

SATISFAÇÕES E INSATISFAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma investigação sobre a produção de subjetividades e as percepções do desejo de ser docente

Joana Elisa Röwer¹

Tiago Melgarejo do Amaral Giordani²

Resumo

Esse trabalho expressa algumas considerações sobre a produção da subjetividade docente, tendo como principal objetivo compreender os processos de construção dos desejos de ser educador e das satisfações e insatisfações da prática educativa. Diante disso, o estudo, que se caracteriza como uma pesquisa que atrela reflexões teóricas e relatos de vida fez uso da metodologia da História Oral e de memoriais descritivos de seis educadoras. Nesse sentido, o texto apresenta, primeiramente, considerações sobre a metodologia utilizada, a memória e as possibilidades interpretativas do discurso. Sem definir conceitos expõe algumas possibilidades de compreensão do desejo e, por fim, revela trechos das histórias narradas relacionando com a prática e a formação docente. Conclui, afirmando que se a formação e a prática educativa ocorrem de forma fundamentalmente intro-determinada, revelando escolhas e sentidos particulares, há também uma construção social de sentidos e concepções que permeiam os discursos e as ações dessas educadoras, tornando necessária a auto-reflexão docente.

Palavras-chave: Educação. Formação docente. Práticas educativas.

**PRACTICAL SATISFACTIONS AND INSATISFAÇÕES IN THE PEDAGOGICAL ONE:
an inquiry on the production of subjetividades and the perceptions of the desire of being professor**

Abstract

This work expresses some considerations about the production of the teacher's subjectivity, it has as main goal to comprehend the processes of construction of the desire to be a teacher and of the educational satisfactions and non-satisfactions. Due to that, the study, that is characterized as a research that harnesses theoretical reflections and life reports made use of the methodology of the Oral History and of six educators' descriptive memorial. In this sense, the text presents, firstly, considerations about the used methodology, the memory and the interpretative possibilities of the speech. Without defining concepts, it exposes some possibilities of understanding of the desire and, finally, it reveals passages of the narrated histories relating with the practice and the teacher's formation. It ends, affirming that if the formation and the educational act happen, in an intro-determined way fundamentally, revealing choices and private senses, there is, also, a social construction of senses and conceptions that permeate the speeches and those educators' actions, making necessary the teacher's self-reflection.

Keywords: Education. Teacher formation. Educative acts.

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Novembro de 2008.

¹ Bacharel em Ciências Sociais, Licenciada em Sociologia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. e-mail: joanarower@yahoo.com.br

² Psicólogo, mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Professor do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus Santiago RS.

E-mail: tigiordani@yahoo.com.br

Reflexões sobre a memória, a narrativa e as possibilidades de interpretação

Ao procurar compreender os sujeitos docentes através dos seus desejos em relação ao seu ofício, suas satisfações e insatisfações, fica evidente que quem diz ou não diz como e quando essa história de ser professor começa são as educadoras que fizeram parte desse trabalho. Foi pela fala, pelos gestos, por olhares trocados que procuramos conhecer as suas trajetórias. Cada encontro, permeado por sensações diferentes, resultou na construção de diálogos e sentidos diferenciados. A metodologia da História Oral que embasou este conversar foi potencialidade para a compreensão da subjetividade do outro (ALBERTI, 2004). Compreensão que não se restringiu a ouvir, mas a olhar, a perceber e a aceitar a peculiaridade resultante do encontro do sujeito que pergunta com o que narra.

A História Oral, na modalidade combinada de história oral de vida e história oral temática, enfoca a memória e a biografia dos colaboradores. A primeira encarrega-se de revelar as experiências particulares do sujeito, possibilitando uma narrativa não diretiva, em que o entrevistado pode encadear sua história da maneira que melhor lhe convir. Trata-se de uma experiência muito mais subjetiva que objetiva. A história oral temática parte de um tema determinado pelo entrevistador, e pretende obter a posição do depoente sobre o assunto definido. A combinação destas duas modalidades de história oral permite o "enquadramento de dados objetivos do depoente com as informações colhidas. Essa forma de história oral tem sido muito apreciada, porque mesclando situações vivenciais, a informação ganha vivacidade e sugere características do narrador" (MEIHY, 1996, p. 42).

De forma geral, a história oral caracteriza-se por ser uma percepção do passado, mas que responde a questões do presente, dando continuidade ao processo histórico (MEIHY, 1996). Ela também é um meio de evidenciar o cotidiano de "pessoas comuns", que constituem as sociabilidades, estando inscritas na lógica das relações coletivas em que se encontram.

[...] a história oral fornece oportunidade de reconstruir aspectos de personalidades individuais inscritas na existência coletiva e, também, pelo fato de as fontes orais dizerem respeito à memória e essa ser um fato individual mediado, moldurado, pressionado, influenciado pelas condições do meio. (TEDESCO, 2004, p. 110).

Arelada a história oral também foi utilizada nesta pesquisa a construção de memoriais descritivos por parte dos sujeitos colaboradores. Este tipo de auto-descrição requer um exercício de interpretação e re-interpretação de si, que desemboca em um texto que, assim como a fala, não é a "vida" como se encontra na memória, mas um relato dela. Escrever sobre si, auto-relatar-se, apesar de ser um conjunto de lembranças motivadas, é também, ordenação do passado, autolocalização e uma forma de "se libertar de modos anteriormente estabelecidos de responder e organizar respostas futuras" (BRUNER; WEISER, 1995, p.149).

Apesar de Boaventura de Souza Santos afirmar que: "Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta" (SANTOS, 1999, p.48), esta pluralidade de abordagens, estas diversas maneiras de chegar aos sujeitos da pesquisa e revelá-los, não teve a pretensão de decifrar todos os silêncios que existem e persistem em qualquer prática auto-descritiva e tentativa de auto-conhecimento.

Assim, no intuito de captar os desejos que moveram esses sujeitos a serem educadoras e as (in)satisfações na prática educativa, a evocação das memórias se tornou relevante, no sentido, de que o conjunto destas nos torna seres singulares, direcionando as

possibilidades de ser e fazer. Contar a própria história tem este poder de aliar passado e presente (MAGALHÃES, 2001), não apenas encontrando justificações para o que e como somos, mas também revelando possibilidades de ser, permitindo um novo olhar sobre si e a elaboração de novos projetos. Como assegura Izquierdo (2002, p.9): "O passado, nossas memórias, nossos esquecimentos voluntários, não só nos dizem quem somos, mas também nos permitem projetar rumo ao futuro: isto é, nos dizem quem poderemos ser".

A narrativa como expressão da memória que imprime identidade e alteridade, constituída por falas e silêncios que significam, é uma construção dinâmica e singular, ocorrendo por processos de interpretações das lembranças, das memórias, reveladas pela linguagem e reguladas pelas emoções, pelos contextos diversos nos quais se evocam as memórias e pela relação com outro diferenciado e diferenciador. Este caráter da narração, não é somente limite, mas também possibilidade ao permitir entender a consciência de si como trespassada por uma multiplicidade de elementos não fixos, proporcionando a compreensão da subjetividade do outro e, assim, produzindo conhecimento. Mais do que procurar respostas fixas nas memórias, estas devem servir como um meio de compreensão dos sentidos, significados e emoções experienciadas durante a vida. Lembrar de si, autodescrever-se é reencontrar-se com a história de um eu vivido, reinterpretado por representações de si.

As vidas narradas são vistas pelos que as narram como textos passíveis de interpretação alternativa. Quando as pessoas reinterpretam o relato de sua vida, não negam um "texto" anterior, mas negam a interpretação que lhe atribuíram. [...] Esse é um hábito que se prolonga por toda a vida. (BRUNER; WEISSER, 1995, p.142).

