

Tornar-se e ser professor: os desafios da docência

Becoming and being a teacher: the
challenges of teaching

Profa. Me. Thamis Christine Mendes¹

Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira Baccon¹

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), mendesthamirisc@hotmail.com;
ana.baccon@hotmail.com

Submetido em 26/10/2015

Revisado em 07/12/2015

Aprovado em 16/12/2015

Resumo: O artigo volta-se para as interfaces entre o tornar-se professor e os desafios da docência. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professores estaduais do Paraná. Os resultados apontaram que tornar-se professor, para os pesquisados, foi um processo influenciado por membros da família e pela escolha de cursos superiores de acesso mais fácil para eles. Já os desafios do ser professor remetem à complexidade das relações interpessoais que permeia a profissão.

Palavras chave: Profissão docente. Formação de professor. Docência.

Abstract: The article turns to the interfaces between becoming a teacher and the challenges of teaching. Data were collected through semi-structured interviews with eight teachers from Paraná state. The results showed that becoming a teacher, to those surveyed, it was a process influenced by family members and by the choice of higher education more accessible for them. The challenges of being a teacher refer to the complexity of interpersonal relationships that permeates the profession.

Keywords: Teaching profession. Teacher training. Teaching.

Introdução

Como descreve Libâneo (2002), existe um consenso entre estudiosos a respeito dos impactos que as transformações da sociedade contemporânea ocasionam na educação escolar. As mudanças econômicas e sociais geram novas exigências para a educação acometendo também estrutura e organização escolares, além de influenciar a profissão docente, sua função social e os conteúdos a serem ensinados. Diante do cenário no qual estamos imersos, exige-se que analisemos a escola e os professores com outro olhar, para que possamos buscar posicionamento diferente, outro viés de interpretação para os sujeitos envolvidos com a educação.

Ens e Donato (2011, p. 87) caracterizam essa conjuntura como “sociedade do conhecimento” e as demandas geradas por ela marcam um tempo de mudanças e incertezas, nos remetem a uma maneira de entender a profissão docente de modo a superar as racionalidades técnicas e práticas que prezam a transmissão de conteúdos, os métodos e técnicas de ensino e a prática docente que permearam a profissão docente durante muito tempo (Imbernón, 2011).

Sobre isso, Imbernón (2011, p.12) ressalta a indispensável “redefinição da docência” como profissão. Nas palavras do autor: “a nova era requer um profissional da educação diferente”. Nesse mesmo sentido, considerando a escola como instituição necessária à democratização da sociedade, Libâneo (2002) também coloca a importância de pensar e repensar a profissão docente e os processos pelos quais se dão a formação dos professores.

Ser professor é essencialmente ensinar algo a alguém (Roldão, 2007), entretanto, não é ensinar “qualquer coisa” a “qualquer pessoa”, mas sim, é o ensino de conhecimentos específicos, de caráter científico. Portanto, ao docente se exige um conhecimento pedagógico especializado (Imbernón, 2011) para que possa exercer sua função de modo competente.

Fato é que ser professor constitui tarefa desafiadora e intensa por conta das citadas transformações na sociedade e também das demandas colocadas aos profissionais da educação. Tal contexto acarreta na necessidade de que os docentes mobilizem diferentes saberes articuladamente (Mizukami et al., 2006). Além disso, a docência é também analisada como uma atividade relacional (Carvalho, 1999) em que não se pode pensar o professor descontextualizado de suas relações com os alunos, com os saberes e conhecimentos e com a comunidade escolar.

Diante desse panorama, o presente texto versa sobre a profissão docente no intuito de identificar as interfaces entre o tornar-se docente e os desafios da docência na contemporaneidade. Trata-se dos resultados parciais de uma pesquisa de mestrado que tem como objeto de investigação o profissional docente, mais especificamente o ser e o manter-se professor. Portanto, buscou-se desvelar os fatores que influenciaram na decisão do tornar-se professor e também o que os próprios professores pesquisados caracterizam como os principais desafios do ser professor. Assim, alguns questionamentos direcionaram o estudo como: Quais os fatores que influenciaram na decisão dos sujeitos para que se tornassem professores, para que buscassem esta profissão? Quais os desafios do ser professor? E também, como podemos estabelecer relação entre a escolha em se tornar docente e os desafios da docência?

