

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO/ PUC-SP
POGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO

Carolina Pereira Nunes

A IDENTIDADE DOCENTE DE BACHARÉIS DA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO/ PUC-SP
POGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO

Carolina Pereira Nunes

A IDENTIDADE DOCENTE DE BACHARÉIS DA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação: Psicologia da Educação sob a orientação da Profª Drª Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

SÃO PAULO
2015

ERRATA

Na página 12, no sétimo parágrafo, leia-se:

Ainda adolescente, ao retornar de um intercâmbio cultural nos EUA, tive a primeira oportunidade no exercício da docência, como professora de inglês de crianças. Exerci essa atividade por dois anos e meio de forma intermitente. Essa foi uma experiência bastante marcante, pois constituiu minha primeira experiência profissional.

Na página 13, no sexto e sétimo parágrafos, leia-se:

Nesse período como professora substituta vivenciei inúmeras experiências que me fizeram perceber cada vez mais a relevância do aprofundamento teórico para uma prática docente mais fundamentada.

Trabalhei ministrando aulas para alunos das mais diversas licenciaturas: Biologia, Matemática, Filosofia, Física... Confesso que não foi uma experiência fácil para uma professora iniciante nessa disciplina, mas o desafio serviu como incentivo para meu desenvolvimento profissional.

Na página 14, no quinto parágrafo, leia-se:

Essa experiência foi muito rica e serviu como um aprofundamento em relação aos aspectos subjetivos da constituição humana. Em decorrência dos atendimentos, centrei-me nos estudos de caso supervisionados e em aprofundamento teórico específico da área da Psicologia Clínica, porém, mesmo gostando da prática clínica, sentia falta do trabalho em sala de aula. Por isso, continuei em busca de um espaço onde pudesse exercer a maestria do ensinar (e aprender) paralelamente a esse trabalho.

Na página 15, no quinto parágrafo, leia-se:

Como o IF é uma instituição de ensino técnico e profissionalizante, além dos professores licenciados, também consta no seu quadro docente um grande número de bacharéis, professores que em suas graduações não tiveram formação específica para atuação na docência.

Na página 18, no sexto parágrafo, onde está escrito Antunes, 2015, leia-se Silva, 2015.

Carolina Pereira Nunes

**A IDENTIDADE DOCENTE DE BACHARÉIS DA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação: Psicologia da Educação sob a orientação da Prof^a Dr^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

Aprovada em: _____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta dissertação à
Celso Ferreira Nunes (*in memorium*)

AGRADECIMENTOS

Acho importante enfatizar que qualquer lista de pessoas a agradecer pela realização deste trabalho pecará pela incompletude, já que é impossível citar todos os nomes envolvidos nas suas diversas etapas.

Desde as palavras de incentivo e orientação antes do ingresso na PUC-SP, até as contribuições dos professores e dos demais colegas do mestrado, muitas foram as interações nas cidades de São Luís, Teresina e São Paulo, que tornaram esse trabalho possível.

De qualquer forma, gostaria de agradecer primeiramente a Deus pela concessão do dom da vida, pela minha saúde e pela minha família.

A Terezinha Pereira de Jesus, Celso Pereira Nunes e Aécio Bandeira de Andrade, simplesmente por serem quem são, e me ofertarem muito mais do que mereço: o amor e o suporte afetivo incondicionais de vocês me sustentam para além da academia.

A Prof^a Mimi pela competência na orientação desta pesquisa e pela amorosidade com a qual nos orienta, nos fazendo evoluir intelectualmente, sempre respeitando a nossa autonomia.

As Professoras Maria Vilani Cosme de Carvalho e Wanda Maria Junqueira de Aguiar pela disponibilidade em compor a banca e pelas valiosas contribuições dadas.

A todos os meus amigos, mas especialmente a Carlene Bitu pelo apoio logístico dado na cidade de Teresina, e a Carla Andréa Silva pelo apoio na seleção do mestrado e nos primeiros meses em São Paulo, além de ter aceito ser suplente desta banca.

Aos demais “desorientandos” que, juntamente comigo, estão trilhando o árduo caminho da construção do conhecimento.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, pela licença concedida para a execução deste mestrado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pela concessão de auxílio financeiro.

E, finalmente, mas não menos importante, aos três professores bacharéis entrevistados, que foram generosos e desprendidos ao compartilharem suas histórias de vida e suas experiências docentes e, por isso, tornaram essa pesquisa possível.

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

Ferreira Gullar

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como professores bacharéis, que não obtiveram nenhuma formação pedagógica nas suas formações iniciais, constituem suas identidades profissionais como docentes. Trabalhamos especificamente com três docentes bacharéis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia oriundos de um *campus* localizado no nordeste brasileiro, e tivemos como objetivos específicos: investigar seus conceitos sobre a profissão para compreender seus sentidos e significados, como se profissionalizaram como professores, além do entendimento dos percursos de vida que contribuíram para a constituição das identidades docentes. Empreendemos um estudo qualitativo fundamentado na Psicologia Sócio-histórica e na concepção de identidade desenvolvida por Ciampa. Adotamos como procedimento de produção de dados a entrevista reflexiva, com foco na condição docente. Partiu-se de um estudo bibliográfico sobre o Ensino Técnico no país para melhor compreensão das condições objetivas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. A análise dos dados demonstrou que a identidade dos professores se dá em um movimento dialético no qual sua constituição reflete a articulação entre as condições objetivas vivenciadas e as relações desenvolvidas ao longo do ciclo vital dos bacharéis entrevistados, fundamentando os sentidos individuais sobre a docência. Os três professores relataram reconhecer o ato de ensinar como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que transmitem conhecimentos também os recebem, o que possibilita a construção de conhecimento em conjunto com os alunos.

Palavras-chave: identidade, professores, docência, Psicologia Sócio-histórica.

ABSTRACT

This research aimed to understand how graduates, who have not obtained any specific teaching training in their college education, constitute their professional identities as teachers. We worked specifically with three teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology, who work in a *campus* located in the northeast of Brazil; and we had the following objectives: to investigate their concepts about the profession in order to understand their senses and meanings; how they became teachers, and to understand the life paths that contributed to the formation of their identities as teachers. We did a qualitative study based on the Cultural-Historical Psychology and on the conception of identity developed by Ciampa. The reflective interview, was the data production procedure adopted, focusing on the teaching condition. But before that, a bibliographic study on the Technical Education in Brazil was done, for better understanding of the objective conditions experienced by the interviewers. Data analysis showed that the identity of teachers takes place in a dialectical movement in which its constitution reflects the relationship between the experienced objective conditions, and the social interactions developed over the life cycle of the teachers interviewed, substantiating their individual senses on teaching. The three teachers interviewed said that they recognize teaching as the action of transmitting and receiving knowledge at the same time, which makes possible the building of knowledge in a cooperative way with students.

Keywords: identity, teachers, teaching, Cultural-Historical Psychology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1. O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL.....	24
1.1 Primeira metade do século XX: a ampliação da Educação no Brasil.....	28
1.2 Segunda metade do século XX: o Ensino Técnico na berlinda das transformações sociais.....	34
1.3 Décadas de 1980 e 1990: da redemocratização ao neoliberalismo.....	39
1.4 Século XXI: novos horizontes para o Ensino Técnico.....	41
CAPÍTULO 2. IDENTIDADE	43
2.1 Pressupostos teóricos.....	45
2.1.1 Concepção de homem.....	45
2.1.2 Concepção de psiquismo.....	47
2.2 Concepção de Identidade em Ciampa.....	51
2.3 A Identidade Docente.....	57
CAPÍTULO 3. MÉTODO.....	61
3.1 O problema da pesquisa.....	65
3.2 Objetivos.....	65
3.3 O cenário da pesquisa.....	65
3.4 Sujeitos.....	66
3.5 Produção de dados e instrumento utilizado.....	67
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	70
4.1 Origem sócio-econômica.....	74
4.2 Família.....	80

4.3 Escolarização.....	87
4.4 Mundo profissional.....	94
4.5 Docência.....	99
4.5.1 Ser professor.....	100
4.5.2 Ensino-aprendizagem.....	107
4.5.3 Relação com os alunos.....	112
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 117
 REFERÊNCIAS.....	 120
 APÊNDICE	 124

APRESENTAÇÃO

Pensar (e escrever) sobre si é labuta, pois exige o esforço de refletir sobre concepções e práticas, o que representa o desvinculamento do que é familiar e fácil, em prol de um certo “incômodo”.

Todavia, como diz o ditado: quem fica parado é poste! A saída providencial da zona de conforto se faz necessária para o avanço, pois o exame sobre as próprias ações é o que permite superá-las.

Ao refletir sobre minha trajetória profissional, percebo o quanto esta vincula-se às experiências da minha vida privada. Venho de uma família na qual o saber sempre foi valorizado e tive o privilégio de ter pais para quem os estudos dos filhos eram (e ainda são) prioridade.

Ainda criança, fui incentivada a ler, hábito que se consolidou na adolescência, especialmente a partir das contribuições de meu pai, que sempre trazia recortes de jornais ou reportagens de revistas que ele achava serem do meu interesse.

Percebia o orgulho paterno a cada nova conquista acadêmica adquirida e a semente da valorização do conhecimento era plantada em mim, gerando vida duradoura e frutos que até hoje colho.

Por parte de mãe, tive a oportunidade de frequentar de forma intensiva ambientes escolares e acadêmicos desde cedo, pois sou filha de professora. Isto, sem sombra de dúvida, contribuiu para a internalização da docência como opção profissional, mesmo nos momentos nos quais não estava atuando na área.

Ainda adolescente, ao retornar de um intercâmbio cultural nos EUA, tive a primeira oportunidade no exercício da docência, como professora de inglês de crianças. Exerci essa atividade por dois anos e meio de forma intermitente. Essa foi uma experiência bastante marcante, pois constituiu minha primeira experiência profissional.

Ao fim do Ensino Médio veio o momento da escolha profissional. Confesso que sempre tive interesse pelas Ciências Humanas, porém, diante de minha imaturidade tive dificuldades em optar seguramente por um curso específico.

Prestei o primeiro vestibular para Psicologia em uma instituição privada da minha cidade (São Luís - MA) e fui aprovada. Aos 18 anos, iniciei os estudos nessa fascinante área que pouco conhecia e, aos poucos, fui me apaixonando.

No ano seguinte, senti a necessidade de tentar algum curso na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e como já estava atuando na área da docência da Língua Inglesa, prestei vestibular para Pedagogia; diante da aprovação, levei as duas graduações adiante.

Essa opção pelos dois cursos norteia a minha vida profissional até hoje, ressaltando minha paixão pela Educação e pela Psicologia. O desejo de desenvolver pesquisas na interface entre esses dois campos do saber é a motivação por trás da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado.

Nos últimos anos, tenho refletido o quanto a minha formação acadêmica e pessoal sempre esteve ligada à docência. Depois de um ano de graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (em 2007) surgiu a oportunidade de atuar naquele espaço como professora substituta (contratada temporariamente).

Como já era graduada em Psicologia há mais tempo (finalizei esse curso em 2002), já havia iniciado a prática profissional nesse campo em programas vinculados à Política de Assistência Social. Por isso, tinha uma preferência pelas disciplinas que uniam os dois campos do conhecimento (Educação e Psicologia), o que fez com que me concentrasse no exercício da docência da disciplina Psicologia da Educação.

Nesse período como professora substituta vivenciei inúmeras experiências que me fizeram perceber cada vez mais a relevância do aprofundamento teórico para uma prática docente mais fundamentada.

Trabalhei ministrando aulas para alunos das mais diversas licenciaturas: Biologia, Matemática, Filosofia, Física... Confesso que não foi uma experiência tão fácil para uma professora iniciante nessa disciplina, mas o desafio serviu como incentivo para meu desenvolvimento profissional.

Transmitir conhecimentos da Psicologia da Educação para alunos de áreas tão distintas do saber científico não se mostrou tão simples como imaginava. Essa atividade exigia uma habilidade a mais: a capacidade de auxiliar os discentes no entendimento da importância dessas aulas para suas futuras atuações docentes.

A partir dessa prática, fiquei mais atenta aos aspectos relativos à formação de professores. Desde o início do meu curso de Pedagogia, tive a clareza de que estava sendo formada para atuar em sala de aula, mas e os meus futuros colegas

professores? Percebia que muitos graduandos, especialmente aqueles das áreas de Exatas e da Biologia, demonstravam dificuldade de internalizar que poderiam ser professores; pareciam muitas vezes não perceber a finalidade de terem que estudar as disciplinas pedagógicas.

Hoje percebo que essa experiência foi o primeiro passo que dei na construção do objeto de estudo com o qual hoje me detenho. Foi naquele momento que percebi que a constituição da docência como categoria profissional é um processo determinado por fatores sociais e históricos e que a conscientização disso por parte dos professores é importante para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva.

Ao término do meu contrato com Universidade Federal do Maranhão (em 2009), fui chamada a assumir cargo público, decorrente de aprovação em concurso, como psicóloga na Secretaria Municipal de Saúde de São Luís – MA.

Permaneci atuando como psicóloga clínica em ambulatório de saúde mental por dois anos. Naquele espaço, atendia crianças, adolescentes e famílias com as mais diversas queixas. Apesar do foco principal do atendimento ser a intervenção a cada caso individualmente, consegui desenvolver algumas intervenções em grupo, com ênfase na orientação às famílias.

Essa experiência foi muito rica e serviu como um aprofundamento na relação aos aspectos subjetivos da constituição humana. Em decorrência dos atendimentos, centrei-me nos estudos de caso supervisionados e no aprofundamento teórico específico da área da Psicologia Clínica, porém, mesmo gostando da prática clínica, sentia falta do trabalho em sala de aula. Por isso, continuei em busca de um espaço onde pudesse exercer a maestria do ensinar (e aprender) paralelamente a esse trabalho.

Durante o período no qual trabalhei na área da saúde ministrei alguns cursos e disciplinas de curta duração na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento e Prevenção à Violência.

Essa prática formativa era voltada para lideranças comunitárias e educadores envolvidos com os movimentos sociais na cidade de São Luís - MA. Trabalhei em colaboração com Organizações Não-Governamentais (ONGs) e outras instituições voltadas para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

Esse foi um momento enriquecedor da minha trajetória profissional, no qual pude aprofundar o olhar para a realidade social que me rodeava, seus problemas e movimentos para superação e mudança.

Todavia, sentia a necessidade de retornar a um ambiente mais acadêmico como forma de desenvolver a prática da pesquisa articulada à docência. No ano de 2010 foi lançado o edital do concurso para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e me candidatei à vaga de professora da área de Educação.

Fui aprovada e chamada para assumir o cargo em janeiro de 2011. Desde então, esse espaço de atuação tem sido a base das minhas reflexões sobre a profissão docente e as possíveis contribuições da ciência psicológica para a Educação.

Esse novo desafio pessoal e profissional produziu um certo “incômodo”, que havia se iniciado durante o período no qual trabalhei como professora substituta na UFMA. Nesse novo ambiente profissional dei continuidade ao trabalho como professora da Licenciatura, ao mesmo tempo em que passei a conviver com colegas professores das mais diversas áreas do conhecimento.

Como o IF é uma instituição de ensino técnico e profissionalizante, dos professores licenciados, também consta no seu quadro docente um gr número de bacharéis, professores que em suas graduações não tiveram formação específica para atuação na docência.

O ingresso desses profissionais na docência deu-se a partir da necessidade da disseminação do conhecimento das suas áreas de saber no ensino profissionalizante, não comumente contempladas na Educação Básica.

Desta forma, bacharéis em Administração, Engenharia, Direito, Economia, Medicina Veterinária etc. adentraram a seara docente, sendo que suas formações iniciais não contemplaram os conteúdos pedagógicos.