Narrar a própria vida permite se fazer conhecer e viabiliza compartilhar experiências, sensações e sentimentos. "Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade" (THOMPSON, 1992, p.208), de singularidade, mas também, de pertencimento e igualdade. Amado (1997), embasada na sua experiência profissional afirma que o principal motivo das pessoas concederem entrevistas revelando suas vidas é pela oportunidade de ter "a própria história registrada, podendo transmiti-la, [...], a outras pessoas, contemporâneas e futuras, em especial às pertencentes a círculos diversos dos alcançados pelo próprio informante" (AMADO, 1997, p.152-3). Tal característica propicia modulações específicas nas auto-descrições, pois, não se quer apenas contar sua história e dar-se sentido com ela, mas fazer com que ela provoque sentido.

Dar forma e/ou direcionar as próprias vivências para que o pesquisador/leitor tenha uma determinada visão de si "não é completamente uma questão de estar consciente da 'falsidade', mas das interpretações alternativas que se fazem possíveis" (BRUNER; WEISSER, 1995, p.144). Acreditamos, também, que tais possibilidades interpretativas não são, necessariamente, conscientes. Existem compreensões e reflexões que estão destinadas ao futuro e sentimentos relegados ao silêncio que inviabilizam qualquer tentativa de compreensão totalizante. De tal modo, há a necessidade de estarmos conscientes de que a narração é uma possibilidade interpretativa, mas que esta característica não atenua a sua veracidade.

A interpretação tanto de um texto como de si mesmo, é marcada pela relação com o silêncio, que não é vazio, mas, dotado de sentidos múltiplos. Há múltiplas linguagens, formas de expressão de si, interpretações e múltiplos sentidos expressados e silenciados que indicam a incompletude (ORLANDI, 2002) e (ORLANDI, 2004). Com efeito, é somente porque a linguagem implica silêncios cuja interpretação é possível. "O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível" (ORLANDI, 2004, p.18).

Então, quais são as possibilidades interpretativas das educadoras que constituíram esta pesquisa? Quais são os significados das suas falas e dos seus silêncios? O que contar e o que silenciar? Como apresentar e o que é possível "decifrar", compreender e aprender dessas histórias de vida? Estas questões nos levaram a ponderar que os limites das falas e dos silêncios, os limites dos sentidos, significados e interpretações, e dessa forma, os limites deste trabalho, não estão nas educadoras que contaram as suas histórias e não está em quem realizou a pesquisa, mas, na relação estabelecida. Ou melhor, os limites e as possibilidades da realização desta pesquisa estão na confluência de sentidos que resultaram do encontro dos pesquisadores com os sujeitos colaboradores.

Todavia, também aqui existe o que não é dito. Como existe o que não é significado, o que ainda pode ser interpretado e o novo sentido que pode ser atribuído. Isto é, outras interpretações são possíveis decorrentes de outras leituras e que são equivalentes enquanto produção de sentidos. E, "como nenhuma interpretação é completa, haverá sempre espaço para novas possibilidades, que, novamente, não darão conta da totalidade, e assim por diante" (ALBERTI, 2004, p.19).

No movimento da narração das histórias de vida que implica a vontade de contar e de ser lembrado; as imagens que se tem de si, do outro e do que se fala; a incorporação de outras vozes e outros fazeres (ECKERT-HOFF, 2002); a expressão de variadas situações da vida, é que se torna permitido compreender a heterogeneidade dos discursos, o seu caráter de possibilidade, mas, também, de inserção em um contexto histórico-social. Assim, é permitido encontrar nos discursos das educadoras as regularidades da formação de subjetividades inscritas em desejos e sentidos particulares. Da mesma forma, compreender os processos de construção de desejos relacionados à ação educativa, através de histórias de vida, significou perceber e compreender a pluralidade e a singularidade docente.

Mas, o que se presentifica nas auto-descrições? O vivido e o concebido (ALBERTI, 2004); as emoções do que se conta e as emoções de contar; as experiências do mundo registradas em situações particulares e cotidianas que servem como meio de reflexão e compreensão do coletivo. Assim, o que pretendemos com este trabalho é poder contribuir com as pesquisas referentes à formação de educadores. Mais do que isso, gostaríamos de contribuir com os educadores. Possibilitar uma reflexão não só sobre as maneiras de dar aula, mas de estar em aula - cientes da impossibilidade de separá-las. Alcançar referências para reflexão sobre as presenças e ausências de significações e sentidos sobre a educação e o ato de educar e perceber o significado do outro na relação educativa no contexto contemporâneo de estabelecimento de relações.

Sem a pretensão de oferecer respostas fixas, o que se contradiria com a própria idéia de que o saber é re-elaborado e reconstruído nas e pelas relações, na contínua interação entre a singularidade do eu e o contexto social, sustentamos a necessidade da auto-reflexão docente como meio de reconhecimento dos sentidos que possibilitam o engajamento e a satisfação na prática educativa. Rememorar e narrar as próprias vivências que emergem dotadas de significados, relacionando com as vivências atuais, é possibilitar a conscientização de si mesmo para a realização de si, permitindo-se viver na confluência dos desejos.

Se as verdades e os sentidos estão em cada um, embora construídos em relação e, se a prática educativa é sempre refeita porque acontece por processos interativos, o intuito deste trabalho também reside na compreensão e expressão dos sentidos que fundamentam o ato de educar e que possibilitam perceber que a formação do educador ocorre por ele mesmo. Porém, prestar atenção nesta peculiaridade da docência não exime

a reflexão sobre os processos de formação acadêmicos, ao contrário, convoca a pensar esta formação a partir dos discursos docentes, das narrativas, não somente das práticas, mas das sensações, sentimentos, emoções que circundam e recheiam as interações educativas. Além disso, faz um convite a refletir a formação como processo de repercussão do já dito com o que há por dizer, das histórias contadas com as histórias que se tem para contar.

Considerações sobre o desejo na cultura da efemeridade

O desejo aqui apresentado é possibilidade de interpretação do sujeito por ele mesmo, de interpretação de seus sentimentos. Desejo compreendido como revelador da falta, dos espaços vazios, às vezes incompreendidos e que está na base da mobilização própria. Desejo que é revelado pelas ações imbricadas com emoções e que ocorrem na interação com o outro e consigo mesmo.

Maturana (2001) nos alerta que o modo como nos movimentamos em nossos espaços de existência revelam as nossas emoções, os nossos sentimentos e que estes são os fundamentos de nossas ações. Escreve que "não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção. [...] Cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer (MATURANA, 2001, p.23). Assim, refletir sobre o desejo, sobre as emoções que nos levam a agir e re-agir torna-se essencial para a compreensão das (in)satisfações.

Além disso, pensar sobre o desejo não se desvincula da compreensão do homem como incompleto, inacabado, composto de vazios. Na visão bio-sócio-antropológica de Morin (2002b), a falta, as insuficiências, as necessidades são constitutivas dos animais, sendo multiplicadas de acordo com a evolução dos organismos, transformando o homem num ser de desejos múltiplos e insaciáveis. Mas, também não se desprende do reconhecimento de que além desses espaços de falta há um tanto de desordem, turbulência e caos. É permitido refletir sobre o desejo, não só como falta que constitui, mas como tentativa de organização de um caos. Este caos, que pode ser incompreendido, é a certeza de nossa complexidade. Partes de nós que confluem na constituição de seres singulares, múltiplos, incertos, contraditórios que somos, mas que possibilitam o movimento e a criação.