Profissão docente e formação de professores

Imbernón (2011) destacou que para ser profissional da docência não basta que o professor disponha de conhecimento disciplinar, é necessário ainda que se tenha autonomia, que seja capaz de tomar decisões pertinentes aos problemas de sua prática. Assim, apoiamo-nos neste mesmo autor para afirmar que ser professor ultrapassa as vertentes tecnicistas que enfatizam que

o docente deve ter domínio de metodologias e técnicas para ensinar. Ensinar não se resume em transmitir conteúdos para os alunos.

Ainda sobre ser um profissional Schön (1992, 1998 apud Imbernón, 2011, p. 26) define que “implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”. Nesse sentido, compreendemos que ser profissional da educação ultrapassa a aquisição de técnicas e habilidades mecânicas e espera-se que além de ter competências para o ensino tenha também habilidades para relacionar-se com as pessoas.

A docência vai além da perspectiva intelectualista de ensino que desconsidera as relações interpessoais que se fazem no contexto escolar e principalmente em sala de aula (Carvalho, 1999). Consideramos que o docente não é um sujeito passivo que apenas realiza tarefas planejadas e guia-se pelas técnicas e métodos.

A profissão docente, para autores como Marinho-Araújo e Almeida (2008), caracteriza a dualidade entre saber e afeto, isto porque o professor está sempre envolvido com pessoas, vivenciando relações interpessoais complexas e, ao mesmo tempo, possui um acesso ao saber que tem papel estruturante na constituição do sujeito. Porém, o saber do professor não garante a segurança do seu todo profissional. Ter domínio de conteúdos não é o suficiente para que o professor possa realizar sua função de ensinar.

O fato de estar imerso nas interações interpessoais da escola é uma peculiaridade do exercício docente. Baccon (2011) coloca que a profissão do professor só pode ser admitida por meio do outro, isto é, pensada sobre o outro, o aluno. Sem o aluno o professor não pode ocupar o seu lugar e ter um ensino para chamar de seu. O docente encontra-se engajado na sua profissão, alicerçado por saberes que estruturam a sua prática. É no contexto da prática que o professor edifica grande parte dos seus saberes e dentre eles podemos

destacar que o docente necessita também constituir relações interpessoais, já que essa profissão “passa fundamentalmente por saber estabelecer relações” (Baccon, 2011, p. 22).

Dentro desta perspectiva, Tardif (2010) aponta que a formação do professor, a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar não se definem somente na pessoa do professor, mas todo esse conjunto se constrói através da relação professor-aluno, por mais complexa que ela se apresente. Essa relação não é importante somente para o aluno na construção do seu saber, mas também na construção do saberes docentes do próprio professor. Como explicou Tardif (2010, p. 12): “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber” e que

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre ver no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (Tardif, 2010, p. 13).

Tozetto (2010) esclarece que o saber do professor é construído a partir das relações que são estabelecidas entre o cotidiano e o conhecimento científico

[...] pois, ao confrontar o já vivido com o novo, desenvolvem-se processos de pensamento que constroem o conhecimento. No embate teórico/prático vivenciado, construir conhecimento é acompanhar as ideias em sua construção histórica, situando-as em sua realidade. Na atuação profissional, o professor amplia, desenvolve, constrói seus conhecimentos e seus saberes (Tozetto, 2010, p. 27).

Desse modo, os saberes docentes se expressam na prática, assim como o ser professor se define e produz nas relações. Para ser professor é preciso que se tenha um conhecimento pedagógico especializado (Imbernón, 2011), no entanto, não basta ter conhecimento da disciplina para poder ensinar.

Perante as mudanças da sociedade contemporânea, na qual nos encontramos imersos, a escola deve considerar as práticas sociais da

comunidade escolar para exercer seu papel. Por isso, as políticas educacionais precisam ir ao encontro de atender as diferenças considerando o contexto e proporcionando aos professores permanente aperfeiçoamento para conseguir trabalhar aprofundando os conhecimentos dos alunos (Tozetto, 2010).