Tenho percebido, a partir da convivência com esses colegas, a necessidade de um olhar mais apurado para suas experiências, muitas vezes relegadas a um segundo plano diante da centralidade dos licenciados no campo da Educação.

Então, me questiono: na ausência dos saberes construídos pela ciência da Educação, como se dá a construção da identidade docente dos professores bacharéis do Instituto Federal?

Esse questionamento coaduna-se com leituras que tenho feito ultimamente, a partir das quais pude perceber que os estudos sobre a prática docente têm

ampliado o olhar para além dos aspectos metodológicos e didáticos, voltando-se para os indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, dentre eles os professores.

Isto significa compreender a realidade a partir dos indivíduos, fazendo uma análise que vai do individual para o geral em uma via de mão dupla: os indivíduos são determinados pelo meio (realidade sócio-histórica), mas não são passivos, pois também agem sobre ele.

É com um olhar voltado para os docentes como participantes do processo ensino-aprendizagem que penso ser possível aproximar-se do entendimento de suas experiências no enfrentamento dos diferentes níveis de complexidade, sobretudo no que se refere à constituição de suas identidades profissionais.

Compreendo identidade como um processo dialético, caracterizado por mudanças e transformações através das quais construímos e reconstruímos as nossas subjetividades. A consolidação de uma identidade afirmadora ou negadora do ser professor pode afetar o exercício efetivo de uma prática pedagógica de qualidade.

É claro que sei que estou implicada nesse processo. Ao pensar sobre os colegas bacharéis, penso também nos licenciados e, é claro (e principalmente), em mim mesma. Por isso, indago: quem é o professor que está na escola? Como ele se constitui como tal?

Acredito que o que digo sobre o outro pode dizer muito mais sobre mim mesma do que sobre o outro e como a construção do conhecimento é movimento, é realizada por pessoas, será sempre passível de elaborações e reelaborações.

Assim, insiro-me nessa situação, acreditando que há possibilidade de contribuir para a compreensão da identidade docente dos professores, através de uma atitude reflexiva em relação à escolha e opção pela permanência no magistério.

Pensar na trajetória e na consequente construção da identidade profissional é refletir sobre as formas de ser e estar no mundo. É ter clareza sobre o que nos faz únicos, sem desconsiderar que essa constituição alicerça-se nas relações sociais.

Percebo que ser professora na contemporaneidade obriga-me (e a meus colegas) a lidar com a complexidade presente na sociedade atual, na qual o local torna-se global (e vice-versa), lançando-nos o desafio da assimilação dos novos (e rápidos) conteúdos da era da informação e, sobretudo, de forma crítica.

Todavia, percebo que somente a mera assimilação conteudista é insuficiente para a lida com todas as idiossincrasias inerentes à prática docente.

Ao fazer esta breve reflexão sobre a minha trajetória pessoal consegui vislumbrar os fios que tecem a rede da minha identidade profissional (e pessoal), os meandros das minhas escolhas, alguns dos porquês da minha vida. Então, reflito sobre como se daria esse processo para os demais colegas.

Ao ligar um ponto ao outro chego aqui com a certeza de que a clareza sobre a constituição da minha identidade docente contribui para que minha prática seja mais fundamentada na realidade da qual sou parte.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da preocupação de compreendermos como professores bacharéis constituem-se como docentes, ou seja, como constroem suas identidades como professores, já que não obtiveram, em suas formações iniciais, preparo específico para o exercício dessa função.

Diferentes estudos enfatizam a importância da compreensão desse aspecto constitutivo da subjetividade daqueles que exercem papel primordial no fazer da educação formal, já que são seus mediadores por excelência: os professores.

Compreendemos, porém, que para melhor fundamentarmos nossa empreitada faz-se necessário que lancemos o olhar para aqueles que tiveram inquietação semelhante à nossa anteriormente, para que, a partir dos conhecimentos produzidos em suas pesquisas, possamos avançar no estudo da identidade.

Iniciaremos nosso trabalho apresentando um levantamento dos trabalhos de outros pesquisadores que se ocuparam do mesmo objeto de estudo: a identidade, mais especificamente a concepção psicossocial de identidade desenvolvida por Ciampa (2005).

A seleção das teses e dissertações aqui apresentadas deu-se pela similaridade ao nosso tema, tal como: assunto, referencial teórico e objetivos. O eixo norteador dessa seleção foi: trazer no referencial teórico adotado a concepção de identidade desenvolvida por Ciampa (2005) e a visão de homem e de mundo da Psicologia Sócio-histórica.

Além disso, ter como objetivo principal compreender a constituição identitária de sujeitos envolvidos no processo de educação formal, seja como professores (Carvalho, 2002; Fortes, 2006; Martins, 2012 e Antunes, 2015), seja como alunos (Leal, 2008; Silva, 2014).

Apresentamos cada uma das pesquisas e suas especificações em ordem cronológica crescente (do mais antigo ao mais recente), a seguir:

PESQUISADOR (A)	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
CARVALHO, Maria Vilani Cosme de	Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias. (doutorado)	2004	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP
FORTES, Victor Manuel dos Reis Borges	A constituição da identidade do professor do ensino secundário em Cabo Verde: uma abordagem sócio-histórica. (mestrado)	2006	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP
LEAL, Daniela	A constituição da identidade de uma aluna com deficiência visual: um estudo sobre o processo de inclusão escolar. (mestrado)	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP
MARTINS, Elisângela Fernandes	A constituição da identidade docente do graduando de Pedagogia: de professor a gestor. (mestrado)	2012	Universidade Federal do Piauí
SILVA, Carla Andréa	Norte-nordestinos na pós-graduação em Educação (<i>stricto-sensu</i>) na cidade de São Paulo: implicações sobre a constituição da identidade. (doutorado)	2014	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP
SILVA, Dilma Antunes	De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche. (mestrado)	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP

Fonte: Dados da pesquisa

Carvalho (2004), ao investigar a constituição identitária de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, teve como objetivo analisar o processo de constituição identitária do professor universitário e os sentidos que atribuem à carreira.

Essa autora, ao articular sua análise teórica com a pesquisa empírica, optou por produzir dados a partir da aplicação de um questionário, a partir do qual pôde traçar um perfil dos docentes pesquisados e, em seguida, utilizou a técnica da história de vida com uma professora escolhida por seu movimento emancipatório.

A pesquisadora chegou à conclusão de que o ser e o fazer-se professor do espaço (e tempo) pesquisado é muitas vezes inviabilizado de acontecer em sua plenitude devido às interferências das questões políticas e institucionais, o que ocasionava sentimentos de mal-estar por parte do corpo docente. Diante da contradição constitutiva desse processo, esse mesmo espaço mostrou-se capaz de propiciar possibilidades de emancipação para os professores, a partir da qual a professora-sujeito dessa pesquisa constituiu sua identidade docente.

Fortes (2006), ao buscar compreender o processo de constituição da identidade do professor do Ensino Secundário em Cabo Verde, destacou a importância de seu papel na construção da sociedade deste país africano. Ao fazer a análise da narrativa da história de vida de uma professora cabo-verdiana, o autor demonstrou que a identidade é um processo inacabado, no qual há constantes rupturas e superações e que os sentidos e significados que o sujeito atribui a si medeiam sua constituição profissional.

Leal (2008) trouxe uma perspectiva diferenciada das duas anteriores, pois sua pesquisa sobre identidade focou em uma aluna com deficiência visual e na construção da sua identidade frente ao processo de inclusão escolar. O sujeito de sua pesquisa perdeu a visão ao longo do tempo em decorrência de retinose pigmentar e, na narrativa da sua história de vida, desvelou os aspectos de sua trajetória que constituíram a personagem “lutadora” e fizeram com que chegasse à pós-graduação, em um processo no qual a metamorfose culminou em sua emancipação.

Martins (2012), ao pesquisar identidade docente, teve como objetivo investigar o processo de identificação dos graduandos do curso de Pedagogia com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a execução de tal

empreitada também utilizou a entrevista narrativa como instrumento de produção de dados e para a análise utilizou os núcleos de significação, conforme elaborados por Aguiar e Ozella (2006). A pesquisadora chegou à conclusão de que os graduandos de Pedagogia se identificaram com a docência em suas diversas formas, revelando que a identidade é processo e que não é fixa, e sim dinâmica e mutável, sujeita a inúmeras determinações.

Silva, C. A. (2014), em sua tese de doutorado buscou compreender os processos de transformação da identidade de professores norte-nordestinos a partir das suas vivências como pós-graduandos em Educação na cidade de São Paulo. Através da análise dos dados obtidos em entrevistas não-diretivas, a pesquisadora chegou à conclusão de que os entrevistados reconhecem a importância das espacialidades representadas pelas suas regiões de origem como importantes determinantes em suas constituições identitárias.

Silva, D. A. (2015) teve por objetivo investigar a constituição identitária de professoras da Educação Infantil que atuam em creche, e fez um recorte bastante específico: privilegiou entrevistar aquelas que começaram a trabalhar nesse campo como pajens e auxiliares de desenvolvimento infantil. Essa pesquisadora também produziu dados através de entrevista não-diretiva com foco na história de vida e os resultados obtidos atestaram que os percursos de vida pessoal e profissional, assim como os percursos formativos, foram importantes constituintes das identidades profissionais dessas professoras.

A partir dessa revisão de pesquisas anteriores sobre o tema “Identidade” na perspectiva de Ciampa, estabelecemos um ponto de partida para nosso trabalho, no qual objetivamos analisar a identidade docente de professores bacharéis de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), localizado na região nordeste do país.

Acreditamos ser importante iniciarmos com uma apresentação sobre as especificidades históricas, culturais e econômicas do Ensino Técnico e Profissionalizante, modalidade que originou a instituição (IF) que será o lócus desta pesquisa.

A partir da compreensão do processo de criação das escolas técnicas e das mudanças que sofreram ao longo do tempo, podemos entender como as transformações ocorridas na sociedade brasileira no século XX e início do XXI se refletiram na educação profissional, condições estas nas quais desenvolveram-se as

Políticas Educacionais e Institucionais que, por sua vez, determinam as políticas identitárias que se refletem nas identidades coletivas e individuais.

Em seguida, apresentaremos o referencial teórico sobre identidade que guiará essa pesquisa. Ao ter o materialismo histórico-dialético como base da nossa visão de homem e mundo, buscamos apresentar essas ideias a partir de teóricos que desenvolvem essa fundamentação.

A escolha pela teoria psicossocial desenvolvida por Ciampa (2005) para ser nosso eixo norteador mostrou-se acertada, pois, além de ser afim à cosmovisão adotada, esse pesquisador desenvolveu profícua teoria sobre a identidade humana, demonstrando a raiz social de sua constituição.

Esse postulado já havia sido anteriormente defendido por Vigotski (2009, 2008, 2007) que, ao teorizar que a construção psíquica se alicerça no social e que pensamento e emoção não podem ser vistos como dicotômicos, deu base para as elaborações de Ciampa (2005) e outros estudiosos. Dentre estes destacamos Lane (2006), na sua conceituação de que a identidade é categoria síntese. A concepção de homem adotada partiu das contribuições de Bock (2011) e a constituição do psiquismo contou com a colaboração das reflexões desenvolvidas por Singardo (2000) e Leontiev (2004).

O capítulo seguinte discorre sobre o método adotado para a elaboração da investigação à qual nos propomos e, além da contribuição de outras estudosas que partem do materialismo histórico e dialético (Gonçalves, 2011 e Aguiar, 2011), também nos fundamentamos em Ludke e André (2013) na escolha da abordagem qualitativa e em Szymanski (2008) para a definição da entrevista reflexiva como instrumento de produção de dados.

O capítulo 4 refere-se à análise dos dados produzidos nas entrevistas feitas com os professores bacharéis e, em seguida, as considerações finais. Na análise buscamos articular os depoimentos dos docentes com o referencial teórico adotado com a finalidade atingir os objetivos (conforme explicitados no capítulo do método) da pesquisa.

Finalmente, encerramos este texto trazendo nossas considerações finais sobre o processo empreendido; porém, reafirmamos que não tivemos a pretensão de chegar a conclusões definitivas, pois isso seria incoerente com o referencial teórico adotado.

Diante do movimento inerente à condição humana, enfatizamos que os resultados encontrados referem-se a uma delimitação do espaço e do tempo específicas e seus desdobramentos nas subjetividades dos nossos sujeitos que, por serem únicos e passíveis de transformações, representam no âmbito individual as mudanças concernentes à identidade dos professores e do movimento histórico-social da realidade à qual pertencem.

CAPÍTULO 1. O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Falar da educação em nosso país exige muito mais do que a mera descrição de fatos passados e presentes. Para a abordagem de tal assunto faz-se necessário compreender a realidade da qual é parte, sempre dependente das conexões estabelecidas com as relações sociais de produção em um determinado momento.

Sempre que pensamos em educação devemos ter em mente que os fatores externos ao processo ensino-aprendizagem sempre foram determinantes fundamentais para as práticas desenvolvidas no interior das escolas.

Segundo Romanelli (2014), a economia exerce influência preponderante, mas não se deve desconsiderar o peso da herança cultural e do sistema político. Esse quadro é perceptível desde o Brasil Colônia e continuou ao longo da história do Brasil.

A determinação econômica dá-se pelo fato de que a organização do sistema produtivo determina o tipo de recursos humanos que se necessita, definindo assim o trabalho da escola com vistas a formar a mão-de-obra necessária para suprir seus interesses.

A herança cultural diz respeito à cultura letrada e o grau de importância dado a ela, fatores que influenciam os valores e as escolhas feitas pela população que tem acesso à escola.

O sistema político, por sua vez, define a organização do poder e consequentemente a organização do ensino, dado que historicamente, no Brasil, os detentores do poder político sempre legislaram em causa própria, afinando a organização do sistema escolar aos seus próprios interesses de classe. Sobre isso Romanelli (2014, p. 19) afirma que:

Cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos.

O Ensino Técnico insere-se nessa realidade e sua criação no início do século XX reflete isso. Para compreendermos o quadro no qual este se encontra na contemporaneidade, faz-se necessário expor, mesmo que brevemente, o percurso da educação no Brasil, especialmente no que se refere à formação para o trabalho.

O Brasil foi ocupado pelos portugueses a partir do ano de 1500, que aqui fundaram uma colônia de exploração, cuja finalidade era fornecer matéria-prima para a metrópole lusitana.

Isto caracterizou uma relação assimétrica, em que o poder estava concentrado em solo europeu e as terras tupiniquins (e seus habitantes nativos) eram vistos somente a partir do que poderiam oferecer de lucrativo; essa relação de exploração foi baseada na força de trabalho escrava.

Em um ambiente caracterizado economicamente pela monocultura destinada à exportação e fundado no trabalho escravo, a necessidade de se ter uma população educada era praticamente nula.

Da força de trabalho exigia-se somente tarefas de baixa complexidade, em uma época na qual as técnicas agrícolas eram ainda muito rudimentares. Desta forma, o sistema econômico vigente não prescindia de formação específica, o que fez com que a organização escolar da colônia não fosse vista como prioridade.

Nesse período, as poucas escolas eram organizadas pelos padres da Companhia de Jesus e destinadas somente aos membros da elite do sexo masculino, sendo que os primogênitos deveriam assumir os negócios das propriedades rurais, cabendo aos filhos mais novos o acesso à educação escolarizada.

Essa educação consistia na aquisição de bens culturais importados da Europa com forte influência da cultura medieval, caracterizada pelo ensino das humanidades clássicas de forma mnemônica, sem relação com os aspectos da vida prática.

