” Toda a energia no início da carreira, parece que estava direcionada para o conteúdo, a ponto de dizer que não sabe se o ‘relacionar-se’ era importante, então.

A sua preferência por trabalhar com alunos adolescentes e jovens é evidente, não consegue estabelecer um vínculo com os alunos de 5ª, 6ª e 7ª séries, o que já é mais fácil com alunos a partir da 8ª série. Consegue identificar nessa preferência a questão da amizade, do ‘igual para igual’, algo que não acontecia, quando era estudante, em relação aos seus professores.

P4 - Eu gosto dos adolescentes. É uma relação de amizade daí, né? É uma relação de amizade entre professor e aluno. Uma relação de igual pra igual. Porque eles não têm assim, eles não vêm a gente como muito a mais, como a gente via os professores da gente. Antigamente eu tinha o meu professor como alguém que soubesse tudo. Como se ele fosse um ser supremo que soubesse tudo. Então tudo o que eu fosse perguntar pra ele, ele tinha que saber. Eu achava isso. E eu, hoje, sei que não é assim.

Quanto ao tipo, ou ‘qualidade’ da amizade, diz:

P4- Eu não sei se eu desperto admiração. Eu sinto sim uma relação de amizade. Agora, assim... Não sei se eu desperto uma admiração... [...] Não sei se chega a tanto. Uma amizade, assim... uma amizade. Nada de profundidade, eu acho. Acho que não existe uma coisa profunda assim, de chegar, contar um segredo. Isso não!

Reconhece uma amizade superficial, mas uma amizade entre pessoas iguais. Não sabe se desperta algum sentimento em seu aluno que não seja o da amizade, o de ter a seu lado um professor/companheiro. Sabe que gostar do professor é um elemento importante para a aprendizagem, como já foi dito anteriormente, mas não essencial. Mas consegue verificar que se o aluno gosta do professor, acaba indo bem na matéria.

P4 - Eu acho que é importante sim (gostar do professor). Porque se o aluno não gosta de você ele acaba não indo bem. Não sei se você já reparou? Apesar de que tem uns que não vão bem e gostam, porque eles falam assim: ‘Eu detesto matemática! Nada contra a senhora, mas eu não gosto de matemática!’

A aprendizagem que acontece por conta da amizade que se estabelece em sala de aula é um dos motivos de satisfação que a professora reconhece que a profissão oferece. Quando isso é reconhecido por ela é o que a mantém na profissão, é ver seu aluno aprender, é ter seu aluno como amigo.

P4 - Dentro da sala... A amizade que a gente cria com alguns alunos. Não com todos, porque tem alguns que não tem condição, mas a maioria, né!? Amizade... Essa amizade... relacionamento. E é uma alegria muito grande quando eles aprendem. Quando eles aprendem, quando você passa alguma coisa e eles gostam. Então: 'Isso é bem legal, porque aquela outra professora da matéria é um saco, né' Isso é uma alegria.

O interesse pela aula, o interesse em aprender, também é outro ponto importante para a satisfação na profissão e outro elemento que mantém a professora P4 na profissão.

P4 - Você passa a matéria e daí eles conseguem fazer, resolver... vir e perguntar como é que faz. Porque, **graças a Deus**, ainda tem bastante aluno que estão no EM, e eles vêm na mesa e perguntam... e chamam a gente, né!? Então você vê que tem interesse. **Graças a Deus**, que ainda tem! [...] Na verdade, tem alunos que têm interesse em qualquer tipo de matéria. Sendo difícil, não sendo difícil. Sendo chato, não sendo chato. Tem alunos interessados. **Graças a Deus!** Um ou outro tem, que é o que te anima, né!? É o que te dá vontade de estar lá, né!? Porque você já pensou você entrar numa sala e não tem “unzinho” com vontade? Aí é complicado, né!? Mas **Graças a Deus**, toda sala tem um lá... Uma meia dúzia que ... que te eleva. Que faz você caminhar, **continuar nessa luta desesperada...** [...] Essa meia dúzia é a grande importância pra mim. Diz que a gente tem que dar mais importância para aqueles que não aprendem, né!? É... que você tem que ver quem não está aprendendo. Dar atenção pra eles. Aí eu penso assim: E os coitados que têm vontade? Aí eles ficam assim de lado, ficam parados no tempo? Porque se você ficar só vendo os que tão lá embaixo, quer dizer que a coisa não anda, né!?

Há na fala acima, um misto de desabafo e pedido de socorro. Se de um lado o que encontramos em sala de aula, é uma grande maioria de alunos desinteressados. A minoria dos alunos da sala, a ‘meia dúzia’ interessada, é que sustenta o professor em sua posição, em sua profissão. Algumas vezes usa a expressão: ‘Graças à Deus!’, num misto de desabafo e agradecimento.

O aluno que consegue ir adiante em seus estudos, que consegue participar de um processo seletivo ou seguir uma carreira reconhecidamente satisfatória, é motivo de satisfação para a professora, que acredita ter contribuído em parte na formação deste cidadão.

P4 - Na verdade, eu fico assim... me sinto bem, porque alunos que foram meus estão na faculdade. Pôxa vida, eu colaborei um pouquinho pra isso, né!? [...] (Sente-se) Alegre, feliz... realizada... Não sei se responsável. [...] Na verdade contente por eles. Porque como professor, de certa forma eu contribui pra isso... Eu contribui! Que seja pouquinho, mas houve contribuição minha, aí! Isso é muito bom... Nossa eu fico contentíssima quando um aluno meu está na faculdade.

Chama de ‘emprego dos sonhos’, a profissão de professor, se houvessem mais alunos, além da ‘meia dúzia’, interessados em aprender, dentro da sala de aula.

P4 - Mas não é de tudo negativa. No fundo eu gosto de dar aula. [...] Por que lá no fundo? Porque eu não me realizo totalmente. [...] Se me realizasse totalmente, seria o **emprego dos meus sonhos**. Mas não é! Se fosse diferente eu iria gostar? Eu acho que sim. Eu ia gostar demais. Porque é muito gratificante quando você vê um aluno na faculdade, aluno que tem interesse, aluno que vem perguntar as coisas... Eu acho gratificante isso. Agora quando você está vindo e eles falam: “Ah! Matemática...” (tom de alegria) ou “Ah! A professora...” (tom de insatisfação do aluno). Aí é duro, né!?

Em toda a entrevista, analisando as falas de P4, encontra-se o antagonismo das mesmas: “No fundo eu gosto de dar aula”, mas é traída em seguida ao dizer que “se fosse diferente iria gostar” de dar aula.

Tem dificuldade em descrever a sensação que diz experimentar com seu aluno interessado em sala, mas é evidente uma profunda satisfação e motivação em trabalhar com os alunos que para ela mostram-se interessados em aprender.

P4 - Qual a sensação? Hum... hum... Depende, né!? Se tem algum olhando pra você é uma sensação. Se não tem ninguém com interesse é outra, né!? Ah!!!! Já pensou se tivesse todo mundo olhando, prestando atenção, que delícia seria. Seria uma sensação de bem estar. De você se sentir importante. Ter o teu trabalho reconhecido... Hum...

Afinal, o que é ser importante para essa professora, aos olhos de seus alunos?

P4 - A pessoa ser importante é você gostar dela é a pessoa fazer parte da sua vida... É isso e também, e não é só a pessoa, a pessoa na relação aluno professor. É a pessoa, mas principalmente é ele estar vendo essa importância, esse reconhecimento de ser professor de poder transmitir conhecimentos. Não é, por exemplo, só ele gostar da minha pessoa e eu gostar dele e a gente ter um bom relacionamento. Mas é essa importância de você poder transmitir alguma coisa para a outra (pessoa). E principalmente, isso ser importante para ela. Ou pra vida dela.

Importância que vai além da sala de aula, é marcar, com um registro pessoal, a sua passagem pela vida do aluno. Repetindo o que foi transcrito acima: “E principalmente, isso ser importante para ela. Ou pra vida dela”.

Mas como o trabalho docente é permeado de realizações e frustrações, em alguns momentos P4 fala com muita veemência sobre as frustrações e a vontade de mudar de profissão.

P4 - É por exemplo, esses dias mesmo eu tava falando que eu ia começar a estudar, ia fazer um concurso, porque eu não estava mais suportando dar aula. [...] Tá difícil hoje em dia pra mudar, mas se eu pudesse, sinceramente, eu mudaria de profissão. [...] Primeiro lugar: falta de educação dos alunos, porque os pais não estão sabendo mais educar os filhos. [...] Falta de interesse. [...] Parece que os alunos não têm mais perspectiva de vida. [...] Carga horária exaustiva! Pra você conseguir ganhar alguma coisa você tem que trabalhar 40 horas. É muita coisa 40 horas em sala de aula. Demais de desgastante... Se fosse 20 horas [...] você estaria de cabeça fresca pra enfrentar.

Embora justifique algumas questões em sua profissão, a repetição de atitudes e o jogo de satisfação ou não, de inovação ou não é algo que parece inerente à prática docente de P4. É o realizar-se no que está posto, é o manter-se preso a algo que não tem amarras aparentes. “Vem alguma coisa (da SEED)? Na verdade a gente quer renovar também. É pra inovar? A gente quer, mas não sabe bem como é inovar... Talvez tenha alguma coisa que prenda...”

Quebrar essa seqüência de acontecimentos previsíveis torna-se difícil para o professor, não só da professora P4, mas como ela mesmo relata é algo presente na fala de outros colegas de profissão. A vontade de inovar, a ineficiência nessa inovação e o retorno à condição anterior.

P4 - Não sei... Porque eu não consigo inovar. [...] Com todo mundo que eu converso é a mesma coisa. Sabe aquela frustração que os alunos não têm vontade, não querem saber... Mas também ninguém procura fazer nada diferente, né!? Ou não sabe fazer alguma coisa diferente pra chamar a atenção desse alunos. E às vezes quando você vai fazer alguma coisa diferente, eles vêm com tanta falta de vontade, com tanta coisa, que você acaba até desistindo.

Contudo, reconhecendo as dificuldades da profissão, as frustrações e realizações da mesma, assume com responsabilidade o seu trabalho e tenta lidar de seu jeito, com as questões do “ser professor”.

P4 - Apesar de tudo o que eu falei, que eu não queria ser professora. Mas eu me esforço bastante, viu!? Eu me esforço muito!!! Tanto pra estudar a matéria. [...] Às vezes eu começo a ensinar como se fosse pra criancinhas do primário, sabe? Pra ver se entra alguma coisa. Ele tem que aprender alguma coisa, sabe? [...] Mas eu acho que se essa é minha profissão a gente tem que procurar fazer o melhor! Independente de ser aquilo que você almejava ou não!

Sente-se responsável pela formação integral de seu aluno e reconhece a importância de seu trabalho nessa formação.

P4 - A gente se sente responsável pela formação, a gente tá com aquelas pessoas na mão, né!? Eu penso muito nisso, né!? Que se a gente não fizer o melhor ali com eles, ajudando a criar, né!? [...] Deus me livre! Um aluno passou na tua mão e é bandido lá, futuramente. Já pensou? Que desgosto...

4.2.5 A Professora P5

“A escola é lugar para todas as atividades da comunidade: vacinação, distribuição de benefícios, votação, abrigo em momentos de tragédia. Por isso, deveria ser aberta de domingo a domingo”.

Cristovam Buarque

É a mais experiente no grupo de entrevistados. É professora desde os 17 anos, quando iniciou na educação infantil em uma escola particular. Tem atualmente 23 anos de experiência, reconhece a grande influência de sua mãe para que se tornasse professora, mas diz que não chama de opção profissional a sua escolha, e sim de vocação.

Como a mãe é professora, conviveu nesse universo desde a infância e sente a grande diferença em ser professora quando sua mãe o foi, e ser professora hoje. Relata que em sua casa sempre esteve presentes os alunos de sua mãe, os pais e os outros professores que trabalhavam na mesma escola, e que hoje o distanciamento entre essas partes é algo que mudou significativamente (não sabe se é indispensável ou não para uma boa educação).

A escola de ‘seu tempo’ era mais elitizada, só freqüentava a escola quem realmente queria. Não é como hoje, que condicionado à freqüência estão os vários programas assistenciais do governo. O que em seu olhar favoreceu a crise vivida hoje na educação.

Reconhece nos vários momentos da carreira as tentativas de se implantar idéias milagrosas, capazes de resolver o problema da educação. Mostra-se uma profissional consciente de todo o sistema e capaz de optar, ou não, por uma nova proposta educacional. Cita o Ciclo Básico como uma linda idéia que não deu certo, e orgulha-se por não ter ‘entrado de cabeça’ quando o mesmo foi implementado e complementa que, grande parte dos frutos que colhemos hoje, os alunos semi-analfabetos ou alfabetizados funcionais, deve-se ao Ciclo Básico mal interpretado.

Tem paixão em dar aulas até hoje, com 23 anos de profissão. Tem experiência com Educação Infantil e 1ª a 4ª séries, tendo trabalhado com as mesmas nos três primeiros anos de docência. Na 1ª a 4ª trabalhou basicamente com 4ª séries, tendo atuado como alfabetizadora somente nos primeiros meses em que assumiu o padrão no Estado, isso no segundo semestre do ano de 1986.

Após essa rápida passagem pela alfabetização, assume uma turma de 4ª série, na mesma escola em que estudou toda a sua vida, e lá se mantém até hoje, embora trabalhe atualmente com matemática, nas turmas de 5ª e 8ª e do Ensino Médio. Neste mesmo estabelecimento foi diretora por 3 gestões, não consecutivas. Fez desta escola uma extensão de sua vida pessoal. Nessa mesma escola sua mãe também foi professora por mais de trinta anos e trabalha atualmente, mesmo aposentada, como membro da equipe pedagógica.

Fez a graduação em Ciências (licenciatura curta) e antes da habilitação em matemática, fez a habilitação em Química, dando, por um curtíssimo período de tempo, aula nessa disciplina.

Lembra com saudade de muitos de seus professores, dispensando um grande carinho por cada um deles, mas em especial a sua professora de 1ª série, quem a alfabetizou, lembra-se também da mãe, que relata com orgulho ter sido professora de todos os seus irmãos (quatro).

Como sempre mostrou interesse em ser professora, diz que gostava, mesmo na época de estudante, de estar lá na frente dando aula, quando assim era necessário para a apresentação de trabalhos, e sempre foi muito elogiada por isso. Diz sempre se destacar, exercendo uma grande liderança no grupo e estendendo esta liderança para outras atividades como o teatro, a catequese, o grupo de jovens e a turma da rua.

Reconhece as dificuldades que tem enfrentado na profissão, mas diz gostar muito de dar aula ‘até hoje’, com a mesma ou maior intensidade de quando começou, realiza-se como tal. Identifica mudanças significativas em sua prática, diz estar ‘amolecendo’ com o tempo, reconhece a necessidade de se considerar inúmeros aspectos ao se trabalhar em escola

pública, com alunos vivendo situações diversas e de muita dificuldade. Mas, professor é para ensinar, sente dificuldade em mostrar-se próxima, diz que mesmo sem notar acaba adotando uma postura mais sisuda em sala de aula.

Resistiu às mudanças impostas pelo sistema, só ‘amolecendo’ há aproximadamente 3 anos. Até então o conteúdo era a sua prioridade, não que não o seja até hoje. Mesmo sendo o principal, procurar adotar novas formas de trabalhar e principalmente avaliar, para que não venha a se frustrar demais na profissão. Aluno tem que saber para ir para a série seguinte, mas reconhece que em alguns momentos acaba por optar em não retê-lo, apostando em seu potencial e também para não ser a professora que mais reprova ou que reprova o aluno em uma única matéria. Deve isso ao fato de trabalhar com a disciplina de matemática, que os profissionais de outras disciplinas, já se valem desta prática há muito mais tempo.

Por que se mantém professora? “[...] desde que entrei eu luto pra que melhore, [...] eu acredito que pode melhorar!”. Sente-se realizada e feliz com a escolha profissional, acredita que ainda pode dar muito para a educação. Sente-se feliz e reconhecida como profissional, acreditando que melhora a cada dia.

Quanto ao vínculo afetivo que via entre sua mãe e alunos, diz restar hoje, entre a professora P5 e seus alunos, uma discreta amizade que vai embora, quando deixa de dar aula para aquela turma, fala com certa tristeza e diz lembrar-se de cada um de seus alunos, não pelo nome, mas de maneira carinhosa. Reconhece a afetividade entre as partes, algo essencial para a aprendizagem, fato que só se deu conta e procura contemplar em sua prática há aproximadamente 5 anos. Essa mudança é visível, tanto por ela como por alunos que reencontra em séries mais adiantadas. As mudanças que vê em seu aluno, quanto ao desempenho escolar e o envolvimento com a professora, são fatores relevantes ao contabilizar os ganhos como professora.

Fala da relação de poder que o professor tem na hora de decidir a vida de seu aluno. Se pelo Conselho de Classe, aprova ou não um aluno. Diz ter acertado em alguns momentos e errado em outros quando optou pela promoção ou não de um aluno. Quando o promove é porque verdadeiramente acredita no potencial do mesmo.

Poucos professores estudam, deve-se a isso a carga horária exaustiva, mas reconhece que há professores muito comprometidos com a educação, dispostos a mudanças e enquanto elas não se tornam possíveis, trabalham de forma comprometida e eficiente com os recursos que têm. Acredita em uma mudança significativa na forma como a educação pública

vem sendo conduzida e que para isso todos terão que se adequar, não só professores como vem acontecendo, mas principalmente o aluno, que se adequará ao que a escola quer.

Com todas as declarações se vê como uma profissional que resistiu às mudanças, o que fez bem mais tarde do que a maioria de seus colegas, mas acredita que a mudança significativa em sua vida, a que realmente faz a diferença, é a sua mudança pessoal ao longo de sua carreira.

Dentre os entrevistados, P5 é a professora com maior tempo de serviço, 23 (vinte e três anos) de prática docente. Atualmente é professora de Matemática, de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, na mesma escola em que estudou todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste mesmo estabelecimento foi diretora por três gestões. Há três pontos marcantes, dentre tantos outros, na fala desta professora: considera ser professora por vocação e por isso não teve opção de seguir qualquer outra profissão; tem a mesma paixão em ser professora, desde o início da carreira; fez do estabelecimento que trabalha uma extensão de sua vida pessoal, já que ali é seu ‘território’ de aprendizagem desde os 6 (seis) anos de idade.

4.2.5.1 Fase I – antes do ensino médio

Sendo filha de professora, sempre teve em sua casa um contato direto com as atividades pertinentes à função docente. Sempre conviveu com as atividades que a mãe desenvolvia em casa, no que se refere a ser professor. Acredita que a mãe foi a grande influência em sua vida, para iniciar suas atividades profissionais.

P5 - Na verdade teve uma grande influencia da minha mãe. Trabalhava na escola, dava aulas e eu sempre gostei. Até nas minhas brincadeiras de crianças a gente já brincava, já fazia teatro, falava... fazia brincadeiras...

Desde criança, entre as brincadeiras preferidas, estava o clássico “brincar de escolinha”. Mas, além disso, havia a liderança diante de um grupo de crianças depois adolescentes, com os quais convivia.

P5 - A gente tinha um grupo lá onde eu morava que a gente fazia teatro pra pais, no dia dos pais, no dia das mães então... e eu sempre meio que dirigia as brincadeiras. Eu que organizava... Na verdade eu sempre gostei de trabalhar com essas coisas. Depois quando eu terminei a catequese fui para um grupo de adolescentes, e também lá já era líder, fui presidente.

Ainda muito jovem, descobre gostar de exercer a liderança diante do grupo com o qual convive, entre um grupo de adolescentes, descobre o quanto gosta de lidar com essa faixa etária, o que se mantém até hoje, quando escolhe as séries com as quais vai trabalhar.

A forte influência da mãe, com uma visão muito positiva da profissão, parece ter sido um dos pontos fundamentais para a escolha pela profissão docente.

P5 - Minha mãe sempre adorava... adora até hoje, ser professora. Então ela me influenciou muito. E ela passou pra gente essa coisa assim de que a escola era boa. Dar aula era bom... [...] E eu fui fazer Ciências, porque eu queria ser professora de Ensino Médio, naquela época, de 2º grau, de 5ª / 8ª... Porque foi uma influência, ué!? E eu gostava também, é claro!!!