Discutir sobre formação de professores torna-se imprescindível porque é por meio dessa formação que poderá se configurar a nova profissionalidade docente, a qual só é viabilizada quando se considera o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e organizacional, sem separar essas dimensões. Sobre a necessidade de redefinição da docência como profissão enfatizada por Imbernón (2011) o mesmo estudioso ainda ressalta que a formação é elemento essencial para o desenvolvimento profissional, porém não o único, pois é preciso se incluir a prática docente também como fator de formação e desenvolvimento.

Imbernón (2011) conceitua a formação de docentes como um processo que necessita objetivar o desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo, não somente como treinamento para atuação técnica, mas visando a preparação para se aprender a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea. Assim sendo, a formação poderá assumir a função de estímulo crítico a partir do momento que se constata as contradições da profissão e se buscam maneiras de superá-las.

Compartilhamos a ideia de Imbernón (2011, p. 14) quando o autor destaca que atualmente ser professor não se restringe à transmissão de conteúdos científicos aos alunos, mas a docência hoje requer outras funções como “motivação, luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade”, o que, por sua vez, necessita de novo modo de conceber a formação de professores.

Ser professor: um novo olhar

Para refletir sobre o ser professor, é preciso considerar que esta profissão não pode ser analisada como mecânica e sem sentido, pois, nela estão envolvidas pessoas com seus sentimentos, seus saberes e conhecimentos. Além disso, estas pessoas possuem características próprias e subjetividade, e também fazem parte de grupos sociais, pertencem a um coletivo, porque mesmo em sua subjetividade um sujeito não se constitui sozinho, mas precisa do outro também para construir sua história (intra e interpessoal).

De acordo com Imbernón (2011) e Libâneo (2002) é preciso um novo modo de conceber a profissão docente e a formação de professores, portanto, propomos neste estudo a desvelar a relação existente entre o processo de tornar-se professor e os desafios da docência, sob o viés psicanalítico, pois nos possibilita novos modos de conceber o ser professor, pois vemos na Psicanálise, a possibilidade de encontrar respostas, ou de um novo olhar às situações que ocorrem no interior da sala de aula, para a relação professor-aluno, principalmente para o que é ser professor, que muitas vezes, não são encontrados no campo de conhecimento da Educação. Charlot (2000, p. 54) define a educação como uma autoprodução: “uma produção de si por si mesma” que depende da mediação do outro, não se faz sozinha. Nesse sentido, uma educação só se efetiva desde que educando e docente estejam implicados na tarefa, envolvidos e que invistam suas energias para que aconteça. Caso contrário, educar é impossível, parafraseando Freud (1937), o pai da psicanálise, quando destacou as três profissões impossíveis, analisar, governar e educar, pois são profissões que dependem do outro. Nessa relação o desejo se implica, precisa haver o desejo de aprender, e o desejo de ensinar. Ainda para Charlot (2000, p. 54) “Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo”.

Podemos destacar ainda que nessa construção o sujeito seleciona o que quer, o que deseja (relações, pessoas, atividades), etc., “que para ele são mais

importantes, são mais interessantes, têm mais valor que outras, correspondem melhor aquilo que ele é, aquilo que ele é e pode ser – e que, portanto, valem mais a pena ser aprendidos” (Charlot, 2000, p. 28) ou que tenham valor e sentido para o sujeito.

Conforme destacado anteriormente a função do professor é ensinar, porém, ele só exerce seu papel caso o aluno esteja mobilizado, implicado no processo. A mobilização define-se como algo que vem de dentro do sujeito, em contrapartida a motivação é realizada por um sujeito ou algo exterior. Desse modo, mobilizar remete a ideia de movimento, estar mobilizado é estar engajado em uma atividade, é investir nela usando algo de si, o que nos remete ao desejo (Charlot, 2000). Assim, coloca o sujeito diante de uma escolha.