Esse *modus operandi* educacional sobreviveu até depois da expulsão dos padres jesuítas em 1759. Com isso se desfez toda a organização escolar existente no país, criando um lapso de treze anos até que este voltasse a se organizar de uma forma ainda muito rudimentar.

Com a ausência dos padres-professores, leigos começaram a exercer o magistério e o Estado teve que, pela primeira vez, assumir os encargos da educação

brasileira. Todavia, não se perceberam mudanças significativas no alicerce da organização escolar.

A educação continuava sendo um privilégio de poucos, caracterizando-se pelos mesmos objetivos do ensino jesuítico, com forte ênfase nos aspectos religiosos e literários e utilizando os mesmos métodos pedagógicos, caracterizados pela disciplina e apelo à autoridade.

Na transição entre os séculos XIX e XX, a sociedade brasileira vivenciou inúmeras transformações, sendo a independência e a fundação da República os destaques no plano político, acompanhadas das profundas mudanças que ocorreram nos campos econômicos e sociais.

A economia baseada na monocultura dos latifúndios começou a sofrer lentas mutações. Porém, como as relações de trabalho ainda caracterizavam-se pelo autoritarismo e as tarefas laborais exigiam pouca especialização, as elites não viam o desenvolvimento da educação como algo relevante.

Todavia, no século XIX a sociedade escravocrata começou a dar lugar a um novo ideário, a partir do surgimento de uma nova classe social: uma camada intermediária entre os latifundiários e os escravos.

Essa nova classe surgiu a partir da atividade mineradora e se radicou nas zonas urbanas que se desenvolviam naquele momento. Seus componentes estavam ligados ao artesanato, ao comércio, à burocracia e deles saíram os indivíduos “ligados ao jornalismo, às letras e principalmente à política”.

O mercado interno, criado e reforçado com a economia de mineração, foi um fator importante na ascensão dessa classe intermediária, que Nelson Werneck Sodré prefere chamar de pequena burguesia, pelas afinidades que teve com a mentalidade burguesa, também em plena ascensão na Europa. Essa classe desempenhou relevante papel na evolução política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século. E se ela pôde fazê-lo, isso se deve sobretudo ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada. (ROMANELLI, 2014, p. 37)

Essa classe intermediária, desprovida de terras e já inserida no meio urbano, tinha somente nos títulos adquiridos nas escolas a possibilidade de ascender socialmente. Desta forma, a demanda por educação deixou de ser somente das oligarquias rurais, passando a ser um distintivo de classe também para a pequena burguesia.

Nesse quadro a pequena burguesia ligou-se à elite rural estabelecendo uma relação de dependência com a mesma. Mas uma contradição surgiu no meio do caminho: ao mesmo tempo em que as elites rurais ainda eram as principais responsáveis por oferecer trabalho à nova classe em ascensão, esta já se ligava intelectualmente às ideias liberais que predominavam na Europa.

Essa contradição acabou originando a ruptura entre essas duas classes e culminou na solidificação dos ideais burgueses, como a abolição da escravatura, a proclamação da República e, algum tempo depois, a implantação do capitalismo industrial.

Nesse período, o modelo de escola predominante ainda tinha fortes resquícios do modelo colonial, estando muitas escolas primárias e médias sob a responsabilidade de padres. Percebe-se, pois, que era escassa a ideia de formação para o trabalho com uma base técnica elaborada.

A vinda do príncipe regente D. João para o Brasil, e sua permanência aqui por 12 anos, trouxe alguns avanços no campo educativo. O principal deles foi a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil. Dentre esses cursos, citamos a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar com o objetivo de formar engenheiros-militares e cursos destinados à formação de médicos no Rio de Janeiro e na Bahia, entre outros.

Com D. João também foram criados o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, a Biblioteca Nacional e a Imprensa Régia, que ofereceram o alicerce necessário à criação de uma infraestrutura cultural necessária para prover as demandas da Corte portuguesa. Os alicerces que sustentavam as práticas educativas em nosso país continuavam, no entanto, inalterados. Sobre isso Romanelli (2014, p. 39) enfatiza que:

A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficara os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição que vinha da Colônia - a tradição da educação aristocrática.

Ao mesmo tempo em que uma elite esclarecida começava a se organizar para a construção das bases do que viria a culminar na independência do Brasil, essas transformações continuavam longe das classes subalternas, ainda com acesso limitado aos bens culturais.

A independência política não trouxe avanços imediatos ao quadro da situação de ensino, refletindo a ausência de mudanças estruturais. A forma assumida pelo ensino superior acabou se refletindo no ensino secundário, chegando inclusive a condicionar sua organização didático-curricular.

Esse caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constituiu o fator mesmo do atraso cultural de nossas escolas. (ROMANELLI, 2014, p. 40)

Eis aí um elo interessante para entendermos a evolução histórica do Ensino Técnico em nosso país. Como no início nossa economia fundava-se no trabalho escravo, a educação voltada para o trabalho acabou relegada; somente às elites era reservada uma formação acadêmica, humanística e retórica.

1.1 Primeira metade do século XX: a ampliação da Educação no Brasil

No período que vai de 1894 a 1920, Ribeiro (2011) observa que as iniciativas oficiais para o ensino secundário mostravam-se insuficientes, mantendo a elitização como sua característica mais marcante. Apesar de já existir o ensino técnico, este atendia a uma diminuta clientela.

Seria interessante assinalar que, na opinião do professor Jorge Nagle, a manutenção dos padrões tradicionalistas no ensino secundário e a permanência da ideia de que o ensino profissional (elementar e médio) destinava-se às camadas menos favorecidas, acaba por agravar o problema referente às distintas formações: um conjunto de escolas propiciava a formação das “elites” e, outro, a do “povo”. (RIBEIRO, 2011, p.68)

Desta forma, verificamos que desde seu surgimento o Ensino Técnico demonstra uma contradição, pois ao mesmo tempo que contribuía para a diminuição do fosso entre escolarizados e não escolarizados, reforçava a divisão de classes através do oferecimento de duas formações distintas: uma para a “elite” e outra para o “povo”.

Em uma sociedade calcada na desigualdade, compreende-se o porquê da educação popular nunca ter sido vista como prioridade, sendo necessárias várias mudanças para que o acesso à educação pública fosse ampliado.

Tendo a Economia como ponto de partida, percebemos como a criação de algumas condições básicas para a implantação do capitalismo industrial intensificaram o processo de urbanização e contribuíram para enfraquecer o monopólio do poder das velhas oligarquias, ocasionando mudanças no processo produtivo.

Essas transformações criaram condições para a modificação do horizonte cultural e o nível de aspiração da sociedade brasileira. Na verdade, o que de fato ocorreu foi uma mudança, ou melhor, uma passagem de um modelo (agrário, rural) para outro (industrial e urbano), o que originou novas exigências no campo educativo. Sobre isso, Ribeiro (2011, p.61) esclarece que:

Com a sociedade brasileira desenvolvendo-se em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a constituir-se um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração nesse contexto social.

Para o alcance de tal objetivo se fez necessária a expansão do sistema educacional e sua adequação às novas exigências concernentes ao tipo de profissional necessário para o fortalecimento da indústria. Todavia, a expansão do sistema educacional não veio acompanhada da melhoria da qualidade da educação pública, fazendo com que a defasagem entre educação e desenvolvimento no país só aumentasse.

A dita Revolução Brasileira, a partir dos anos 30, teve como principal objetivo a implantação definitiva do capitalismo no Brasil e, para tal, se fez necessária a articulação entre os setores novos da sociedade (burguesia urbana) e o setor tradicional e destes com o mercado internacional.

Para a formação de novos trabalhadores e quadros gestores, fez-se necessário reestruturar a educação brasileira; daí a necessidade do estabelecimento de um sistema educacional que desse conta de formar a mão de obra necessária para essa nova estrutura social.

Todavia, como já foi anteriormente dito, essas mudanças não aconteceram sem embates, nos quais a relação dialética entre educação e desenvolvimento viesse à tona.

Nos anos 1930, foi instituída a Reforma Francisco Campos, que teve por objetivo estruturar o sistema de ensino em uma base nacional, o que até então não havia sido feito. Através de seis decretos foi normatizada a criação do Conselho Nacional de Educação, foi organizado o ensino superior no país com adoção do regime universitário, dispôs-se sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, do ensino secundário e do ensino comercial, dentre outras providências.

O decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, altera o ensino comercial que passa a ter o curso propedêutico (três anos), seguido de cursos técnicos (de um a três anos) em cinco modalidades e o curso superior (três anos) de administração e finanças. (RIBEIRO, 2011, p.81)

Apesar do avanço no campo educacional, essa reforma não foi capaz de abarcar as mudanças estruturais necessárias, nem contemplou a complexidade cada vez mais alta da mão-de-obra exigida pela industrialização. Sobre isso, Romanelli (2014, p.141) diz que:

[...] a reforma da educação levada a cabo por Francisco Campos criou um verdadeiro ponto de estrangulamento no ensino médio, para todo o sistema educacional. Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário possibilitava esse acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientam a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional.

Percebemos a manutenção de um *status quo* no campo educativo, herança da tradição colonialista portuguesa, centrada no ensino enciclopédico, de concepção aristocrática.

Com isso, o governo então vigente perdeu a oportunidade de implementar medidas mais significativas e de valorizar o ensino técnico e científico como forma de melhor preparar a população para as demandas do mundo do trabalho industrializado.

Além disso, os princípios totalitários que norteavam o Estado são percebidos através da grande centralização das decisões quanto à legislação educacional, o que deu origem a lutas de caráter ideológico.

Logo surgiram dois grupos que se definiram em torno dos embates: um de caráter conservador, que promovia e liderava as reformas, e um outro que visava renovar a educação, influenciado pelas ideias que eram produzidas na Europa e nos Estados Unidos. Este último deu origem ao “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, no ano de 1932.

O “Manifesto” elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por outros 26 educadores brasileiros defendia uma “renovação educacional”, enfatizando a relação entre educação e desenvolvimento.

Preconizava mudanças nos métodos educacionais com forte influência das descobertas da Psicologia da época, buscando a garantia de uma escola pública, gratuita e obrigatória para todos os brasileiros.

Essa reivindicação não era fruto do acaso, mas consequência das transformações em curso, nas quais havia ascensão de novas classes sociais, gerando uma complexificação de todo o organismo social.

A educação pública, gratuita, obrigatória e leiga é uma conquista do Estado burguês, e surgiu na Europa com a ascensão da burguesia e o desenvolvimento da vida urbana. Historicamente, pois, é uma conquista resultante da decadência da antiga ordem aristocrática e, como tal, representa, no Brasil, uma reivindicação ligada à nova ordem social e econômica, que começa a se definir mais precisamente após 1930. (ROMANELLI, 2014, p. 153)

Todavia, esse processo de transformação mostrou-se superficial, já que o Manifesto reivindicava muito mais a superação da escola tradicional do que a reestruturação do Estado burguês, o que constitui uma contradição já que, ao final, o sistema educacional acabou por se adequar a essa nova ordem social sem questioná-la.

Mesmo assim, é inegável o avanço preconizado pelo Manifesto, que em 1932 apresenta um esboço de um programa educacional, fazendo menção ao Ensino Técnico e Profissionalizante. Vejamos o destaque dado por Ribeiro (2011, p.82), ao transcrever o seguinte texto do Manifesto:

II. Organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo sobre a base de uma cultura geral comum (3 anos), as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preferência manual ou mecânica (cursos de caráter técnico).

Percebemos no item II do Manifesto uma preocupação dos renovadores com uma política nacional de educação que contribuísse para o projeto de uma nova sociedade, moderna e industrializada, e que representasse uma mudança na concepção de escola, vista aqui como alicerce para um preparo para a vida prática em todos os seus aspectos.

No Item III do mesmo documento temos o Ensino Técnico e Profissional especificado de forma explícita, demonstrando o reconhecimento dos vanguardistas em relação ao seu papel.

III. Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos e escolas:

- a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas);
- b) industriais e profissionais (elaboração de matérias-primas);
- c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados); e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial. (In: RIBEIRO, 2011, p.82)

Através deste item percebemos que esses educadores tinham a consciência do grande fosso existente entre a educação que se tinha e aquela que seria necessária para a sociedade em construção.

Seria necessária a implementação de uma escola que preparasse os educandos para o enfrentamento das situações exigidas pelas práticas laborais, sendo estas distintas e plurais quanto à diversificação das atividades, exigindo diferentes tipos de escolas.

Percebemos a pressão que esse grupo tentava exercer diante do *status quo*, que privilegiava uma concepção mais tradicional de ensino e mais classista quanto à instituição escolar.

Essas lutas ideológicas acabaram por influenciar o texto das constituições de 1934 e 1937, sendo que as ideias conservadoras prevaleceram, originando certa acomodação, percebida nos textos das leis.

Um aspecto abrangido pela Constituição de 1937, em seu artigo 129 dizia respeito ao Ensino Técnico, sendo provavelmente uma das primeiras referências a essa modalidade de ensino na lei brasileira.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, (grifo nosso) é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (ROMANELLI, 2014, p.156)

Essa iniciativa aparentemente de vanguarda escondia um viés: a oficialização do ensino profissional, como ensino destinado aos pobres. Com isso, mais uma vez, a contradição vinha à tona já que o Estado, que se dizia democrático, mantinha a desigualdade social, tendo a escola como um de seus sustentáculos.

Desta forma, o Estado oferecia um ensino mais “importante”, aquele que garantiria maior prestígio social, que não seria o Ensino Técnico, e sim aquele destinado ao preparo para o ingresso nas universidades, para a formação de bacharéis. Ribeiro (2011, p.99) reforça isso dizendo que:

Isso equivale ao simples reconhecimento de que o estágio que pretendem alcançar exige uma mão de obra qualificada de origem social predeterminada (desfavorecida), qualificação esta que, no entanto, não representará a conquista de uma posição social basicamente distinta e sim uma melhora dentro do próprio grupo.

Em 9 de abril de 1942 é decretada a reforma de ensino, denominada Reforma Capanema, que estabelecia diretrizes específicas para o ensino secundário. Como o Estado Novo ainda era vigente, seu ideário autoritário aparecia implícito nas exigências dessa reforma.

A reforma Capanema consistiu no decreto de uma série de Leis Orgânicas, dentre as quais destacamos a Lei Orgânica do Ensino Industrial (decreto-lei 4.03, de 30 de janeiro), Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei 4.244, de 9 de abril) de 1942 e a Lei Orgânica do Ensino Comercial (decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro) de 1943.

Esta reforma assinalava que o ensino secundário deveria ocupar-se da formação da personalidade acompanhada de uma cultura geral e estabeleceu a uniformidade nacional do currículo e da organização escolar para esse segmento.

Os ensinos industrial e técnico foram organizados em dois ciclos, de 4 e 3 anos respectivamente, dividindo-se na formação de artífices especializados e de técnicos especializados.

Em 1943 e 1945, o governo estrutura o ensino comercial como um dos ramos do ensino médio. O pensamento fascista vigente no Estado Novo se mostra em todas as leis da reforma, exemplificado em trechos escritos pelo próprio Capanema. Este enfatizava que o principal objetivo do ensino secundário era “formar as individualidades condutoras”, ou seja, deveria preparar os alunos para assumir maiores responsabilidades na sociedade, enfatizando a educação moral e cívica e o desenvolvimento de elementos essenciais da moralidade: a disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade.

Esses objetivos, aparentemente inofensivos, traziam em si a reafirmação de que deveria haver uma divisão social: os condutores e os conduzidos e para cada grupo a oferta de uma educação diferenciada.

Desta forma, a discriminação já colocada na constituição de 1937 é reforçada, tendo como determinante a tentativa de manutenção da “paz social”, a partir da formação das elites que deveriam dirigir as massas que, subalternas, permaneceriam passivas.