Além da experiência da mãe ter sido relevante na escolha da professora P5, há outros fatores que ela relaciona com a profissão, dos tempos em que era criança e convivia com a docência de sua mãe.

P5 - Minha mãe era professora de 1ª a 4ª. Diferente de hoje, parece que as pessoas viviam mais assim, até os alunos viviam em casa. A gente vivia mais a situação. E depois eu fui criada na mesma escola que ela trabalhava, né!? Fui aluna dela, né!? [...] E os alunos vinham... visitavam... e o que eu me lembro da época da minha infância que foi no RB, que foi ... era tudo muito ligado... [...] Eu lembro assim dessa convivência que era todo mundo junto ...

Existe um forte vínculo da professora e o estabelecimento de ensino em que ela trabalha, ali foi a escola em que iniciou e concluiu o Ensino Fundamental e Médio, como ela mesma diz: “(fui) para escola que eu cresci, fui pra escola que eu sempre gostei de trabalhar. Mas nunca tinha trabalhado nela depois que eu terminei o magistério.”

Sua professora de 1ª série é lembrada com carinho: “marcou muito as aulas dela...” Assim como outros professores das séries seguintes. Descobre, quando ainda estava na 5ª a 8ª séries, o quanto gostava de dar aulas, com a “ajuda” de um professor que tinha como atividade para a sala, uma aula montada e apresentada por um grupo de alunos.

P5 - Eu gostava muito dele... Professor N. [...] Deu aula pra nós na 6ª série... você vê como eu acho que eu já gostava de dar aula... Ele dava trabalho em grupo e a gente apresentava. A gente dava aula lá na frente, né!? De todos os conteúdos, então o meu grupo, a gente sempre tirava 10. Apresentava super bem... [...] Nossa, eu lembro até hoje!!! Eu tinha na época, 11 ou 12 anos. Nossa! Eu lembro até hoje! Eu lembro que a gente apresentou sobre os moluscos... nossa foi uma aula... ele elogiou...

Embora tenham se passado muitos anos lembra-se do professor, dos colegas, do assunto da aula e da aula propriamente, e do prazer em estar “ali na frente” falando para os outros colegas, e mais ainda, tendo uma avaliação muito positiva, sendo “aprovada”, pelos colegas e pelo professor.

Teve também outros professores que lembra, e dos quais gostava muito, como o seu professor de matemática no Ensino Fundamental: “Ah! E eu gostava muito do professor A. de matemática, no ginásio, foi meu professor na 8ª série... o professor A. e, eu gostava muito dele”.

4.2.5.2 Fase II - o ensino médio

Talvez tenha sido esse o período em que verdadeiramente tenha decidido seguir a profissão de professora. Ao escolher o curso de Magistério, ao invés de Contabilidade, que eram os cursos ofertados em seu município, parece estar escrevendo o que viria a ser o início de sua carreira como docente.

Alguns professores são os mesmos que tinha em seu Ensino Fundamental e outros pareceram abrir para o conhecimento de novos conteúdos relativos a profissão. Desses, lembra com carinho de uma professora, que era chamada pelo diminutivo de seu nome, como alguém que abriu novos caminhos, desde o aprender a estudar, até as teorias educacionais de aprendizagem, com as quais teria que travar conhecimento para ser uma ‘boa professora’.

P5 - E no Magistério assim... a M., que era muito exigente mas a gente aprendia mesmo. Aprendi muito com ela naquela época. Ela dava Didática da Matemática, do Português... sei lá... Acho que ela deu aula 2 anos porque no primeiro a gente teve didática geral com a N.

Descobre no Ensino Médio, no curso de Magistério, a importância do relacionamento dentro da sala de aula, algo que não percebia em seu Ensino Fundamental. E a visão do que era ser professor, vai mudando com o tempo. O olhar da aluna P5 é um olhar diferente da agora professora P5.

P5 - Quando eu estudava ... olha... não ... era bem diferente a visão que a gente tinha do professor. E o relacionamento que a gente tinha com o professor. Eu acho... Era bem diferente!!! Mas já não era aquela coisa, vamos dizer assim, aquele tradicional. Tinha alguns professores que a gente tinha esse, que a gente podia chegar, né!? Mas lá no Magistério já era diferente, a gente tinha esse relacionamento.

Relacionar-se bem, dentro da sala de aula, possibilitar essa troca afetiva entre aluno e professor acaba sendo para ela algo necessário para ser professor, o que não acontecia em sua época de estudante. *“Quando eu estudava?... Não... não existia esse... esse... vínculo afetivo... a não ser com alguns raros professores é claro!!!! Que aí acontecia...”*

O curso de Magistério, para a professora P5, foi um período de novas descobertas para a profissão, um novo referencial foi proporcionado para que ela pudesse aprender a ser professora. Havia, ao que se percebe em sua fala, um ambiente de muita harmonia entre os professores da formação técnica para o magistério e os alunos que faziam o curso, o que não acontecia da mesma maneira, com os professores do núcleo comum das disciplinas.

Não havia muitas opções para o curso de graduação. Tendo afinidade com a disciplina de matemática, resolve então, optar pelo curso de Ciências, que lhe daria a licenciatura curta na disciplina, para em seguida fazer a habilitação em Matemática.

4.2.5.3 Fase III – a faculdade

Com o propósito de concluir o curso de Ciências e em seguida a Habilitação em Matemática, seus planos mudam no decorrer da graduação. Se antes tinha tido bons professores de matemática, e talvez tenha sido influenciada indiretamente por eles, na graduação se depara com professores que a fazem despertar para a disciplina de Química. Embora, posteriormente tenha feito a habilitação em Matemática, e decidido seguir a carreira nesta área, sua primeira opção foi a habilitação em Química.

P5 - Daí eu fiz Química em 85... eu fiz acho que porque eu gostava dos professores de Química do curso de Ciências. Eles sempre me incentivaram a fazer química. [...] E na faculdade o professor R. que era Química... Não sei se eu fui fazer muito por ele... é que eu gostava muito de Química. Assim, mas foi na faculdade que eu me identifiquei com a matéria, porque no magistério eu não... não gostava muito não!

O curso de Ciências foi concluído em 2 (dois) anos, e a habilitação em 1 (um) ano. Logo após concluir a habilitação em Química, que havia iniciado por se identificar com os professores da área, inicia a habilitação em Matemática, tendo agora como fator importante o “gostar da matemática”. Após a formação, opta então por seguir a docência na disciplina de Matemática.

P5 - Mas aí quando eu terminei Química em 86 eu resolvi fazer Matemática, porque eu gostava de matemática. Gostava muito de matemática, também. E eu fui fazer Matemática e daí na hora de escolher qual das duas eu ia escolher pra ser a minha matéria de concurso, eu escolhi Matemática. [...] Ah! Eu... eu sempre gostei mais de matemática.

A habilitação em Matemática tinha um caráter de desafio. Era um curso em que se exigia muito mais do aluno do que na habilitação anterior. Se já vinha de uma história de muita disciplina quanto aos estudos, percebe que para concluir a habilitação teria que estudar muito mais, ainda.

P5 - Na Matemática era bem mais puxado. Foi bem mais puxado que Química. [...] Eu gostei da Matemática. O K. era um professor exigente mas, que a gente aprende mesmo com ele. O M. na época, também era bom... São os dois que eu mais me lembro... eram as matéria que eu mais me dedicava... Ralava!!! Tinha que se dedicar senão estudasse... [...] a gente não perguntava, tinha meio que se virar...

Cursando a faculdade, começa a estudar de forma autônoma, na busca do conhecimento. Com um grupo de colegas de sala, monta grupo para estudar, inicialmente com o propósito da aprovação, mas descobre aos poucos o prazer de estudar, o prazer em se adquirir novos conhecimentos.

4.2.5.4 Fase IV – tornar-se e manter-se professor

Logo após terminar o Magistério, no Ensino Médio, é convidada a trabalhar como professora regente, na educação infantil do colégio em que fez a maior parte de seu estágio, para a conclusão do curso. Não tendo ainda 18 anos, o que a impede de fazer qualquer concurso público, aguarda a maioridade, o que acontece após um ano de docência, quando então presta concurso para professora no município em que trabalha e acumula a função com o cargo anterior. Segue assim nos dois anos seguintes.

Em 1986, é aprovada em Concurso Público para o Quadro Próprio do Magistério, no Estado do Paraná, passa então a dedicar-se exclusivamente nesta função, pedindo o desligamento dos vínculos anteriores. Tem então sua primeira experiência como alfabetizadora.

Sendo admitida no decorrer do ano letivo, assume uma sala como professora regente, e a professora que trabalhava até então passa a ser sua auxiliar.

P5 - Aí eu peguei em agosto. E foi assim uma experiência difícil, eu acho... porque desde quando eu fiz Magistério eu substituía as 3ª e 4ª séries. Eu adorava! E eu peguei uma 1ª série que na verdade já tinha uma professora, desde o começo do ano com eles, e como eu tinha passado no concurso do Estado, eu tinha que assumir a sala, e ela passou a ser minha auxiliar.

Após o fim do semestre, consegue a remoção para a escola em que trabalha até hoje, a escola em que iniciou e concluiu toda a sua escolaridade. Ali encontra com seus antigos professores, agora colegas de trabalho, o que diz ter sido uma grande satisfação. Quando relata esse período, parece considerar esse o verdadeiro início de sua carreira como professora, embora já estivesse trabalhando em outras escolas, há pelo menos três anos.

Trabalha nesta escola há 20 (vinte) anos, ali conhece todos, desde os alunos e sua família e, os colegas de trabalho. E não tem intenção nenhuma de mudar de estabelecimento, em seus planos, só sairá ao se aposentar.

P5 - Eu acho assim, pra mim, Eu acho muito melhor trabalhar no (colégio) RB que trabalhar numa outra escola. Quando eu fui escolher a escola pra trabalhar eu escolhi por comodidade. Uma escola mais perto da minha casa, porque é difícil quando você trabalha em duas escolas diferentes e tem que chegar na escola, se uma fica longe da outra... eu sempre quis ficar em uma escola só. E aí eu tive condições de ficar e... eu gosto. E é claro tem também o fato de que eu conheço a maioria dos alunos dali... Eu não tenho vontade de sair dali não.

A experiência como professora, e manter-se como tal lhe trouxe algumas reflexões. Reflexões essas, capazes de lhe fazer comparar a diferença entre ser professor no tempo de sua mãe, e o que é ser professora hoje.

P5 - Eu achava muito legal (ser professora). Até hoje, né!? Até hoje... Eu vejo a diferença assim: hoje a gente passa pela vida dos alunos e enquanto a gente tá com eles, eles estão lembrando da gente. Mas com o passar do tempo não existe esse laço. Aonde ela vai (a mãe)... *'Ah, minha professora querida'*

Questiona o carinho que recebe a sua mãe, o que não acontece tão efusivamente com ela. Percebe então a diferença do laço que existia entre professor e aluno, pelo menos entre sua mãe e seus alunos, o que hoje vê com menor frequência ao se tratar de sua relação com seus alunos.

P5 -Talvez a gente não seja tão querida, não é!? Mas assim... era diferente. Eu acho que era diferente. Até a relação que eu tenho até hoje com os meus

professores, eu acho que é diferente do que os alunos hoje têm com a gente. Era diferente.

A relação é elemento essencial em sua prática docente. Depara-se constantemente com as dificuldades da profissão, o que não a faz desanimar. Reconhece a diferença dos alunos hoje e o quanto o conhecimento parece estar distante da necessidade desses alunos, mas mesmo assim realiza-se como professora e continua a ter um grande prazer em estar entre eles.

P5 - Eu me realizo dando aula, eu acho... Embora com toda a situação que a gente tem hoje, os problemas, a escola... que o aluno está cada vez mais difícil, que principalmente a matemática eles não têm muito interesse em aprender... Eu gosto! Eu gosto de estar no meio dos alunos, de trabalhar com os alunos, de conviver na escola, eu gosto! Eu gosto de dar aula...

Reconhece a escola como um lugar de aprendizagem não só de quando era aluna, mas ainda mais sendo professora. A satisfação em ver seu aluno aprendendo, em ter a certeza de que está fazendo um bom trabalho, parece ser o principal agente motivador da professora P5 no que tange a sua profissão.

P5 - A minha vida toda eu trabalhei dando aula, são 23 anos. Olhando, fazem 23 anos, mas parece que foi ontem que eu comecei a dar aulas. E eu acho que eu aprendi... minha vida é estar ali naquele meio, na escola, trabalhar com aluno, ver seu rendimento, porque a gente fica contente quando vê que aquele aluno cresceu. [...] E aí você vê o crescimento de alguns, você vê aquela dificuldade, você fica feliz quando você vê que aquele aluno que foi meu e agora é de outro professor e foi bem com o outro professor, né!? Às vezes ele não vai bem com você e vai bem com outro... muda o jeito do professor.

Estar nesta escola há tanto tempo, lhe dá uma visão global do desenvolvimento de seu aluno. Mesmo que ele esteja em série em que a professora P5 não trabalha, não tem diferença o olhar que remete a este aluno, continua a acompanhar seu desenvolvimento enquanto o mesmo se mantém na escola, o que acaba lhe imbuindo uma grande responsabilidade, já que se vê como parte da vida deste aluno, assim como cada um deles faz parte de seu aprendizado, de sua vida como professora e como pessoa.

P5 - Então você acaba participando da vida dele durante toda a escola. Porque ele entra na 5ª série e só vai sair no EM, né!? Mesmo que eu não esteja com ele em todas as séries eu já vejo que aquele aluno está crescendo.

Reconhece que já foi muito dominada pelo conteúdo e pelo cumprimento do mesmo, hoje se diz mais tranqüila em relação a esse elemento da profissão. Perceber-se como pessoa, e também o seu aluno como tal. Cada um com uma realidade diferente que pode vir a comprometer a aprendizagem. Reconhecer as diferentes realidades assim como as diferenças individuais e a importância em se considerar essas diferenças para ser professora, hoje, a fez aproximar-se mais de seu aluno.

P5 - Eu sempre achei a matemática difícil de fazer como todo mundo diz que é pra gente fazer. Trazer a realidade do aluno, é... saber dos problemas do aluno, eu sempre via a matemática mais distante disso. E [...] hoje, vamos dizer assim, tudo você tem que levar em conta. Você sabe, a gente que é da matemática é sempre mais durão, nada justifica, a gente quer que passe aquele aluno que sabe. [...] E a gente teve que entrar nessa mudança. Essa mudança de visão, até. De ver a disciplina da gente... E a partir daí você começa a conhecer mais e ver que realmente pra eles, hoje, não tem muito interesse naquilo que você está dando dentro da sala de aula. Você tem que buscar, tem que conversar... Pra ver se eles aceitam, porque não é só matemática, eles querem saber porque é que eles precisam aprender matemática, biologia... e a escola fica muito distante do que realmente o aluno quer.

Em alguns momentos diz que o professor de Matemática tem um perfil diferente, apresenta-se mais “durão” e que foi o último grupo que aderiu às mudanças. Foi o último a “facilitar” a vida do aluno para que o mesmo possa ser promovido. Sente certa dificuldade em aproximar-se de seu aluno. Não é muito dada a “risadas” e conversas em sala de aula. Tem a postura de entrar na sala e dar o seu conteúdo.

P5 – ‘A, professora nunca dá uma risada. Hoje ela entrou dando risada, ta feliz, né!?’ E eu não percebo que eu não tô dando risada. Eu entro dou minha aula, dou minha matéria, eu não tenho essa facilidade pra conversar com eles.

Sabe da importância em estabelecer uma relação mais estreita com seu aluno, mas para isso precisa participar mais da vida pessoal de cada um, saber mais de sua família e da realidade em que vive. Função que mesmo reconhecendo ser fundamental, não consegue desenvolver com facilidade.

P5 - Aí você vai vendo que cada aluno tem a sua realidade, às vezes tão difícil e a gente quer exigir tanto... Porque a gente quer exigir, porque a gente quer o melhor, a gente quer exigir. [...] E aí você percebe que eles não vão conseguir fazer tudo isso... [...] Tem muitos que não podem, estão trabalhando... e como é que você vai exigir que ele esteja ali as 3 horas da

tarde, que é quando a maioria pode, se ele trabalha até as 6 horas? Depois que ele sai da escola (vai trabalhar)... e é o adolescente!

É muito clara quando diz o quanto perceber essas diferenças e a realidade de seu aluno fez mudar a sua prática docente. Com todo esse tempo de experiência diz que a mudança só ocorreu há uns “5 (cinco) ou 6 (seis) anos atrás”.

P5 - Hoje, hoje... eu acho que eu converso mais com os alunos do que antes, há 5 ou 6 anos atrás. [...] A gente quer dar aula, quer que ele... sei lá, acho que a gente vai amolecendo. [...] Hoje eu acho que ela tem que existir (a relação afetiva)... [...] Não que eu ache que isso seja tão importante, até hoje eu ainda vou pra um lado mais tradicional, mas eu acho que hoje, infelizmente se não existir um pouco dessa afetividade, fica bem mais difícil, a... a aprendizagem.

Quando se refere a mudança em sua forma de conduzir o trabalho em sala de aula, reconhece que muito além do conteúdo há a relação entre ela e seus alunos. Vê como uma marca de sucesso ter superado a preocupação extrema com o conteúdo e ser capaz de perceber o seu aluno e os outros pontos a serem considerados ao trabalhar em sala de aula.

P5 - Você tem que dar seu conteúdo, mas isso aí não é o principal, eu acho! Na escola atual, a que a gente está vivendo, você tem que levar em consideração todos esses problemas que foram pra você, tipo o aluno não pode isso, não pode aquilo, porque ele tem essa realidade, e você acaba na escola um local que você acaba resolvendo problemas da família do aluno, não é!?

O caráter social da escola acaba por ser o mais forte dos fatores com o qual se preocupa a instituição, hoje. Não só a instituição se desviou da função a qual é destinada, muitos dos alunos que a freqüenta, o faz para manterem-se em programas sociais vinculados a freqüência escolar.

P5 - Eles estão com esses programas, se o aluno vai pra escola ele tem a cesta básica, tem a Bolsa Família, então quer dizer, não pode faltar e porque esse aluno está indo mais pra escola? Todo mundo quer todo mundo alfabetizado, e ele está indo porque ele está ganhando alguma coisa em troca. Ou é uma Bolsa Família, ou é Bolsa Escola, tem o PET o dia inteiro porque ele tem direito. [...] Então ele... o interesse dele em ir pra escola é outro, ele não está indo porque ele precisa aprender... Hoje a sociedade, não enxerga a escola como uma necessidade. Eles não estão nem aí, eles falam: “Ah! *Eu não gosto...*”. Eles não estão nem aí...

A realidade com a qual se depara diariamente, com a da função da escola desviada da função formadora do aluno no que diz respeito ao conhecimento acumulado pela humanidade, põe a professora P5 em constante conflito com o que deve fazer em seu trabalho. Com isso, ter seu aluno com o conteúdo comprometido acaba dificultando para o mesmo, a inserção no mercado de trabalho. Então, o que deve fazer na escola?

P5 - Difícil, porque daí o teu papel, o que você está lá pra fazer, que é passar... para esse aluno aprender... esse conteúdo que a escola tem que passar, a gente não consegue. A gente, vamos imaginar, eu penso assim, que dos 100% que aquele seu aluno que tem que sair de uma 5ª / 8ª, ele vai sair hoje, o aluno, com a metade do conteúdo. [...] Tem que mudar, porque o que a gente está vendo é que a gente está formando um país que a cada dia o jovem está saindo pior do que antes. Eles não sabem fazer uma entrevista, quando eles vão arrumar um emprego. Como vai ser um funcionário, de qualquer lugar que seja. Eles não sabem nem escrever!

Em sua avaliação, a educação está à beira do caos, e que não tarda uma mudança, uma iniciativa voltada para a qualidade da educação na escola pública. Sabe que a escola não tem dado conta de formar seu aluno, muitos concluem o Ensino Fundamental sendo “analfabetos” e que pouco tem sido feito no que se refere a formação do professor para essa nova realidade aí instalada.