É possível pensar sobre o desejo como articulação, como abertura e ponte para o mundo, sem nunca ter deixado de pertencer a este mundo. Como dinâmica de recomeço, como uma constante produção de si. Além, pode-se perceber o desejo como permanência que não corresponde a inércia, mas a uma organização ativa porque viabiliza a manutenção da existência, da identidade, da forma, permitindo a sobrevivência (MORIN, 2002a), ou, revelando, apenas, que a satisfação não chegou ao fim. Desejo que promove saberes, ao mesmo tempo, que se constrói em relações de saber, que é uma das formas como nos relacionamos com o mundo, isto é, com os outros e conosco, pois, nos tornamos aquilo que conseguimos apropriar do mundo, conferindo-nos uma identidade social e individual (CHARLOT, 2000). Identidade que pode ser transitória, despreendida ou substituída por processos de identificação, mas, que nos oportunizam sentidos e significados. Efemeridade que autoriza experiências múltiplas e diferenciadas e a construção de desejos, vividos e apresentados distintamente, impossibilitando o enquadramento dos sujeitos em categorias explicativas que enclausuram o sentido da vida (MAFFESOLI, 2005a).

Pensar sobre a singularização é pensar sobre o desejo e sobre o nosso inacabamento. Como seres ausentes de nós mesmos, conscientes da incompletude, da falta que há em nós, somos seres desejantes, desejosos de nós (CHARLOT, 2000). Neste sentido, a singularização não é somente possível, mas é constituinte dos seres humanos,

na medida, em que cada um é único (CHARLOT, 2000), mas também, pode ser compreendida, como possibilidade de manifestação do desejo, de significação, por mais coletivos que estes possam ser. A falta que nos constitui, iguala-nos enquanto seres em movimento, mas a tentativa de completude é sentida como um caminho singular.

Sob a premissa de que novas e múltiplas percepções, práxis e sensibilizações resultantes da globalização e da produção de subjetividades invadiram as esferas mais íntimas da vida humana, finalizando com a cisão entre vida comum e vida particular é que se questiona sobre a construção do desejo de sujeitos docentes. Desejos que construídos através do vivido e das memórias realizam-se, ou não, em contextos descompassados, na medida, que o aprendido e o significado transfiguraram-se. Desejos que na efemeridade, na rapidez e sob a oferta constante de múltiplas possibilidades de gozo, de uma variabilidade de imagens a que se quer e se procura um sentido, transformam-se em igual velocidade, não permitindo a satisfação ou, ainda, o não reconhecimento de um desejo, enfim, concretizado.

A atualidade, marcada por uma subjetividade produzida que delimita e possibilita modos de ser, pensar, sentir e perceber constitui-se pela incerteza, em que "projetos de vida individuais não encontram nenhum terreno estável em que acomodem uma âncora" (BAUMAN, 1998, p.32). Estes novos sentimentos de incredulidade e incertezas, que se referem à "futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e os erros da maneira de viver" (BAUMAN, 1998, p.32) e cujas superações não são percebidas em um futuro, (re) significam as relações com o outro e com nós mesmos.

Em meio a esta fragmentação, a esta fluidez, a esta efemeridade e a esta instantaneidade da sociedade contemporânea, se interrogam sobre as possibilidades, os limites e as conflitualidades da projeção do futuro e da realização do desejo. Mas, a apresentação de vidas individualizadas e desencantadas também coexiste com sujeitos maravilhados pelo mundo. A percepção de si, as vivências individuais constituem o estofo da realidade humana. Isso é o que faz esta realidade tomar forma. O desejo aqui é uma possibilidade de compreensão dessas formas de vida e, de auto-compreensão.

A compreensão do desejo das docentes a partir dessa pesquisa, o conhecimento que daqui decorreu, não deixou de ser relato de sentidos, narrações de interpretações, interpretações de interpretações, pois o que se buscou é "dar sentido aos modos nos quais os atores buscam, por sua vez, dar sentido às suas ações" (MELUCCI, 2005, p.33). Dessa forma, memória e imaginação; expectativas esquecidas, frustradas, realizadas ou por realizar; vivências no espaço formal de ensino-aprendizagem que foram relacionadas, ou não, com outros campos de atuação entrelaçaram-se na constituição dos sentidos e significados, nos prazeres e desprazeres conferidos a ação docente e a história profissional. História trespassada por uma multiplicidade de elementos não fixos que possibilitaram a compreensão do outro, a auto-compreensão e a produção de conhecimento.

Embora a história do outro seja reconstruída/(re)interpretada pela reflexão dos pesquisadores, a narração que as colaboradoras fazem de sua vida e a narração que realizamos a partir da história que nos é contada, devem ser percebidas em igual relevância e legitimidade (RANCI, 2005). O discurso do outro, que é sempre interpretativo, além de se constituir como testemunho ou parte de um fenômeno, como mediador entre aquele que pesquisa e a realidade social que se quer compreender, tal como afirma Ranci (2005), é um modo de auto-observação e de auto-compreensão. Não obstante, qualquer fenômeno a ser estudado é um recorte de um processo dinâmico e complexo, qualquer reflexão sobre o mundo vivido é uma possibilidade de compreensão e não limitação e é esta característica do conhecimento que viabiliza a crítica e a autocrítica e, que embasa este trabalho. De fato,

há sempre possibilidade de novas concepções.

A história dos sujeitos desta pesquisa é única, pois pessoal, apesar de contextualizada social e culturalmente, o que contribui de forma decisiva para a compreensão do que é ser educadora. Essa história que pode ter iniciado antes mesmo da atuação como docente, antes mesmo da formação, na medida em que os sentidos, os desejos, as escolhas profissionais são percebidos, construídos e realizados no imbricamento com outras vivências, com outras esferas da vida. Ou, quem sabe, o sentido de ser educadora, o sentir-se educadora ocorreu no enfrentamento da prática, ou ainda, está em construção.

Dessa forma, para refletir sobre a educação é necessário, também, refletir sobre os processos interativos, sobre os sentidos e significados atribuídos à relação educativa, sobre os desejos dos sujeitos que constituem esta relação, sobre o desejo docente. Assim sendo, este trabalho se constituiu como uma tentativa de captação de uma ausência em movimento, de captação do desejo. Como uma tentativa de compreensão do sujeito que volta o olhar para si no estabelecimento de relações. Da relação com o mundo, com o saber, com o outro e consigo, a qual também se constrói em relações sociais e expressa o caráter singular do humano. Compreender o sujeito por estas dimensões é compreender a própria ausência que o caracteriza, é compreender o seu fluir e a sua espera, a sua aceitação e a sua recusa, a sua fala e o seu silêncio; é compreender o sentido das suas relações e assim, o sentido de educar.

Vozes docentes e algumas compreensões

Os processos de identificações a contextos plurais a que estamos submetidos, expressa na teoria de Maffesoli (2005b), também inviabilizam a homogeneização de comportamentos e sugere a pluralidade de emoções que interagem na constituição das relações sociais e, por isso, nas relações educativas. Através das concepções do trabalho docente como um fazer singular, solitário, inacabado e decorrente das interações com outros âmbitos da vida, a compreensão das experiências passadas e das ações em outras esferas, tornou-se foco de atenção, sendo entendidas como aspectos que influenciam as motivações e as formas de atuação na prática docente, podendo, através do seu reconhecimento, vir a transformar a prática atual.

O "eu pessoal" é percebido como inseparável do "eu profissional" (NÓVOA, 1992) e, dessa forma, a relação que se estabelece entre educador e educando revela o modo destes conviverem no mundo e os sentidos e os significados que atribuem a educação. A satisfação ou não do educador em relação a sua profissão decorre, também, desses sentidos e significados que são construídos no decorrer da prática docente e, até mesmo antes desta, e que derivam da história pessoal e dos desejos individuais.

A análise das narrativas das professoras fundamentou aspectos da teoria de Nóvoa (1992), quando escreve que a maneira de ser e de ensinar do professor, encontram-se essencialmente vinculadas, pois, a profissão de professor se caracteriza por ser "fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana" (NÓVOA, 1992, p.9). Dessa forma, o educador, independente do método pedagógico que utiliza e da teoria educacional que segue, se revela ao ensinar, expressando os próprios sentidos e significados que atribui à educação e a sua função de educar.