Quanto a isso, Charlot destaca que “o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito ‘desejante’” (Charlot, 2000, p. 81, aspas do autor). Quando o sujeito está diante de uma posição de escolha está diante do seu desejo, está diante de muitas coisas que podem ser aprendidas, mas não são todas que fazem sentido para o sujeito. É o desejo do sujeito que dá sentido ao saber. Charlot destaca ainda que:

O desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o ‘desejo’ que encontra um objeto novo, ‘o saber’ [...] Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer simplesmente, que têm uma ‘significação’ [...]; é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (Charlot, 2000, p. 81-82, aspas do autor).

Como ressalta o referido autor, o saber enquanto objeto de desejo faz com que o sujeito se mobilize, busque, procure, para que tenha prazer em aprender, ou seja, para que tenha desejo de saber. Por isso, ser professor sugere que se pense também nas relações interpessoais em que o professor

encontra-se inserido, pois é por meio das interações que o professor oficializa/concretiza o ensino intencional.

O desejo, em uma perspectiva psicanalítica, se define como qualquer forma de movimento direcionado a um objeto de atração; a realização de um anseio, de uma satisfação inconsciente (Roudinesco; Plon, 1998). Desejo seria então, a força que mobiliza o sujeito em busca de satisfação de determinada necessidade, não biológica, mas inconsciente. Arruda (2001) destaca que devemos estar atentos para não confundir desejo com as necessidades biológicas do corpo, nem com o ‘querer’, pois o desejo é uma incessante busca por algo que não está em objetos palpáveis, além de ser incontrolável e não consciente, é não nominável, é uma incógnita.

Baccon (2011) destaca que na Psicanálise, o sujeito é estruturado como ser de desejo, sujeito do inconsciente, onde o inconsciente é uma estrutura estabelecida através da linguagem, visto que “o inconsciente são os efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que, o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Lacan, 1998, p. 142). Em síntese, na Psicanálise o sujeito se representa pela via da palavra, e é investido, moldado pelo desejo do Outro¹, através do discurso.

Além da questão do desejo, para a Psicanálise as relações interpessoais são permeadas pela transferência. Segundo Freud (1912) o processo transferencial é o vínculo que permite sustentar ou não uma análise. Trata-se de relações que são estabelecidas entre paciente-terapeuta em que o primeiro parece fazer a “transferência” de afetos vivenciados em outras relações como a maternal e fraternal. Desse modo, a transferência é um fenômeno que

¹ Na Psicanálise o Outro é o lugar em que se situa a cadeia de significantes, que comanda tudo o que vai representar o sujeito, para que possa marcar sua presença no mundo. O Outro está diretamente ligado à produção discursiva do sujeito desejante, à questão do lugar que o sujeito ocupa em relação a seu desejo à linguagem. O lugar do Outro é o lugar no discurso na fala, lugar do qual se origina o significante, aquilo que já está lá antes de tudo. Arruda (2001) destaca que quando Lacan afirma que *o inconsciente é o discurso do Outro* é “no sentido de que o inconsciente é constituído por palavras que surgem de um Outro lugar, desse discurso universal no qual estamos imersos, que antecede ao nosso nascimento e no qual o sujeito já nasce inscrito” (p. 147).

favorece ou não a interação e a análise. Quando não se estabelece a transferência, não se pode efetivar a análise, o tratamento analítico. Podemos destacar que a transferência não é um fenômeno exclusivo das relações que acontecem no contexto analítico, mas, está presente em todas as relações entre sujeitos, inclusive entre professor e seus alunos. Em Chemama (1995, p. 217) a transferência conceitua-se como “Vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista [...]”.

No senso comum, a transferência é representada como um afeto. Lagache (1990) afirma que a transferência “é, no sentido mais estrito, um deslocamento de afeto para a pessoa do analista” (p.103), e afirma, ainda, que esta se aplica não só à pessoa do analista, mas ao ambiente analítico. A transferência não é uma exclusividade da análise, porque o fenômeno da transferência é constante, está presente nas relações e pode ser instaurada em qualquer relacionamento entre pessoas, onde haja identificações mútuas, pois como destaca Lacan (1998, p. 120): “Isto não exclui, de modo algum, onde não haja analista no horizonte, que ali possa haver, propriamente, efeitos de transferência exatamente estruturáveis como o jogo da transferência na análise”.