P5 - Nós estamos recebendo alunos analfabetos! [...] Não é difícil encontrar, eles não sabem ler nem escrever. [...] O que é que a gente tem? A gente não tem um trabalho pedagógico em cima do professor, pro professor trabalhar, pra ele se interar.

Não só uma formação efetiva para o professor parece ser um dos caminhos para a melhora da educação pública, considera que essencialmente o professor deve desejar essa capacitação.

P5 - Pra melhorar tudo isso a gente tem que querer! A gente tem que ter uma capacitação legal! Senão vai continuar desse jeito.

Com todas as dificuldades, se mantém professora e em nenhum momento demonstra qualquer interesse em deixar de sê-lo. Considera-se uma lutadora da causa, associada a uma auto formação continuada, e principalmente, acredita que a escola vai melhorar, com uma educação pública que aconteça dentro das escolas, voltada para a formação efetiva de seus alunos. E principalmente, sente-se realizada como professora.

P5 - Ah! Eu me realizo, profissionalmente, mesmo com todas essas situações que a gente ta falando aqui de um modo geral. [...] Pôxa vida, desde que eu entrei eu luto pra que melhore, agora eu vou abandonar uma coisa que eu acredito que pode melhorar?

Acredita no trabalho que faz e mantém uma visão positiva do trabalho docente. Mais que isso, tem o reconhecimento de seus alunos. O que torna importante para manter-se em sua profissão.

P5 - Eu acho assim, que na sala que eu vou, na minha sala de aula quando eu vou trabalhar com meus alunos, se eu ficar pensando em tudo, eu sou muito pessimista e não vou conseguir nada. Então eu tenho que enxergar ai que alguma coisa eu estou fazendo, que eu estou contribuindo pra que isso mude, você entendeu? Por que o que é que eu ganho? Eu acho que os alunos reconhecem isso em mim, no meu trabalho. E eu acho que isso é importante. Eu ganho o reconhecimento.

Esse reconhecimento não vem só de seu aluno, mas de grande parcela da comunidade escolar. Sabe que tem a resistência de alguns colegas, que não acreditam que alguma coisa possa melhorar, estão em outro estágio de sua profissão, esses em suas palavras, podem considerá-la “boba”, naquele momento.

P5 - Então o ganho é um reconhecimento. [...] Ah, da escola! Do aluno, dos colegas... eu acredito que tem colegas que acreditam no trabalho da gente. Mas eu também acho que tem gente que acha que a gente é bobo, né!? Porque a gente fica lá querendo... sonhando com alguma coisa que não existe...

Fala em sonho: “Eu sonho que um dia tudo isso vai melhorar. Que a gente tem que fazer alguma coisa pra que isso mude. É... mudar essa visão da escola pública.” Esse olhar de uma professora com 23 (vinte e três) anos de profissão, com todas as dificuldades em se trabalhar em uma escola pública, com diferentes realidades e interesse de seus alunos, que muitas vezes vão à escola não a reconhecendo como eixo principal de sua educação formal, é algo a se considerar.

Esse reconhecimento do aluno acaba sendo demonstrado quando ao encontrá-los é frequentemente questionada quanto a continuidade de seu trabalho com as turmas que a conhecem. Essa cobrança vem de seus próprios alunos e pais.

P5 – ‘Professora, o ano que vem a senhora vai escolher a nossa turma de novo, né!?’ Aí eu falo: ‘Ah! Eu não sei..’ Então quando eles falam assim, eles querem que eu dê aula pra eles, né!?’

Mesmo com esse interesse para que a professora continue, ela não acredita que estabeleça fortes laços de amizade com seus alunos, como acontecia com sua mãe e seus alunos.

P5 - Ah! Eu acho, mas eu acho que não. Passa aquela amizade... é aquela coisa assim: hoje já é muito distante esse relacionamento professor – aluno, essa amizade é ali, naquele momento, naquele ano que ele está com você. [...] Eu tô falando agora da diferença da minha mãe, todo mundo vai e abraça e fala... minha professora querida! Isso eu sei que nunca vai acontecer comigo. Assim, talvez, também, o fato do meu jeito de ser, entendeu? Então não existe esse vínculo, essa amizade fora! Só que ali dentro, naquele ambiente, a gente se dá bem!

As mudanças aconteceram na escola, mas principalmente na forma de trabalhar da professora, embora ela tenha se mostrado muito resistente a todas as mudanças, e que para isso diz: “Se eu não mudasse eu me frustraria”. Percebe a relação de poder que existe dentro da escola, quando é o professor que decide se o aluno é aprovado ou não.

P5 - Essa relação de poder... Eu acho tão difícil essa parte de aprova, não aprova... mas não tem outra forma... Mas é isso que eu digo pra você, não teria outra forma!

Com todas as suas declarações, reflete quanto a sua escolha profissional de maneira diferente dos outros entrevistados, que dizem terem escolhido por um motivo ou outro. No caso da professora P5 diz não ter podido optar, pois tem vocação para a profissão, “*porque eu acho que eu nasci pra dar aula*”.

Não é só a questão da vocação que a mantém na profissão, como ela mesma diz:

P5 - Eu gosto!!! Olha, se eu estivesse fazendo uma coisa que eu não gostasse, eu estaria doente.[...] Eu gosto porque eu gosto!! Eu gosto de trabalhar! Eu gosto de estar com meus alunos! De dar aula! Eu gosto de estar naquele ambiente da escola com os professores. Eu gosto!!!!

E ao fazer um balanço de todo esse tempo de profissão, quando questionada quanto às mudanças quanto a sua forma de trabalhar, diz que essa não foi a grande mudança. A grande mudança está na pessoa da professora P5, que reconhece que a profissão a fez mais flexível.

P5 - Mudou, mas não mudou muito... (a professora P5) [...] A gente muda ... muda essa forma da gente enxergar as coisas, a gente começa a não ser tão radical, a observar mais as pessoas... Muda algumas coisas na sua vida, você sempre teve aquela idéia, sempre defendeu isso, quando você começa a enxergar o outro lado, você muda. Você muda! [...] A prática docente muda a prática do professor e muda o professor. [...] Você fica mais... sei lá, com tanta situação que você vê na escola.... você muda, você fica assim, mais... amolecida, eu acho. Você fica mais flexível, sei lá...

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
Sou – eu não aceito.
Não agüento ser apenas um
Sujeito que abre
Portas, que puxa válvulas,
Que olha o relógio, que
Compra pão às 6 horas da tarde,
Que vai lá fora,
Que aponta lápis,
Que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
Usando borboletas.

Manoel de Barros

O objetivo deste trabalho foi investigar sobre a profissão docente no tocante ao tornar-se e manter-se professor. Sendo uma profissão essencialmente relacional, em que o conhecimento é seu objetivo principal, procuramos fazer uma reflexão quanto aos elementos necessários à essa profissão e principalmente quanto ao sujeito (professor) que está nela inserido.

Como já foi dito em capítulos anteriores, quanto às informações colhidas com as entrevistas, este trabalho foi norteado pelas seguintes vertentes teóricas: os saberes docentes construídos com a experiência, em uma situação relacional em sala de aula, proposto por Tardif (2002); e a psicanálise, principalmente lacanianiana, da qual utilizou-se o conceito de

transferência e de sujeito suposto saber, o desejo e o gozo para uma investigação quanto a captura por discursos na construção do perfil subjetivo dos entrevistados.

Portanto, este trabalho está firmado em dois pilares: os saberes docentes, e a psicanálise. Respectivamente, Tardif (2002) e Lacan (1998). Com esses referenciais, buscou-se significantes para a análise dos dados coletados.

O capítulo 3º relata os procedimentos metodológicos adotados nesse trabalho, desde a opção por entrevistas semi-estruturadas, em que procuramos resgatar fragmentos da história de vida dos entrevistados e o trato dispensados à essas informações. Optamos por considerar quatro momentos na vida dos entrevistados, desde as primeiras experiências educacionais na escola, o Ensino Médio, a graduação e finalmente a profissão de professor, cargo que ocupa atualmente.

Para a análise utilizou-se esses dados organizados no capítulo 4º, quando foram apresentados os entrevistados em 4 fases: antes do Ensino Médio, o Ensino Médio, a graduação e o tornar-se professor. Buscou-se situar este profissional nas diferentes fases de sua trajetória e destacar a importância das mesmas para a carreira do professor.

Além dos dados organizados em 4 fases, na apresentação dos entrevistados, procuramos observar a fala de cada um deles em suas diferentes fases, buscando nelas algo que representasse / destacasse o entrevistado em cada fase. Procuramos encontrar um marco, a sua marca pessoal. A esses marcos chamamos de significantes, o que de certa forma procura traduzir como cada um vê a sua profissão, e a importância dada a alguns elementos da mesma.

Significantes então é aquilo que cada entrevistado apresenta de forma muito significativa em sua fala, e acaba por nos dar uma visão do que é ser professor para cada um dos entrevistados. Apesar de ser uma pesquisa que tem como objetivo principal investigar o que torna o sujeito professor e o que o sustenta nesta posição, foram considerados os significantes de cada um dos professores isoladamente, como ponto de partida para a análise dos dados.

Os significantes estão organizados em forma de quadro que foram construídos considerando cada um dos discursos observados na fala dos entrevistados durante a pesquisa.

Este capítulo 5 está organizado em duas partes: a primeira com a descrição dos discursos encontrados nessa pesquisa e seus respectivos significantes e, a segunda, a análise, propriamente dita, de cada entrevistado, e a representação gráfica da captura pelos discursos de cada entrevistado.

5.1 DESCRIÇÃO DOS DISCURSOS VERIFICADOS NAS ENTREVISTAS

Como já foi dito, durante a organização dos dados coletados, procuramos identificar nas falas dos entrevistados os significantes que caracterizariam a captura por um ou outro discurso, para a construção de seu perfil subjetivo. A seguir procuramos apresentar as falas em que os significantes aparecem caracterizando a captura do sujeito pelo discurso em questão.

5.1.1 Significantes Relacionados ao Discurso Pedagógico

O Discurso Pedagógico está presente na fala dos professores como uma procura por melhor e mais eficiente aprendizagem de seu aluno, visto que neste discurso, o foco está no aluno.

Por estar relacionada à aprendizagem do aluno e, assim, estreitamente ligada à avaliação dessa aprendizagem, tanto do aluno e eventualmente da instituição, este discurso, muitas vezes, se confunde com o Discurso Burocrático. Isso por ter uma trajetória em que inicialmente tem seu foco no aluno e posteriormente na aprendizagem do mesmo e numa avaliação satisfatória tanto do aluno quanto da instituição que o mesmo representa.

Dentre os significantes encontrados o que mais se destaca é a procura do professor por formas diferentes de se ensinar, no caso de P1, particularmente, há uma preocupação para que o aluno aprenda da mesma forma que P1 aprendeu.

P1 - Eu fico imaginando se todo o aluno pudesse **aprender matemática como eu aprendi**, tentar fazer aquele caminho sozinho, tentar fazer o aluno aprender sozinho.

Essa preocupação em se aprender de forma autônoma, também aparece na entrevista de P4.

P4 - Porque teve muita coisa que eu **não aprendi na escola e depois sozinho**, quebrando a cabeça eu aprendi [...] eu procuro fazer eles se virarem sozinhos, pra **perderem essa dependência** que eles têm dos professores. [...] Na verdade eles vão ter que se virar sozinho futuramente.

Fica implícito que um dos propósitos, no Discurso Pedagógico é oportunizar ao aluno a responsabilidade por sua aprendizagem, sempre com um direcionamento eficiente do trabalho efetuado dentro da sala de aula.

Mas, aprender autonomamente não é o único representante dos significantes do Discurso Pedagógico. Assim como na formação do professor e em seus anos iniciais de docência, quando o foco está no conteúdo, posteriormente a esta fase, está a forma de ensinar e as estratégias para a aprendizagem de seu aluno.

De modo geral, esta representação esteve presente na fala de todos os entrevistados. Todos, em algum momento, descrevem que concentram suas energias em encontrar soluções para que exista uma aprendizagem mais efetiva de seus alunos, com essa preocupação, cada um, a sua maneira, busca estratégias de ensino, caracterizando o Discurso Pedagógico.

Para P1 temos a questão da linguagem, a forma de falar diferente, além da conexão do conteúdo a questões do dia-a-dia.

P1 - Eu conseguia passar pra eles (os colegas da faculdade) em uma **linguagem que eu conseguia aprender** fácil [...] eu consegui implantar a minha linguagem e o pessoal entendia.

[...] Ele (o aluno) estava cadastrando senhas lá (no trabalho) e não sabia como cadastrar todas. [...] O aluno falou: ‘Nossa professor! Eu tava tentando fazer um negócio lá pra ver quantas possibilidade e eu não sabia. Agora eu sei como é que faz’.

Para P2, a estratégia de aprendizagem está no respeito à construção da aprendizagem de seu aluno e na busca por melhorar seu próprio desempenho dentro da sala de aula.

P2 - Eu ponho um assunto no quadro e vou perguntando... vou perguntando... vou perguntando... **até o aluno chegar no que eu quero.** [...] Eu prefiro ir perguntando até ver se sai o que eu quero.

[...] Este ano eu tive uma 1ª série e o ano que vem eu vou ter de novo e vou fazer assim... **vou melhorar o meu trabalho**, depois vou ter de novo e vou melhorar o meu trabalho.

P3 representa o seu Discurso Pedagógico ao dizer que prepara materiais para suas aulas e também quando busca ser um profissional que corresponda às necessidades atuais do “esquema” de ensino, isto é, ser muito mais do que quem transmite conhecimentos. Com isso, busca estratégias para ser mais do que o professor que somente ensina o conteúdo, mas alguém atento a outras questões que se apresentam em sala de aula.

P3 - Geometria que eu gosto, então aí eu vou **preparar material**, assim, as coisas... Então aí tem que **ser além de transmitir o conhecimento**, ser o orientador e... assistente social, também. Tem que conversar, ver o que está acontecendo...

Existem na entrevista de P4 momentos em que a mesma se mostra preocupada com a aprendizagem de seu aluno em que se expressa com “eu quero ensinar”. Mostra que busca discretamente algumas estratégias de ensino e quando reconhece a eficiência da metodologia sente-se satisfeita.

P4 - Porque eles (na graduação) não ensinam uma maneira melhor de a gente dar aulas pros alunos. [...] Uma fórmula não... **mas, um método**. [...] Eu quero ensinar. [...] Eu e mais uma colega, juntas nós fizemos umas experiências com os alunos... Você vê que é interessante, que alguns tinha a vontade de fazer, tinha interesse. [...] Eu achei assim, foi bem... que de vem em quanto **a gente tem que dar umas inovadas**, né!?

A entrevistada P5 foi a que mais se expressou de maneira teórica quanto a questões pedagógicas. Falou das diferentes propostas de ensino que se tentou implantar durante todo o seu tempo de experiência e ainda consegue fazer uma avaliação das diferentes propostas a que a escola esteve submetida em seus anos como docente. Há ainda o descaso quanto ao acompanhamento das propostas implantadas e da capacitação continuada e eficiente do docente.

P5 - Nesses 23 anos são muitas **mudanças na educação**. [...] Muitas dessas mudanças [...] a gente não entrava de cabeça [...] você sabe que determinadas coisas não vão dar certo, não vão dar certo... [...] Um exemplo, bem prático: o ciclo básico na alfabetização [...] nós estamos recebendo alunos analfabetos! Já vieram outras propostas... outras formas de encarar aquela proposta, e muita coisa dela já nesta morta e enterrada. A gente **não tem um trabalho pedagógico** em cima do professor.

Além da questão das propostas metodológicas e da tentativa de implantá-las durante os anos em que trabalha como professora, P5 reconhece o quanto está difícil acompanhar as mudanças impostas, pelas questões sociais, à escola. Tentar adaptar-se às mudanças, mostrando-se mais próxima de seus alunos e tendo deles a aprendizagem que procura, reconhece que sua forma de ensinar não se mostra eficiente com todos os alunos.

P5 - mesmo a escola sendo esse local que transmite conhecimento, que você está lá pra passar conhecimento, tem que existir essa relação (professor-aluno). Hoje tem!! Hoje com toda essa **mudança que nós tivemos na escola**

e... no mundo! De um modo geral. Eu acho que tem que ter essa ligação professor – aluno tem que ter esse elo, senão também... Eles **conseguem entender** o que eu tento transmitir pra eles. Eles falam isso... Claro que tem aquele aluno que não entende, que não entende comigo mas entende com o outro, então tem isso. [...] Mas eles falam: ‘Não, professora, a senhora é brava, a senhora faz isso, faz aquilo, mas a gente entende o que a senhora fala’.

O aluno e a sua aprendizagem aparecem, no Discurso Pedagógico de maneira diferente, conforme a visão e interpretação do que é ensinar para cada um dos entrevistados. Temos a aprendizagem para a autonomia, as diferentes mudanças educacionais propostas, formas de ensinar, materiais para a sala de aula, enfim, muitos significantes, mas todos focados na aprendizagem do aluno.

5.1.2 Significantes Relacionados ao Discurso da Burocracia

Dentre os discursos este se mostrou quase unânime entre os entrevistados. A questão do conteúdo e a estabilidade foram os significantes que imperaram nas entrevistas, além de método e transmissão de conhecimento e até como avaliação da prática docente.

Quanto ao conteúdo, apresentamos a seguir a fala de P1, P2, P3 e P5:

P1 - Esses **conteúdos** que eu dou hoje eu aprendi tudo sozinho [...] Com uma linguagem diferente, com uma forma diferente, tentar fazer o aluno buscar aquele conteúdo.

P2- Ficava aquela coisa assim, eu pensava que se eu ficasse atrasada eu não tava dando conta, então eu tinha de correr como a outra professora corria. [...] Sabe... dava conta do livro inteiro.

P3 - Quando eu comecei [...] eu ia seguindo o livro, hoje eu já sei [...] Sei que tem uma maneira mais fácil de cumprir o conteúdo. Vou facilitar aqui, trabalhando dois **conteúdos** simultaneamente, sem comprometer o programa. No começo era diferente, era difícil, tinha que ser **item por item**, como estava lá. Às vezes eu peguei turma que era apostilada, e tinha que seguir como estava na apostila, não podia perder nada.

P5 - Você tem que dar seu conteúdo, mas isso aí não é o principal, eu acho! [...] para esse aluno aprender... esse conteúdo que a escola tem que passar, a gente não consegue. [...] Eu penso assim, que dos 100% que aquele seu aluno que tem que sair de uma 5^a / 8^a, ele vai sair hoje, o aluno, com a metade do **conteúdo**.

Outros significantes importantes aparecem nas entrevistas, como as diversas funções que o professor vem assumindo hoje nas escolas. Com uma escola essencialmente assistencialista, vários programas sociais estão vinculados a frequência escolar e por conta disso, o professor se vê assumindo a função de assistente social além de pai, mãe, psicólogo...

P3 - A escola era o lugar para se transmitir conhecimento. Não o que ela é agora, que é **assistente social**, que a escola tem que encaminhar para o médico, tem que fazer isso, tem que ver o que está acontecendo... entregar leite... então, na verdade a escola deixou de ser o lugar de transmissão de conhecimento...

P5 - Eles estão com esses programas (sociais), se o aluno vai pra escola ele tem a cesta básica, tem a Bolsa Família, então quer dizer, não pode faltar e porque esse aluno está indo mais pra escola? Todo mundo quer todo mundo alfabetizado, e ele está indo porque ele está ganhando alguma coisa em troca. Ou é uma Bolsa Família, ou é Bolsa Escola, tem o PET o dia inteiro porque ele tem direito [...] Hoje a sociedade, não enxerga a escola como uma necessidade. Eles não estão nem aí.

Há também a questão da estabilidade profissional, ser professor não passa de uma “profissão” qualquer, na qual basta não faltar, cumprir conteúdo, portanto despersonalizado de seu compromisso principal que é com o conhecimento.

P4 - Depois eu comecei como concursada [...] mas eu optei pelo vínculo, tem mais garantia, né!? Existe **estabilidade**... entre aspas... Mas isso é importante pra mim. [...] É meu emprego!