1.2 Segunda metade do século XX: o Ensino Técnico e as transformações sociais

No governo seguinte (Presidente Eurico Gaspar Dutra, período de 1946 à 1950) foi promulgada a 4ª Constituição da Republicana, que reafirmava os princípios de “democratização” da educação, sem trazer nenhum acréscimo para o Ensino Técnico especificamente. No segundo mandato do presidente Getúlio Vargas (1951-1954) também não foram realizadas mudanças significativas em relação ao Ensino Técnico.

O governo posterior ao suicídio do presidente Getúlio Vargas caracterizou-se pela tentativa de conciliar o modelo político vigente, denominado nacional-

desenvolvimentista, com um modelo econômico na qual havia predomínio do capital estrangeiro.

O então presidente Juscelino Kubitschek estabeleceu como meta do seu governo fazer o Brasil progredir “50 anos em 5”, investindo principalmente em infraestrutura, através da construção de estradas, investindo em energia e transportes e construindo a cidade de Brasília.

O período de 1956 a 1961 ficou conhecido como o período “áureo” do desenvolvimento econômico brasileiro; todavia, o modelo adotado favoreceu ainda mais a concentração de renda, fortalecendo o abismo entre ricos e pobres no país.

Aliado a isso, os conflitos e as disputas pelo poder serviram como estímulo para os acontecimentos posteriores que culminaram na tomada do poder pelos militares. Dentre os feitos no campo da educação no período, destaca-se a consolidação das tentativas de estabelecimento de uma lei de caráter nacional para a área, o que vinha sendo discutido até então de forma embrionária.

Ainda em 1946, um artigo da Constituição determinava ser de competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Somente treze anos depois, em 20 de dezembro de 1961 é que a proposta se torna lei dando origem à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.4.024/61).

No processo de elaboração dessa lei mais uma vez ficou evidente o embate de forças presentes na sociedade brasileira, representado pelos defensores da uma escola pública gratuita e de qualidade e os defensores dos interesses privados, aqui representados principalmente pelas escolas católicas.

Em relação ao Ensino Técnico, a Lei n.4.024/61 apenas reforçou o ideário que já havia sido anteriormente estabelecido, no qual vigorava a divisão dos cursos entre industrial, agrícola e comercial, apresentando em seu artigo 49 a divisão dessa modalidade em ciclos.

Como protagonistas dos embates ideológicos no campo da educação, não podemos deixar de mencionar os chamados “movimentos de educação popular” e a criação da Universidade de Brasília (UnB). Os referidos movimentos tiveram como principal representante o educador Paulo Freire e surgiram na primeira metade da década de 1960, tendo como objetivo principal a superação do analfabetismo com a finalidade de fazer com que o povo tivesse maior participação política.

A Universidade de Brasília, que teve Darcy Ribeiro como primeiro reitor, inseriu-se nesse cenário, tendo sido idealizada para ser um centro difusor da análise

e superação dos problemas da realidade brasileira, especialmente dos problemas educacionais.

Transformações político-militares interromperam o processo, quando a UnB, assim como todo o país, vivenciou o golpe empresarial-militar eclodido em 1º de março de 1964. O *campus* universitário foi invadido em 9 de abril do mesmo ano gerando intranquilidade, prisões, demissões, até que 210 professores, que representavam 90% do corpo docente pediram demissão.

Esse quadro representava o início de uma nova fase na história do Brasil, com desdobramentos na educação de modo geral, e no Ensino Técnico especificamente.

Através do que ficou conhecido como “golpe militar de 1964”, o governo do país passou para as mãos dos militares, permanecendo até meados da década de 1980, quando foram restituídas as eleições com a redemocratização do país. Até lá, porém, um longo caminho foi percorrido, no qual para garantir a governabilidade e a “ordem social” o poder instituído utilizou-se de prisões e perseguições que tiveram início logo no dia seguinte ao golpe.

Esse processo acirrou-se posteriormente, com práticas de tortura e eliminação física dos opositores. Esse clima de “terror político” atingiu todas as esferas da sociedade brasileira comprometendo o processo de mudança no campo educacional.

Em decorrência do golpe de 1964, os núcleos de educação popular foram fechados e substituídos por uma nova forma de encarar o fenômeno educativo. As novas determinações políticas e econômicas necessitavam ser implementadas solidamente e, para tal, especialistas brasileiros e estadunidenses uniram-se dando origem aos acordos MEC/USAID.

Todavia, esses acordos eram severamente denunciados como mecanismo de subordinação aos interesses norte-americanos e em consequência a essa campanha contrária feita pelos críticos ao regime instituído, foram efetivadas perseguições, prisões, torturas, desaparecimentos e assassinatos.

O período que se seguiu continuou a apresentar desdobramentos na educação brasileira. Em 15 de dezembro de 1967 (lei n. 5.370) foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que iniciou suas atividades em setembro de 1970. Em 28 de novembro de 1968 foi aprovada a lei n.5.540 que

fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior, especificando a sua articulação com o Ensino Médio.

As Escolas Técnicas Federais ganharam grande prestígio nacional nessa época, pois passaram a ser vistas como centros de excelência na formação técnica em nível médio. Essas escolas “foram se adaptando a novas exigências sociais e econômicas e receberam suporte financeiro quase sempre adequado do governo central” (ZIBAS, 2007, p.4).

Em 11 de agosto de 1971, a lei n.5692 fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, dentre outras providências. Estabeleceu o ensino de educação moral e cívica como obrigatório, o que pode ser entendido como uma forma de inculcar valores defendidos pelo regime nas salas de aula.

A característica mais relevante na década de 1970 foi a supervalorização do que ficou conhecido como tecnicismo na educação. Essa concepção estabelecia uma conexão direta entre produção e educação, coadunando-se com a concepção economicista do governo então vigente. Ribeiro (2011, p. 152) descreve a caracterização desse período no campo educacional:

Revela-se, assim, a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral.

Essa formação profissional mostrava-se contraditória, pois, ao mesmo tempo que reconhecia que o domínio de determinados conteúdos era imprescindível ao desenvolvimento da nação, não os articulava com a realidade vivenciada pela população.

Desta forma, o ensino técnico, em vez de contribuir para emancipação de seu corpo discente, preocupava-se muito mais em adequá-lo às exigências do regime, que por sua vez, seguiam os ditames do capital internacional.

A lei 5.692/71 ao tornar compulsoriamente técnico-profissional todo o currículo do segundo grau, estabeleceu um novo paradigma para o campo, pois o regime exigia a formação técnica em caráter de urgência para a modernização do país, vista como a solidificação da sua inserção na produção econômica capitalista industrial.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde. (BRASIL, 2009)

Percebemos aí a relevância cada vez maior de profissionais com perfil técnico para suprir as necessidades da produção cada vez mais especializada, mesmo o Brasil estando na periferia do sistema capitalista.

Isso significa que, apesar da industrialização e dos investimentos em infraestrutura feitos pelo governo militar, o país continuava dependente das nações desenvolvidas, aumentando sua dívida com o capital financeiro internacional.

Esse fato pode ser explicado pela exorbitante concentração de renda inerente ao tipo de capitalismo que veio a prevalecer em nosso país, exacerbando traços perversos da nossa constituição econômica e cultural. Sobre isso Frigotto (2006, p.27) reitera que:

Há na sociedade brasileira um tecido estrutural profundamente opaco nas relações de poder e de propriedade que se move em conjunturas muito específicas, mas que, em seu núcleo duro, de marca excludente, de subalternidade e de violência, se mantém recalcitrante.

O crescente investimento no Ensino Técnico no período pode ser entendido como a resposta às demandas econômicas bem diversas daquelas do período colonial, havendo a necessidade de profissionais mais especializados para a política econômica adotada.

Ao mesmo tempo observa-se que “os setores denominados atrasado, improdutivo e informal constituem condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial” (FRIGOTTO, 2006, p.30), ou seja, o capitalismo, da forma que se desenvolveu no Brasil com apoio governamental, contribuiu para a concentração de renda e endividamento junto aos organismos internacionais.

Por esse ideário se desenvolvem as concepções postas na sociedade brasileira, dentre elas a visão desta sobre o ensino técnico, seus alunos e professores.

1.3 Décadas de 1980 e 1990: da redemocratização ao neoliberalismo

A década de 1980 caracterizou-se pela redemocratização do país. Porém, a travessia da ditadura à democracia não aconteceu de forma tranquila. Muitos embates entre diferentes grupos aconteceram, especialmente entre a burguesia brasileira (ligada à burguesia mundial), a classe trabalhadora e os movimentos sociais.

Na segunda metade da década de 1980, Tancredo Neves é eleito presidente do Brasil indiretamente, mas com sua morte, Sarney assume a presidência com frágil poder político e uma forma de governar que, ao invés de romper com a ordem vigente, com o álibi de fazer uma transição equilibrada, manteve o *status quo*. Em 1989 foi eleito Fernando Collor de Mello em eleições diretas, tendo um governo de curta duração (de 1990 a 1992), sendo substituído pelo vice-presidente Itamar Franco.

Em relação ao Ensino Técnico, a década de 1980 também foi palco de intensos debates e disputas, já que ao longo da ditadura civil-militar essas escolas eram favoráveis ao regime.

Todavia, a mudança de um regime ditatorial para o democrático trouxe mudanças positivas para o cenário nacional. Se, no início do regime militar o Brasil caracterizava-se por ser um Estado forte, autocrático e vertical, com o fim da ditadura havia mais equilíbrio entre Estado e sociedade civil.

Com isso, o poder que emanava da sociedade passou a refletir-se também no interior das escolas técnicas, fazendo com que houvesse demanda para uma maior democratização e rompimento com o tecnicismo e o economicismo reinantes.

É importante destacar que essa sociedade civil “não é neutra, mas expressa um alargamento da complexidade das classes e frações de classe” (FRIGOTTO, 2006, p.35). Essas contradições estavam presentes nas discussões para elaboração da Constituição de 1988, mas como já havia maior equilíbrio entre as diversas esferas sociais pôde-se garantir ganhos significativos para os direitos políticos, sociais e subjetivos.

Na área educacional, a Constituição de 1988 estrutura propostas alternativas, tendo como foco a democratização e a superação do tecnicismo. Essas ideias representam uma reação ao autoritarismo vigente nas reformas e políticas educacionais ocorridas ao longo da ditadura civil-militar.

O confronto no âmbito da concepção de práticas educativas na escola dá-se entre tecnicismo, economicismo, fragmentação, dualismo e a perspectiva da escola pública, gratuita, laica, universal, unitária, omnilateral, politécnica e tecnológica. (FRIGOTTO, 2006, p.39)

Percebemos a partir da citação de Frigotto que o discurso progressista no âmbito educativo passa a centrar-se entre o ideário republicano (escola pública, laica, universal e gratuita) e a tradição marxista (unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica).

Nesse escopo, os confrontos ao longo do processo que deu origem à Constituição vigente desenvolvem-se para, em seguida, fundamentarem o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96), na qual o debate sobre a educação politécnica ganhou centralidade.

Os aparelhos de hegemonia vinculados ao capital reclamavam mudanças na educação, sob o argumento das mudanças tecnológicas, centrando seu foco, todavia, na concepção de educação polivalente para um trabalhador multifuncional, adaptado, subserviente ao mercado (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

Percebemos aí uma contradição entre o que os setores progressistas buscavam e as expectativas das forças hegemônicas. A década de 1990 caracterizou-se pela implementação de medidas no plano social, econômico e educacional, fundamentadas no que ficou conhecido como “neoliberalismo”.

Como mais uma estratégia para superação do Brasil arcaico, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (mandatos: 1994-1997 e 1998-2002) privilegiou o corte de gastos públicos e incentivou a privatização de empresas estatais. No campo educacional, a garantia do acesso à escola preconizado pela Constituição de 1988 sofreu duros golpes, fazendo com que a educação passasse a ser vista como um serviço e não um direito. Nesse período, a despeito dos avanços da década anterior, o ensino Técnico que sempre foi de interesse do capital, passou por uma reforma visando garantir a hegemonia deste.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96) aprovada depois de muitos embates ideológicos, não garantiu a superação da dualidade sempre presente nessa modalidade de ensino. Por dualidade

compreendemos a divisão entre a formação específica, personificada nos conhecimentos técnicos e a formação geral, garantida pelo ensino dos conteúdos das disciplinas comumente estudadas no Ensino Médio, tal como Português, Matemática, História, Biologia etc.

Apesar do posicionamento da sociedade civil e dos acadêmicos mais progressistas, a gestão do governo Fernando Henrique Cardoso conseguiu aprovar o Decreto n. 2208, em 1997, que reforçava essa dualidade, estabelecendo como foco do ensino profissional o mercado de trabalho.

Somente na gestão posterior, na vigência do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (mandatos: 2003-2006 e 2007-2010) é que este decreto foi revogado e substituído pelo Decreto n.5154 / 2004, que afinou a LDB com uma visão mais integral do ensino técnico, através da maior regulamentação dos seus artigos que tratam desta modalidade de ensino.

1.4 Século XXI: novos horizontes para o Ensino Técnico

No ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC) organizou alguns eventos com o objetivo de discutir o Ensino Técnico e aprimorá-lo de acordo com as exigências dos setores mais progressistas da sociedade.

Foi realizado o primeiro seminário “Ensino Médio: construção política” no mês de maio e, em seguida, foi realizado o segundo seminário de Educação Profissional denominado “Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas”.

Esses dois eventos deram origem ao documento “Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica” e o resultado dessas discussões foi sistematizado em um documento publicado pelo MEC em 2004, denominado “Propostas em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”.

Esses documentos representaram o alicerce teórico a partir do qual fundamentou-se o Decreto nº 5154/2004, no qual oficializou-se um maior incentivo à formação integral do trabalhador através do deslocamento do foco no mercado de trabalho para a pessoa humana (BRASIL, 2007). Isso significa que houve reconhecimento de que trabalho, ciência e tecnologia são indissociáveis. Essa nova

visão do ensino técnico, sem dúvida contribui para uma maior autonomia e emancipação da classe trabalhadora brasileira.

Na prática, o que essa legislação fez foi articular de forma mais eficiente a Educação Técnica com a Educação Básica, pois a primeira era antes vista como algo acessório, paralelo, pois oficialmente não fazia parte nem da Educação Básica nem do Ensino Superior.

A partir da articulação entre a Educação Básica e o Ensino Técnico este último pode desenvolver-se nos anos seguintes de uma forma mais condizente com a formação do homem integral, mais afinado com as exigências do mundo contemporâneo.

Esse quadro reverbera não somente nos alunos dessa modalidade, mas também em todos os profissionais envolvidos no ensino técnico-profissionalizante, especialmente nos professores, já que esses são os principais responsáveis pela disseminação de conhecimentos.

A prática docente pode ser entendida como o alicerce nas discussões sobre educação. O processo ensino-aprendizagem, foco central da existência da escola como instituição, só é possível através do trabalho do professor. Esse sujeito vê-se diante dos desafios inerentes ao mundo contemporâneo, tendo como responsabilidade contribuir para o aperfeiçoamento dos seus alunos como profissionais e cidadãos.

CAPÍTULO 2. IDENTIDADE

Pensar sobre quem somos não parece tarefa fácil. Pensemos na carteira de identidade, documento que nos identifica e nos distingue dos demais. Ela carrega várias informações, entre elas o nosso nome, pelo qual a nossa história teve início. O nome não foi escolhido por nós, mas por pessoas significativas (pai, mãe, avós) que tiveram seus motivos para escolhê-lo, imprimindo nele expectativas sobre a nossa existência, muitas vezes antes mesmo do nosso nascimento.