No âmbito da relação entre professor e aluno, assim como destaca Baccon (2011), para que a transferência se instaure é preciso que o professor ocupe a posição de sujeito suposto saber. A autora mencionada destaca ainda que:

Partindo-se da Psicanálise, para que o processo analítico ocorra de fato, já de início, nas entrevistas preliminares, é preciso que a transferência se instaure. O analisando supõe no analista um certo saber sobre o seu sintoma, sobre o seu fantasma. Essa suposição é o que confere ao analista a posição de sujeito suposto saber, na qual ele não deve fixar-se, para que o tratamento ocorra. Durante o tratamento analítico, o analista vai ajudando o analisando a encontrar as respostas para os seus sintomas, através da sua escuta, e intervindo, quando necessário (Baccon, 2011, p. 128).

Em outras palavras o discente só é mobilizado a aprender, só tem o desejo de saber, se coloca o docente na posição de alguém que tem um saber,

aquele que sabe alguma coisa. Vale ressaltar que estamos considerando as relações entre seres humanos, e não entre pessoa e objetos. Portanto, a intenção aqui é que o professor ocupe o seu lugar, como sujeito suposto saber, assim como o analista que ajuda o analisando encontrar a sua verdade, o seu saber, o professor como um lugar (Baccon, 2011), invertendo o modelo tradicional de educação, em que o professor ensina falando e o aluno ouvindo, para ensinar ouvindo e aluno aprender falando, possa também levar o aluno ao encontro do conhecimento.

É importante que o professor compreenda que o aluno o coloca na posição de sujeito que tem um saber suposto, porém, o docente não deve abusar dessa “posição”, porque, para que esse possa ocupar o seu “lugar como professor” (Baccon, 2011), deve sempre lembrar que na posição de sujeito suposto saber deve apenas ser a ponte que leva o aluno ao encontro do conhecimento, aquele que faz a mediação.

Essa mediação só é possível por meio do manejo da transferência e como o próprio Lacan pontua, ela não é uma exclusividade da análise, porque o fenômeno da transferência é constante, está presente nas relações, e ela pode ser instaurada em qualquer relacionamento entre pessoas onde haja identificações entre uns e outros. Além disso, a transferência “é sempre uma questão de acreditar no saber de seu legítimo representante, seja ele político, professor, médico ou psicanalista” (Gueguen, 1997, p.95).

Esta concepção de ensino que emana da Psicanálise pode atuar como libertadora de algumas normatizações e homogeneização que acontece na Educação. Além disso, para Kupfer (2000, p. 189) o ensino é “um momento privilegiado do aprender de um professor. Também ele, e fundamentalmente ele, o professor, está permanentemente submetido à dialética da sua própria demanda de saber” e constituindo o seu ser professor. No entanto, para isso, o professor precisa construir o seu lugar. Construir o lugar é fazer um vínculo, é amarrar um laço. E amarrar laço é permitir que a transferência se

instaure. A analogia do “professor como um lugar”, apresentada por Baccon (2011) aponta que a pessoa do professor é essencial para a construção de laços importantes na vida de seus alunos, ou seja, para que se dê o encontro do aluno com o conhecimento. Para isso, é importante que o professor ocupe uma posição especial, assumindo a posição de sujeito suposto saber, e que, acima de tudo, sustente a transferência nesse processo.

Acreditamos que olhar para o tornar-se e ser professor a partir do contexto psicanalítico, a partir da analogia do professor como lugar (Baccon, 2011) e dos conceitos apresentados acima, pode ser uma grande possibilidade para encontramos algumas respostas para os dilemas e os desafios da docência na sociedade contemporânea.

Metodologia e discussão dos resultados da pesquisa

A abordagem da investigação é qualitativa (Bogdan; Biklen, 2004) e traz o resultado de uma pesquisa de campo realizada com oito professores da rede estadual de ensino do Paraná.

Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professores que se encontram em processo de formação continuada pelo PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) do Estado do Paraná, uma política pública que visa proporcionar formação continuada e também a ascensão de nível de carreira do QPM (Quadro Próprio do Magistério do Paraná).

O objetivo do estudo consistiu em identificar os fatores que influem na decisão de tornar-se professor e também os principais desafios da docência, partindo do discurso de professores experientes sobre o ser professor. Consideramos os participantes da presente pesquisa como sujeitos experientes na docência porque o tempo de exercício no magistério destes varia entre 17 a 28 anos.

TABELA 1- Perfil dos professores entrevistados

Professor	Gênero	Ensino Superior	Tempo de magistério
E1	F	Licenciatura em Matemática	19 anos
E2	M	Licenciatura em Matemática	23 anos
E3	F	Licenciatura em Educação Física	17 anos
E4	F	Licenciatura em Pedagogia	25 anos
E5	M	Licenciatura em Matemática e Ciências; Pedagogia	28 anos
E6	F	Licenciatura em História	20 anos
E7	M	Licenciatura em Matemática	19 anos
E8	F	Licenciatura em Matemática	22 anos

Fonte: As autoras, 2015.

Após coletados, os dados foram analisados por meio de Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011, p. 7) que atua como uma ferramenta de interpretação e leitura de dados produzidos por uma pesquisa e, para isso, se organiza em torno de algumas fases, são elas: 1) desmontagem dos textos ou unitarização: se fragmenta o texto constituindo unidades; 2) estabelecimento de relações ou categorização: há uma classificação dos elementos unitários fragmentados anteriormente; e 3) captação do novo emergente: momento em que há um investimento na busca de uma compreensão renovada do todo como uma nova combinação dos elementos das etapas anteriores. Estas fases compõem um ciclo denominado como “processo auto-organizado”, a partir do qual surgem novos elementos de compreensão, novas interpretações e, portando, não há como prever os resultados finais.

Na ATD cabe aos pesquisadores atribuir significados aos significantes expostos no conjunto de textos, o que não é simples de se realizar. Ou seja, as interpretações e sentidos são atribuídos a partir das concepções de quem pesquisa. É um constante exercício de “produzir e expressar sentidos” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 14). Desse modo, consideramos como metodologia adequada para o tratamento dos dados da pesquisa, pois a partir dela é possível que se realize inferência sobre os fatores que influenciaram os sujeitos da pesquisa a se tornarem professores, bem como quais os maiores desafios enfrentados por eles na docência.

Os oito docentes foram entrevistados tendo como norte um roteiro com tópicos a serem abordados pelos sujeitos pesquisados. Para preservar a identidade dos participantes atribuímos um código que representa a ordem em que esses professores participaram da entrevista, ou seja, E1 significa primeiro entrevistado e assim sucessivamente.

Dentre os tópicos em que abordamos os professores na entrevista, estão: o como se tornou professor e quais são os maiores desafios do ser docente. Nas linhas subsequentes apresentamos os discursos dos professores para cada um desses tópicos do diálogo com os entrevistados para posteriormente analisá-las com embasamento do nosso referencial teórico.

Tornar-se professor

Quando instigados a relatar como se tornaram professores os docentes pesquisados destacaram os fatores que os levaram a buscar a profissão docente.

QUADRO1–Como os sujeitos pesquisados se tornaram professores

Entrevistado	Como se tornaram professores
E1	Foi incentivada pelo seu pai por ser uma profissão feminina, por já ter cursado o magistério no Ensino Médio e pelo fato de ser um curso de fácil acesso para ela.
E2	Tornou-se professor por influência das suas irmãs, as quais exerciam a docência e também por gostar de crianças.
E3	Elegeu o curso de Licenciatura em Educação Física porque considerava que iria passar no vestibular.
E4	Tornou-se professora por influência de sua avó, a qual foi docente também, e ainda porque no interior onde morava não havia outras opções de cursos superiores.
E5	Declarou que se tornou professor “por acaso”, pois seu desejo era de ser médico, mas não foi possível, então, buscou o curso de Ciências Biológicas porque havia uma disciplina em que se estudava o corpo humano a partir de cadáveres.
E6	Relatou que desde criança sempre quis ser professora.
E7	Antes de se tornar professor era proprietário de um comércio, o qual não deu certo. Então, sua esposa, que já era professora, o convidou para “pegar algumas aulas” na escola em que trabalhava, visto que estava faltando docente. Como ele não tinha opção resolveu tentar a carreira.
E8	Tornou-se professora porque era a opção mais viável na sua época

	e na cidade do interior em que morava.
--	--

Fonte: As autoras, 2015.