Vários significantes estão presentes no Discurso da Burocracia e é aceito sem nenhum questionamento, basta cumprir conteúdo, respeitar datas, não ser um professor faltoso, enfim, estar dentro do que é facilmente ‘medido’ como função do professor. Daí a declaração de um dos entrevistados: “Porque a direção em uma escola é tudo também, né!?” (P4).

Com esta declaração, elementos essenciais para a educação nem são considerados.

5.1.3 Significantes Relacionados ao Discurso do Conhecimento

Se o conhecimento é o objetivo primeiro da escola, falar dele e comprometer-se com ele deveria ser o objetivo também do professor. A questão da

aprendizagem do conteúdo, por parte dos entrevistados, muitas vezes aparecem como algo exercitado no passado, no período da graduação, quando estudar se fazia necessário para a conclusão do curso.

Podemos chamar a atenção aqui para o fato de que os entrevistados não são mais professores em início de carreira, e o conhecimento que se pôde verificar foi o conhecimento do conteúdo específico. Pouco se falou sobre o professor estudar e dar continuidade à sua capacitação. As declarações observadas relatam apenas o compromisso com o conteúdo específico, no caso a Matemática.

Todos os professores investigados nesta pesquisa declaram terem estudado muito, sempre como algo do passado, quando eram estudantes.

P1 - Mas eu lembro que teve um ano [...] essa parte de triângulos, Pitágoras,... Aí eu realmente aprendi naquela época, mas tinha muita coisa que eu não conseguia aprender. [...] aí eu peguei aquele livro [...] e eu ficava sozinho, comecei a estudar, a folhear, comecei a ver e comecei a entender o porquê [...] Comecei a ir à biblioteca e comecei a fuçar, fuçar, comecei a **estudar** bastante sobre as matérias. [...] Se o professor dava um exercício eu fazia cinco seis sem precisar fazer [...] as primeiras provas eu arbentei nove, oito, eles (os professores) não acreditavam. [...] Aí o M me uma coleção de 5ª a 8ª série em um mês eu devorei os quatro livros fiz tudo, tudo, tudo, desde lá na quinta até chegar na oitava. [...] Aí foi que realmente eu tava preparado pra aprender matemática.

Quando P1 reconhece a dificuldade em relação aos pré-requisitos não apropriados durante a Educação Básica e a necessidade de estudar, entra em um processo de auto-formação em relação ao conteúdo específico. Com os demais entrevistados estudar se fez necessário para a conclusão da graduação.

P2 - Porque olha, eu tive que **estudar**. Eu me lembro que quando eu fazia matemática eu tava dando aula no sítio, [...] na hora do recreio a merendeira cuidava dos alunos e eu ficava estudando, ficava na sala estudando... Eu resolvia tudo no quadro. Eu estudava no quadro. Eu tinha prova e então eu tinha que aproveitar o tempo... O tempinho que eu tinha lá eu tinha que estudar.

Em relação à captura pelo Discurso do Conhecimento existe ainda a relação que o professor estabelece com a disciplina e os conteúdos com os quais se identifica.

P2 – Paixão por **álgebra!**

P3 – Gosto de **Geometria**.

P4 – Adoro resolver **problemas** [...] adoro **equações**.

P5 – Gosto de **Matemática**.

O conteúdo específico parece dominar o significante do Discurso do Conhecimento, mas temos também na fala de P5, a segurança em se trabalhar, quando o conteúdo é dominado pelo professor. Embora reconheça a importância de se estar bem preparado em relação ao conteúdo, não houve qualquer alusão a uma relação entre este conteúdo e a metodologia ou a formação continuada. “Professor tem que estudar mais, a gente não tem o hábito do **estudo**. [...] O **conteúdo** é pré-requisito para uma boa aula” (P5).

Preso ao Discurso do Conhecimento esteve a questão do conteúdo específico, não houve menção ao conhecimento pedagógico ou curricular. Podemos inferir que, quanto ao Discurso do Conhecimento, os professores relatam experiências com a matemática de modo pessoal e relacionam conhecimento com conteúdo específico.

5.1.4 Significantes Relacionados ao Discurso Amoroso

Este discurso está estreitamente ligado às questões afetivas que se apresentam durante a prática docente. Como já foi dito anteriormente, a profissão docente é essencialmente relacional, em que professor e aluno assumem lugares que lhe complementam, e torna possível a ‘complementação’ de um e outro, dada a dualidade da relação.

Cada entrevistado teve para esse discurso falas diferentes, destacamos nesse discurso os significantes encontrados na entrevista de P2, que se mostrou profundamente afetuosa com seus alunos, dando a esta relação, um caráter ‘maternal’.

P2 - E eu **gosto** dele... e eu acho que eu tenho esse **carinho** por ele, pelo fato de ter feito isso com a **mãe** (ex-aluna) dele... [...] A gente parece a **mãe** em cima dele. [...] Pegava meus alunos no **colo**, quando eram crianças.

Em contra partida há o professor P3 que não gosta de assumir esse lado maternal, não se identifica com o discurso amoroso e declara:

P3 - Eu acho que na 5ª à 8ª é o lado mais **mãezona** deles, eu não sou muito de estar passando a mão, de estar junto [...] eu não sei lidar com isso.

Quanto ao discurso amoroso, podemos identificar os significantes nos outros entrevistados, mais como uma relação afetiva entre o professor e seu aluno, e um compromisso com a formação do mesmo.

P1 - Toda a turma que eu trabalho eu tenho uma relação de **amizade** muito legal.

P4 - Na verdade, me sinto bem, porque alunos que foram meus estão na faculdade. Pôxa vida, eu **colaborei** um pouquinho pra isso, né!? [...] Não sei se responsável. [...] Na verdade contente por eles. Porque como professor, de certa forma eu **contribui** pra isso... Eu **contribui**! Que seja pouquinho, mas houve **contribuição** minha ai!

Ainda no discurso amoroso, temos a reflexão de P5, quando diz da importância de seus professores na formação, e o quanto esta relação está comprometida nas escolas atualmente.

P5 - A professora de 1ª série, [...] **marcou** muito as aulas dela... Ah, mas tem tantos professores, tem de 5ª / 8ª... [...] E eu **gostava** muito do professor A de matemática, foi meu professor na 8ª série [...] No magistério a M que era muito exigente, mas a gente aprendia mesmo. [...] E na faculdade o professor R [...] foi na faculdade que eu me identifiquei com a matéria, porque no magistério eu não... não gostava muito não!

Ainda temos a fala emocionada de P2, quando fala de uma professora de sua pré-escola.

P2 - Ah!!!! Uma coisa que olha, no jardim (da infância) [...] eu **lembro** do perfume de uma professora. Eu sinto o perfume dela. A professora é viva ainda, e eu sempre quando converso com ele eu falo: 'Ah, Dna. A, eu **lembro** do seu perfume'.

O discurso amoroso permeia as falas das entrevistas desta pesquisa ligando passado e futuro. Quando os professores relatam suas experiências escolares se vêem como aprendizes, são seres marcados; e nas experiências com seus alunos, agora são os que ensinam, os que marcam.

5.1.5 Significantes Relacionados ao Discurso do Reconhecimento

A profissão docente é uma profissão em que a relação entre professores e alunos, é um de seus principais elementos para que a mesma se efetive. Então o professor, quando está trabalhando, busca no outro o retorno para o lugar que ocupa.

Conforme pudemos perceber na fala dos entrevistados, há uma busca pelo retorno ao lugar que o professor deseja ocupar. Se P2, subjetivamente procura ocupar o lugar de mãe é necessário que seus alunos ocupem o lugar de filhos, para que haja uma acomodação na relação, e que a mesma exista sem conflitos.

O professor procura no outro o reconhecimento do lugar que ocupa, encontramos significantes quanto ao discurso do reconhecimento, que vai, desde se sentir querido pelos alunos assim como pela comunidade escolar em geral, até ter em seu saber o reconhecimento como profissional competente.

P1 - Eu me lembro que o pessoal **gostava** e elogiava que do jeito que eu estava fazendo [...] pelo próprio depoimento do meu aluno, que consegue entender, quando ele começa a comentar isso aí, que ele ta entendendo, que ele **gosta** do professor, ele ta te **avaliando**. [...] Gostar do jeito de você trabalhar, do jeito de você se comportar. O comportamento, eles observam muito isso aí. [...] Tudo isso aí o aluno **observa**, você vai percebendo, você ta dando aula e você escuta comentários.

Ser capturado pelo Discurso do Reconhecimento é também reconhecer o trabalho de quem foi seu professor, encontramos na fala de P2 o reconhecimento pelo trabalho da mãe, que é sua principal referência.

P2 - Então assim, eu já **aprendi** mesmo com quem sabia, né!? E minha mãe foi **modelo** de muitas professoras de 1ª série. Você via algumas professoras dando aula e você via a minha mãe. Todo mundo que foi auxiliar da minha mãe **aprendeu** e fez **igualzinho**. Então todo mundo na cidade a vê como um modelo de professora de 1ª série. Eu preciso estudar com a Dna. N porque **aprendi** com ela tudo.

O significativo em relação ao reconhecimento de ex-professores, não se deve somente ao fato de reconhecê-los como bons profissionais, há também o olhar de endeusamento, de fazer de seus ex-professores pessoas ‘diferentes’.

P3 - Tanto que essa professora da 3ª série, pra mim ela era excelente, [...] um poço de **virtudes**, mas com o passar do tempo eu fiquei sabendo que ela tinha atitudes assim, que não eram tão... [...] Ela marcou positivamente, mas

aí quando eu comecei a dar aula, que ela era minha colega [...] me **decepcionou** [...] eu a endeusava (quando professora) e como companheira ela **era como a gente**.

P4 - Antigamente eu tinha o meu professor como alguém que soubesse tudo. Como se ele fosse um ser **supremo** que soubesse tudo. Então tudo o que eu fosse perguntar pra ele, ele tinha que saber. Eu achava isso. E eu, hoje, sei que não é assim.

O reconhecimento pelo trabalho não vem só de seu aluno, nem é somente dirigido a ex-professores. Há a busca pelo reconhecimento também das pessoas que fazem parte do contexto escolar, da direção do estabelecimento aos colegas de trabalho, como reproduzido abaixo:

P5 - Eu acho que sou uma pessoa responsável em tudo aquilo que eu **faço**. Então o ganho é um **reconhecimento**. [...] Ah, **da escola!** Do aluno, dos colegas, eu acredito que tem colegas que **acreditam no trabalho** da gente. Mas eu também acho que tem gente que acha que a gente é bobo, né!? Porque a gente fica lá querendo... **sonhando** com alguma coisa que não existe...

5.1.6 Significantes Relacionados ao Discurso da Autoridade

Há na fala dos entrevistados a busca por um resgate da autoridade, outrora gozada pelo professor. Este discurso aparece nas entrevistas e utiliza diferentes significantes que caracterizam a captura pelo mesmo.

Curiosamente, entre todos os entrevistados, não foi possível identificar a captura por este discurso no professor P1, sendo este o único entrevistado que pareceu não estar capturado pelo discurso da autoridade, os demais apresentaram a captura em suas falas.

Optar pelo ensino tradicional mantém uma distância entre o professor e seu aluno, o que parece garantir para P5 a autoridade em sala de aula.

P5 - Até hoje eu ainda vou pra um lado mais **tradicional**, mas eu acho que hoje, infelizmente se não existir um pouco dessa afetividade, fica bem mais difícil, a... a aprendizagem.

A autoridade que procuram manter dentro da sala de aula vem associada a questão disciplinar. O professor P2 procura manter-se rígida e lançar mão de “recursos” disciplinares que lhes garantam a autoridade dentro da sala de aula.

P2 - Eu acho que se eu fosse mais **rígida** como professora, assim mais **rígida**. Sabe eu me sinto mãe deles. [...] É o fato de que eu converso, eu dou **bronca**, eu **grito**... dou **bronca** mesmo! Ficou **brava** com eles um dia depois no outro dia ta tudo certo. Então às vezes, eu dou uma bronca enorme no aluno lá e fica todo mundo me olhando.

Com P3 a autoridade não é algo que consiga naturalmente, entende a autoridade como uma defesa do professor e garante que faz uso de um “personagem” para que possa manter a autoridade em sala.

P3 - Ele **interpreta** o papel de professor e depois ele é outro lá fora. Eu acho que é uma **defesa** do professor a **autoridade**... acho que é as duas coisas, a gente **interpreta** e é por **defesa**...

A autoridade não é algo que P4 encontra em sua sala, entende que há uma questão social que envolve a indisciplina escolar. Tendo alunos que não têm uma conduta social que condiz com o ambiente escolar, não há como manter a autoridade que lhe é dada institucionalmente.

P4 - Falta de educação dos alunos, porque os pais não estão sabendo mais educar os filhos. E eles vêm muito **mal educados**. [...] Preso muito a educação, porque você sabe que é duro **falta de educação** da parte deles. Educação não só no falar, é... eles chupam bala e jogam o papel no chão...

5.1.7 Significantes Relacionados ao Discurso do Resto

Entendemos como Discurso do Resto os discursos correntes em outros meios que não os escolares, mas que acabam por influenciar a prática do professor. São elementos alheios a questão escolar do conhecimento e que foram consideramos nesta pesquisa por entendermos o sujeito imerso em vários grupos e, portanto discursos diferentes. E considerando a experiência pessoal do professor como elemento de análise para esta pesquisa, o Discurso do Resto fez parte da construção do perfil do mesmo.

Entre os significantes encontrados, temos a questão do desinteresse do aluno, o que acaba por nos mostrar um aluno capturado por outro discurso que não o do conhecimento e por isso acaba frustrando a função do que poderia ser a essência da função docente.

P1 - Eu tenho notado o seguinte, eu tenho notado que a cada ano que passa eles tem tido **menos interesse**, menos interesse, isso em termos gerais. [...]

Há cinco anos atrás se a sala tinha 40, 30 eram bons, bons e pegavam pesado [...] *(hoje)* você pega ai uma turma de 40, 8 ou 10 que pegam pesado mesmo. **Não tem tido interesse no estudo**, o objetivo não é o mesmo.

Outros significantes também aparecem como a questão salarial e de valorização do professor:

P4 - Eu acho uma **falta de interesse** muito grande. Parece que os alunos não têm mais perspectiva de vida. Eu temo assim, o futuro deles, porque eles não têm vontade de nada... Não geral, mas a maioria. Hum!! E tem a questão do **salário**, ainda. **Carga horária** exaustiva!

Há outros significantes que caracterizam a captura pelo Discurso do Resto que são representativos e aparece em três dos entrevistados, que é a questão da incerteza quanto a escolha profissional, algo que era muito forte no início da graduação e que ainda hoje aparece no discurso dos entrevistados P1, P3 e P4.

P1 - Eu fiz Ciências pra ter uma faculdade não tinha noção do que é que seria, né!?

P3 - Eu fiz uma vez o vestibular de Veterinária. [...] Aí em vim e já fiz o vestibular daqui. Apesar de que eu fiz o vestibular para administração, passei, mas... eu não ia ter dinheiro pra pagar a mensalidade e nem o ônibus. [...] Mesmo fazendo Ciências eu falava que eu não ia ser professor, só lá no Mato Grosso, porque lá faltava professor.

P4 - Agora o despertar pra ser professor... Na verdade acho que nunca despertou! Eu fiz a faculdade, e era o que eu tinha assim... que eu pude fazer. Mas nunca quis ser professora!

Entre os significantes do Discurso do Resto temos também a questão do professor acomodado na função, que não busca sua capacitação e não dá sinais de que acredite numa melhora na educação, há também o desinteresse do professor, e um sistema educacional inoperante.

P5 - A culpa não é só do professor, ou da escola. É também do professor! [...] Mas tem **professor acomodado**, também! [...] Agora que a culpa não é só nossa, não é, né!? E de todo um **sistema**... né!? Eu acho que o que mais a gente precisa é de uma capacitação, [...] o governo teria que investir mais ...] Professor tem que estudar mais, a gente **não tem o hábito do estudo**. Quem é que tem tempo de chegar em casa, sabendo que você trabalha 40 horas semanais [...] Não dá... você não tem condição, não tem condição!

Diante dos significantes expostos, não há como desconsiderar que o professor mostra seu descontentamento diante do que acontece na escola. Parece-nos que em busca de uma solução (ou não!), o professor limita-se a apontar ‘culpados’ para o cenário escolar atual e reclamar das condições de trabalho, principalmente do desinteresse de seu aluno. P5 observa que também o professor está desinteressado.

Em fala mais explícita P5, reclama do salário, da carga-horária, dos alunos, enfim, acaba por reconhecer que nunca quis ser professora.

Como foi visto acima, os significantes sobre os discursos a que estão capturados os entrevistados, nos dão uma visão de como o professor se põe diante de sua sala de aula. Alguns são fortemente capturados por um discurso, enquanto outros não têm grande intensidade na captura por este mesmo discurso. Ou seja, se para uns a captura é forte pelo discurso da burocracia, outro não vê nesse discurso grande importância. O que podemos considerar é que o professor é um sujeito complexo que está submetido a inúmeros discursos, e quanto a sua captura por um ou outro há que se considerar a história de vida de cada um deles e com isso sua singularidade como sujeito.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Com a descrição dos discursos e seus significantes apresentados neste capítulo, faremos a análise propriamente dita dos entrevistados, com base no que foi exposto, a começar por P1.

5.2.1 Análise dos Dados- P1

Considerando os dados da entrevista do professor P1, podemos verificar que o mesmo traz algo de muito forte quanto a sua experiência de vida, o que de certa forma acaba por influenciar todo o seu trabalho docente. Tal idéia é reforçada pela afirmação de Nias: “O professor é a pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 9).

Dentro da sala de aula, durante a sua prática docente, o professor P1, em diferentes momentos, relata o desejo de fazer o seu aluno aprender, da mesma maneira como ele aprendeu, em um processo de auto-formação. Afirma, dessa forma, o quanto esse conhecimento, ou o interesse em aprender é significativo, não só para a vida escolar deste jovem, mas principalmente o reflexo que pode vir a ter em toda a sua vida, a partir do conhecimento que o sujeito adquiriu:

P1 - Eu fico imaginando se todo o aluno pudesse aprender matemática como eu aprendi, tentar fazer aquele caminhar sozinho, tentar fazer o aluno aprender sozinho, eu sempre falo isso: 'Quando vocês estão aqui é fácil, o professor tá aqui tira a dúvida. Se você for um médico e na hora de operar você tem que tomar uma decisão, você vai tomar essa decisão, sozinho'.

A forma como o professor P1 vê a sua responsabilidade com a formação integral de seu aluno, reflete a importância que o conhecimento tem para a vida deste professor, e principalmente a forma como se chega ao domínio do conhecimento.

O professor acaba querendo dar de si o que tem, e espera com isso, um retorno para a posição que ocupa. Consideramos para isso a dualidade de toda a relação, em que há um reflexo à demanda oferecida por uma e outra parte. É a posição que o professor P1 procura ocupar, acaba por ser favorável ou não, para a construção do conhecimento de seu aluno. Para isso, P1 diz se preparar de forma a ser entendido por todos, ou pelo menos pela 'maioria'.

Há um longo caminho entre o jovem recém saído do Ensino Médio e o professor P1. Temos que admitir que em toda a sua entrevista alguém se fez presente e se faz presente, na rotina de vida deste entrevistado. Antes mesmo de iniciar a graduação, e entendendo que este foi o primeiro passo para tornar-se professor, temos a fala de seu chefe imediato: 'Por que você não faz vestibular, faz faculdade?'. P1 dá então o primeiro passo para ingressar no curso superior, reconhece como incentivo a sugestão de seu chefe. A transferência se fez presente e se mantém presente na relação com seus alunos, estabelece-se o laço nesta relação professor-aluno.

Sua primeira experiência como 'professor', foi ainda na graduação, no curso de Ciências, quando começou a ensinar à seus colegas de sala. Já nessa experiência, sentiu o sabor de ser visto como alguém capaz de ensinar, alguém que podia dar de si em forma de conhecimento, para quem não o tinha. Essa experiência inicial foi muito positiva, tendo sido de fundamental importância em sua escolha profissional, visto que até aquele momento não aparentava vontade alguma em vir a tornar-se professor.