Para Goodson (1992) o modo de ser do professor, dentro e fora da escola, é que influencia a aplicação dos métodos educativos e os modelos de ensino. A atuação dos

professores passa a ser percebida como singular, pois não decorre apenas do conhecimento e domínio de conteúdos e metodologias. O que leva a considerar que a formação profissional é um processo dinâmico, contínuo e "fundamentalmente intro-determinado" (MOITA, 1992, p.113). Kenski afirma que:

Nessa caminhada, que visa buscar as causas que determinaram a forma de um determinado professor ensinar, conclui-se que o trabalho em sala de aula é uma atividade experiencial e única, um exercício solitário que cada docente executa e que apenas parcialmente tem a ver com a teoria aprendida nos cursos de formação de professores. Nessa perspectiva, o ato de ensinar torna-se uma atividade profundamente artesanal, reconstruído permanentemente pelo professor a partir dos seus conhecimentos teóricos e metodológicos, das influências recebidas em sua vida e das relações conjunturais existentes. (KENSKI, 1993, p.107).

Neste sentido, em relação à articulação existente entre a atividade profissional exercida e as trajetórias e concepções pessoais as professoras assinalaram:

Professora Vitória - [...] minha filosofia pessoal reflete sempre naquilo que transmito, seja conteúdo, seja em falas descompromissadas. Sempre penso nisso: não é possível dissociar a pessoa da profissional. Sou por inteiro. Falo sobre aquilo que acredito.

Professora Constância - Eu acho que durante o preparo todo, para ser professor, alguma coisa modifica e alguma coisa já é intrínseca. Depois de tanta instrução a pessoa é influenciada. Mas, tem a tal da história que é preciso fazer as coisas que se quer, e que gosta.

Professora Flora - Para mim não existia outra coisa que eu pudesse fazer, em nível de satisfação, como dar aula. Para eu dar aula era não só o que eu sabia fazer [...]. Era eu junto. Não sei te explicar, mas eu estou no meio disso aí. Era uma vida pra mim [...].

Estes relatos revelam que as experiências profissionais são percebidas, não como "formadoras de per si. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras" (MOITA, 1992, p.137). A impossível desvinculação da atuação dos sujeitos enquanto educadores das suas outras vivências, dos seus outros espaços e tempos de ação, decorrem do fato que, para Arroyo (2000), ser professor faz parte da vida pessoal daqueles que escolheram assumir esta profissão. Assim, o processo de formação de sentidos, também é singular, extrapolando as formações acadêmicas, apesar de enquadrarem-se dentro de um contexto social/cultural/histórico e de história de vida.

Sem contrariar a singularidade dos sujeitos inseridos em processos de formação docente e a noção da intro-determinação, do aporte de significados e sentidos precedentes que direcionam a formação, a construção do "ser educador" deveria ser permeada por reflexões sobre os sentidos. Não somente os sentidos da educação, da escola, do estudante, do exercício docente na contemporaneidade, mas os sentidos de cada um, as vontades, os desejos, os sentidos pessoais de envolvimento na educação como educador que possam favorecer a busca de aprimoramento pessoal e profissional.

A articulação entre as trajetórias passadas, o contexto social e a atividade profissional exercida, também é encontrada nos estudos de Silva (2001), que realizou pesquisa através de observações e entrevistas com três educadoras de uma creche comunitária. Esta pesquisa buscou compreender e revelar como ocorreu a construção da identidade dessas mulheres como educadoras, por meio de uma análise dos processos, dos sentidos e dos motivos de tornarem-se e permanecerem nesta profissão.

A análise da construção de uma identidade profissional - no caso, de educadoras - passa, necessariamente, para a autora citada, pela compreensão do olhar do outro, pelos significados e sentidos que estas mulheres atribuem ao seu trabalho e a si mesmas, inseridas dentro de um contexto social determinado, e de acordo com as experiências passadas ou

a história de vida que cada uma traz consigo e que se revela na prática educativa. A construção desses significados e sentidos ocorre através da relação entre os desejos individuais e a forma como se encontra organizado o meio no qual trabalham, ou seja, os valores, as normas, a ideologia que constitui a instituição determinada e que também vão se (re)construindo nesta relação (SILVA, 2001).

Dessa forma, os sentidos e significados da prática docente são construídos e transformados no decorrer da mesma - e até mesmo antes desta - e pelas interações que o sujeito realiza, sofrendo influência das outras esferas de ação como a família e o grupo de convivência, e o contexto social, que podem aparecer tanto como limitadores ou potencializadores do desenvolvimento profissional (INBERNÓN, 2001). Assim, como a inserção dos professores em determinado grupo escolar, constituídos por concepções específicas do modo como se deve educar, também pode marcar as trajetórias profissionais, oportunizando a expressão de habilidades aprendidas ou que excedem a formação inicial dos educadores ou, ainda, gerando (in)satisfações. Como encontramos nos relatos a seguir:

Professora Vitória - Depois de visitar por um mês uma pequena escola maternal - na época assim era chamada, me candidatei ao posto de "auxiliar". As proprietárias (minhas grandes amigas e incentivadoras desde esse dia), me indagaram o motivo de querer tanto trabalhar com crianças. Não lembro exatamente das palavras que usei - lá se vão vinte anos - mas era o desejo, a vontade, a necessidade de estar ali.

Professora Linda - Até a diretora foi na aula achando que estava dando problemas, que era uma algazarra, eu disse: "Não, eu estou dando uma aula diferente, os alunos estavam estudando sozinhos". Ela não acreditou em mim e eu falei: "Eu estou tentando. Eu dividi o conteúdo e eles estão estudando". "Mas isso não funciona", disse ela. Eu disse: "Me deixa ver se não funciona". [...] E os professores da escola só falavam assim: "Porque você tem que entrar brigando. Você tem que entrar com uma metralhadora na mão. Você tem que fechar a cara". Eu não tive apoio, eu não sabia o que fazer.

É na relação com o outro, com a prática educativa como um todo e, dessa forma, com os sujeitos que compõem a instituição escola e da forma como estas relações se constituem que é possível perceber, através dos relatos, as satisfações e insatisfações. Embora, as educadoras estivessem cientes de que o professor "é formador de seres humanos, de membros de uma sociedade, de sujeitos singular" (CHARLOT, 2005, p.78) e que, por isso, possui uma tarefa peculiar a prática pode ser conflitiva porque também há heterogeneidade, contraditoriedade e resistência nas coletividades com que se trabalha, podendo gerar desilusões e sensações de incapacidade e/ou a reflexão sobre a diferença.

Professora Linda - Nossa Santíssima, foi terrível! Foi horrível. Foi horrível. Nesse ponto eu decidi que iria fazer alguma coisa na área da matemática financeira, que eu tenho paixão e que não precise lidar com o aluno. Que eu não precise chegar perto de criança. Ou vou dar aula para adultos, porque eu não vou conseguir. Eu tomei um pânico. Eu chegava em casa e chorava, chorava, chorava. Eu falei: "Eu não quero, não quero, não quero". Eles falavam de boca cheia: "Eu vou repetir, vou fazer a 4ª, a 5ª, vou ficar 5, 6 anos na 6ª série". Não estavam nem aí para nada, para nada. Se eu dizia "a", eles entendiam "c", ou "d". Eu nem sabia o que eu estava falando. Eu tinha feito a mesma coisa que tinha feito no ensino médio, tipo, explicando o mesmo jeito. Vivendo aquilo para mim. Quando eu dava aula no ensino médio eu vivia aquilo. Nossa! No primeiro estágio eu saí realizada e cada vez que eu saía da sala da 6ª série eu chorava, chorava. Eu tinha duas 6ª séries. [...] Eu fui indo, fui indo, mas não consegui. A outra turma era tranqüila. Escolheram-me como a conselheira da sala. Uns quantos começaram a melhorar, mas nunca facilitei para eles. Sempre, digamos, fui normal. A outra 6ª série eu não conseguia caminhar. O conteúdo não saía do chão. Eles brigavam. Inclusive, tinha uma menina que sentava no colo do outro, se esfregando. Não tinha como dar conselhos. Estavam descobrindo a sexualidade ainda. Não tinha o que eu fazer. Não conseguia. Não conseguia lidar com aquilo lá.