Observamos, com os dados, que a maioria dos sujeitos pesquisados tornou-se professor porque era o curso superior mais viável, seja por estar disponível no local onde moravam ou por ser um curso de “fácil” ingresso, na concepção dos próprios professores. Também notamos a influência de familiares que já eram docentes e em alguns casos o sujeito exercia alguma outra profissão que não deu certo e acabou indo para docência como alternativa de outro emprego. Somente uma das entrevistadas relatou que foi a escolha profissional desde pequena.

Vale ressaltar que estamos imersos na denominada sociedade do conhecimento, marcada pela facilidade de adquirir informações (Ens; Donato, 2011), além de também ser marcada pelas incertezas e mudanças (Imbernón, 2011), porém, considerando que os docentes pesquisados possuem de 17 a 28 anos de experiência no magistério, é preciso considerar que quando estes buscaram formação em nível superior a disponibilidade de Instituições que ofertavam os cursos era menor do que a que temos nos dias de hoje, portanto, não havia tanta facilidade, conforme desatacaram os professores.

A partir dos dados apresentados podemos inferir ainda que o desejo de ser professor não surgiu como algo “divino”, mas foi a escolha que foi considerada como viável para os sujeitos diante de suas condições demográficas. Há que se analisar também a influência dos familiares nesta escolha, para alguns dos entrevistados, os familiares afetaram na escolha profissional, por já exercer a profissão de docente, de professor.

Para Roldão (2007) a profissão docente ainda está adquirindo status de profissão. Isso se deve ao fato de que o ensino antes de ser profissão já era exercido, constituindo um dos fatores que dificulta a profissionalização da docência e que deve ser considerado pelos cursos de formação de professores. Diante disso, retomamos Imbernón (2011) quando destacou a necessidade de

redefinição da docência como profissão considerando-se as influências que a contemporaneidade exerceu sobre a nossa sociedade nas últimas décadas.

Desafios do ser professor

Dentro da perspectiva sobre os desafios do ser professor para os sujeitos participantes da presente pesquisa, podemos destacar que:

QUADRO2 - Desafios do ser professor

Entrevistado	Desafios do ser professor
E1	falta de respeito por parte dos alunos
E2	trabalhar com o adolescente que “tudo pode”, e ser amigo do aluno para que ele goste de você
E3	manter o aluno motivado a aprender
E4	“abrir” a mente das pessoas, mostrar as injustiças da sociedade capitalista, as condições de trabalho, a alta rotatividade de professores nas escolas e a distância das famílias da vida escolar dos filhos
E5	indisciplina e a ausência da família na vida escolar dos filhos
E6	mostrar ao alunos que a tecnologia proporciona a informação, o que é diferente do conhecimento
E7	conseguir a flexibilidade e resolver os problemas sem “atrito”
E8	indisciplina, falta de valores e baixa autoestima dos discentes

Fonte: As autoras, 2015.

Observando os desafios citados pelos professores entrevistados percebemos que a maioria deles se associa com fatores que nos remetem às relações interpessoais que o professor vivencia no contexto escolar.

A respeito da docência como profissão relacional (Carvalho, 1999), esta é denominada desse modo porque se efetiva por meio das relações, ou seja, concretiza-se nas relações, só se faz possível o ensino por meio da interação entre professor e seus alunos. É nesse sentido que Baccon (2011) afirma que o professor precisa compreender que o ensino só pode ser pensado quando se considera o seu envolvimento com o aluno, portanto, é preciso que os docentes voltem suas atenções para o processo transferencial, a fim de que, através dele, os alunos sejam mobilizados ao aprendizado.