P1 - Bom, quando eu comecei a fazer faculdade eu não tinha muita noção do que era ser professor. Aí, eu com o passar do tempo, você vai vendo como é que funciona, como é a estrutura da faculdade e eu comecei a dar aula na faculdade mesmo (para seus colegas de sala) e aí de lá pra cá eu não parei mais e tive amor pela profissão.

A preocupação com a aprendizagem, de quem se propõe a aprender com o professor P1, já aparecia na graduação, quando ensinava aos seus colegas de sala. O que nos

parece ter sido o primeiro momento em que o entrevistado se sentiu professor. Mesmo sem saber bem o que era ser “professor”, foi capturado pela profissão, sentindo que era capaz de ensinar. Diz que a partir de então, passou a sentir “amor pela profissão”.

A partir dessa experiência inicial, procura voltar-se fundamentalmente para a aprendizagem de seu aluno. Diz ter conseguido, com o tempo de profissão, desenvolver uma maneira própria de ensinar, estabelece o laço, instaura a transferência com seu aluno. Com isso, torna-se capaz de chegar a seu aluno de forma simples e efetiva para a aprendizagem.

P1 - [...] eu conseguia passar pra eles em uma linguagem que eu conseguia aprender fácil. Então dando bem detalhes, na minha linguagem, eu consegui implantar a minha linguagem e o pessoal entendia. [...] Eu me lembro que o pessoal gostava e elogiava que do jeito que eu estava fazendo eles estavam entendendo e foi assim bem legal, peguei uma turminha amiga, muito amiga é diferente se fosse uma turma de estranhos.

A partir da experiência inicial positiva, esse professor busca estabelecer essa ‘linguagem’ de forma constante em suas aulas, utilizada como ferramenta para conseguir o que quer. Com isso traz o aluno para si e volta-o para o conhecimento. Essa ‘linguagem’ vem sendo construída e aprimorada durante toda a sua experiência profissional, e usa-a para voltar a atenção do aluno para a construção de seu próprio conhecimento, de forma autônoma:

P1 - [...] Com uma linguagem diferente, com uma forma diferente, tentar fazer o aluno buscar aquele conteúdo. Conforme você vai adquirindo experiência, você vai conhecendo um meio de fazer o aluno chegar naquele conteúdo sozinho, às vezes... Eu tento fazer isso, é difícil, mas eu tento fazer, na medida do possível, fazer com que o aluno busque aprender aquele conteúdo sozinho.

Avalia-se constantemente e para isso, utiliza o aluno como principal avaliador: se o aluno aprende é porque fez um bom trabalho. “[...] pelo próprio depoimento do meu aluno, que consegue entender, quando ele começa a comentar isso aí, que ele tá entendendo, que ele gosta do professor, ele está te avaliando”.

Gosta do resultado positivo de suas aulas e de ser reconhecido como alguém que sabe e, principalmente que ‘sabe ensinar’. Usa a linguagem que construiu, assim como a aplicação da matemática para necessidades diárias e frequentes, como ferramentas para chamar o interesse do aluno para o seu trabalho docente.

P1 - Eu dando uma aula de análise combinatória e o aluno falou: ‘Nossa, professor! Eu tava tentando fazer um negócio lá, pra ver quantas possibilidades e eu não sabia.’ Então houve um interesse. ‘Agora eu sei como é que faz’”. Ele tava cadastrando senhas lá (no trabalho) e ele não sabia como cadastrar todas, né!? Quantas senhas poderiam ser cadastradas aí é que entra (o conteúdo matemático), e ele se interessou barbaridade pelo assunto.

Trazer o aluno para o conhecimento é ter em sala de aula um novo aluno, alguém que se torna parceiro do professor, para aprender. Alguém que volta para o conhecimento um novo olhar, que passa a reconhecer o professor como alguém que detém o conhecimento e, portanto, capaz de lhe inserir neste universo de conhecimento. Em alguns momentos, o professor P1 consegue isso, seu aluno compreende que muito mais que uma ação isolada da escola e do professor, o conhecimento é necessário em sua vida, com isso, o conteúdo trabalhado em sala, passa a ter significado para o aluno.

P1 – [...] É, esse foi o **momento** em que mudou, ele era um aluno que dava trabalho e a partir do momento em que conseguiu entender, começou a se interessar, se interessou, parece que existiu um elo mais de amizade entre mim e ele, porque a gente conversou e tal e, ele passou a me respeitar mais ainda, já não atrapalhava, já não fazia algazarra em sala, tudo assim. Ele mudou da água pro vinho é, impressionante!

Podemos inferir que quando a relação com o conhecimento muda o aluno também muda! Embora ele reconheça neste momento quem o ensinou, o professor então, pode sair da posição de detentor do conhecimento, e passar a apontar o conhecimento para o aluno. Não se deixar envolver pela posição de sujeito suposto saber para deixar para o aluno a busca autônoma pelo conhecimento.

O professor durante a sua prática em sala de aula acaba por ocupar diferentes funções/papéis. Se em uns momentos ele é somente quem sabe, em outros ele pode ser o pai, o que sabe, o amigo, a autoridade. Com isso, tem que ter de seus alunos o mesmo retorno, com o aluno sendo filho, o que não sabe, o amigo, ou comandado.

Na investigação quanto à função principal que pode ocupar o professor P1, podemos inferir que quando ele é reconhecido como “o que sabe”, isso se traduz em uma grande satisfação, está presente aí a captura pelo Discurso do Reconhecimento num misto com o Discurso do Conhecimento. Quando seu aluno demonstra admiração pelo saber que ele representa, o professor P1 sente-se profundamente satisfeito:

P1 – Quando ele (o aluno) começa a comentar isso aí, que ele tá entendendo, que ele gosta do professor, ele tá te avaliando. [...] Que gosta de você.

O trabalho docente é fundamentalmente uma atividade relacional, sendo assim, muito mais do que a disciplina trabalhada, ou as questões burocráticas inerentes à função, estar com seu aluno, e firmar-se como professor, detentor de um “lugar” (BACCON, 2005) acaba sendo o que sustenta o professor em sua posição. No que diz respeito ao professor P1, essa questão relacional da profissão é fundamental, pois o professor coloca algo de seu e tem de seu aluno, o retorno desejado. Para isso, como ele mesmo define, é necessário estar sempre buscando dar uma “boa aula”.

P1 - Aula boa é assim, aula que você consiga, você consegue abrir aquele conteúdo, tentar fazer daquele conteúdo uma utilização no dia a dia e você fechar, por exemplo, essa aula, com todo mundo interessado no assunto. Você questionar o aluno te questionar, você questionar o aluno, isso pra mim é uma aula boa.

Ter de seu aluno a compreensão do conteúdo, o interesse pela aula e a aplicabilidade do aprendizado em sua vida são apenas alguns elementos que o professor P1, considera importantes em sua prática, vemos fortemente o Discurso do Reconhecimento, presente em sua fala. Muito mais do que esses elementos capazes de serem medidos é o reconhecimento do aluno quanto ao seu trabalho e a autorização que o mesmo lhe dá para que seja verdadeiramente um professor e se mantenha na profissão.

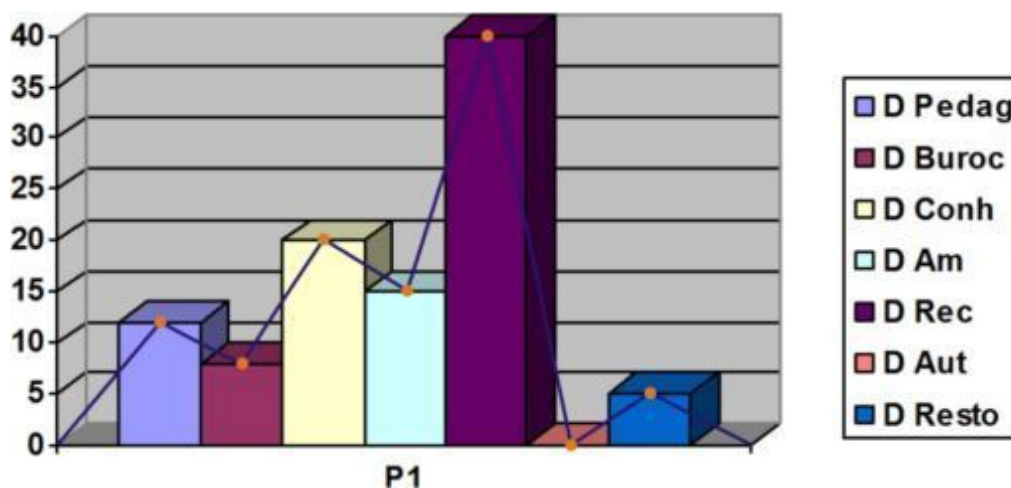
[...] para poder falar como professor o sujeito tem de ser autorizado. Essa autorização em parte provém da instituição, mas em última análise, é referendada pelo aluno. Se o aluno não deposita nele algo de seu, por mais que se esforce, ao sujeito não será concedido o reconhecimento como professor: a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

Esse reconhecimento e autorização do aluno é que firma a identidade profissional do professor, para isso além ser aquele que tem o ‘saber’, o professor P1 é ‘autorizado’ a ter outras funções. Abaixo, buscamos apresentar os significantes mais representativos nas falas do entrevistado P1. Os discursos apresentados são os que aparecem em todas as entrevistas dos professores contemplados nesta pesquisa.

Para que se possa visualizar melhor a análise da entrevista do professor P1, optamos por apresentar em um Histograma, que é composto pelos significantes (eixo horizontal) e a proporcionalidade com que esses significantes, no total de 100%, aparecem

(eixo vertical) na fala do professor entrevistado. Nesta pesquisa, estamos chamando de *significante*, toda menção direta ou indireta, que o professor fez quanto à posição que ocupa, durante a sua docência, em relação a seu aluno. Portanto, estamos apontando os significantes observados na entrevista de P1, mediante inferências, o que caracterizou a construção do perfil subjetivo do profissional entrevistado.

Gráfico 1 – O gráfico com representação do perfil de P1



O gráfico acima apresenta a tentativa de se quantificar os significantes encontrados na entrevista do professor P1. Observando a representação gráfica desses significantes, o que mais aparece na entrevista de P1 é o ‘Discurso do Reconhecimento’. Ou seja, para P1 a sustentação de sua posição como professor está no fato de ser reconhecido como alguém que detém o conhecimento, e consegue levar seu aluno na busca por este conhecimento formal. P1 é alguém que está como professor porque é reconhecido não só na comunidade escolar como um bom professor; e não só em sua comunidade escolar, mas em todo o círculo de convívio do mesmo.

Outros significantes aparecem na entrevista de P1, de forma mais discreta, mas que se apresentam durante a entrevista. A captura pelo “Discurso pelo Conhecimento” é o que podemos inferir dando-lhe como o segundo discurso mais significativo pra P1. Segue em ordem decrescente o Discurso Amoroso, o Discurso Pedagógico e o Discurso da Burocracia.

O curioso é o fato de a autoridade ser um dos elementos que compõem a atividade docente, dando ao professor hierarquicamente uma posição superior, não ser minimamente aludida por P1. O que sustenta o lugar de P1 é o reconhecimento que tem de seus

alunos, colegas, direção e amigos de seu convívio fora do ambiente escolar. Todos o reconhecem como bom profissional.

Como está representado, o discurso que mais se destaca na entrevista de P1 é o ‘Discurso do Reconhecimento’. Apesar da construção da carreira de P1 ter sido sacrificante, com muitas dificuldades, ser professor para ele é o ‘reconhecimento’. Dentro desta representação é importante que os alunos correspondam, ou seja, que reconheçam em P1, a pessoa, o profissional que desenvolve um bom trabalho.

Ser professor para P1 está relacionado ao reconhecimento, e quando procura aprender para ser capaz de ensinar, dentro da sala de aula vai construindo o seu saber experiencial. Destaca a importância de ver seu aluno ser capaz de aprender sozinho, de despertar para o conhecimento.

Diante disso, podemos inferir que P1 está profundamente capturado pelo “Discurso do Reconhecimento”, mas como sujeito complexo também se vê exposto a outros discursos os quais a captura também se dá com menor intensidade. E, como já foi dito anteriormente, embora autoridade seja um elemento da docência, presente nos paradigmas vigentes, P1 não se vale da mesma para ocupar a posição de professor.

5.2.2 Análise dos Dados – P2

A professora P2 tem um forte traço em sua docência. É marcante os muitos momentos em que assume uma posição maternal, de cuidado especial com cada um de seus alunos. Sempre buscando manter um laço forte, no que tange a afetividade. Outro ponto importante, na fala da professora P2 é a reconhecida influência da mãe em sua escolha profissional.

A grande influência da mãe (a transferência que reconhecemos nesta relação), além do estreito contato que a professora P2 teve durante toda a sua vida com a docência e o ambiente escolar, é a razão apontada pela mesma para se tornar professora e assim se manter até hoje.

P2 - Eu sempre quis ser professora, desde criança. Porque minha mãe era professora e eu ia na escola ajudar ela (a mãe) a tomar leitura das crianças.

Quando ainda na infância, participava diretamente das atividades docentes da mãe, acompanhando-a até a escola e também quando “trabalhava” em casa, como sua

auxiliar, na recuperação dos alunos com dificuldades, sem dúvida são apontados como fatores decisivos para a construção da identidade profissional da professora P2.

P2 - Ah! Eu tinha um 15 anos, 14 anos. Aí eu ia, e minha mãe sempre trouxe os alunos mais fracos pra estudar em casa, minha mãe fez isso a vida inteira. Ela sempre trabalhou de 1ª a 4ª série, mas ela trabalhou uns 25 anos na 1ª série. E ela trazia os alunos que tinham dificuldade em casa e a gente ajudava.

Desde muito cedo tem contato direto com a profissão docente e o sentido da mesma. Com isso foi construindo uma forma própria de trabalhar que a caracteriza como única. Foram eleitos por ela, alguns fatores que acredita serem essenciais para a prática docente. Entre as mais significativas, que aponta em inúmeras de suas falas, durante a entrevista, é a importância em se estabelecer um estreito laço de amor entre ela e seus alunos, instaurar a transferência. Vemos em P2 a forte captura pelo ‘Discurso Amoroso’. Refere-se a seus alunos quase como filhos, assim como vê a forte relação entre ser querida por seus alunos e com isso tê-los como apreciadores de sua disciplina.

P2 - Do professor que eu gostava eu gostava da matéria. [...] Se eu não gostasse, eu não gostava da matéria. [...] Eu acho que o aluno estudar o que ele goste, eu acho que é mais fácil.

Há uma forte tendência em se estabelecer na prática desta professora, a importância da afetividade na prática docente. Ao ser questionado quanto à relação de importância, para que a aprendizagem se efetive, no que se refere ao cumprimento do programa com todos os conteúdos contemplados e a importância da afetividade em sala de aula, não hesita em dizer:

P2 - Ah! O que é mais importante? Mais importante, sei lá... acho que é a afetividade. [...] você traz o aluno mais próximo de você. [...] E eu acho assim, é mais fácil pra ele aprender, olha é a professora, que delícia, e a aula... ele aprende assim... sem ser uma obrigação. Porque o professor que ele não gosta ele assiste a aula por obrigação.

Além de se colocar como alguém capaz de ensinar, quando estabelece um forte laço afetivo com seu aluno, sempre com a presença forte do ‘Discurso Amoroso’, em alguns momentos podemos inferir em sua prática a ‘mãe’ que emerge em sua docência: “Agora eu sempre fui assim. **Pegava meus alunos no colo**, quando era criança. E a gente via que tinha professor que nunca fazia isso”. Entende como necessária essa posição maternal,

que parece não entender porque outros professores não o fazem: “E a gente via que tinha professor que nunca fazia isso”.

A forte tendência maternal que a professora P2 apresenta em sua docência, não aparece somente quando trabalhou com alunos de 1ª a 4ª séries, ‘os menores’. Tal traço em seu trabalho aparece freqüentemente, mesmo quando se trata de alunos do Ensino Médio, séries com as quais mais trabalha atualmente.

P2 - Eu acho assim, que às vezes, a gente percebe que a gente conversa mais com eles do que a própria mãe. A gente dá mais atenção pra eles do que a própria mãe... A gente não vê eles comentando da mãe, minha mãe falou isso... minha mãe falou aquilo... Então, sabe, a gente não vê quase eles comentando da família, da casa, dos irmãos... [...] Eu me sinto bem, tipo assim, chegar, se aproximar, saber que um dia ele pode chegar assim e conversar comigo...

A professora P2 diz perceber que em alguns momentos sente-se mais presente na vida de seu aluno, do que a própria família. É mais mãe de muitos alunos do que suas próprias mães biológicas. E se põe em uma posição de quem está sempre pronta à atendê-los, alguém disponível para tratar de diferentes assuntos, que fogem do universo da sala de aula. Falar com seu aluno, falar de seu aluno, considerando cada um deles como ser único, com necessidades únicas, somente perceptíveis por uma “mãe” disposta a guiá-lo: “A gente parece a mãe em cima dele”.

Podemos inferir que tal relação acontece na sala de aula da professora P2, visto o modelo de relação que a mãe de P2 estabelecia com seus alunos, quando os trazia para a sua própria casa, com a intenção de recuperá-los. Tinha nestas oportunidades a ajuda da filha, a professora P2, que a auxiliava na recuperação do aluno e ainda mais, por muitas vezes era levada à escola, para acompanhar o trabalho da mãe em sala de aula.

P2 - Ah! Eu tinha um 15 anos, 14 anos. Aí eu ia e minha mãe sempre trouxe os alunos mais fracos pra estudar em casa, minha mãe fez isso a vida inteira. Ela sempre trabalhou de 1ª a 4ª série, mas ela trabalhou uns 25 anos na 1ª série. E ela trazia os alunos que tinham dificuldade em casa e a gente ajudava. [...] A gente, eu e minha mãe. Tomava a lição e quando chegava na época do dia das crianças, páscoa, era eu que fazia as lembrancinhas.

Inserida neste universo docente, a relação da mãe com seus alunos, se misturava a relação da mãe com sua filha. A professora P2 vai se familiarizando desde muito cedo com o universo escolar, e com o que acredita estar inserido na profissão docente. Dada a proximidade com que eram tratados os alunos de sua mãe e a freqüente convivência desses

com a família de P2, podemos inferir que na função docente, para a professora entrevistada, é quase como ter um filho além de podemos inferir também, a demanda de amor de P2 pelo amor da mãe. Por isso, o perfil maternal marcante na prática de P2

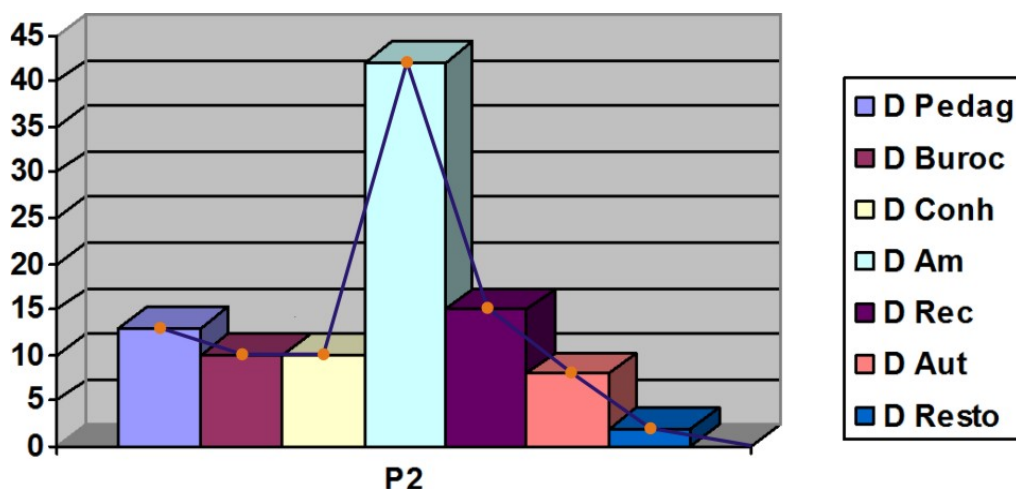
Há ainda que se considerar a forte influência da mãe quanto a escolha profissional de P2: “Eu sempre quis ser professora, desde criança. **Porque** minha mãe era professora”. Não somente essa razão a faz referir-se a mãe com muita frequência, durante toda a entrevista. Há a admiração, o respeito pelo trabalho prestado pela mãe à educação, o forte laço que se estabelece entre a mãe e seus alunos e agora também os alunos de P2.