Entretanto, estas insatisfações convivem com satisfações sentidas no cotidiano

escolar. Contraditoriedades sentidas por aqueles que querem assumir a função de educar e significá-la como não sendo "somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. E, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer" (CHARLOT, 2005, p.85). Essa é uma decisão pessoal e política que influencia os sujeitos com que se trabalha e transforma as percepções e práticas docentes. Fica claro, que estas insatisfações podem resultar em distanciamentos deste ideal, contudo, as professoras que fizeram parte desta pesquisa, também, demonstraram através da narração das suas histórias, preocupações e fatos de como suas ações atingiram os sujeitos com que conviveram nas suas experiências profissionais.

Professora Constância - Eu me lembro que há pouco tempo eu estava na minha cidade pequena, há uns anos atrás, e encontrei um ex-aluno meu, dessa época que nós fizemos esse trabalho, ele já está casado e com filhos e, ele disse: "Professora, eu nunca me esqueço que a Senhora me ensinou a lavar roupas e eu, ensino meus filhos." Ele disse: "Agora eu ensino meus filhos."

Professora Flora - Eu tive um aluno que me telefonou, acho que faz mês. Agora ele já é mocinho daqui de São Pedro do Sul e está trabalhando. Trabalha na lavoura. Ele me ligou, disse que tinha saude, que tinha vontade de conversar comigo. Queria me dizer que aquilo que eu falava para eles, hoje ele vê que é tudo verdade. Que temos que ser firme, insistir, ter responsabilidade no trabalho.

Embora estas educadoras estejam imbuídas dessas concepções e tentam fazer delas não apenas discursos, mas reflexos de suas ações, as práticas se constituem também pelas histórias de vida, por experiências e significações, pelas representações sobre as coletividades e sobre cada sujeito com quem se trabalha, tornando-as, às vezes, contraditórias e não condizentes com os propósitos de educar e com a idéia de como é ser uma educadora.

Professora Linda - Às vezes é melhor esquecer daqueles que estão lá na frente sentadinhos, puxando o saco da professora. Eu já não gosto desses que estão lá na frente puxando o saco. Quando eu era aluna eu não gostava daquelas meninas que ficavam sentadas... Não era para mim aquilo e eu como professora, eu prefiro que me interrompa lá no fundo.

Acreditamos que tal revelação desvela as emoções que constituem o cotidiano, ou seja, marcado pela contraditoriedade e complexidade dos sentimentos que podem marcar. Maiores identificações ou afinidades sempre podem permear as interações educativas, como qualquer outro tipo de relação humana, mas é preciso refletir sobre quais emoções embasam nossas ações, como diria Maturana (2001). Não refletir sobre esta pluralidade de emoções e representar-se idealmente, pode ser tão privativo como não perceber as singularidades e contraditoriedades dos educandos. Embora "a gente não para pra pensar muito nas coisas erradas, eu gosto mais de pensar nas coisas boas", no dizer da Professora Flora e que ter consciência de que "tem muita coisa errada" e que "uma coisa é o que eu falo. Pode ser que nem era isso que eu estou pensando, sentindo", como continuou Flora, contribui para uma prática mais consciente, expressando o crédito da auto-crítica e da flexibilidade.

Perrenoud afirma que "a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma. Por isso, depende mais da postura do que de uma estrita competência metodológica" (PERRENOUD, 2002, p.65). Sendo uma postura humana, este autor, não propõe programas específicos de formação, mas apresenta alternativas como as de trabalhar com as histórias de vida dos sujeitos em formação e fazer da reflexão uma rotina. Se reflexão é relação com o mundo é porque existem valores atribuídos que a torna necessária, ao mesmo tempo, que a sua prática dá sentido ao sujeito que a realiza. Dessa forma, pensamos ser necessário que os cursos de formação de docentes trabalhem no desenvolvimento de sensibilidades para que haja disposição em construir novos sentidos, possibilitando que a

reflexão seja a transformação de si e a construção de novos mundos.

Assim, reflexo dos pensamentos, dos sentimentos, das memórias, a ação educativa é percebida, não somente com um saber-fazer, mas também, com um saber-ser como diz Arroyo (2000). A formação profissional como processo dinâmico, contínuo, indetermi- nado que ocorre pela interação ao longo da história pessoal e coletiva, constitui-se também, como um comprometimento com a função de ensinar e consigo mesmo.

Professora Linda - [...] eu vou fazer isso porque eu escolhi fazer isso e quero fazer da melhor forma possível. Eu vou trabalhar com adolescentes para que eles possam buscar uma vida melhor para eles. [...] Dentro daquilo que eu faço, eu quero que seja o melhor.

Professora Flora - Não sei, eu até me aposentar era como se estivesse começando de novo, cada dia era pra mim um começo. Cada dia era um recomeço, era como se eu estivesse começando tudo de novo. Eu não me dava o direito de diminuir, de ter preguiça. Não, sempre, sempre como se aquele dia estava começando de novo. Mas não com a insegurança que eu tinha quando eu comecei. Era outro jeito.

Há, sem dúvida, uma multiplicidade de fatores que influenciam o modo de pensar, sentir e agir dos docentes no transcorrer das suas trajetórias, mas, "mais importante ainda é que o professor tome consciência da origem de sua própria prática e da forma como considera o seu trabalho, sua relação com o ensino e os próprios alunos" (KENSKI, 1993, p.106). Embora a consciência da prática educativa, ou seja, saber por que se desejou ser educador possa ser considerado como aspecto importante da reflexão docente, ele não garante uma prática comprometida. Os desejos que levam a docência podem ou não remeterem ao ser docente ou a paixão de educar, como podem ser observados nos relatos das professoras:

Professora Vitória - Quando descobri o desejo de ser professora ainda não sabia muito da vida, das coisas; apenas usava o lúdico para "receber" em minha casa amigos imaginários que eu nominava um por um e os chamava de "alunos". Movida pelo exemplo familiar talvez ou simplesmente porque na sala de aula - leia-se meu quarto e a garagem da minha casa - eu trazia à tona questões como uma simples descoberta com as letras ou [...] que toda criança tem; eu expunha minhas preocupações, minhas queixas, meus medos através dos discursos que fazia aos "meus alunos". Era terapêutico [...].

Professora Flora - A princípio ninguém me perguntou qual era o meu desejo, a minha vocação, qualquer coisa. A minha mãe já era professora, já fazia uns 15, 18 anos. E, no lugar onde a gente morava, terminava o ginásio e você escolhia o técnico em contabilidade ou magistério ou científico que preparava para o vestibular. [...] Então foi automático, terminou o ginásio tem que fazer magistério porque já tem uma profissão e sai trabalhando e ganhando seu dinheirinho. E, se resolve né! E foi assim que eu fui para o magistério. [...] Eu achava que poderia fazer Farmácia. Eu admirava, mas, isso é uma coisa meio sem fundamento. [...] Mas, nós morávamos longe, nós éramos muito pobres e já tinha um irmão que estava fazendo medicina aqui em Santa Maria, então tudo tinha que ser pra ele. O tudo era pouco. O pouquinho que tinha, tinha que dar pra ele se sustentar aqui. Ele morava na casa do estudante, mas mesmo assim tem algumas despesas. Então, não deu. Mas eu nem pensei, como é que eu vou dizer... Eu nem pedi para vir pra cá. Aquilo só ficou na minha idéia mesmo.