Ao termos o nosso nome escolhido por outrem, exemplificamos que nenhuma identidade é constituída de forma totalmente independente. Alguém, geralmente um outro significativo, o escolheu e, não raro, a nossa nomeação se deu atrelada a afetos (por exemplo: era o nome de uma tia querida, uma homenagem à avó, o nome de algum santo ou personagem marcante da história ou das artes). É a história desse outro que já começa a nos constituir.

Ao nascermos adentramos um mundo historicamente constituído e o meio ao qual passamos a pertencer torna-se um dos determinantes de quem somos. Nosso nascimento representa o início de uma história que traz a história que partilhamos com todos os membros da espécie humana, em etapas que começam com a total dependência dos outros até, espera-se, a autonomia (mesmo que relativa), já adultos.

Os fatos e acontecimentos desse tempo constituem quem somos; não é somente o presente, mas sua história, toda a produção da espécie humana que nos precedeu e que construiu o mundo no qual vivemos; além, é claro, das nossas experiências individuais, constitutivas das nossas singularidades.

Esse mundo, com seus valores, cultura e, principalmente, linguagem, determina a construção do nosso pensamento, fazendo com que desenvolvamos a capacidade de conhecer e de criar para além do imediato: está aí a especificidade da espécie humana.

Atualmente, no modo de produção capitalista, vivemos em uma sociedade de classes que, a partir da organização social que impõe aos sujeitos, estabelece determinados lugares sociais, que fazem parte dos determinantes da constituição das identidades.

Mas se realmente quisermos conhecer as identidades, devemos considerar que seu entendimento exige a compreensão de sua complexidade; a identidade precisa ser vista como totalidade, na qual há contradições, movimento, pois ela não é uma entidade estática, mas processo.

Entender a identidade como movimento vai de encontro ao senso comum, que considera que somente o fornecimento de um nome é suficiente para a sua especificação: um nome, um substantivo, uma palavra que designa um ser, por exemplo: “ele se chama Márcio”, “ele é um professor”.

Todavia, percebemos que a mera nomeação ou adjetivação é insuficiente para o entendimento. Sobre isso, Ciampa (2012, p.64) esclarece que

[...] minha identidade é constituída pelos diversos grupos de que faço parte, esta constatação pode nos levar a um erro, qual seja o de pensar que os substantivos com os quais nos descrevemos (“sou brasileiro”, “sou homem” etc.) expressam ou indicam uma substância (“brasilidade”, “masculinidade” etc.) que nos tornaria um sujeito imutável, idêntico a si-mesmo, manifestação daquela substância.

Ao focarmos o substantivo, deixamos de lado a ação, pois é o verbo que designa o que é feito. Desta forma, “Márcio ensina, por isso é professor”; “É professor à medida que ensina”. E, ao ensinar, age sobre o mundo e é agindo que ele pensa e constrói seus afetos, transformando a realidade e, nesse processo, transformando-se.

Essa nomeação, também designada como aspecto representacional da identidade, consiste em um dado empírico produzido e cristalizado por um certo momento. O problema é que designa o produto e não o processo que deu origem ao ser “professor”.

A representação de quem se é pode até contemplar informações imediatas, mas estas só demonstram o produto final de sua constituição. A constituição identitária é, na verdade, consequência do que se faz continuamente, ou melhor, do movimento incessante da vida, com todas as suas idiossincrasias e, sobretudo, nas relações que estabelece com os “outros”.

Esses dois aspectos (representacional e constitutivo) são interdependentes. A individualidade, que dá origem à identidade, pressupõe um processo de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado.

Desta forma, como em uma via de mão dupla, os sujeitos se constituem na medida em que, pertencentes a uma determinada cultura, interagem uns com os outros. A identidade não é algo dado, mas “se dando num contínuo processo de identificação” (CIAMPA, 2012, p. 66).

É interessante observar que nesse processo de constituição identitária desempenham-se diferentes papéis, de acordo com as circunstâncias dadas. A nossa personagem (Márcio) é professor, mas também pode ser pai, evangélico, corintiano etc.

Isso significa que vai se diferenciando e se igualando de acordo com os grupos sociais dos quais faz parte; portanto, o processo de construção da identidade é dialético, é movimento, algo em constante transformação.

Essa forma de conceber o humano fundamenta-se no pressuposto de que o homem é “sujeito ativo e racional, coletivo e histórico” (GONÇALVES, 2011, p.122) constituído a partir das relações sociais.

Por isso, para uma análise mais acurada da identidade dos sujeitos, é necessário ter clareza de qual concepção de homem e de mundo estamos partindo. Questionamentos como: quem é o homem?; como nos tornamos humanos?; como os processos psíquicos, especialmente a identidade, se constituem?, são os questionamentos dos quais partimos.

2.1 Pressupostos Teóricos

Um aprofundamento sobre os pressupostos teóricos que ancoram nossa análise se faz necessário para o esclarecimento das indagações acima e constituem o fundamento dessa empreitada.

2.1.1 Concepção de homem

Entender quem é o homem pressupõe um posicionamento teórico, pois existem diferentes concepções sobre o mesmo que, ao divergirem, demonstram posicionamentos antagônicos sobre ele.

Partimos do pressuposto de que o ser humano se constitui nas relações que estabelece com a realidade social da qual é parte. Essa concepção vai de encontro às abordagens idealistas e mecanicistas da Psicologia que veem o homem como um ser abstrato, absoluto e universal, isto é, afirmam a existência de uma natureza humana, que seria natural, ou seja, inata, espontânea e comum a todos os homens.

Em contraposição a essas abordagens, Bock (2011, p. 17), ao discorrer sobre a concepção de homem na Psicologia Sócio-Histórica diz que:

Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem a sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda a produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia.

O materialismo histórico-dialético enfatiza que a realidade material tem uma existência e uma dinâmica independente em relação ao mundo das ideias, e que é possível conhecer as leis que regem essa realidade.

A dialeticidade baseia-se na contradição como condição fundamental de todas as coisas; sua superação é a base do constante movimento da realidade que se exprime em suas leis e em suas categorias.

Tanto a materialidade quanto a dialeticidade fundam-se na concepção histórica da análise dos fenômenos, segundo a qual a história deve ser analisada a partir da realidade concreta.

Essas leis não são universais, nem imutáveis, mas leis que se modificam, expressando as contradições do real. A perspectiva materialista histórico-dialética busca superar o entendimento do homem como mera abstração. As condições objetivas às quais está submetido são determinantes do seu vir-a-ser e essas mesmas condições contribuem para o desenvolvimento dos fenômenos psicológicos, como a identidade.

Para a Psicologia Sócio-histórica, a identidade não pertence à natureza humana, ou seja, não é inata, nem preexistente aos sujeitos. Ao contrário, incorpora a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens. Ao negarmos uma natureza humana, estamos negando toda e qualquer afirmação de que os

homens já nascem deste ou daquele jeito e que determinadas características individuais já estariam estabelecidas desde o nascimento. Essa suposição é complementar à segunda, que diz que o fenômeno psicológico não é preexistente, pois, se não há uma natureza humana pré-determinada, não tem como o sujeito possuir um psiquismo dado, inato.

Desta forma, a identidade, apesar de ser uma construção individual, parte de um mundo simbólico que é social, daí sua base nas condições sociais, econômicas e culturais.

Podemos concluir acerca da nossa concepção de homem descrevendo-o como produto e produtor da história, que se constitui como tal na medida em que, partindo de sua base filogenética, supera-se, dando início à ontogênese, em decorrência de dois acontecimentos fundamentais: a descoberta da ferramenta e o desenvolvimento da linguagem.

2.1.2 Concepção de psiquismo

O homem, como ser sócio-histórico e cultural, é um ser concreto e singular que se constitui nas relações que estabelece ao longo da sua existência. É um ser que, por sua atividade, produz transformação no mundo e, nesse processo, transforma-se a si mesmo.

Muito mais que um organismo biologicamente determinado, o homem mostra-se como um ser singular, possuidor de uma condição social. Isso significa que há uma relação de mútua determinação entre sua base genética e as condições sociais, históricas e culturais. Ao explicar essa relação, baseando-se em Vigotski, Singardo (2000, p. 51) afirma que:

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.

Percebemos que a historicidade ocupa papel central nessa concepção, que é compreendida como processo de transformação, como tradução da passagem entre a natureza e a cultura.

Ao afirmarmos que o desenvolvimento humano é cultural, estamos dizendo que é histórico e que tem consonância com o referencial vigotskiano que postula que “a transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético” (SINGARDO, 2000, p.51).

Dito por outras palavras, o psiquismo humano se forma a partir do social e passa por transformações de natureza qualitativa, dependendo necessariamente das relações sociais que o sujeito estabelece ao longo do seu ciclo vital.

Nesse intrincado processo de constituição do humano, há um salto qualitativo no qual os objetivos imediatos das ações deixam de ocupar posição central para os sujeitos, dando lugar à capacidade de predição e abstração.

O pensamento então se desenvolve através de um complexo processo no qual a linguagem aparece intrinsecamente relacionada a este, possibilitando a formação da consciência que, por sua vez, se materializa na atividade dos sujeitos.

Nesse curso dos acontecimentos, as emoções surgem como fundamentais na constituição do eu. Se a atividade é a ação sobre o mundo objetivo, as emoções estariam ligadas a processos inconscientes, que Vigotski descreveu como não verbais (LANE e CAMARGO, 2006).

Vigotski (2008) não dicotomiza pensamento e emoção. Ao contrário, afirma que tanto a emoção quanto a motivação constituem a gênese do pensamento, cuja base é afetivo-volitiva. Portanto, todo e qualquer processo cognitivo nunca existe independente da emoção.

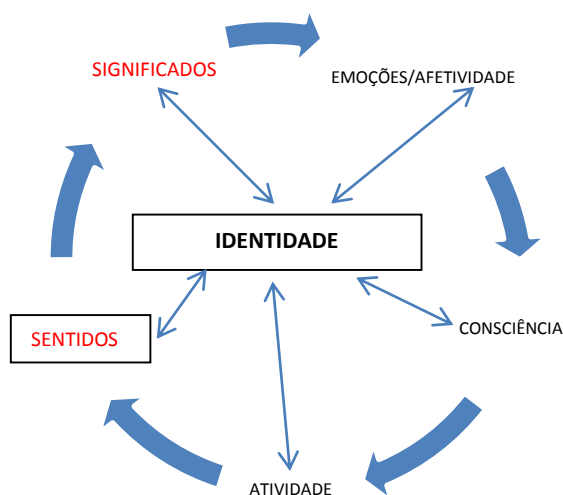
A emoção está na base dos processos de construção e de formação das subjetividades; desta forma, a constituição da identidade não poderia deixar de prescindir do aspecto emocional. Lane e Camargo (2006, p.117) afirmam a:

[...] importância das emoções como mediação entre as categorias constitutivas do psiquismo humano, levando-nos a considerar a Afetividade como uma das categorias fundamentais, ao lado da Consciência e da Atividade, sendo a Identidade uma categoria-síntese da relação indivíduo- sociedade.

Essa forma de compreender a identidade (como categoria síntese) demonstra a relação interfuncional entre todas as categorias elencadas, ou seja, em

vez de isoladas e independentes umas das outras, elas estão em constante relação constituindo-se mutuamente. Vigotski (*apud* LANE e CAMARGO, 2006) denominou de sistema psicológico esse conjunto de categorias considerado nas suas relações, que fazem a estrutura psicológica funcionar de maneira organizada como uma totalidade.

A identidade, nessa perspectiva, é constituída na relação do que o indivíduo faz (atividade), sua consciência e emoções suscitadas a partir do que é feito e pensado. Muito mais do que estruturas isoladas, percebemos a intrínseca relação entre elas, tal qual um sistema, suscetível de ser representado da seguinte forma:



O diagrama exemplifica a constituição da identidade, demonstrando através de um fluxo circular a continuidade e a retroalimentação entre as diferentes categorias, tendo a identidade como categoria síntese de todas as outras. Além das categorias supracitadas, o gráfico traz novos elementos igualmente constitutivos da identidade: o sentido e o significado, relativos à atividade simbólica e mediados pela emoção.

Na atividade simbólica vemos o surgimento do signo que, operando no campo da consciência, tem como função principal a comunicação, tendo na linguagem o seu mais profícuo exemplo.

Ao discorrer sobre a ligação existente entre o signo e o instrumento, Vigotski (2007, p. 55) diz que “o controle da natureza e o controle do comportamento

estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem”.

Tanto o signo quanto o instrumento orientam o comportamento humano, só que de maneiras distintas. O instrumento o faz externamente, modificando o objeto da operação psicológica. Já o signo constitui-se como atividade interna, é controlado internamente, é dirigido ao controle do próprio indivíduo; “é por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia.” (SINGARDO, 2000, p. 59)

A palavra, como produção humana constituída na cultura, tem significado e sentido. Segundo Leontiev (2004, p. 102), “a significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta”.

O significado é algo que o homem já encontra pronto, pois foi elaborado historicamente e se apropria dele tal qual se apropria do instrumento, porém, a intensidade com a qual se apropria de uma dada significação depende de fatores subjetivos, do sentido pessoal que uma dada significação tenha.

O sentido é “antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2004, p.103). Todo sentido é sentido de alguma coisa, “é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2009, p.465).

A atividade simbólica é uma função superior, cultural. As funções psicológicas superiores são relações sociais internalizadas e a partir dessa afirmação chegamos a mais uma elaboração vigotskiana: nos tornamos quem somos através das interações dos outros conosco e vice-versa.

O outro, ao fazer parte do processo de internalização dos signos, torna possível a transição do natural para o cultural. Ele (o outro) é condição *sine qua non* para o desenvolvimento, “já que o ser humano só o é na relação com os outros” (LANE, 2006, p.56).

Como exemplo da constituição psíquica alicerçada no social, podemos nos referir a Vigotski (2007) sobre o processo de elaboração (e internalização) de conceitos e suas decorrentes transformações. Esse processo inicia-se por intermédio de uma atividade externa ao sujeito (exemplo: conceitos de docência presentes no imaginário social), reconstrói-se (professor relaciona os conceitos sociais com suas próprias concepções, advindas de suas experiências individuais) e

começa a suceder-se internamente (novo conceito elaborado individualmente surge a partir desse processo dialético constituindo a identidade do docente).

Quando uma operação externa é reconstruída no plano subjetivo, dizemos que houve um processo de internalização. O processo de internalização consiste em uma série de transformações, nas quais a combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica dá origem às funções psicológicas superiores, “é a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p. 56).

Desta forma, podemos afirmar que todas as funções superiores têm origem nas relações estabelecidas entre os indivíduos. O substrato biológico seria a base a partir da qual a história e a cultura agem, sendo que esse processo está no cerne do desenvolvimento humano, sem o qual ele não ocorreria.

Assim, o pensamento, a linguagem, a atividade, a consciência, a afetividade surgem e se desenvolvem no âmbito da cultura. A identidade constitui-se na esfera da intersubjetividade, sendo a síntese dessas funções.

A sistematização da identidade como categoria-síntese é decorrente do estudo de Antonio C. Ciampa (2005), no qual ele fez uma análise dialética de uma história de vida, a história da Severina.

Nessa tese, o Eu é mostrado como decorrente de um conjunto de vivências do indivíduo em questão, ou seja, do conjunto das relações sociais das quais a personagem real (Severina) estudada pelo autor, participou ao longo da sua vida e que a constituíram.

É a partir dessa concepção de identidade, aliada ao referencial sócio-histórico da Psicologia, que vislumbramos compreender a identidade docente, no contexto do Ensino Técnico e Profissionalizante. Para a efetivação de tal empreitada, faz-se necessário um maior aprofundamento dessa concepção de identidade.