P2 - Então assim, eu já **aprendi mesmo com quem sabia**, né!? E minha mãe foi **modelo** de muitas professoras de 1ª série. Você via algumas professoras dando aula e você via a minha mãe. Todo mundo que foi auxiliar da minha mãe aprendeu e fez igualzinho. Então todo mundo na cidade vê ela como um modelo de professora de 1ª série. [...] Igual minha mãe não tem!

Repetir o modelo colocado pela prática docente da mãe de P2, é o traço mais marcante na docência da mesma, é o reconhecimento, que podemos fazer neste trabalho, da transferência existente nas relações descritas. Podemos inferir que a mãe como modelo é o fator determinante na construção do perfil profissional de P2. E esse modelo tende a ser repetido pela entrevistada, para que tenha o reconhecimento e “autorização” de seus alunos para a sua prática profissional.

Outros discursos aparecem na entrevista de P2, que serão considerados aqui como significantes de P2, para a construção de seu perfil profissional. Mediante estes significantes tentaremos reproduzir o perfil profissional da professora P2. Assim como na apresentação do professor P1, os significantes aparecem no eixo vertical e a proporcionalidade inferida a cada um deles, totalizando 100%, aparece no eixo vertical. Toda a referência, direta ou indireta do perfil profissional, observada durante a entrevista de P2, é inferida pelo pesquisador na tentativa de construção da representação gráfica deste perfil subjetivo.

Gráfico 2 – O gráfico com representação do perfil de P2



O significante mais representativo observado na entrevista de P2 são os ligados ao ‘Discurso Amoroso’. Amor esse, estreitamente ligado à posição de mãe que a entrevistada procura ocupar na vida de seus alunos. Podemos inferir que o sentir-se mãe, e ser vista como tal dentro da sala de aula, é o principal fator que sustenta a professora P2 na posição de professora. Além de ter como objetivo principal a aprendizagem de seu aluno, a resposta à sua demanda de ser mãe para eles tem uma resposta positiva em sua sala de aula e fora dela.

Outros significantes que aparecem no gráfico de P2 estão relacionados ao ‘Discurso do Reconhecimento’, e ao ‘Discurso Pedagógico’, e que representam aproximadamente um terço dos significantes relacionados ao ‘Discurso Amoroso’. Embora os Discursos do Reconhecimento e Pedagógico estejam presentes na fala de P2, são muito fortes os significantes relacionados ao discurso amoroso, que podemos inferir como sustentação de P2 no lugar que ocupa.

Os significantes relacionados aos demais discursos aparecem de forma discreta na entrevista de P2, mas são considerados na construção do Histograma que representa o seu perfil subjetivo. O Discurso da Autoridade tem como um de seus significantes o ‘perder as rédeas’, descrito de forma carinhosa por P2, quase como uma mãe que procura educar seu filho.

Como vimos acima os significantes que mais se destaca no histograma de P2, foram os ligados ao ‘Discurso Amoroso’, apesar desse significante estar diretamente relacionado com a transferência, como nos diz Lacan: ‘A transferência é o amor’, podemos afirmar que para P2, ocupar o ‘lugar’ de mãe é que a mantém na docência. Podemos inferir

também que a transferência se instaura de forma harmoniosa já que seus alunos “concordam” inconscientemente em ocuparem o ‘lugar’ de filhos na relação com P2, mantendo-lhe o gozo. Além da transferência instaurada, como já foi dito anteriormente, entre P2 e sua mãe.

A construção do saber da profissão para a entrevistada P2 se iniciou ainda em sua infância, quando auxiliava a mãe junto aos alunos com ‘dificuldades’, que eram trazidos para a sua casa. Ali já iniciava seu exercício docente, embora fosse somente uma criança e ainda não podendo ser chamada de professora. Durante toda a sua trajetória profissional, e mesmo antes da formalização da mesma, esteve inserida no universo escolar. Teve como espelho a mãe, que foi responsável por grande parte de seu aprendizado para a carreira docente, e a própria entrevistada diz: “aprendi mesmo com que sabia”, presença forte do sujeito suposto saber, na relação transferencial entre P2 e sua mãe.

A experiência docente foi responsável, por agregar aos seus conhecimentos, outros saberes, aqui chamado de saberes experienciais. Foi ‘praticando’ a docência, informalmente, no início, ao lado de sua mãe, e mesmo após a institucionalização de sua profissão, trabalham mãe e filha, revezando a função de auxiliar e titular de docência, nas turmas em que trabalhavam juntas.

Podemos inferir algumas relações que P2 estabeleceu com o saber. Na infância tem relação estreita com a docência, convive em um ambiente escolar, dentro e fora de sua casa, reconhecendo a mãe como modelo de professora. Na escola, tem relação maternal com seus alunos. Recente - se ao lembrar de um antigo professor que não a premiou. Hoje premia seus alunos pelo esforço e vê com grande importância essa atitude. Gosta de Matemática, tem ‘paixão’ por álgebra, sempre quis ser professora.

5.2.3 Análise dos Dados - P3

O professor P3 apresenta durante grande parte de sua entrevista, um discurso no que diz respeito a sua trajetória profissional em que fazer a licenciatura teria sido somente um atalho para a formação que inicialmente desejava, a Veterinária.

Entendendo o curso de Ciências como um facilitador para o ingresso no curso de Veterinária, inicia a licenciatura com o forte propósito de tentar novamente o vestibular em Veterinária, no qual tinha sido reprovado anteriormente.

Foi durante toda a sua infância e adolescência morador da zona rural de sua cidade, onde tinha contato direto com a realidade do campo, com a agricultura e pecuária, talvez por isso tenha pensado inicialmente em cursar Veterinária.

Fez as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em uma escola rural, que ficava há poucos metros de sua residência. Ali era lugar em que a comunidade próxima se reunia para os eventos locais. Conclui seu Ensino Fundamental e em seguida o Ensino Médio, em uma escola ‘da cidade’ em que reside.

Inicia suas atividades docentes em um Seminário local, ministrando aulas de Química e, aproximadamente quatro anos depois tem a primeira experiência com a disciplina de matemática. Mesmo com todo esse tempo de experiência uma de suas falas mais marcantes foi quanto a se sentir professor.

P3 - Eu não era concursado, ainda... eu era CLT. Tanto que o meu contrato sempre acabava, sempre acabava no final do ano e sempre acabava... e então eu brincava, eu nunca... e eu fui ser associado do sindicato só depois quando eu me tornei estatutário. Porque eu sempre pensava o seguinte: como eu era contratado não era uma coisa fixa. **Eu estava professor ...** [...] Por três anos e meio eu fui contratado, aí eu passei no concurso em 93 e fui nomeado em maio de 94.

Embora com mais de três anos dentro da sala de aula, trabalhando como professor, P3 não se sentia como tal, estava apenas como professor, sentindo-se em uma profissão/posição transitória. Com todas as obrigações inerentes à função, e cumprindo-as adequadamente, faltava-lhe algo para que assumisse a profissão como tal. Faltava-lhe a institucionalização do cargo, o que aconteceu após a aprovação em concurso público e sua nomeação.

A importância da institucionalização, da ‘certificação’ do cargo foi de fundamental importância para P3, que somente passou a trabalhar com o sentimento de “ser professor” após o ingresso no Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná. Isso não quer dizer que não cumpria as suas funções com responsabilidade, é algo ligado ao sentimento pessoal de segurança que somente aconteceu após a sua nomeação.

Na profissão há 15 (quinze) anos, reconhece as dificuldades em ser professor e também as realizações capazes de serem sentidas exercendo a docência. Sabe que na escola acaba por exercer alguns papéis para os quais o professor não está preparado, o que de alguma maneira compromete a função primeira do professor que é ensinar.

P3 - (Ser professor) Não é fácil, não... A escola era o lugar para se transmitir conhecimento. Não o que ela é agora, que é assistente social, que a escola tem que encaminhar para o médico, tem que fazer isso, tem que ver o que está acontecendo... entregar leite... então, na verdade a escola deixou de ser o lugar de transmissão de conhecimento...

A função social da escola é algo que o perturba, em suas palavras, é algo que o impede de exercer plenamente a função para a qual se preparou. Não entende ser capaz a associação da questão burocrática da escola (racional), com a questão social (afetiva) da mesma.

P3 - Porque a gente aprendeu uma coisa, e a gente teria que ser orientador deles, atualmente. Mas, a gente não faz só essa tarefa, a gente tem que fazer outras... Daí o que a gente teria que fazer o certo, que seria transmitir conhecimentos, ou orientar eles para alcançar o conhecimento, a gente não tem feito... [...] Então aí tem que ser além de transmitir o conhecimento, ser o orientador e... assistente social, também.

Mas há as realizações da profissão, os motivos que o fazem permanecer professor e poder ser elemento de influência nas escolhas de seus alunos. É a transferência instaurada entre P2 e seus alunos.

Quando pode acompanhar o crescimento de seu aluno, vê-lo formar-se, ter sucesso profissional reconhece-se como elemento da história de seu aluno.

P3 - Por que eu gosto? Ah! Porque tem esse negócio de ter de passar as experiências, ou o conhecimento pra outras pessoas. Então eu gosto disso aí! Quando eu, tipo às vezes, por exemplo: quando vem aluno, que agora estão na faculdade e vêm atrás de mim pra eu dar aula, pra ensinar alguma coisa, eu fico assim, eu me sinto realizado... Ou quando passa no vestibular, passa no concurso, a gente vê eles crescerem. Então aí... É gostoso isso aí...

A proximidade com seus alunos e mostrar-se como alguém 'normal' faz parte de sua história de vida. Se antes, com seus professores, tinha um olhar de reverência, os via como pessoas superiores, somente quando se tornaram companheiros de trabalho é que passaram a serem vistos como "normais". Seus professores eram postos, por P3, na posição de sujeito suposto saber, alguém detentor do saber, e nos parece que foram mantidos nesta posição enquanto eram seus professores.

P3 - Pra mim, eu tinha que eles eram professores e eu era aluno. [...] Tanto que essa professora da 3ª série, pra mim ela era excelente, ela era assim... um poço de virtudes... mas com o passar do tempo eu fiquei sabendo que ela tinha atitudes assim, que não eram tão (positivas)... [...] Ela marcou positivamente, mas aí quando eu comecei a dar aula... que ela era minha colega, e eu fiquei sabendo que ela era assim... ela me decepcionou... [...] parecia ser de um jeito pra mim, e para os outros não. [...] eu endeusava e como companheira ela era como a gente...

Podemos inferir em sua fala a preocupação em se colocar em uma posição sem falhas, alguém que está em um lugar que antes fora “endeusado” por ele enquanto aluno, e procura passar essa mesma imagem para os alunos que o vêem, mantendo-se como mantinha seus professores, na posição de sujeito suposto saber. Para isso lança mão de um artifício, incorpora um personagem, para poder manter com seu aluno uma ‘certa’ autoridade.

P3 - Ele (fala do professor na terceira pessoa) interpreta o papel de professor e depois ele é outro lá fora [...] Eu acho que é uma defesa do professor a autoridade... acho que é as duas coisas, a gente interpreta e é por defesa... Às vezes a gente até não faz uma coisa fora porque os alunos podem estar vendo e a gente não pode ser mau exemplo pra eles... então tem [...] esse negócio de ser em qualquer lugar, um exemplo pra eles... Como eu vou cobrar de um aluno se eu não fizer? Eu acho importante.

Em momentos de descontração, e entendamos por isso, em locais fora do espaço escolar, o professor P3 diz conseguir ser ele mesmo, se divertir, dançar:

P3 - Por exemplo, tem isso de eles me verem diferente... às vezes eles me vêem no baile e no outro dia vêem falando: ‘Professor dança?’ E por quê? O professor não pode dançar?

Buscando a autoridade dentro da sala de aula, o professor confessa se apropriar de um personagem, alguém que ocupa a posição de professor de maneira a ser visto como alguém “certinho”, o que o distancia de seus alunos.

P3 - Às vezes por ser, como se diz um personagem, às vezes fazer certinho, ter sempre que fazer certinho eles acabam tendo essa visão da gente... de ser diferente. Eu me preocupo com isso...

Alimenta em seu aluno o mesmo sentimento que tinha por seus professores. Alguém ‘endeusado’, distante de sua posição ocupada então. Reconhece que nos momentos em que é ele mesmo, e é visto por seu aluno como tal, acaba favorecendo em seu retorno à sala de aula, a aproximação de seu aluno.

P3 - Acho que o que faz... eu ali me aproximo mais... [...] eu acho que aproxima. Quando eu volto pra sala de aula eu sinto que me aproxima...

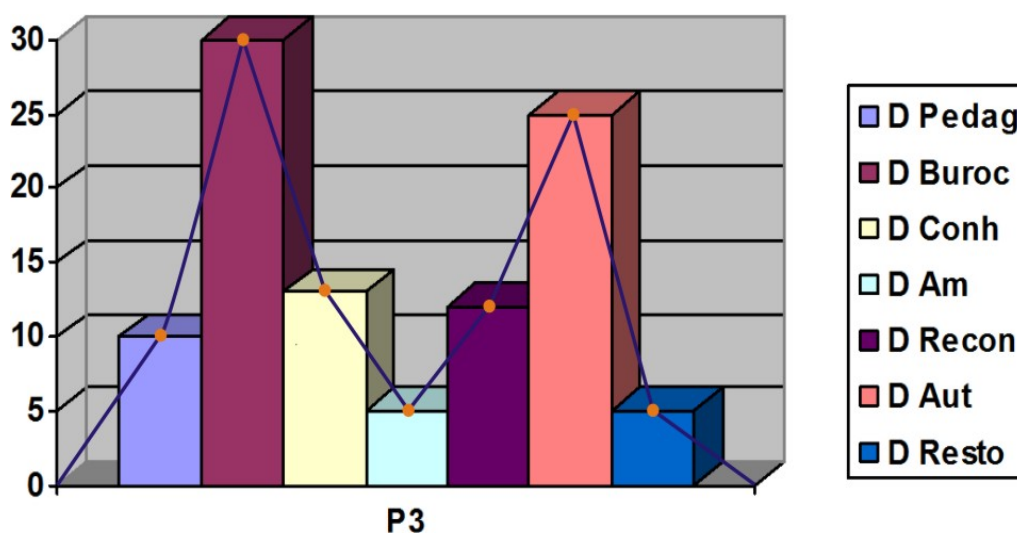
Mas por que então, continua se fazendo passar por um personagem? Podemos inferir na entrevista de professor P3 a importância em ocupar, para seu aluno, a

posição de autoridade, lançando mão de um personagem que P3 interpreta toda vez que entra na sala de aula. O gozo está em ser visto de maneira diferente por seu aluno, em ser ‘endeusado’. Reconhece que isso o distancia de seus alunos, mas repete o comportamento. Há algo marcante nesta sua declaração, algo que podemos inferir em sua fala, a dificuldade em lidar com as questões emocionais presentes em sala de aula. Inferimos que ser ‘endeusado’ assim como seus professores foram por ele, é fator importante de sustentação na profissão de professor, para P3.

Assim como todos os outros entrevistados, não podemos deixar de inferir algumas outras funções que P3 desempenha em sua atividade docente. Tendo como significante principal a autoridade, sustentada pelo personagem que interpreta, temos também, a posição de pai, que aparece como significante em momentos importantes quando fala da função social da escola. A posição de sujeito suposto saber, que é outro elemento importante na construção de sua identidade profissional, para o manter como alguém diferente, “endeusado” por seu aluno.

Na tentativa de representar os significantes que aparecem na entrevista de P3, apresentamos o Histograma abaixo, construído a partir de elementos inferidos na fala do professor, com a finalidade de descrever o seu perfil profissional.

Gráfico 3 – O gráfico com representação do perfil de P3



O gráfico com representação do perfil de P3 mostra o quanto é importante que, enquanto professor, P3 seja visto como a autoridade dentro da sala de aula e também a importância que P3 dá às questões burocráticas da profissão. O ‘Discurso Burocrático’ e o

‘Discurso da Autoridade’ são os mais inferidos na fala de P3, sendo estes os discursos que o sustentam na posição do professor.

P3 também reconhece o conhecimento como elemento importante em sua prática, vindo este na terceira posição, quando da captura pelo ‘Discurso do Conhecimento’ seguido, bem próximo, pelo ‘Discurso do Reconhecimento’. Como já dissemos anteriormente, sendo o professor, um sujeito submetido a inúmeros discursos, se vê capturado por muitos deles em maior ou menor intensidade. Há que se considerar o ‘Discurso Pedagógico’, na tentativa de que a aprendizagem aconteça, seguido pelo ‘Discurso Amoroso’ e o ‘Discurso do Resto’ com menor representação.

Para se valer de uma ‘pseudo’ autoridade o professor P3 acaba por tentar representar um personagem, que aparece como significante do ‘Discurso da Autoridade’, para que possa contribuir na aquisição e manutenção da autoridade dentro de sua sala de aula. Há algo de intrigante na forma como esse professor ocupa sua posição, é como se ele próprio não fizesse uso do lugar e sim o personagem que interpreta quando está em sala de aula.

Podemos inferir em sua fala, a grande dificuldade que tem em lidar com a associação de questões racionais e afetivas presentes na relação professor-aluno, a dificuldade em instaurar a transferência nesta relação.

Mesmo quando relata a sua experiência como estudante, temos dificuldade em reconhecer uma possível transferência entre ele e seus professores, o que identificamos é a forte vinculação do professor ao sujeito suposto saber, alguém que P3 mantém nesta posição, na tentativa de não estreitar seus laços, mantendo-o distante, endeusado.

Sendo’ “Discurso da Autoridade’ juntamente com o ‘Discurso da Burocracia’, os mais expressivos observado na entrevista de P3. O que o sustenta na posição de professor é a autoridade construída dentro de sua sala de aula. Há ainda a questão de seus antigos professores sendo vistos por ele como seres endeusados, algo que fazia com que seus professores deixassem o status de pessoas ‘normais’. Por conta do exposto, podemos inferir na fala de P3, a importância da autoridade em sua função docente, e mais, o quanto é significativo ser para seu aluno alguém diferente, alguém em posição superior no contexto da sala de aula, manter-se Sujeito Suposto Saber.

Para a sustentação de sua posição faz uso de um personagem para conseguir a autoridade, que também é reforçada pelo saber construído ao longo de sua formação e de sua prática docente. As questões burocráticas vêm com os significantes tão expressivo como o da autoridade, em sua entrevista, sendo estes dois discursos que o sustentam na docência.

O professor P3 procura se valer de uma ‘pseudo’ autoridade para manter sua posição de professor. Se o objetivo desta pesquisa é investigar a captura do professor pelo discurso subjetivo, podemos inferir que P3, embora presente em sua fala uma preocupação com o conhecimento de seu aluno, acaba sendo mais uma ‘peça’ do sistema, cumprindo suas ‘obrigações’ docentes, priorizando a função como burocrática e ainda se valendo de um ‘personagem’ para manter a autoridade em sala.

Como a autoridade já não é hoje, elemento presente passivamente em sala de aula, P3 procura com a construção deste personagem se valer do mesmo para manter sua posição de autoridade e de sujeito suposto saber. Ao se envaidecer quando seu ex-aluno o procura para tirar algumas dúvidas quanto ao conhecimento matemático, temos forte a questão de que este professor procura manter para si o seu aluno.

Conhecimento é importante na prática deste professor, e reconhece que entre as funções docentes está a de ser mediador do conhecimento para seu aluno. O que vemos em P3 é um professor detentor do saber, e por isso podemos inferir, que se manter na posição de sujeito suposto saber, é algo que o sustenta e mantém como professor, sempre considerando os discurso da autoridade e da burocracia e também, neste caso, o discurso do conhecimento.