Professora Linda - Primeiro, eu queria fazer faculdade para ser cabeleireira, só que não tinha. Depois eu decidi que queria ser médica, isso tudo na 5o série. Mas, eu decidi que não tinha nada a ver, eu não gostava de sangue. Só que eu achava muito, muito fácil matemática. Então decidi fazer matemática. Desde a 5ª série eu fui estudando, estudando, porque eu achava a matemática muito fácil, muito fácil, muito fácil. Mas, em momento algum eu pensei em ser professora. Eu queria fazer matemática porque eu não queria estudar muito e, fazer matemática era fácil. Ia ser muito fácil e, eu não precisaria estudar e estaria formada. Eu não pensei no que eu iria fazer depois que eu estivesse formada. Eu pensei em fazer matemática.

Embora, os caminhos que levam a docência sejam constituídos de desejos

variados e diferenciados; embora desejar ser docente possa funcionar como um meio de realização de um outro desejo: de um eu igual a outro; de alívio de mim; de ocupação; a prática docente é atravessada pelas experiências cotidianas que (re)significam os sentidos de educar no decorrer da história dos sujeitos. Apesar dessas e de tantas outras diferentes maneiras de chegar a ser educador, esses desejos outros que passam pelo desejo de ser docente, não impedem que no decorrer da prática, a força, a emoção, a excitação apareçam como elemento de ligação e de sociabilidade no processo educativo. Se as escolhas que levam a docência nem sempre são fundamentadas no amor, como gostaria Brandão (2002), a descoberta da prática educativa pode proporcionar o encantamento e o encontro de sentidos.

Professora Flora - Fiz magistério e fui trabalhar. Envolvi-me e era aquilo decerto que eu queria também. Porque eu me dei bem. Eu gostei. [...] Muitas vezes eu me incomodei. [...] O resto foi tudo coisa boa. O resto fez parte do que eu tinha que fazer mesmo, do que eu tinha que viver mesmo, do que eu tinha que passar. E, nada de tristeza, não é que não houvesse, mas para mim não soava como tristeza. Para mim, fazia parte da vida, fazia parte daquilo ali. [...] Isso é a minha vida mesmo.

Professora Linda - Assim, se eu estou ensinado, eu gosto. Eu tenho vontade. Aí eu descubro que eu quero ser professora. Eu tenho vontade de ser professora. Quando estou ensinando eu tenho vontade de ensinar. Eu tenho vontade que aprendam. Quando eu comecei a ensinar, eu acho que comecei a ter vontade de ensinar mais. Eu nunca pensei em parar de estudar, quando eu me decidi para fazer o mestrado em educação era porque eu tinha tido esta vontade. Tinha dado a luz (risadas). Essa vontade de ser professora, essa vontade de ensinar, de ver que as pessoas aprendam, senão eu poderia ter seguido para outra área.

Os relatos das colaboradoras parecem revelar que por mais que se busque uma ocupação, uma vazão de si ou se igualar a imagem de outro, ser educador adquire sentido próprio no instante em que, reconhece-se o reconhecimento do outro. Como escreve Assmann (2003, p. 175): "O ser humano aspira a ser reconhecido em seu valor e esse reconhecimento só lhe é possível a partir do olhar dos outros". Ou ainda, "o (a) outro(a) é a chance do meu projeto de ser" (ASSMANN, 2003, p.258).

Professora Constância - Trabalhei com todas as idades. Peguei magistério. As meninas do magistério foram maravilhosas! As alunas do magistério, que eu trabalhei em [...], queriam ser professoras de currículo. Naquela época nós dizíamos professora primária. Elas queriam ser professoras primárias, de crianças. Foi um trabalho maravilhoso preparar as alunas para serem professoras como a gente. Foi no começo da carreira e nem tinha faculdade nesta época, então, elas não queriam fazer faculdade. Elas queriam ser professoras. Já aqui em Santa Maria eu lecionei no [...], para as alunas do magistério, mas, que não iriam ser professoras. Elas queriam aquilo como um trampolim, para depois fazer um vestibular e ir para outro curso. Está é outra realidade. Mas, são todas essas realidades. Trabalhar com criança pequena é fantástico. É fantástico você ver um aluno aprender a ler. Você ver um aluno começar a despertar, se interessar. Por que não tem coisa mais incrível que isso. Eu passei por muitas experiências e, essa, foi uma experiência maravilhosa. Crianças que têm dificuldade para aprender e o dia em que elas dizem uma palavra para ti, é uma realização. Isso é muito, muito importante na vida da gente.

Professora Linda - A minha vontade de dar aula vem do aluno, porque ele que demonstra que está querendo aprender, que está interessado. [...] A realização é ver o aluno aprendendo. Nossa! "Ah, é professora, eu fiz em casa e consegui fazer em casa todos os exercícios". Ou outros que não estavam nem aí e dizem: "Ah, eu estava tentando resolver o exercício e não consegui, a senhora poderia me ajudar?" O aluno veio te pedir ajuda que não estava nem aí. Eu acho isso o máximo! O que eu gosto é ver o aluno evoluindo, é ver que ele aprendeu, que ele está se construindo. Eu acho legal.

São através destas significações positivas e das satisfações construídas nas e pelas relações educativas que podemos encontrar explicações para compreender como

os sujeitos, que mesmo não desejando ser educadores pela paixão de ensinar, acabam se comprometendo com a educação. Ou ainda, podemos refletir sobre a busca de sentido na realização da profissão. Essa busca de sentido não é livre de tensões e se realiza na relação com outros e com o mundo, pois como afirma Frankl (2002, p.99) "o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo".

Mas, o reconhecimento do educador pelos estudantes passa por questões que extrapolam o trabalho individual do docente em sala de aula, remetendo aos desejos, sentidos, significados, valores que os educandos concebem e que embasam as relações que estabelecem com os educadores. O trabalho docente se faz com e sobre os outros e também depende das competências e das atitudes destes (TARDIF, 2005). Para Charlot (2005, p. 76) a "aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo e se houver um envolvimento daquele que aprende. [...] só se pode ensinar a alguém que aceita aprender [...]". Assim, os estudantes são percebidos tanto como possibilitadores como inibidores do trabalho docente.

Mais do que isso, a receptividade ou não dos estudantes, funciona como critério de auto-avaliação dos educadores, sendo que a resistência dos educandos em cumprir tarefas, colaborar na aula, escutar o educador é fator de decepção, insatisfação e de desqualificação do próprio trabalho.

Professora Flora - [...] eu me sentiria culpada se eu deixasse um aluno meu sem saber ler e escrever na 1ª série. Conseguir chegar até o final da 1ª série sem saber ler e escrever. Se tivesse que repetir na 1ª série eu estaria repetindo junto. A dor que eu sentiria, meu Deus do Céu! Sentiria uma culpa, porque eu tenho certeza que não existe quem não aprende a ler. Depende só da atenção do professor, da vontade que ele tem de levar aquele aluno, de mostrar para aquele aluno que ele pode e que ele vai chegar lá. [...] Por exemplo, quando o aluno vinha sem o tema, daí muitas vezes eu falava tem que fazer o tema e ta, ta, ta, ta, ta, e quando não vinha era uma mágoa pra mim. (...) Ah, porque eu sentia que o trabalho diminuía na qualidade. Mas, era só por falta de eu descobrir o jeito deles. Por isso que eu me sentia assim. Eles não estavam compreendendo o que eu queria que eles fizessem.