2.2 Concepção de Identidade em Ciampa

Ciampa (2005) defende uma forma de compreender a identidade humana a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Ao afirmar que identidade é metamorfose, representada na expressão *morte-e-vida* que tende à emancipação,

ele nos apresenta novas possibilidades de compreensão sobre o tema em uma perspectiva psicossocial.

Segundo Lima e Ciampa (2012, p. 15), são pré-requisitos para o estudo da identidade nesta perspectiva o aceite de que:

- a) A constituição do sujeito se dá em e a partir de sua inserção em uma rede de interações mediadas pela linguagem; b) a identidade humana como metamorfose é o processo permanente que se dá ao longo da socialização; c) a individuação, que se dá através da socialização, depende do e está associada ao crescimento da autonomia pessoal; e d) a concretização de uma pretensão identitária de um indivíduo, como expressão de autonomia, pressupõe o seu reconhecimento por outros indivíduos.

A tese de Ciampa (2005) mostra a identidade como uma categoria da Psicologia Social, entendida como categoria-síntese por Lane (2006), na qual todas as demais categorias se integram.

Para Ciampa (2005), o homem é o seu agir e o seu pensar e, por isso, as categorias atividade e consciência atreladas à afetividade fazem ser possível discutirmos quem somos, quem queremos ser e, com isso, entender que a identidade é mutável, ou seja, está em constante movimento, é processo.

Juntamente com as demais categorias, a identidade nos auxilia na compreensão do homem como um ser que se constitui no pensar, no agir e no sentir.

A construção identitária tem origem na dinâmica das relações sociais que dá origem tanto à identidade pessoal quanto à coletiva; neste caso específico, a identidade docente.

Como construção social que se manifesta na dialética objetividade/subjetividade, sinalizamos os argumentos que aprofundam sua compreensão como metamorfose e desvelam o jogo oculto da não-metamorfose.

Ciampa (2005) defende que a identidade é construção social, demonstrando que esta é articulação entre igualdade e diferença, é uma questão social e política e que é pressuposição e reposição.

A partir da compreensão dialética desses pares, entendemos que são unidades de contrários, ou seja, uma dimensão está contida na outra e o movimento entre ambas regula a constituição identitária.

A dicotomia igualdade e diferença se expressa na profissão docente. Apesar de existirem várias pessoas que partilham da mesma profissão (são professores), cada uma delas exerce essa atividade de forma singular, pois “os papéis sociais podem ser os mesmos, mas existe uma forma própria de interagirmos e assumirmos as personagens” (MARTINS, 2012, p.38).

A articulação entre igualdade e diferença amplia a compreensão sobre a identidade profissional do professor quando vislumbramos que os conceitos sobre quem se é estão intrinsecamente conectados com os significados acerca da profissão que são partilhados por muitas pessoas, influenciando os sentidos atribuídos individualmente. Sobre isso, Carvalho (2011, p.62) diz que:

Esse processo ocorre conforme o indivíduo interage com os papéis que já são padronizados para serem incorporados, mas cada um reproduz ou recria esses papéis de modo próprio e passa a desempenhá-los na forma de personagens que, encarnadas, constituirão a sua identidade.

Os professores, ao vivenciarem a articulação entre igualdade e diferença, singularizam as suas formas de ação, subjetivando-as. Como exemplo, podemos citar a condição docente dos professores bacharéis do Ensino Técnico. Como grupo, esses professores partilham formas de agir, sentir e pensar sobre a profissão, porém apesar do papel ser comum a todos, cada professor age, pensa e sente de forma particular. Cada indivíduo constitui-se de maneira distinta a partir das determinações sociais, históricas e culturais, sendo que as experiências sociais de vida de cada indivíduo (professor) e/ou grupo (professores) tornam isso mais evidente.

Desta forma, percebemos que, ao mesmo tempo que nos faz iguais, a identidade atesta as nossas diferenças, em um movimento dialético entre o conhecimento de si (que nos diferencia) e o reconhecimento pelos outros (que nos iguala) que nos insere em um determinado grupo, neste caso o grupo dos professores.

Esse ponto demonstra um outro aspecto da identidade que é o fato desta ser uma questão social e política. O ser humano não tem como ser entendido fora da relação com os outros, pois esse aspecto o constitui e a identidade, por ser um fenômeno social, reflete as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas na sociedade.

Os indivíduos não agem de forma autônoma. O seu agir (atividade) e o seu pensar (consciência) vinculam-se às relações sociais estabelecidas nos grupos dos quais fazem parte. Nessa situação, as políticas de identidade buscam normalizar e, muitas vezes, homogeneizar as identidades. Tendo a prática docente como exemplo, percebemos o reflexo da estrutura social no modo dos professores serem no mundo, tendo muitas vezes essas políticas como parâmetro.

As políticas de identidade servem como base para a constituição dos modos de ser dos indivíduos, sendo responsáveis pela organização, formação e transformação das identidades. Ciampa (2002, p.5), utilizando uma linguagem dramatúrgica, disse que “a política de identidade de um grupo ou coletividade refere-se de fato a uma personagem coletiva”.

Entre outras coisas, inferimos como o discurso social exerce determinação na construção da identidade, pois é através dele que nos apresentamos como representantes de nós mesmos para os outros.

A construção das personagens é, segundo Ciampa (2005), representação do eu, mas não a única possibilidade de existência, já que, por ser metamorfose, a identidade pode ou deve ser reposta.

Por reposição compreendemos a transformação das atitudes e comportamentos pela ação dos sujeitos, mais especificamente a ação (atividade) que corresponde à identificação, tal qual a identificação como professor.

Antes de ser reposta, porém, a identidade foi pressuposta, ou seja, vinculou-se a um comportamento pré-estabelecido. Isso é o que caracteriza a identidade coletiva que é padronizada, previamente definida. A pressuposição seria o estágio inicial da personagem que, ao ser interpretada, supõe um determinado lugar social.

Para cada papel social há uma identidade pressuposta, que indica as expectativas do grupo social, mas que pode ou deve ser reposta. Esse processo, que é constitutivo da identidade, indica em sua dinâmica se há metamorfose em direção à emancipação ou não.

Nesse movimento de ser e vir-a-ser o homem desempenha personagens que, tal qual no jogo dramatúrgico, representam seus papéis no palco da vida. A personagem seria a forma empírica de expressão da identidade (CARVALHO, 2011).

Podemos chegar à conclusão de que a identidade se forma a partir da *pressuposição*, da *reposição*, mas não podemos esquecer a *alterização*.

O termo *alterização*, conforme utilizado por Ciampa (2005), expressa a ideia de uma mudança significativa resultante de várias mudanças anteriores, muitas vezes imperceptíveis, mas que no conjunto representam um salto qualitativo na subjetividade dos sujeitos.

Dito de outra forma, podemos definir *alterização* como uma espécie de mudança, não a transposição radical de um ser em outro, mas o processo de mudança no qual, gradativamente, o indivíduo repõe sua imagem para os outros.

Foi o conceito de *alterização* que permitiu a Ciampa elaborar o conceito de *mesmidade*. Por *mesmidade* o autor compreende o processo em que o “eu” se contrapõe ao “mim”. Dito em outras palavras, significa o reconhecimento por parte do sujeito de que a personagem que representa é um *ser-posto*, ou seja, como ser social sua vivência é de atemporalidade o que dá origem à *identidade-mito*.

Relacionada a isso é apresentada a *mesmice*, que é compreendida como “aquilo que decorre da reposição das personagens, o que pode se dar como consciente busca de estabilidade identitária ou inconsciente compulsão à repetição” (LIMA; CIAMPA, 2012, p.18).

Desta forma, a *mesmice* não necessariamente é algo negativo, pois pode ser a reposição de personagens que não são problemáticas, porém, quando há cristalização da representação de personagens vistas como permanentes, como se fossem algo estrutural, inerente aos sujeitos, a identidade é vista como dada, não possibilitando a emancipação.

A emancipação, condição que associa a *mesmidade* com a transformação humana, representa a saída da *mesmice* através da superação da personagem reposta, na qual se torna possível a expressão de uma outra personagem que também se é. Personagem esta mais condizente com os anseios reais do sujeito, através da qual se efetiva a metamorfose na direção de uma utopia emancipatória, que seria o engajamento no alcance de metas pessoais ou mesmo como uma forma de superação de uma falta sentida pelo sujeito.

Podemos também afirmar que a identidade se constitui, se transforma e se desvela através dos papéis representados, personificados nas personagens que são um modo específico, singular e individual de realização destes. Sobre isso, Ciampa (2005, p.162) enfatiza que:

São múltiplas as personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alteram. Estas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam os modos de produção da identidade.

A mudança e a adaptação seriam inerentes à constituição identitária; todavia, quando isso não ocorre, quando a atividade desempenhada pelos sujeitos não é considerada na constituição das personagens, desenvolve-se o que é denominado *fetichismo da personagem*, que oculta a metamorfose da identidade.

Esse processo, gerador da *identidade-mito*, que representa o engessamento das possibilidades do *vir-a-ser*, nega o movimento, as transformações constantes às quais estamos submetidos.

Nesse quadro, a emancipação é negada. Compreendida como uma transformação social significativa, a emancipação, apesar de operar no plano individual, abarca toda a humanidade, tem um caráter universal. Lima (2010, p. 167) aprofunda a explicação sobre a construção identitária dizendo que:

A identidade, portanto, é concretizada com base em um processo de significações estabelecidas com outros indivíduos, no jogo do reconhecimento. Isso nos leva a admitir que se identidade se manifesta a partir de uma pluralidade de personagens ou se ela se torna reduzida a uma personagem fetichizada, ainda assim é pela relação de reconhecimento que ela se mantém estruturada.

Por fetiche compreendemos algo que exerce um poder sobre o indivíduo, contribuindo para a manutenção e reprodução de uma determinada identidade, mesmo quando esta já não mais convém, dando a impressão de aparente não-metamorfose.

O entendimento do jogo linguístico necessário para a socialização e individualização do homem é fundamental para a compreensão da constituição do eu.

É o seu desvelamento que faz com que seja possível a superação da aparente não-metamorfose. Apesar de muitas vezes termos a impressão de que nós e os outros permanecemos os mesmos, a partir desse referencial teórico constatamos que isso não procede.

Desta forma, ao lançarmos o olhar para a identidade dos professores devemos ter em vista que esta se constitui como metamorfose, com base em determinações que, no processo de emancipação dos sujeitos, podem ser

transformadas em autodeterminação, contribuindo para a construção da autonomia do Eu nos processos de identificação.

2.3 A Identidade Docente

Ao pensarmos no profissional docente temos em mente sujeitos indissociados das relações constitutivas da espécie humana, o que pode ser considerado óbvio, já que não existe professor que não seja humano!

A construção da **identidade humana** é então a encarnação de uma **metamorfose**, que se dá a partir destes dois pressupostos: uma herança genética, que é necessária - mas não suficiente - e uma herança cultural que garante nossa formação sócio-histórica. (CIAMPA, 2000, p.1)

Ao discorrermos sobre a identidade docente estamos pensando em sujeitos concretos, caracterizados a partir de uma classificação laboral. A identidade do professor não é a do médico, nem a do economista; as particularidades dessa profissão obviamente aparecem em sua caracterização e na imagem social que projeta.

O trabalho docente distingue o professor dos demais profissionais. Como ser social e concreto, o professor traz consigo a bagagem da sua formação inicial (e continuada quando há) e os saberes que constrói na experiência, atrelados às particularidades da cultura à qual pertence, além, é claro, das suas experiências de aprendizagem, escolarização etc.

Aqui estamos focando em um componente da identidade dos sujeitos: a dimensão profissional. Todavia, as suas identidades pessoais estão igualmente presentes, articuladas à ação docente de forma intrínseca.

Segundo Ciampa (2006), os papéis profissionais são convenções sociais, que colaboram na construção das identidades profissionais, que são identidades coletivas.

Para além do “papel”, Ciampa (2006) se aprofunda na linguagem dramática com a noção de *personagem*, sem perder a relação com o papel, mas abrindo novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Ao encararmos o “ser professor” como uma personagem, percebemos que, assim como há um jogo linguístico em cena, também há um jogo dramatúrgico e essa personagem, sendo expressão maior da identidade, constitui a de outras identidades e vice-versa, por exemplo: a identidade do professor constitui a do aluno e a do aluno constitui a do professor. Ambas as identidades (professor e aluno) constituem os indivíduos como tais. Ciampa (2005, p.170) esclarece que:

[...] se *sou* professor, é porque me *tornei* professor; daí dizemos: *como sou* professor, então dou aulas, embora o correto deva ser: *como dou aulas*, então *continuo* professor. Se me identifico (e sou identificado) assim, tenho a identidade de professor *dada*, como uma posição (tal como *filho*).

A identidade profissional, constituída a partir do coletivo, traz à tona uma importante questão a ser debatida no âmbito da docência. Ao discorrer sobre a identidade profissional do psicopedagogo, Ciampa disse que esta caracteriza-se por ser:

[...] um plexo de significados partilhado por muitas pessoas, a despeito de poderem estas ser mais ou menos diferenciadas entre si, em função de múltiplos fatores – idade, gênero, classe social, ideologia política, religião, etnia etc. – que interferem de modo significativo na formação pessoal de cada profissional. (CIAMPA, 2006, p.01)

Apesar do autor, nessa citação, ter se referido especificamente à profissão de psicopedagogo, podemos generalizar sua análise para os professores bacharéis, pois processo semelhante ocorre com eles.

Assim, a socialização é fundamental para a constituição das identidades (pessoal e profissional), pois é através dela que os professores bacharéis partilham os significados sobre a profissão que exercem.

A questão política é basilar no processo de constituição da identidade profissional e, para maior esclarecimento, Ciampa (2006) diferencia Políticas de Identidade de Identidade Política, enfatizando que, quando se refere à primeira, pensa no aspecto homogenizador do grupo sobre os indivíduos.

Já a Identidade Política, alicerçada na coletividade, define a identidade profissional na medida em que, na busca por normatização de uma coletividade, influencia “no sentido de que seus membros compartilhem significados que são

considerados relevantes para dar sentido à atividade de cada um” (CIAMPA, 2006, p.1).

Esse compartilhamento de significados é o que constitui os aspectos da profissão docente postos socialmente, sem os quais os professores, em vez de constituírem um grupo profissional, apenas estariam usando um mesmo título ou nome, tal qual um rótulo estático.

Em contrapartida a isso, como indivíduos dotados de um modo particular de ser no mundo, os professores mostram-se como seres em movimento, que constroem e reconstroem suas trajetórias pessoais e profissionais.

Essa dinâmica mostra-se associada às características pessoais, mas também às condições concretas, tendo nas motivações, interesses, expectativas e atitudes diante da profissão os modos de ser professor. Segundo Gatti (1996, p.85),

A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional.

Esse professor pertence a uma cultura e a uma instituição específicas, que são determinantes de sua constituição. Como exemplo podemos citar as grandes e rápidas mudanças pelas quais passa a sociedade contemporânea.

Há uma inserção cada vez maior de pessoas na escola, o que aumentou a heterogeneidade do alunado, houve ampliação das formas de tratar o conhecimento do ponto de vista metodológico, uma cobrança por “qualidade” na educação, e tudo isso aliado a uma carência de priorização das políticas públicas concretas destinadas à Educação.

Essa complexidade característica da sociedade contemporânea impõe uma crescente necessidade de diferenciação no mundo do trabalho, o que coloca aos professores a necessidade de posicionar-se em sua profissão, com base em valores pessoais, em relação aos fins que estabelecem para sua atividade docente.