Como a transferência acontece na prática de P3? Se estar na posição de professor, considerando a singularidade do sujeito, e envolvendo-se efetivamente no processo é: ‘dar algo de seu’. Podemos inferir que P3, dada a dificuldade em lidar com questões afetivas, apropria-se de um personagem para que de alguma forma essa transferência se instaure, aí sim, entre seu aluno e o personagem apropriado por P3, sentindo-se com isso, mais seguro para desempenhar sua função docente.

Com o tempo de experiência, reconhece que se tornou um professor mais autônomo, capaz de selecionar conteúdos a serem trabalhados e o tempo dispensado a eles. Assim como inter-relacionar conteúdos para o cumprimento do programa pedagógico.

Podemos inferir que o professor P3, embora reconhecido pelo saber que possui, está na função de professor e acaba por usufruir da posição de sujeito suposto saber, gozando com a mesma. Capturado pelo ‘Discurso da Burocracia’ e pelo ‘Discurso da Autoridade’, firma sua prática nesses dois elementos.

5.2.4 Análise dos Dados - P4

Considerando a entrevista da professora P4, o forte traço que a caracteriza, no que diz respeito à sua entrevista, é a não identificação com a profissão. Embora seja professora há 12 anos, em muitos momentos da entrevista, pode-se identificar um forte conflito entre se manter professora ou iniciar uma outra atividade. “Tá difícil hoje em dia pra mudar, mas se eu pudesse, sinceramente, eu mudaria de profissão”.

Expressa inúmeras vezes a falta de vontade em se tornar professora, o que aconteceu na contingência, no ‘de repente’ de acontecimentos sucessivos que a tornaram, pelo menos institucionalmente, uma profissional da educação.

P4 - Agora o despertar pra ser professor... Na verdade acho que nunca despertou! Eu fiz a faculdade, e era o que eu tinha assim... que eu pude fazer. Mas nunca quis ser professora! [...] Mas dizer que eu quis ser professora, não! Eu nunca quis ser professora... [...] Eu tinha formação pra ser professora. Mas eu não queria se professora! De matemática! E não é de Matemática, eu não queria ser professora!!!! [...] Hoje... eu (me) acostumei... Mas eu tenho muitas frustrações como professora.

A estabilidade que adquiriu ao ser aprovada em concurso público para o Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, diz ser um dos principais elementos pelo qual se mantém na profissão.

P4 - Mas eu optei pelo vínculo, tem mais garantia, né!? Existe estabilidade... entre aspas... Mas isso é importante pra mim. [...] Com certeza! É importante... E eu acho que também, pro professor em geral é importante. [...] todo professor que não é concursado reclama muito, quer ser concursado!

Foi professora de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental por 8 (oito) anos, mas diz identificar-se mais com os alunos adolescentes e jovens, com quem consegue estabelecer um laço forte de amizade dentro da sala de aula. Estabelece com esta faixa etária uma relação de amizade, uma relação muito mais voltada para a amizade do que propriamente para a questão educacional. Na condição de “amiga” de seus alunos, podemos reconhecer a transferência que se instaura na relação, não caracterizada como transferência pedagógica, em que se ensina e se aprende, mas uma relação afetiva entre amigos. Nas condições relatadas por P4, em sua entrevista, não conseguimos identificamos P4 na posição de sujeito suposto saber, por isso, na reconhecemos a transferência pedagógica propriamente dita.

Sendo professora procura participar de eventos de formação e que lhe garantam a promoção no Quadro de Carreira, para isso diz estar sempre participando de encontros de formação docente. Há a forte captura pelo “Discurso do Resto” e também pelo “Discurso da Burocracia”, já que procura “cumprir” a tabela de formação continuada. Fez o curso de Especialização em Educação Matemática, e ao ser questionado quanto a preocupação com essa formação continuada, diz:

P4 - Aí como eu fiz uma faculdade pra ser professora eu fui me aprimorando... Fazer pós graduação... [...] Não, não... Optei, não! Eu não fiz essa opção (de ser professora). Eu não tive opção, na verdade. Foi o que aconteceu. Eu tinha a formação, fiz um concurso... É o que eu pude fazer. Fiz outros concursos, em uns eu passei e outros não passei...

Entre tantas reclamações em relação à profissão, da professora P5, a que mais se repete é quanto à falta de interesse de seu aluno e a falta de atenção de seu aluno, quando P4 está ‘lá na frente’ trabalhando, dando aula. Classifica como sua maior frustração a falta de retorno quanto ao seu trabalho em sala de aula.

P4 - Mas eu tenho muitas frustrações como professora. Por exemplo, você tá dando aula e não tem ninguém... às vezes 2 ou 3 (alunos) estão olhando pra tua cara... E o resto tá lá na conversa, no... sei lá onde eles estão com a cabeça... Eu acho isso muito frustrante! [...] Porque se você não presta atenção no que o professor está falando, como é que você vai aprender?

Sendo essa a principal frustração quanto a profissão docente, estar entre alunos interessados seria seu maior sonho.

P4 - Porque se eu fosse, olha, trabalhar, e visse que era uma coisa assim... reconhecida, que os alunos estavam gostando, reconhecendo... Que eles aprendessem, é lógico que um ou outro não vai, porque não sabe, né!? Mas que fosse a minoria, [...] eu acho que se fosse assim seria uma coisa legal.

A busca pelo reconhecimento de seu aluno, a busca pelo interesse deles é o que a faria satisfeita com a profissão, há então em sua fala a captura pelo ‘Discurso do Reconhecimento’, embora nos pareça, analisando suas falas, que não consegue esse reconhecimento de seu aluno, e nem do sistema educacional. Mas, ao mesmo tempo, reconhece o quanto será difícil essa mudança, essa transformação no ambiente escolar.

Essa busca quanto ao reconhecimento de seu aluno, está estreitamente ligada a uma possível relação de amizade entre a professora e seus alunos. A amizade que ela

busca, em nossa interpretação, está estreitamente ligada ao Discurso do Reconhecimento, embora possa apresentar sutis nuances com o Discurso Amoroso.

Pode-se inferir em suas falas, a busca primeira pela amizade de seus alunos, e com alunos jovens, já que não existe uma relação de ‘igualdade’ entre a professora P4 e os alunos mais novos, a ‘criança’.

P4 - Não gosto de criança, gosto da moçada! Porque dá pra gente conversar... eles vêm, tem umas conversas completamente diferente das crianças. [...] Eu sinto sim uma relação de amizade.

Busca essa amizade e acredita que quando os alunos gostam do professor, gostam também da disciplina, e o contrário também acontece: Não gostam do professor não vão bem na disciplina. E em algumas exceções, gostam da professora P4, mas não vão bem em sua disciplina.

P4 - Eu acho que é importante sim (gostar do professor). Porque se o aluno não gosta de você ele acaba não indo bem. [...] Apesar de que tem uns que não vão bem e gostam, porque eles falam assim: ‘Eu detesto matemática! Nada contra a senhora, mas eu não gosto de matemática!’

Com a amizade entre ela e seus alunos, busca a aprendizagem dos mesmos. Quando esses dois elementos, a amizade e a aprendizagem se apresentam durante o seu trabalho é o prazer em ser professor que se revela.

P4 - A amizade que a gente cria com alguns alunos. Não com todos, porque tem alguns que não tem condição, mas a maioria, né!? Amizade... Essa amizade... relacionamento. E é uma alegria muito grande quando eles aprendem. Quando eles aprendem, quando você passa alguma coisa e eles gostam.

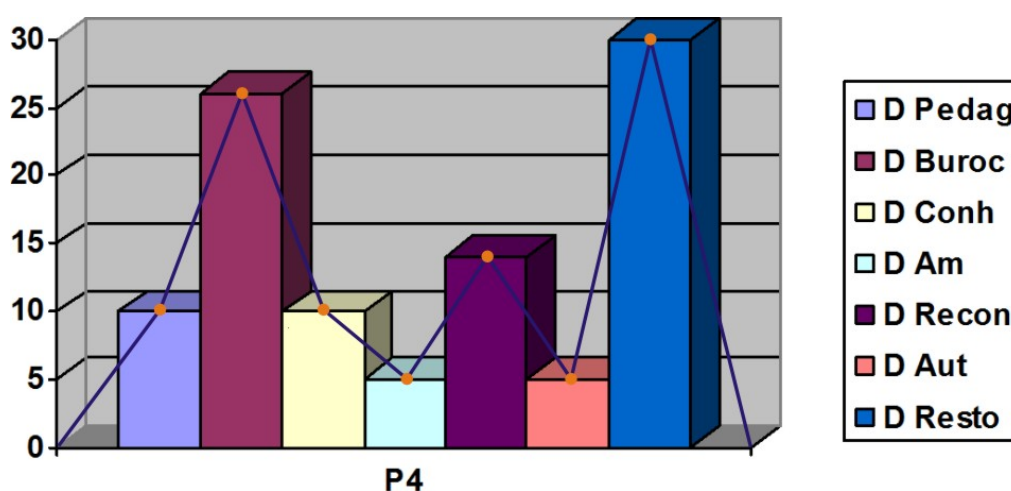
Em sua fala podemos dizer que o que mantém a professora P4 na profissão é a busca pela amizade de seus alunos numa relação de “igualdade” entre professora e alunos. Essa igualdade na relação de P4 com seus alunos, impossibilita que a mesma seja colocada na posição de sujeito suposto saber, com isso a transferência pedagógica, na qual há quem ensine (o professor) e quem aprenda (o aluno) não se estabelece. Entendendo a sala de aula como um local relacional e a relação como dual, ou uma entidade que existe por conta da relação professor aluno, que somente existe quando há a complementação de um em outro. A falta de

retorno à demanda da professora, em relação à amizade que busca em seu aluno, acaba lhe conferindo a principal frustração em relação à profissão.

Podemos inferir na fala da professora P4 a importância que ela dá a uma relação de amizade, e, portanto da igualdade com seus alunos, que quando não acontece a faz retornar ao desejo na tentativa de preenchimento desse desejo.

Inferido interpretações às falas da entrevista da professora P4, procuramos representar esse perfil, em que o ‘Discurso do Resto’ aparece de forma mais expressiva.

Gráfico 4 – O gráfico com representação do perfil de P4



A não identificação de P4 com a profissão docente acaba sendo expresso pela forte captura pelo ‘Discurso do Resto’. A importância da institucionalização de sua carreira docente também aparece com o ‘Discurso da Burocracia’, quando diz ter optado pelo vínculo institucional. O reflexo da forma como P4 vê e se vê na profissão acaba por aparecer, em diferentes momentos, quando a entrevistada verifica o não reconhecimento por parte de seu aluno. Reconhecimento que não se verifica nem como professora e nem como ‘amiga’, já que os alunos procuram em sala de aula, no professor, a posição do mestre, daquele que ensina, posição esta, que nem sempre P4 consegue ocupar, ou faz questão de ocupar.

Não tendo a identificação com a profissão, acaba sendo comprometido o reconhecimento por parte de seus alunos em relação ao seu trabalho, embora reconheça que a institucionalização da profissão lhe é importante. Aparece de forma negativa, mas com alguma intensidade o ‘Discurso do Reconhecimento’, que vem após os discursos acima, com maior expressividade, na construção de seu perfil subjetivo. Em alguns momentos consegue estabelecer uma relação transferencial entre iguais, entre ‘amigos’.

Há uma clara expressividade quanto às frustrações que experimenta na profissão docente, mas reconhece que para o sistema ao qual está inserido, é uma profissional qualificada. Participa de programas de capacitação e mantém-se como peça operante do sistema educacional. Isso é determinante quando inferimos valor a captura pelo “Discurso da Burocracia”, já que P4 cumpre fielmente as obrigações da profissão.

Quanto ao ‘Discurso do Conhecimento’, podemos inferir na fala de P4 a observação do mesmo, com alguns significantes, como: Adora equações, adora resolver problemas. Estes significantes estão ligados ao conhecimento específico do conteúdo e fortemente ligados a própria P4 e não ao conhecimento a ser trabalhado em sala de aula, daí a pouca intensidade da captura de P4 pelo ‘Discurso do Conhecimento’, representado no histograma acima.

Dada a dificuldade em se identificar com a profissão, o que busca em seus alunos é uma relação de igualdade. Podemos inferir na fala de P4 que há uma busca por amigos em sala de aula, o que representa os significantes em seu ‘Discurso Amoroso’. Dada a proximidade que busca ter com seus alunos, o ‘Discurso da Autoridade’ também não aparece de forma expressiva e quando aparece é de forma a expressar sua angústia e frustração

O reflexo de estar na profissão por contingência, como podemos inferir a fala de P4, está em não ter em seus alunos o reconhecimento por seu trabalho, embora a mesma repita em toda a entrevista que participa continuamente de programas de capacitação. Há uma forte tendência burocrática e não pedagógica em P4, o que acaba por não encontrar nos discursos: do reconhecimento e da autoridade, grande retorno por parte de seus alunos.

Podemos inferir que P4 está fortemente capturada pelo ‘Discurso do Resto’, o que acaba sendo motivo das grandes frustrações que tem com a profissão, visto que, como já foi dito anteriormente, P4 não se identifica com a função docente, não ocupando o lugar de professora.

5.2.5 Análise dos Dados - P5

Considerando as falas presentes na entrevista da professora P5, o que verificamos é um forte traço burocrático na descrição de sua docência. Reconhece a forte influência de sua mãe quanto a sua escolha profissional. Descreve as experiências da infância fortemente marcadas por atividades escolares próprias e também as desenvolvidas pela mãe, visto que a mãe da entrevistada foi professora de 1ª a 4ª série, por mais de trinta anos.

Quando fala de sua docência, P5 descreve detalhadamente elementos burocráticos ligados à profissão. Fala das diversas propostas pedagógicas a que a escola ficou exposta desde que se tornou professora, questões quanto ao conteúdo específico, a falta de investimento do Estado na capacitação do professor e o professor desinteressado.

Estas questões aparecem mais como uma pedagogia estrutural e técnica, do que como uma aplicação em sala de aula, com isso o ‘Discurso da Burocracia’ acaba por se confundir com o ‘Discurso Pedagógico’, dado a forma ‘técnica’ como P5 fala da questão pedagógica. Consegue em sua entrevista apresentar um panorama geral referente profissão docente, em relação às questões burocráticas e legais da mesma.

Dentro da sala de aula, o professor P5 diz estar comprometido com a educação e principalmente com o cumprimento das obrigações inerentes à profissão. Com isso, se preocupa com o cumprimento do conteúdo, com os alunos e a questão social que permeia atualmente a instituição escolar. Diz ver com reserva o que transformou a escola, em seu entender, no que é hoje: local com forte função social, aberta a todos, independente do desejo do aluno em frequentá-la ou não.

P5 - Problema da família do aluno era problema dele, [...] a clientela era mais reduzida e mais selecionada. [...] Há mais de 30 anos atrás, a gente já sabia que não eram todos que tinha o direito, não eram todos que iam pra escola. E hoje é todo mundo. Eles estão com esses programas, se o aluno vai pra escola ele tem a cesta básica, tem a bolsa família, então quer dizer, não pode faltar e por que esse aluno está indo mais pra escola? Todo mundo quer todo mundo alfabetizado, e ele está indo porque ele está ganhando alguma coisa em troca. Ou é uma bolsa família, ou é bolsa escola, tem o PET o dia inteiro porque ele tem direito. Então por que o pai faz esse filho ir pra escola? Por causa de tudo isso. [...] Hoje a sociedade, não enxerga a escola como uma necessidade. Eles não estão nem aí...

Há um traço marcante na professora P5 no que se refere a essa escola de cunho social. Podemos inferir em sua fala, que existe um conflito quanto ao que P5 entende como o que seria o papel da escola e conseqüentemente do professor, e o que o professor em geral vem fazendo hoje nas escolas.

Como P5 vê a sua prática docente atualmente é muito diferente de como a via no início da carreira. Embora sua fala esteja permeada do Discurso do Conhecimento, por muitas vezes foi possível verificar que a impossibilidade de organizar conteúdo e dá-lo todo, durante o ano letivo é motivo de frustração.

P5 - Eu penso assim, que dos 100% que aquele seu aluno que tem que sair de uma 5ª / 8ª, ele vai sair hoje, o aluno, com a metade do conteúdo. [...] O que você tem na sua mão? Um aluno que sabe o mínimo. [...] Ele (o professor) tem que ser um pouco psicólogo [...] não que eu acho isso um ganho, mas eu acho que sem isso a gente vai se frustrar. E vai ficar cada dia mais frustrada. Aí você vai começar a entrar em crise. Aí você vai ficar doente. Se você não enxergar isso hoje.

Como P5 vê a escola e a impossibilidade de resgate da mesma como local de formação e de acesso ao conhecimento formal acumulado pelo homem, inferimos na fala de P5 que, como é conhecimento geral, a escola vem certificando seu aluno, sem qualificá-lo, com isso tem profissionais ingressando no mercado de trabalho com um déficit na formação.

P5 - Lá na faculdade tem aluno que não sabe escrever. E está na faculdade! E vai sair de lá e vai ser professor... [...] E eles não estão lá? Não fizeram vestibular, não entrou, não vai sair? Está saindo um profissional diferente... é o mínimo que a gente pode dizer.

Reconhece a crise na educação como algo que faz parte de um complexo todo que acaba por se refletir em todas as estâncias sociais. P5 atenta para uma questão delicada: se antes contávamos com um professor qualificado, hoje já não há, a mais restrita garantia de que o sistema esteja formando profissionais com as mínimas condições de trabalhar como professor.

Tem a escola como extensão de sua própria casa, é a mesma escola na qual estudou a vida toda, desde a pré-escola, que hoje a colhe como professora. Passou pela direção desse estabelecimento, na função de diretora e vice-diretora, por três gestões. Trabalhar nesse estabelecimento é ter a comodidade e a certeza de estar em um espaço conhecido, de domínio.

P5 - Minha mãe era professora de 1ª a 4ª. [...] E depois eu fui criada na mesma escola que ela trabalhava, né!? [...] Sempre convivi com esse meio. Sempre estudei no RB, [...] só saí pra fazer a faculdade [...] (volta) para escola que eu cresci, fui pra escola que eu sempre gostei de trabalhar.[...] Porque eu cresci aqui nessa escola, desde a pré-escola. Minha mãe a vida dela foi lá. A gente sempre estudou lá. E eu sempre gostei de lá. [...] Quando eu fui escolher a escola pra trabalhar eu escolhi por comodidade.

Há uma acomodação natural quanto às escolhas profissionais de P5. Estudou por toda a vida em um mesmo estabelecimento, só saindo para fazer a graduação. Volta em seguida e se mantém na mesma escola há mais de 20 anos. Passa por outras funções:

a direção e membro da equipe pedagógica. Podemos inferir que a captura pelo Discurso Burocrático esteja no fato de ter ocupado outras funções na escola, além de professora.

Essa tendência à acomodação em P5 aparece também quando diz da dificuldade em se capacitar. Reconhece que o professor não estuda, justifica o fato por conta da carga horária exaustiva e a pouca motivação ou incentivo por parte do sistema educacional. Não há incentivo assim como não há cobranças quanto à capacitação.

P5 - Eu acho que o que mais a gente precisa é de uma capacitação, a gente não tem, eu acho que o governo teria que investir mais. [...] pra gente se adequar, pra gente aprender mesmo! Pra estudar. Professor tem que estudar mais, a gente não tem o hábito do estudo. Quem é que tem tempo de chegar em casa, sabendo que você trabalha 40 horas semanais.

Reconhece o professor como elemento essencial no processo social em que vivemos. Lembra com carinho de inúmeros professores de sua educação básica, inclusive o nome de cada um. Sabe que esse laço que existia quando era estudante, já não existe nas escolas atualmente. O professor perdeu o status do qual se valia quando P5 era estudante.

P5 - Eu vejo a diferença assim: hoje a gente passa pela vida dos alunos e enquanto a gente ta com eles, eles estão lembrando da gente. Mas com o passar do tempo não existe esse laço. [...] Talvez a gente não seja tão querida, não é!? [...] Até a relação que eu tenho até hoje com os meus professores, eu acho que é diferente do que os alunos hoje têm com a gente. Era diferente.