Diante desta fala, torna-se necessário que o educador reconheça que "não pode gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas forças são sempre um tanto obscuras" (CHARLOT, 2005, p.78) e que isto não signifique fragilidade perante os educandos ou perante si mesmo. Mas, que seja a representação da sensibilidade em identificar a pluralidade de sujeitos que constituem as relações educativas. Ademais, que signifique a procura do estabelecimento de novas configurações relacionais, na medida, "que o conhecimento não existe nos indivíduos, mas sim nas relações que ocorrem entre estes e o ambiente em que se desenvolvem" (GARCIA, 1999, p.91).

Embora essa experiência da alteridade seja característica do trabalho docente, não há, também, a necessidade do desenvolvimento de discursos vitimários, de culpabilização ou a acomodação a uma situação que pode parecer intransponível e estática. Ter consciência do impossível domínio sobre os estudantes remete ao reconhecimento do outro enquanto sujeito, é abertura para o outro que permite o estabelecimento de relações dialógicas e uma construção de participação mútua dos sentidos de aprender e educar.

Mas, é infinita a possibilidade de mundos, de concepções, percepções, de sentimentos, sentidos, significados, desejos atrelados à experiência docente. Todos os discursos são legitimados, pois, são a expressão das emoções que embasam as ações. Embora haja um desprestígio do papel tradicional do professor (NÓVOA, 1995) e, que seja possível encontrar dizeres como: "Tenho vergonha de dizer que sou professora, se puder

prefiro dizer que sou dona-de-casa" ou que "Somente os que fazem da loucura a razão de suas vidas serão professores" (FERREIRA, 1998, p.123) tais discursos não podem ser generalizados. A realização pela docência é uma possibilidade que se efetiva na escolha de caminhos, o sentir-se educador pode ser apresentado de diversas formas, porém, é a relação com o outro que nos dá o sentido, que nos permite ser, que nos significa no mundo e que reconhece no desejo do outro o complemento da realização do próprio desejo.

A percepção do outro pelo educador também pode ser reflexo da própria formação, em que, muitas vezes, não são percebidas mudanças de sentidos, concepções, significados, atitudes precedentes, não contemplando necessidades cotidianas da sala de aula.

Professora Linda - Eu não conseguia trabalhar com a turma e foi isso que eu senti falta na faculdade. Quando se entra na faculdade, já se sabe o que vai ter que ensinar. Por exemplo, um médico, um engenheiro, um dentista faz a faculdade inteirinha se preparando e aprendendo coisas que vai utilizar na profissão. Eu não, não me preparei na faculdade para ser professora. Eu não aprendi na faculdade alguma coisa que me preparasse para ser professora.

Professora Rosa - Na maioria das vezes, trabalhávamos em sala aquilo que não poderia ser feito na escola, mas não trabalhávamos aquilo que poderia ser feito, não refletíamos sobre as alternativas possíveis. E isso eu pude discutir nos grupos de estudos, a começar a pensar em possibilidades de ação.

Se a ação do educador é considerada como atividade singular, intro-determinada, a formação também é percebida dessa forma. Contudo, as falas das educadoras revelam uma não-significação dos processos de formação pelos quais passaram. Frente às diversidades encontradas no cotidiano escolar, muitos professores reportam-se as memórias do tempo de estudantes, aos métodos de ensino que seus educadores utilizavam, a influências exteriores ou é construção diária. Entregam-se ao "acaso" na expectativa de encontrar/construir um metodologia de ensino, um jeito de dar aula, de estar em aula, um jeito de ser educador.

Professora Flora - Quando eu fiz o estágio eu me senti bem insegura. Mas, eu sempre tive bastante disciplina, porque, tradicionalmente, mamãe era assim. E eu também tinha bastante da minha mãe. [...] Logo que eu comecei achava que todo mundo era igual. Ensinava uma coisa, todo mundo aprendia do mesmo jeito. Tinha que aprender daquele jeito e acabou. Depois, com o tempo fui descobrindo que as pessoas eram diferente, que o jeito delas aprender era diferente, que o tempo delas era diferente de aprender. Uns vão aprender no primeiro dia, outros não vão aprender. Deveríamos saber disto antes, para estarmos dispostas a querer ajudá-los.

Reportar as lembranças de escola, de aluno não deixa de ser um exercício que favorece a compreensão do outro e re-significa a docência, assim como, ter consciência que na prática se constrói os modos de ser educador pode expressar uma abertura e o entendimento de que o ensino é processo interativo, é comunicação, é estar em relação e, dessa forma, é sempre dinâmico (ALTET, 2000).

Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. [...] Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2002, p.20).

O acto de ensinar não pode, portanto, ser analisado unicamente em termos de conteúdos e de métodos definidos a priori, uma vez que a comunicação verbal na aula, o discurso dialógico vivido e a relação se desenrolam em função da situação descoberta nas interações e não apenas em função da situação previamente

delineada pelo professor. Assim, as informações previstas são regularmente modificadas a partir das reações dos alunos e da evolução da situação pedagógica. É por isso que o ensino pode também ser concebido como um processo de tratamento da informação e de decisão na sala de aula em que o papel da dimensão relacional e da situação vivida permanece essencial; é esta vivência interactiva, em situação de ensino-aprendizagem, que constitui o campo da pedagogia. (ALTET, 2000, p.14).

Mas, não significar a formação pode ser revelador de um desencalhe entre os saberes aprendidos e os saberes necessários a prática educativa. A não preparação adequada dos educadores para trabalhar e refletir com e sobre as diferentes situações que constituem o cotidiano escolar podem resultar em experiências negativas que impedem e limitam o exercício docente, ou seja, essas vivências afetam a avaliação que o educador faz do seu próprio trabalho, atribuindo significações de não capacidade, insegurança para o desempenho de tarefas semelhantes e/ou a insatisfação com a docência.

Professora Linda - Se você perguntar agora se eu desejo ser professora em uma turma da 6ª série. Não, não desejo ser professora. Não desejo mesmo. Não quero. Vai me fazer infeliz. Quem sabe até se eu trabalhasse isso eu conseguiria, mas eu não quero. Aí eu não desejo. Tanto que eu fiz o concurso para o magistério e não fiz para o ensino fundamental. Não desejo dar aula para ensino fundamental.

Professora Aurora - Por três vezes fiz estágio voluntário com crianças do ensino fundamental e séries iniciais. Por sorte, todos os três eram voluntários, porque de tão vergonhosa que eram as minhas aulas, não aparecia mais nem para pegar o certificado a que teria direito. Hoje não pretendo trabalhar mais com Educação Infantil.

Para Tardif (2002) a desvalorização da formação profissional está associada a uma relação de exterioridade que os acadêmicos mantêm com os conhecimentos transmitidos nos cursos de formação profissional. Não há produção/construção de saberes o que permite que as competências sejam construídas com base nas memórias e por intuição. Embora cada educador assuma a sua função de modo particular e que "receitas" não são possíveis e nem desejáveis, é preciso que as práticas, as lembranças e os conhecimentos teóricos sejam (re)significadores uns dos outros.

Há, porém uma diferenciação na significação dos cursos de formação docente quando se analisa o discurso dos sujeitos que sempre desejaram ser educadores. Este desejo os mobiliza a procura de uma auto-transformação pela compreensão de outros educadores e dos educandos, dos processos de ensino, das dinâmicas educacionais. Como encontramos no relato da Professora Vitória:

Ao redigir o meu primeiro memorial, revejo o meu passado acadêmico me realizando em voltas, ciclos, talvez espiral. Assim, ao longo da carreira que conscientemente construí, constituiu em verdadeiros ciclos de motivações investigadoras.