Diante desse quadro percebemos que, além do domínio específico de suas áreas de formação, faz-se necessária a compreensão de aspectos subjetivos dos professores, pois compreendemos que estão inter-relacionados.

A concepção de identidade como metamorfose pode responder a essa necessidade, pois articula a história de vida (passado), que se fez pela atividade dos sujeitos, e seus projetos (futuro), que sinalizam os seus desejos.

Essa articulação, que tem na reflexão feita no tempo presente o seu ponto de partida, tem no alcance da emancipação a sua meta principal, pois o processo de metamorfose da identidade, por ser movimento e transformação constante visa à autonomia dos sujeitos. Autonomia para que os professores afirmem quem são e quem gostariam de ser. Se a identidade se constitui a partir do coletivo, do social, sabemos que esse mesmo processo de socialização não impede, e sim facilita, a individualização.

Dessa forma, para o alcance da utopia emancipatória, se faz necessária uma ética libertária, a partir da qual os sujeitos se afirmam e se reafirmam na profissão escolhida de acordo com suas necessidades e seus projetos que, por sua vez, são mutáveis ao longo da vida.

Para tal, o próprio grupo de professores precisa refletir sobre as condições materiais e históricas em que se constituem e atuam, bem como sobre sua condição de professores e projetos de mudanças.

CAPÍTULO 3. MÉTODO

Toda pesquisa deve, necessariamente, ser executada seguindo parâmetros estabelecidos pelo conhecimento sistematizado no seu campo. Por isso, deve seguir critérios sem os quais não tem como ser classificada como tal: sólida fundamentação teórica, planejamento, clareza e objetivos exequíveis são algumas dessas exigências.

Como saber, porém, qual o método mais adequado para a pesquisa em questão? Em primeiro lugar, é fundamental ter clareza de que todo método é indissociável de uma abordagem ontológica (concepção de ser) e de uma abordagem epistemológica (concepção de conhecimento).

Tanto a concepção de homem da qual partimos, como a de conhecimento, já foram aprofundadas no capítulo anterior. Só enfatizaremos, mais uma vez, que “a proposta marxista de tomar o método dialético em uma perspectiva materialista representa a superação da dicotomia subjetividade-objetividade” (GONÇALVES, 2011, p.121).

A superação dessa dicotomia apresenta um sujeito ativo, racional, coletivo, histórico e dialético, a partir do qual buscamos o entendimento da essência da Identidade. Todavia, a superação dessa dicotomia passa ao largo do mero subjetivismo, pois todas as características dos sujeitos constituem-se no processo material da ação, ou seja, na atividade.

Essa atividade, só sendo possível através das mediações sociais, tem na linguagem a síntese entre a objetividade e a subjetividade. Podemos dizer que a análise da linguagem é essencial para a compreensão das categorias teóricas, dentre elas a Identidade.

Aquilo que é dito pelos sujeitos revela muito mais que palavras; revela pensamentos e, através do entendimento de seus significados e sentidos, podemos apreender os processos internos que estão relacionados com as atividades exteriores. Todavia, é necessário enfatizar que:

A fala (palavra com significado) do sujeito é fundamental como ponto de partida para a nossa análise, mas não contém a totalidade. Precisamos ir em busca do processo, das determinações, da gênese,

entendidos aqui como propriedades essenciais. (AGUIAR, 2011, p. 131)

É da responsabilidade do pesquisador a realização do esforço analítico para ultrapassar as aparências e chegar ao cerne das determinações históricas e sociais do fenômeno que se propõe a investigar. O pesquisador não deve simplesmente descrever a realidade, mas também explicá-la, pois somente assim construirá conhecimento inovador (VIGOTSKI, 2007). O conhecimento é visto como uma construção do pesquisador que, ao ter como ponto de partida a fala/expressões dos sujeitos pesquisados, constrói conhecimento, desvelando a realidade.

Nossa tarefa, portanto, não é tentar isolar o fato a ser analisado, buscá-lo no seu estado puro. Nossa tarefa é sim apreendê-lo em seu movimento, em seu processo de constituição, incluindo aí as determinações que lhe são constitutivas, inclusive o próprio orientador/pesquisador. (AGUIAR, 2011, p. 134)

Para tal empreitada, Vigotski (2007) elencou três princípios fundamentais para a análise das funções psicológicas superiores. São elas: a) análise dos processos (não dos objetos), b) explicação dos fenômenos (não a mera descrição) e c) consideração do problema do comportamento fossilizado.

A análise dos processos diz respeito à apreensão do movimento; a compreensão de que os fenômenos (no nosso caso, a Identidade) não acontecem de forma mecânica e isolada, nem podem ser naturalizados, pois devem ser considerados em sua totalidade e movimento.

Desta forma, ao analisarmos a identidade docente dos professores bacharéis, não estamos levando em conta somente as atividades profissionais que desenvolvem no presente, mas também suas histórias de vida (pessoal e profissional) que fizeram com que, no presente, se tornassem quem são.

A explicação é fundamental, pois destrincha os processos, trazendo à tona os determinantes e as relações, muitas vezes contraditórias, presentes na constituição do fenômeno. Já o comportamento fossilizado como problema, chama a atenção para aquelas ações que de tanto serem repetidas, tornam-se automáticas, fazendo com que o pesquisador incida no erro de voltar seu olhar para o produto, não para o processo.

Muitas vezes, os professores descrevem a si mesmos e às suas práticas em uma perspectiva naturalizante, como se, de tanto realizarem determinada ação, ou pensarem de uma determinada forma, aquilo já estivesse incorporado à pessoa que são: está aí o comportamento fossilizado.

O comportamento fossilizado é de fato um “problema” na pesquisa, pois não permite a visualização da historicidade, necessária para a compreensão do fenômeno. Parte do princípio de que não é possível fazer um estudo histórico considerando apenas as formas comportamentais presentes. Na verdade, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 2007, p. 68).

A apreensão do movimento dialético que constitui o fenômeno é o objetivo basilar da pesquisa, já que é no movimento que se torna possível a apreensão da sua essência. O método é, nesse caso, pré-requisito e produto, instrumento e resultado do estudo ao mesmo tempo (VIGOTSKI, 2007).

Diante da impossibilidade de estudar um objeto tão complexo de forma apenas quantitativa, se faz necessária a elaboração de uma pesquisa qualitativa, com vistas a desvelar o encoberto, pois, como afirmou Vigotski, parafraseando Marx, “se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, a ciência seria totalmente supérflua” (*apud* AGUIAR, 2011, p. 130).

Lüdke e André (2013, p.4) assim justificam a utilização da abordagem qualitativa:

Ora, à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico.

A abordagem qualitativa mostra-se mais adequada para a apreensão da essência do fenômeno identitário, pois possibilita captar o seu movimento dialético, possibilitando a explicação dos significados e viabilizando a compreensão dos aspectos subjetivos.

Quanto à produção dos dados, a entrevista mostrou-se como a forma mais adequada, pois a interatividade presente nessa ação permite o estabelecimento de vínculo de confiança entre entrevistadora e entrevistados, além de permitir o diálogo.

Percebemos que a entrevista é o tipo que melhor se adapta à realização dos objetivos propostos. A produção dos dados foi realizada em dois momentos distintos e, no primeiro momento, optou-se pela entrevista semi-estruturada já “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p.40).

No segundo momento utilizou-se a entrevista reflexiva conforme descrita por Szymanski (2008), para maior esclarecimento e aprofundamento dos conteúdos que surgiram no primeiro momento.

Essas opções fizeram com que a pesquisadora fosse além da mera busca por informações, criando um ambiente de confiança mútua, que fez com que os entrevistados se abrissem, trazendo dados relevantes. Então, as entrevistas caracterizaram-se por ser um encontro interpessoal entre entrevistadora e entrevistados, no qual houve construção de novos conhecimentos, pois muitos significados foram construídos nessa interação.

A reflexão suscitada nesse encontro possibilitou o desenvolvimento de narrativas que, segundo Szymanski (2008, p.14), são fundamentais, pois “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”.

Os pressupostos teóricos que norteiam o referencial do sintagma identidade-metamorfose-emancipação (CIAMPA, 2005) coadunam-se com o desenvolvimento de narrativas que, nesta pesquisa, focam na atividade docente dos entrevistados. Para uma justificativa mais acurada, citamos Antunes (2012, p. 73), que disse:

Solicitar que uma pessoa seja narradora de sua própria história pressupõe colocá-la numa situação de protagonismo e exercício de autonomia. Ao falar de si e de seu entorno, o sujeito/autor da narrativa posiciona-se enquanto ator/personagem, em episódios cujos enredos são tecidos na legitimidade dos sentidos que lhes atribui frente significados sociais que defende ou questiona.

A partir das verbalizações dos sujeitos, somos capazes de estabelecer inferências acerca do que pensam os professores bacharéis sobre a profissão que exercem e, com isso, nos aproximamos da apreensão do movimento identitário.

O posicionamento do ator/personagem vislumbra uma articulação daquele *com* quem se fala, para aquele *de* quem se pode falar; dessa forma, as reposições e superações vêm à tona possibilitando o desvelamento da metamorfose.

3.1 O problema da pesquisa

Como bacharéis não licenciados constituem-se como professores?

3.2 Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de constituição da identidade docente dos professores bacharéis de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

São objetivos específicos: investigar os conceitos desses professores sobre a docência, para compreensão dos significados e sentidos a ela atribuídos; compreender os processos de profissionalização docente empreendidos pelos sujeitos da pesquisa e entender os percursos da vida pessoal que contribuíram para a constituição de suas identidades docentes.

3.3 O cenário da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com professores bacharéis de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), localizado na região nordeste do Brasil. Trata-se de uma autarquia com sede na capital do estado. Possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Com a expansão da rede de ensino tecnológica (tendo seu papel estratégico confirmado pela LDB, em seus artigos de 39 a 42), um grande número de *campi* foi aberto, possibilitando a interiorização do ensino superior, técnico e profissionalizante, como nunca antes na História da Educação Brasileira. A instituição na qual realizou-se a pesquisa é um desses novos *campi*.

3.4 Sujeitos

Foram entrevistados três professores bacharéis. Os critérios para seleção dos participantes foram: serem professores efetivos e serem portadores do diploma de bacharelado. Não participaram da pesquisa os professores substitutos (contratados temporariamente), pois nesse grupo há grande rotatividade, o que comprometeria os resultados. O tempo de serviço na instituição não foi critério de exclusão para participação na pesquisa.

De acordo com as orientações do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos, privilegiamos o sigilo em relação à identificação da instituição e dos sujeitos dessa pesquisa, por isso, optamos pelo uso de nomes fictícios.

A escolha dos nomes se deu a partir de uma preferência da pesquisadora pela Mitologia Grega, que por ser fundante do pensamento ocidental, contém a base a partir da qual o uso da razão se desenvolveu posteriormente.

Os mitos representam uma sofisticada elaboração mental a partir da qual os homens buscavam explicar os fenômenos da vida material e psíquica através de uma simbologia, que acreditamos estabelecer relação com os conteúdos trazidos pelos entrevistados. Por isso escolhemos nomear os professores da seguinte forma:

Professor 1: **Pigmalião**

Era rei na ilha de Chipre e um habilidoso escultor. Seu mito traduz um importante elemento do humano: a capacidade de autodeterminação, a despeito de qualquer obstáculo, tornando possível a concretização de planos particulares e coletivos. O nosso professor Pigmalião demonstrou que isso é possível através do estudo, conseguindo ascender socialmente através da sua formação acadêmica e opção pela docência.

Professor 2: **Hermes**

Era o deus mensageiro, patrono dos comerciantes, da ginástica e dos astrônomos. Seu mito está ligado ao discurso, à interpretação e à transmissão de

mensagens. Esse professor, ao descrever-se como um “canal” para a sociedade, personificou a importância atribuída aos conhecimentos que transmite em sala de aula.

Professora 3: **Nice**

Também conhecida como Nicea ou Niké, recebeu o nome romano de Vitória. Era o braço direito de Atena (deusa da sabedoria), garantindo-lhe a vitória em muitas batalhas difíceis. Acreditamos que, assim como a deusa, nossa professora também personifica a vitória e a força, pois em sua história de vida, teve que enfrentar diversos obstáculos para chegar aonde chegou profissionalmente.

A participação dos três professores em questão, além dos critérios elencados anteriormente, também foi determinada pela disponibilidade de horário e adesão voluntária para colaboração com a pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa foi encaminhado para análise do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, via *Plataforma Brasil*, a fim de cumprir com os parâmetros estabelecidos pela resolução Resolução nº 196/MS/CNS, de 10 de outubro de 1996, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética da PUC-SP.

3.5 Produção de dados e instrumento utilizado

A produção de dados foi realizada com a utilização de entrevistas reflexivas semi-estruturadas, com foco nas narrativas, tendo a profissão docente como mote.

Isso foi realizado em dois momentos distintos: o primeiro momento aconteceu no mês de fevereiro de 2015, e o segundo no mês de julho do mesmo ano.

O primeiro momento teve por finalidade estabelecer um contato inicial e sondar o que os professores pensam sobre a profissão que exercem. O segundo momento buscou aprofundar as informações obtidas no primeiro encontro através de uma atitude reflexiva, além de apreender o processo de constituição identitária dos professores pela articulação entre as esferas pessoais e profissionais.

Em relação às primeiras entrevistas, duas entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados e uma entrevista foi realizada na residência da professora. Todas as entrevistas transcorreram em um ambiente calmo, sem intercorrências.

O tempo de duração das entrevistas variou entre 18 e 42 minutos, conforme direcionamento dos próprios entrevistados, já que estes eram livres para falar o quanto quisessem.

A pesquisadora utilizou três perguntas abertas como forma de incentivar os sujeitos a verbalizarem sobre a profissão que exercem (docência). Essas perguntas possuíam caráter de flexibilidade, pois não fechavam questões, somente representaram um norte a partir do qual os sujeitos discorriam livremente. As perguntas foram:

- a) Como foi a sua opção pela docência e como você vivencia a profissão na atualidade?
- b) Fale sobre três pontos positivos da profissão docente.
- c) Fale sobre três pontos negativos da profissão docente.

Já as segundas entrevistas, por seu caráter de aprofundamento, tiveram maior tempo de duração: entre 33 e 59 minutos. Mais uma vez obedeceu-se ao direcionamento dado pelos entrevistados que estiveram livres para falar o quanto achassem necessário.

Quanto ao local, duas entrevistas foram realizadas na residência dos entrevistados e uma foi feita na instituição; a característica de ambiente calmo, e da ausência de interrupções repetiu-se.

Esse segundo momento teve início com uma recapitulação do momento anterior, na qual a pesquisadora interrogou os professores da seguinte forma:

- Em relação a tudo isso que você falou, o que mais você teria a me dizer?

O objetivo desse questionamento era suscitar a reflexão sobre o que havia sido dito no primeiro momento, submetendo os conteúdos à compreensão do próprio entrevistado. Dessa forma, asseguramos que as respostas obtidas eram

“verdadeiras”, ou seja, “não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento” (Szymanski, 2008, p.15).

A partir desse primeiro questionamento, a entrevistadora fez interferências pontuais, de acordo com as informações trazidas pelos professores.

No decorrer na narrativa, se fez necessária a complementação com as seguintes solicitações:

- Como você veio a se constituir como professor?
- Me fale sobre a sua história de vida.

A finalidade dessas solicitações foi especificar mais ainda o foco da narrativa, tendo em vista a apreensão dos sentidos e significados sobre a condição docente.

A pergunta inicial, invariavelmente, dava seguimento à solicitação de que os entrevistados discorressem sobre as suas histórias de vida, já que ambas (pergunta inicial e história de vida) entrelaçavam-se.