Ainda como esclareceu Baccon (2011), é imprescindível ao docente saber manejar transferência a favor do processo de ensino e aprendizagem, visto que o processo transferencial se efetiva nas relações e é decisivo para mobilizar (Charlot, 2000) o aluno para aprender.

Analisamos o fato dos professores pesquisados terem destacado como os desafios do ser professor aqueles fatores voltados mais para os alunos, os pais e as condições de trabalho; ressaltando pouco de si, do seu trabalho enquanto professor, e também deixando de lado as dificuldades do ensinar.

Desta forma, a pesquisa aponta que o ser professor ultrapassa o domínio de técnicas e metodologias de ensino quando os docentes enfatizaram como desafio em ser professor os fatores voltados para as relações entre aluno e professor. Porém, é preciso pensar também que apenas saber se relacionar e ser amigo dos discentes não basta para ser um bom profissional docente, pois é necessário ainda ter conhecimento pedagógico especializado (Imbernón, 2011).

Algumas considerações

A pesquisa revela parte dos resultados encontrados no percurso de uma investigação de mestrado que versa sobre o ser professor e o manter-se na docência. O presente artigo abordou a profissão docente como objeto de estudo e o objetivo consistiu em identificar as interfaces entre o tornar-se docente e os desafios da docência na contemporaneidade. Portanto, buscou-se desvelar os fatores que influenciaram na decisão dos sujeitos de tornarem-se professores e também o que os próprios professores pesquisados caracterizam como principais desafios do ser professor.

Notamos, com os relatos dos entrevistados, que tornar-se professor foi um processo que recebeu influências de membros da família que já exerciam a docência e, também e principalmente, com a escolha dos cursos do Ensino Superior que eram de acesso mais fácil para eles. Já os desafios do ser

professor citados pelos pesquisados remetem à complexidade das relações interpessoais que permeiam a profissão docente. Dito de outro modo, os docentes que participaram do estudo demonstraram que os desafios encontram-se principalmente nas relações construídas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da premissa que ser professor se constrói na caminhada diária da docência, construindo saberes e gerenciando os desafios encontrados durante este caminho, os resultados apontaram que ser professor para os professores participantes da presente pesquisa passa pelas influências do tornar-se professor gerenciando os desafios da docência criando um perfil de identidade profissional.

O resultado desta investigação nos instigou muitos outros questionamentos, dentre eles: qual é a relação que existe entre a decisão em ser professor e os desafios que encontram na profissão? Aquele sujeito que tinha intenção de se tornar professor encara como os desafios que se fazem no seu cotidiano? Podemos afirmar que os professores que estão satisfeitos com sua profissão são aqueles que desde sempre optaram em ser professor? Acreditamos que o desejo do docente é importante para que possamos compreender o ser professor e o que os mantém na profissão e interpretamos que o desejo do professor ultrapassa a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. A temática dos aspectos que permeiam a profissão docente apresenta importância para a compreensão do ser professor, além disso, atrela-se à satisfação profissional do professor e ao desejo do sujeito em ser e manter-se na docência, logo, tal tema demanda novas pesquisas.

Referências

BACCON, A. L. P. **O professor como um lugar**: um modelo para análise da regência de classe. Curitiba: Honoris Causa, 2011.

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

- CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p. 17-32. 1999.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2000.
- CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.
- FREUD, S. A Dinâmica da Transferência. In: _____. **Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud** (v. 12). Rio de Janeiro: Imago, 1912, p. 312-322.
- _____. Análise terminável e interminável. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas** (v.23). Rio de Janeiro: Imago, 1937. p.209-253.
- GUEGUEN, P. G. A transferência como logro. In **Para ler o seminário 11 de Lacan**. Richard Feldstein, Bruce Fink e Maire Jaanus (orgs.) Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar. pp. 93 – 114. 1997.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUPFER, M. C. O desejo de saber. **Tese de Doutorado**, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- LACAN, J. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LAGACHE, D. **A transferência**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar**: construção da identidade profissional. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. p. 94-181.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zchard, 1998.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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