Gosta de estar entre seus alunos, sabe que estar junto a eles fortalece um laço, mesmo que frágil, desta relação que reconhece está cada vez mais distante da relação que mantém com seus professores. Sabe que de alguma forma é admirada por eles, que é reconhecida em sua forma de trabalhar. Podemos identificar a posição de sujeito suposto saber que P5 ocupa durante a sua prática docente, e a relação transferencial que estabelece com seus alunos. Por isso, para P5, dar aula e estar entre seus alunos é o que lhe proporciona grandes ganhos na profissão.

P5 - Eu gosto de trabalhar! Eu gosto de estar com meus alunos! De dar aula! Eu gosto de estar naquele ambiente da escola com os professores. Eu gosto!!!!

Entre o discurso vigente nas escolas está o de ser a educação e conseqüentemente o professor, capaz de mudar o mundo, disso também fala P5:

P5 - Na verdade a gente quer resolver o problema do mundo. Parece que a gente quer resolver o problema do mundo, não é? Quer resolver os problemas [...] você quer achar a solução pr'aquilo. [...] E a gente está no mundo pra lidar com pessoas, entendeu? [...] Pra dar uma colaboração. Ajudar a mudar alguma coisa. Porque tem que mudar!

Sabe que assim como influência seus alunos e pode proporcionar mudanças, também é influenciável e reconhece as mudanças pessoais que ocorreram ao longo de sua carreira docente, aqui reconhecemos a forte relação transferencial entre P5 e seus alunos.

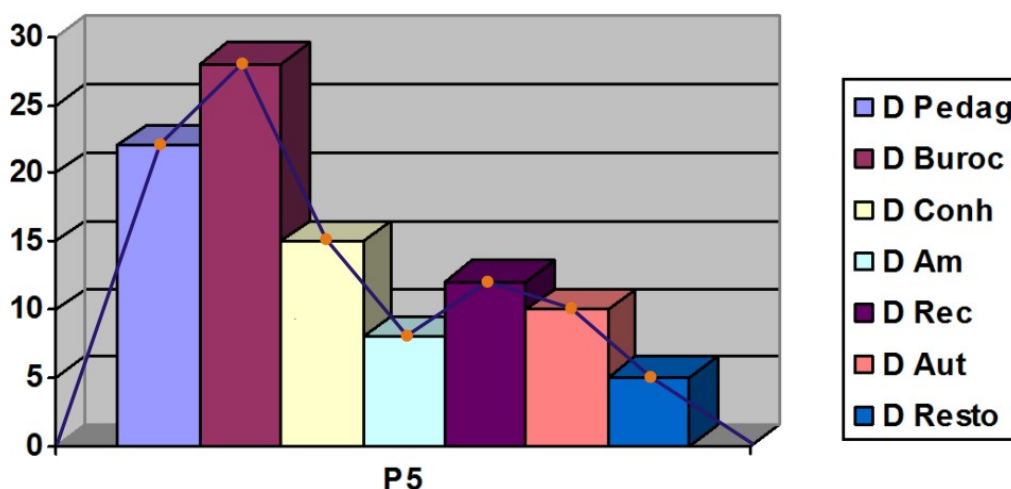
P5 - Eu acho que muda. Muda bastante a gente, muda a pessoa [...] muda essa forma da gente enxergar as coisas, a gente começa a não ser tão radical, a observar mais as pessoas... [...] A prática docente muda a prática do professor e muda o professor. Muda a forma como você vê muitas coisas... [...] você muda, você fica assim, mais... amolecida, eu acho. Você fica mais flexível, sei lá...

A docência, como reconhece P5, opera transformações não só no aluno, mas principalmente no professor. Embora a fala de P5 esteja muitas vezes, atrelada ao burocrático, o que de certa forma pode acabar por descaracterizar a função docente, a mesma mostra-se capturada também por outros discursos. Se de um lado temos em P5 uma profissional regida pelo 'Discurso da Burocracia' mesclado ao 'Discurso Pedagógico', muitas vezes fundindo-se um ao outro, por outro lado podemos vê-la como uma profissional que reconhece as limitações de sua ação docente e conseqüentemente questionando o que seria atualmente, a função do professor.

Vemos P5, capturada pelos discursos contemplados nesta pesquisa, sendo que pudemos inferir em sua fala, como o 'Discurso da Burocracia', juntamente com o 'Discurso Pedagógico', o que a mantém na posição de professora.

Abaixo, ainda na tentativa de quantificar os significantes e os discursos aos quais pertence, construímos um Histograma de P5, para melhor visualização de seu perfil subjetivo.

Gráfico – O gráfico com representação do perfil de P5.



A representação gráfica do Perfil de P5 contempla o ‘Discurso da Burocracia’ com maior representatividade. O fato de P5, ter desempenhado outras funções, além de professora, dentro do ambiente escolar, faz com que tenha uma visão mais global de todo o sistema educacional, por isso, em muitos momentos da entrevista há referência à metodologias, propostas educacionais, descrição de movimentos da SEED voltados para a escola e professores, enfim, P5 consegue perceber, além de sua atividade docente, outros movimentos nos meios escolares, voltados à questões burocráticas, sejam elas de formação ou estritamente de ordem legal.

Com grande representatividade, também, encontramos o ‘Discurso Pedagógico’, que dada as declarações de P5, busca a aprendizagem de seu aluno. Em muitos momentos fica em suas declarações, a vontade de ver mudança no olhar para a Educação. Seja de todo um sistema voltado para a aprendizagem de seu aluno, da sociedade em geral valorizando a escola, ou, principalmente de seu aluno num movimento de aprendizagem efetiva. Seu aluno aprender e o prazer em ser professora, são pontos importantes na construção do perfil de P5.

‘Discurso da Burocracia’ e ‘Discurso Pedagógico’, em muitos momentos da entrevista, se fundem de tal forma, que entendê-los como distintos é como se priorizássemos um em detrimento do outro. Para a análise, consideramos que a fusão dos discursos acontece com grande intensidade, mas que, o ‘Discurso da Burocracia’ ainda se sobrepõe e sustenta o ‘Discurso Pedagógico’, muito mais do que o inverso.

Há, ainda, como pilar de sustentação de P5 na docência, o ‘Discurso do Conhecimento’, na terceira maior representatividade na construção de seu perfil, ficando em

sua entrevista a preocupação com o seu conhecimento que de alguma maneira possa vir a auxiliar na construção do conhecimento de seus alunos.

Então, conhecimento do sistema educacional (Discurso da Burocracia), preocupação com a aprendizagem de seu aluno (Discurso Pedagógico) e conhecimento do conteúdo específico (Discurso do Conhecimento), são três elementos essenciais para que P5 se mantenha professor.

Temos também o ‘Discurso do Reconhecimento’, que P5 consegue de seus alunos, colegas e comunidade escolar em geral, dado, principalmente, por conta dos três elementos anteriores. Segue o ‘Discurso da Autoridade’, o ‘Discurso Amoroso’ e o ‘Discurso do Resto’ todos presentes na construção do perfil de P5.

Assim como outros entrevistados, P5 está sujeito a captura de todos os discursos descritos nesta pesquisa. Na análise de sua entrevista identifica-se, principalmente o ‘Discurso da Burocracia’ e o ‘Discurso Pedagógico’ como elementos principais para mantê-la professora.

Com a análise dos dados, podemos inferir que para P5, ser professor está relacionado principalmente ao conhecimento que detém do sistema educacional e as mudanças a que esteve e está sujeito este sistema. E também, à aprendizagem de seu aluno, dada a grande responsabilidade que P5 assume diante desta questão, sempre considerando a visão global que P5 tem da escola como formadora.

Com isso, podemos considerar a forte captura de P5 pelo ‘Discurso da Burocracia’ e o ‘Discurso Pedagógico’, como elementos principais de sustentação de P5 como professora.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta inicial deste trabalho era por que somos professores? Existe algo que nos mantém na profissão? Afinal, o que é ser professor?

No decorrer deste trabalho, algumas tentativas de respostas a essas questões foram feitas, mas nada foi tão ‘objetivo’ como tentarmos responder estas questões levando-se em consideração questões subjetivas.

Perceber nas entrevistas e nos entrevistados as particularidades de cada um e tentar fazer uma análise da forma como cada um se vê e é visto na função docente, não foi das tarefas a mais fácil.

Como professores, buscamos uma forma de ensinar, algo que motive, que faça de seu aluno alguém pronto para aprender, embora não confessemos, buscamos uma metodologia eficiente. Entender e aceitar que esse é um dos impossíveis de Freud e que não é possível, ao professor, motivar, apenas apostar na mudança do gozo do aluno, foi o grande desafio pessoal deste trabalho.

Resgatar a história de vida dos professores entrevistados e perceber o quanto a sua experiência pessoal o faz ser o professor que ele é, nos proporcionou momentos de grandes descobertas, mas ao mesmo tempo de muitos desafios.

Se cada um tem a “sua” história e a vive de forma particular, com as sensações e emoções, dada a singularidade do sujeito então, cada um vive a sua profissão à sua maneira.

Buscando nas entrevistas a forma como cada um se põe em sala de aula, a demanda de cada professor, e a busca pelo retorno de seu aluno, foi a forma que encontramos de ligar a história de vida deste professor e a sua docência.

Classificando os discursos pudemos perceber o quanto os mesmos pertencem ao meio escolar, o quanto cada professor está com maior ou menor intensidade, sujeitos a captura pelos mesmos. E estar capturado por um ou outro discurso e manter-se nessa condição, significa a satisfação inconsciente do sujeito e a sua estabilidade. Mas, há ainda, a possibilidade em se romper com a captura existente por parte do sujeito pelo discurso, o que pode garantir um avanço, mas dificultar a estabilização.

Considerando cada sujeito, sendo um ser individual, com toda uma história pessoal com experiências de conquistas, frustrações, relações, amores, modelos, exemplos... e,

consequentemente sujeitos a um ou outro discurso presente nos meios escolares, entregar-se a eles, intensa ou moderadamente é conseqüência inconsciente de toda essa experiência individual. É a originalidade que brota do sujeito.

Encontramos professores-reconhecidos, professores-pai/mãe, professores-autoridade, professores-amigos, professores-sábios, professores-pedagogos e, até, professores-não professores. E o mais curioso é que entre os professores acima mencionados, todos nós somos um pouco de cada um, em momentos diferentes de nossas vidas. Ser em um ou outro momento, um ou outro dos professores citados, não nos põe fadados a sê-lo por toda a vida, apenas somos ali, naquele momento de nossa vida um professor... um professor qualquer... sem que com isso sejamos melhores ou piores do que nosso companheiro de trabalho. Embora, devamos reconhecer que “em geral a estabilidade esta associada ao perfil, que permite ao sujeito assumir várias posições, dependendo do contexto, sem uma mudança mais profunda” (VILLANI; ARRUDA; LABURU, 2001).

As relações que vivemos durante toda a nossa vida e as relações presentes em sala de aula nos fazem ser o que somos. A transferência instaurada quando éramos crianças, quando estávamos aluno, nos graduando e ‘atuando’ como professores, com cada um dos outros sujeitos presentes nestas relações. Isso é que nos faz ser o professor que somos hoje.

A acomodação a que estamos sujeitos após um tempo de profissão, nos põe em inércia, a falta da aposta no novo, que nos coloque em busca de algo, que nos faça sempre querer, sempre desejar algo mais e, a “garantia” do não preenchimento deste algo que buscamos, pode ser uma das conclusões deste trabalho. Saber que a acomodação existe e nos garante o gozo, mas a inquietação também existe e nos garante a busca, a mudança...

Com esta pesquisa pudemos verificar que conhecimento específico do conteúdo, propostas metodológicas, atividades inovadoras, “transmissão” de conteúdos, embora sejam a base da formação docente, não parecem garantir a formação docente, a complexa atividade docente.

A formação em serviço, a formação pela reflexão de nossas ações pode apontar para um resultado mais eficiente. A experiência, reconhecida como elemento importante nos meios escolares, é aqui fundamentada em Tardif, como saberes construídos ao longo da prática docente. Saberes oriundos de diferentes fontes e em diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional do professor e que são amalgamados pela experiência.

É importante deixar aqui que, em nenhum momento houve a intenção em se classificar o professor de forma a julgá-lo como bom ou ruim, eficiente ou não, responsável ou não... o que buscamos era identificar o que nos faz professores e o que nos mantém nessa condição. O que nos é importante nesta relação e o que buscamos inconscientemente, para nos manter o gozo, na profissão docente.

Perceber que somos importantes agentes no processo educacional, e que aprendemos muito mais do que ensinamos, nos faz agentes ativos em sala de aula. Estarmos atentos a demanda do outro e a demanda do Outro (possível?), nos põe a difícil tarefa de um novo compromisso com a educação.

6.1 IMPRESSÕES DA INVESTIGADORA

Algo já me inquietava muito, quando iniciei este trabalho, afinal o que nos faz professores? Apesar de tantas dificuldades pelas quais passa o sistema educacional atualmente, por que nos mantemos professores? O que acontece conosco, que embora, em alguns momentos tenhamos vontade de desistir, algo mais forte nos mantém professores? Estas eram apenas algumas de minhas questões, havia tantas outras...

As perguntas eram muitas, e naquele momento inicial eu procurava respostas (sempre querendo responder tudo!) em formas e fórmulas racionais. Mas sentia que algo era mais forte, respostas objetivas não responderiam a estas questões. A racionalidade não seria suficiente para responder as questões que eu havia formulado.

Dos impossíveis de Freud, ser ao professor “impossível fazer desejar”, e nos restar apenas a aposta na mudança do gozo de nosso aluno, foi o mais difícil aceitar, do ponto de vista pessoal, como pesquisadora, neste trabalho. Por outro lado, pude entender que o mundo é dos discursos, embora existam muitas vozes em sala de aula, professores e alunos exercitando o poder da fala, o que nos faz ser o que somos é o discurso, é o entendimento do mesmo que nos faz existir.

De alguma maneira eu “sabia” que as respostas poderiam estar no que não estava dito. Teria que ler o que não estava escrito. Tinha a forte sensação de que o que eu procurava eu já sabia... mas como responder? Como não ser óbvia no que poderia parecer óbvio? Como contemplar a subjetividade num trabalho científico? “Ler” nas entrelinhas, “ouvir” o que não havia sido dito, me fez exercitar algo pouco comum em mim. Sempre fui muito óbvia e sempre tive a impressão de que me mostrava sem reservas... ledo engano!!! Eu também falava sem dizer, e... escrevia nas entrelinhas...

Deparar-me com a fragilidade do que ouvia e lia, e com a robustez do que não havia sido dito e nem escrito, fez com que eu me deparasse com algo que até então desconhecia, e que agora procuro exercitar todos os dias. Não foi tarefa fácil aceitar (é... aceitar!!!!) que havia muito de subjetivo em todos nós. Quando pude fazer uma analogia entre o que mostramos e o que somos realmente, com a estrutura de um *iceberg*, marco meu primeiro passo no estudo da psicanálise.

Ver que eu também estava capturada por todos os discursos que identificava nos entrevistados, e isso não fazia de mim melhor ou pior do que qualquer um deles, apenas éramos professores, professores como todos os outros companheiros. Hoje procuro levar para a minha prática alguns conhecimentos que incorporei ao longo de toda esta pesquisa, me conheço melhor e... procuro conhecer melhor também, o meu aluno e colegas. É difícil confessar que já fui uma professora capturada fortemente pelo Discurso da Burocracia o que de certa forma, descaracterizava a minha função. Reconhecer também que estar capturada pelo Discurso Amoroso não me punha em posição tão vulnerável como imaginava anteriormente. Saber que me vali também da do Discurso da Autoridade, do Discurso do Resto... me reconhecer em cada entrevistado (também!) não foi tão fácil...

Foi um longo caminhar, a angústia no início (no meio e no fim!!!!), a impotência diante do que tínhamos em sala de aula, a dificuldade em me manter no programa de Mestrado com todos os outros afazeres, afinal sou professora 40 horas semanais, esposa 24 horas por dia e mãe, aproximadamente, 26 horas por dia (é possível, sim!)

Agora quando me vejo terminando esta etapa, e fazendo um balanço de todo o processo de construção desta pesquisa, fica a sensação do “quero mais”. Parece-me que estudar Psicanálise nos dá sempre a sensação de que poderíamos ter feito mais, que muito mais há a ser explorado. Algo me foge, algo me falta...

Muitas vezes me vi pensando, e em momentos de coragem, me vi falando: “*Ah! Estudar Psicanálise é procurar pêlo em ovo!*”, mas devagar eu percebia que entrara em um caminho sem volta. Ser capturada pela Psicanálise é ter plantado em nós mesmos uma sementinha que teima em crescer, que em alguns momentos é aguada abundantemente e quando não o fazemos algo passa a nos inquietar insistentemente. Aí me lembro da Ana Márcia me dizendo: “*Você tem uma paixão e ainda não sabe*”, ela já sabia...

Manter-me estudando, sempre inquieta em minha prática, insatisfeita na busca da satisfação, essa foi minha grande descoberta... Eu desejo!!! Mas... desejo o quê? Vejo com outros olhos esta minha inquietação, não é frustração é a impossibilidade da satisfação... É querer, buscar, alcançar e... querer algo mais. É desejar!

Mais do que todas as descobertas e ensinamentos de todo este processo é a certeza de que jamais seria a mesma, seja como pessoa ou professora. Como diz P5: “Eu acho que em tudo na vida, quando você vivencia aquela situação que você antes só falava [...] você vai mudar o seu comportamento. [...] A prática docente muda a prática do professor e muda o professor. Muda a forma como você vê muitas coisas...”

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S. M. **Entre a inércia e a busca**: reflexões sobre a formação em serviço de professores de Física do Ensino Médio. 2001, 230p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2001.

BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. **O professor como um lugar**: um enfoque psicanalítico da relação professor-aluno. Trabalho apresentado na I Jornada de Trabalho do NUPPE. USP e IPLA. São Paulo, 2004.

BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. **Um modelo para a análise da regência de classe no estágio supervisionado de física**. Trabalho apresentado no ENPEC. Bauru, 2005.

BACCON, A. L. P. **O professor como um lugar**: um modelo para análise da regência de classe. 2005, 166p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, 1994.

BROUSSE, M. H. A Pulsão I. In: FELDSTEINA, Richard; FINK; Bruce; JAANUS, Maire (Org.). **Para ler o seminário 11 de Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 115 - 124. 1997.

CAMARGO, A. C. C. S. **Educar**: uma questão de metodológica? proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. Petrópolis: Vozes, 2006.

CARVALHO, A. M. F. T. A extimidade da demonstração. 2004, 218p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed editorográfica, 1997.

CHAUI, M. Laços do desejo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O desejo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

CHEMAMA, R. (Org.). **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FINK, B. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FORBES, J. **Você quer o que deseja?**. São Paulo: Editora Best Seller, 2003.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente?. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

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

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: 1992.

KEHL, M. R. Ética e Técnica. **Revista Viver**, n.4. esp.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

LACAN, J. O Seminário, Livro 11. In: ZAHAR, Jorge. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: 1998.

LAPLANCE, J. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. **Análise elaborada pelo fórum paranaense em defesa da escola pública, gratuita e universal**. APP. Curitiba, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.

MAURANO, D. **A transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MELLO, D. M. **Nau do desejo**: o percurso da ética de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Alfenas, MG: Unifenas, 1995.

MILLER, JACQUES-ALAIN. **Percurso de Lacan**: uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MILLER, J. A. **O lugar e o laço**. Aula 1, 2, 3 e 5, nov. 2000.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Ed. Pioneira, 1999.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PORGE, E. **Jacques Lacan, um psicanalista**: percurso de um ensino. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

RABINOVICH, D. S. **O desejo do psicanalista**: liberdade e determinação em psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, M. C. P. **A paixão de formar**: da psicanálise à educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

VILLANI, A. O professor é como um analista?. **Ensaio**, v.1, p. 5-26. 1999.

VILLANI, A.; ARRUDA, S. M.; LABURU, C. E. Perfil conceitual e/ou perfil subjetivo? In: ENPEC, 3., 2001, Atibaia. **Atas...** 2001. 16 p. CD ROM.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de Professores**: Idéias e Práticas. Lisboa: Ec 1993.