Contudo, sempre existe algo sentido como singular nessas histórias de vida. A sensibilidade, a abertura para o outro, o comprometimento são marcas dessas educadoras que se uniram aos seus saberes na construção de si mesmas para a ação de educar. Embora tais características sejam entendidas como constituintes da personalidade e decorrentes de experiências não atreladas às formações acadêmicas: "Mas, isso vai depender de cada um, da forma de ver a vida, da forma de ver o ser humano. [...] Eu acho que tudo faz parte de ti. Tudo que tu é já vem contigo. Eu acho que sempre tive uma coisa comigo, uma característica natural de ser" (Professora Constância). Essas mesmas professoras, assim como nós, acreditam que é necessário e possível a construção dessas características junto aos processos de formação: "Eu acho que é uma característica da pessoa. Mas, deveria ter um jeito de, pelo menos, mostrar que existe" (Professora Flora).

Mas, assim como nós, também não tem a certeza da resposta: "Tem que saber lidar com o aluno e quando a gente vai para a sala de aula é pouca prática durante a graduação para entender que tem diferenças. [...] Eu não sei te dizer como a graduação deveria ser diferente para aprender" (Professora Linda).

Cabe ressaltar, entretanto, que se os sentidos e as práticas educativas são diversificadas é necessário tentar compreender a educação através de um olhar que aceita o diferente e o inesperado, e pensar em uma formação de educadores que dialoga constantemente com a variabilidade de situações do cotidiano escolar e dos sujeitos em formação, inserindo-os em contextos educacionais diversificados na tentativa de produzir sensibilidades.

Ademais, a formação de educadores deveria trabalhar com a desconstrução de noções e concepções do senso comum que os sujeitos levam para os cursos de formação. Se todos nós fomos educados e educamos nas interações do dia-a-dia, se todos fomos estudantes e construímos considerações em relação à escola, na medida em que vivemos em uma sociedade cada vez mais escolarizada, isso não é suficiente para ensinar, para sermos educadores. A formação deveria permitir aos educadores "ver de outro modo os alunos e suas dificuldades, perceber os indícios que escapam ao pensamento comum sobre a educação" (ASTOLFI, 2005, p.127), a fim de possibilitar a compreensão do que ocorre nas situações de ensino e aprendizagem.

Longe de uma normatização das práticas educativas, acreditamos que os educadores necessitam inserir-se em processos dinâmicos e contínuos de desconstrução e construção de concepções, sentidos e desejos da educação. Se os desejos que levam os sujeitos a tornarem-se educadores não são percebidos, necessariamente, como fundamentados no amor por ensinar, embora isto influencie a significação da formação, é indispensável uma reflexão sobre estes e os sentidos de educar, pois, a "escola é uma galé para o professor quando ele não vê mais sentido em seu trabalho" (SAVOIE-ZAJC, 2005, p.46) e, porque, "perguntar-se a cada dia 'Para que serve?' é bem mais cansativo do que trabalhar duas horas a mais dominando o que se faz e sabendo que isso é útil e, ao mesmo tempo, reconhecido" (PERRENOUD, 2005, p.42), e ainda porque, "quem trabalha com prazer, trabalha com entusiasmo" (Professora Constância).

Professora Flora - Ou você gosta ou você não gosta. Porque o dinheiro vai ser o mesmo. Não se pode trabalhar pensando no vencimento. Eu nem pensava no meu dinheiro. Eu era da greve, eu lutava por isso. Só que eu não media o meu trabalho nem o meu sacrifício pelo dinheiro. [...] Então, não tenho essas coisas de desencanto não, estou bem satisfeita.

Ponderações finais

Compreender os desejos, as satisfações e os sentidos de ser educador é o que constituiu a finalidade dessa pesquisa. Compreendemos, assim, os afetos e as emoções que emergem em educadoras em interação com os educandos. Afetos e sensibilidades que foram possibilidades de reflexão sobre a prática e a formação docente. O relato específico de cada sujeito colaborador deste trabalho - que extrapolou as reflexões realizadas sobre os mesmos - revelou a singularidade e a complexidade de suas vidas docentes ao rechearem suas histórias com as conflitualidades, as satisfações e as insatisfações de serem educadoras.

Se a formação e a prática educativa ocorrem de forma fundamentalmente introdeterminada, revelando escolhas e sentidos particulares, há também uma construção social de sentidos e concepções que permeiam os discursos e as ações dessas educadoras.

Concepções, que quando precedem os cursos de formação, necessitam ser re-significadas. Deste modo, acreditamos que tais concepções devam ser dialogadas com as memórias, as novas experiências, os aprendizados teóricos, os sentidos e os desejos para a transformação de si durante os processos de formação, para que seja possível a realização de si como educador.

Desejos que decorrem de histórias pessoais e únicas e por isso revelam múltiplos meios de chegar à docência. Mas, tais desejos, embora, possam influenciar diversamente a significação da formação acadêmica, não impedem que o comprometimento e a afetividade apareçam na relação educativa. É nesta interação, em que o reconhecimento do outro provoca o reconhecimento de si, que se sabe da função de educar, que os sujeitos educadores movimentam-se e satisfazem-se.

É com estas e outras histórias presentes que sustentamos a necessidade de refletir não somente sobre as práticas, mas sobre as emoções que constituem essas práticas. Se a aprendizagem ocorre pelas vivências e nas relações com outras pessoas, é indispensável que os educadores tenham consciência dos desejos e das emoções que embasam suas ações (Maturana 2001a), pois, do modo como nos diz Maturana (2001b, p.30), "como vivermos é como educaremos". Assim, sem respostas fixas, nem normatizações, sem nenhum pouco de sisudez, mas também sem magia ou utopia, esta pesquisa quis revelar, e esperamos ter revelado, um pouco dos afetos compartilhados dos sujeitos que trabalham com e sobre outros a fim de provocar novas reflexões.

Referências

- ALBERTI, V. **Ouvir Contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto, 2000.
- AMADO, J. **A culpa nossa de cada dia: ética e história oral**. Projeto História, São Paulo, n. 15, p.145-155, abr. 1997.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, H. **Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ASTOLFI, J. Libertar-se do senso comum pedagógico. In: PERRENOUD, P. et al. **A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.123-9.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Org.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p.141-162.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 51-86.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre, Artes Médicas, 2005. p. 75-100.

ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor.** Chapecó: Argos, 2002.

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano:** o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto, 1992. p.63-80.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 103-133p.

INBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IZQUIERDO, I. **Memória.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

KENSKI, V. M. Memória e Prática Docente. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **As Faces da Memória.** São Paulo: Ed. UNICAMP, 1993. p. 100-112.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

_____. **No fundo das aparências.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

MAGALHÃES, N. A. Narradores: vozes e poderes de diferentes pensadores. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, v. 4, n. 4, p.45-70, jun. 2001.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: EdUFMG, 2001.

_____. **A ontologia da realidade.** 3 reimp. Belo Horizonte: EdUFMG, 2002a.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política.** 3. reimp. Belo Horizonte: EdUFMG, 2002b.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 1996.

MELUCCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura - Por uma sociologia reflexiva. In: _____. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal: Porto, 1992. p.111-140.

MORIN, E. **O método 1:** a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. **O método 2: a vida da vida.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal: Porto, 1992. p.11-30.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor.** 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 14-33.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 5. ed. Campinas, SP: EdUNICAMP, 2002.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Fadiga. In: _____. et al. **A escola de A a Z:** 26 maneiras de repensar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 41-3.

RANCI, C. Relações difíceis - A interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 43-66.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SAVOIE-ZAJC, L. Galé. In: PERRENOUD, P. et al. **A escola de A a Z:** 26 maneiras de repensar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 45-7.

SILVA, I. de O. **Profissionais da Educação Infantil:** formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. **Nas cercanias da memória.** Passo Fundo: EdUPF, 2004.

THOMPSON, P. **A voz do passado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.