Com o propósito de garantir o respeito à dimensão subjetiva dos participantes, nos dois momentos da entrevista, a pesquisadora caracterizou-se por uma postura de disponibilidade à escuta, buscando criar condições semelhantes às de uma conversa, garantindo o respeito pela singularidade de cada sujeito. As entrevistas foram gravadas com a anuência dos sujeitos, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE).

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Segundo Ciampa (2005), as narrativas revelam um discurso de autor-em-obra, ou seja, através delas os sujeitos expressam não somente quem são, mas quem gostariam de ser, ou melhor, em quem estão se tornando todos os dias, a cada momento.

Os entrevistados desta pesquisa revelaram pelo agir e pelo dizer a sua constituição docente que, por sua vez, percebemos ser indissociável dos outros aspectos de suas vidas.

A interpretação dos dados produzidos toma como base os pressupostos teóricos e metodológicos adotados, buscando contemplar os objetivos específicos elencados no capítulo anterior.

Para uma melhor compreensão dos elementos trazidos pelos entrevistados, dividimos nossa análise em temas, que podem nos auxiliar na direção de um aprofundamento sobre os elementos constitutivos dos sujeitos.

Alertamos, porém, para o fato de que esta divisão é puramente metodológica, pois, como ficou evidente nos relatos, um tema está contido no outro e de forma dialética todos se constituem mutuamente.

Os temas surgiram dos próprios relatos dos entrevistados que, ao discorrerem sobre o que era solicitado (e, em alguns casos até sobre o que não era), revelaram as áreas e momentos de suas vidas relacionados à docência.

A escolha dos temas privilegiou os aspectos comuns aos três relatos, tendo na similaridade seu eixo principal. Todavia, as diferenças entre os entrevistados não foram descartadas, mas consideradas como complementares, ou analisadas como contradição ou como diferença, o que revelou o caráter dialético do pensamento humano.

Para tal empreitada emergiram das narrativas as seguintes temáticas para análise:

- Origem sócio-econômica
- Família
- Escolarização
- Mundo profissional
- Docência

A **origem sócio-econômica** se refere à classe social da qual os professores são provenientes; diz respeito não somente à questão financeira, mas também a aspectos sociais e culturais de referência dos entrevistados, pois entendemos que, em uma sociedade como a nossa, que tem no modo capitalista de produção a sua base material, o lugar social ocupado pelos sujeitos constitui-se em um importante determinante.

A **família**, como primeiro grupo social do qual fazemos parte, é a responsável pela nossa socialização primária. Os entrevistados atestaram isso demonstrando, através de suas falas, o papel definidor dessa instituição social na formação de suas identidades, assim como pela opção profissional pela docência.

A **escolarização** é também um importante elemento constitutivo da docência, atestando que o “ser professor” muitas vezes começa quando ainda somos alunos.

Os elementos constitutivos da docência advindos da vida escolar dos sujeitos mostraram-se presentes em vários níveis escolares (Ensino Fundamental, Médio, Graduação e Pós-Graduação), caracterizando o constante vir-a-ser dos professores bacharéis que, a cada nova etapa de suas formações, agregavam algo a mais para os profissionais que se tornaram.

O **mundo profissional** diz respeito às experiências profissionais não relacionadas à docência ou aquelas experiências docentes anteriores à atual, na qual os professores têm vínculo efetivo como servidores públicos federais.

Por serem professores bacharéis, os nossos sujeitos possuem formação para a atuação em outras áreas e muitas vezes chegaram a efetivar essa possibilidade. Além disso, não iniciaram a atividade docente no IF, mas tiveram experiências iniciais como professores em outros espaços.

Esse núcleo temático visa analisar se (e como) essas outras experiências laborais contribuíram para a opção pela docência como atividade profissional de referência.

E para fechar o ciclo: a **docência**. Atividade profissional de todos os entrevistados na atualidade e principal eixo da análise que propomos, o magistério mostra-se como construção social materializada na opção individual de cada um dos professores que ouvimos.

A análise desse tema busca sintetizar as conclusões às quais chegamos nas análises dos outros temas anteriormente mencionados, com as narrativas sobre o ser e o fazer-se professor dos bacharéis entrevistados.

Apresentaremos os professores bacharéis entrevistados utilizando cores diferentes para cada um deles, recurso que será mantido na grafia dos depoimentos, como forma de facilitar para o leitor a discriminação de cada um (SILVA, 2015). Em seguida, faremos a análise e a discussão dos dados produzidos nas entrevistas, a partir dos temas escolhidos.

PIGMALIÃO

Graduou-se no ano de 2009 em Engenharia Elétrica Industrial. Tem 29 anos e trabalha como docente do IF há cinco anos e meio, mas anteriormente teve três anos de experiência docente em escolas técnicas privadas. Relatou que foi a necessidade financeira que o levou para a sala de aula, ainda na graduação. Filho de agricultores com Ensino Fundamental incompleto, nasceu em um povoado rural do interior do seu estado natal, onde viveu até a adolescência, tendo migrado para a capital para cursar o Ensino Médio. É o caçula de seis irmãos, dos quais uma irmã possui graduação em Letras e um irmão já alçou o nível de pós-doutorado; as demais irmãs não chegaram à graduação. É casado há 5 anos, pai de 2 filhos; o mais velho tem 12 anos e é fruto de uma união anterior, o caçula tem 4 anos e é fruto do atual casamento. Concluiu o mestrado em Engenharia de Materiais em um IF no mês de junho de 2015. Relatou que permanece na docência por opção e que se realiza profissionalmente em sala de aula. A atualização constante e a qualidade de vida decorrente da flexibilidade de horários são pontos positivos apontados por esse entrevistado sobre a profissão docente. Também destacou a relação entre trabalho e retorno financeiro como fator positivo, já que como servidor público, vislumbra a progressão na carreira pela pós-graduação. Enfatiza sua opção por ser docente, destacando que o professor não é aquele que não deu certo em outras profissões, e sim aquele que desempenha as suas funções com amor.

HERMES

Nascido na cidade na capital de um estado nordestino, é filho de uma professora e de um técnico em Eletrônica aposentados. Estudou no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em uma escola privada jesuíta, onde sua mãe era professora e descreve essa formação como muito importante na formação de sua personalidade. É solteiro e pai de um filho de 1 ano e meio. Atualmente cursa mestrado na área da Saúde, com previsão de finalização para este ano. Concluiu o bacharelado em Administração de Empresas em uma instituição superior privada da sua cidade natal no ano de 2004. Tem 33 anos e é professor do IF há sete anos. Teve dois anos de experiência como professor de Informática do Ensino Fundamental, em uma pequena escola particular, e como professor particular nessa mesma área do conhecimento. O professor relatou que, já nessas primeiras experiências, já percebia os desafios de ser professor. Depois da experiência na docência de Informática, teve uma breve atuação na área de vendas. O ingresso na docência no Instituto Federal se deu em decorrência da aprovação em concurso público, que Hermes relatou só ter feito depois da insistência de um amigo. Relata que até hoje vive a docência como um desafio e acredita ainda ser inexperiente, descrevendo a profissão atual como “um aprendizado contínuo”. Acredita ser como um canal, uma das possibilidades dos alunos adquirirem conhecimento, além de apreciar o contato humano e o resultado social que observa através da melhoria de vida das pessoas, decorrentes da sua profissão.

NICE

Graduou-se em Medicina Veterinária em 2006 em uma universidade estadual nordestina. Tem 33 anos, é solteira e não tem filhos. Possui oito anos de experiência docente, atuando no IF há quatro anos e meio. Anteriormente trabalhou por três anos e meio em uma universidade estadual do seu estado e por aproximadamente seis meses em uma instituição superior privada localizada no centro-oeste brasileiro. Passou a infância e a adolescência entre diferentes cidades, em decorrência das transferências do serviço do pai. Em função do desemprego ocasional do pai, a família chegou a passar por dificuldades de ordem econômica. Nem o pai, nem a mãe possuem graduação em nível superior. Ambos estudaram até o Ensino Médio: o pai possui curso técnico e a mãe chegou a atuar como professora leiga. A professora possui mais dois irmãos, dos quais nenhum chegou ao Ensino Superior. Ela é a única que possui formação superior na família, tendo concluído o doutorado na área das Ciências Naturais no ano de 2014. A professora descreve-se como uma metamorfose, pois se sente em aprendizado todas as vezes que entra na sala de aula, sendo as dificuldades do dia a dia da sala de aula que a movem, desenvolvendo a vontade de continuar sendo professora. Relatou valorizar muito a troca de informações e conhecimentos que a sua profissão proporciona e coloca a sua pós-graduação como um importante pilar da sua prática docente.

4.1 Origem sócio-econômica

Ao discorrerem sobre o meio social do qual vieram, os professores trouxeram informações sobre suas condições iniciais de vida. Sobre isso Pigmalião disse:

[...] eu venho de uma família bem pobre; começando bem desde o início, numa família bem pobre que passou a maior parte do tempo morando num lugar extremamente atrasado. (Pigmalião)

Temos aí duas informações relevantes: ser pobre e ser proveniente de um lugar “atrasado”. Podemos imaginar o que o professor quis dizer com isso: oriundo de um pequeno povoado rural do interior de um estado nordestino, ele esclareceu a sua escolha pela adjetivação “atrasado” da seguinte forma:

[...] a renda por pessoa, inclusive saiu no Jornal Nacional um tempo atrás e se eu não estou enganado é menos da metade do salário mínimo, que as pessoas vivem. Lá de onde eu vim, graças a Deus, eu nunca passei fome, mas porque os meus pais sempre trabalhavam em lavoura, essas coisas, então, sempre providenciaram isso. É lógico que não era uma alimentação como talvez os especialistas diriam que é o correto. Mas, graças a Deus, nunca tive problema com isso, nunca precisei ir ao hospital nesses quinze anos que eu morei no interior. Então, é atrasado porque não tinha esse acesso à informação, como os jovens de hoje têm. (Pigmalião)

Sabemos que as condições objetivas de vida são importantes determinantes na constituição dos sujeitos. O acesso à moradia, alimentação e saúde adequadas, muito mais do que necessidades físicas, são direitos humanos.

Devemos, porém, ficar atentos à seguinte condição: ao mesmo tempo em que o professor descreve a falta de recursos materiais da sua família, afirma que nunca lhe faltou o básico para a sobrevivência. Se não cresceu na abundância, tampouco passou fome. Seus genitores, a partir do duro trabalho braçal, foram capazes de prover o básico para o nosso entrevistado.

O próprio entrevistado parece reconhecer que a classificação como “atrasado” pode ser considerada relativa. Ao afirmar que não tinha acesso “à informação”, demonstra que o atraso não é somente material, mas também de outra ordem.

A partir desse reconhecimento, compreendemos o princípio de que o ser humano tem necessidades (e as produz) que vão além da mera sobrevivência. Informação, por exemplo, é um bem necessário em nossa sociedade e sua aquisição depende das condições materiais e sociais às quais o sujeito está submetido.

O “acesso à informação”, que é considerada a maior fonte de poder na sociedade contemporânea, se mostra como um dos determinantes de trajetórias bem sucedidas na perspectiva da ideologia dominante. Costumamos ouvir em nível de senso comum que, “quem tem informação tem tudo”.

Todavia se faz necessário que façamos a diferenciação entre informação e conhecimento. A informação está abundantemente disponível nos mais variados meios de comunicação, porém, o seu adequado aproveitamento depende da capacidade dos sujeitos em filtrá-las, ou seja, de fazerem uma seleção do que é realmente relevante. E para fazerem essa seleção é necessário que tenham conhecimento. O conhecimento diferencia-se da informação por não ser efêmero. Ao contrário, está alicerçado em fontes fidedignas e é inegável que a maior fonte de conhecimento é o acesso à Educação.

Estaria o nosso professor já vislumbrando a relação entre essa falta (da informação) sentida e os percursos percorridos por ele posteriormente, na direção da aquisição de conhecimento?

Sabedores de que os motivos orientam as escolhas, podemos responder afirmativamente à pergunta feita, inferindo que, ao reconhecer que era carente de informações, agiu de forma a obtê-las.

Ao pensarmos sobre isso, podemos refletir sobre uma fala desse sujeito que, mesmo com tantas privações materiais, descreveu sua infância da seguinte forma:

Eu tive uma infância maravilhosa, porque era aquele negócio: não tinha energia mesmo e o pessoal ia todo para a porta lá de casa, por exemplo, e ficava conversando, ficava jogando baralho, dominó. Então, a gente era muito junto, o pessoal, tinha minha galerinha lá, todo o tempo ali junto e ia para a aula, voltava, almoçava, depois ia jogar bola, depois voltava e ia fazer alguma coisa e era o tempo todo junto, aquele pessoal ali, aquela galerinha. Então, a minha infância foi muito boa, eu particularmente gosto muito e se eu tivesse que fazer tudo de novo eu faria tudo do mesmo jeito. (Pigmalião)

A pobreza material não impediu que tivesse uma infância rica em afetos. Percebemos que sua socialização ocorreu de forma bastante satisfatória, tendo vivenciado a infância e parte da adolescência interagindo com os seus familiares e amigos de forma construtiva, constituindo o seu Eu a partir dessas interações.

A carência e o atraso do local de origem contém outro lado: descobrimos que a falta também pode ser ponto de partida para a criação de alternativas para a

satisfação de desejos e aspirações. Ainda caracterizando o seu local de origem a partir da falta, o professor disse:

[...] eu nunca cresci com videogame, celular, televisão, minha infância não teve nada disso, porque lá só chegou energia elétrica em 2004. E em 2004 eu já estava em (nome da capital do seu estado de origem), morando em (nome da cidade). (Pigmalião)

Essa falta, aparentemente negativa, foi uma condição importante para desenvolver a criatividade infanto-juvenil, fundamental para o desenvolvimento do pensamento, como verbalizado a seguir:

[...] os nossos brinquedos nós tínhamos que fazer com o que nós tínhamos lá, ou seja, madeira, essas coisas, garrafa PET, com essas coisas que a gente fazia os nossos brinquedos. (Pigmalião)

Então, de um mero morador da zona rural, lugar pobre e carente de recursos, vemos o surgimento de um criador: um criador de seus próprios brinquedos! A metamorfose em direção à emancipação começa a vir à tona nas palavras do nosso sujeito: a atividade criadora que ao transformar o mundo material em objetos que satisfazem suas necessidades, o transforma também.

É interessante observar que ele usa o pronome no plural (nós), o que indica que essas atividades eram realizadas coletivamente; é na interação com as outras crianças que o nosso sujeito vai se constituindo.

Carente de recursos materiais, mas rico em criatividade, sua falta não parece constituir impedimento para que supra sua necessidade de brincar, nem de interagir com os outros que lhe são significativos.

A partir das interações com os outros (colegas e familiares), o professor foi se conhecendo e se transformando, forjando sua identidade a partir dos vários grupos do qual fez parte.

Se não havia brinquedos prontos, estes eram criados e o ato de criação mostra-se emancipador, pois transcende a criação de um objeto; ele representa a ação do sujeito sobre o seu meio, a forma encontrada para superar uma limitação, uma necessidade que se constitui como fator fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: o brincar.

Esse processo de criação/transformação mostra-se constitutivo na formação da personalidade de Pigmalião, conforme ele mesmo reconhece:

[...] toda essa situação que nós temos, as circunstâncias que nós tínhamos naquele tempo, essa convivência simples, me ajudou muito a ser a pessoa que eu sou hoje e que eu tento ser com os alunos. (Pigmalião)

As próprias palavras do entrevistado demonstram a função de sua origem sócio-cultural no professor que se tornou. Em diversos momentos de seu depoimento coloca a importância da humildade e da empatia no trato com os alunos, acreditando que adquiriu essas qualidades nas vivências que teve na zona rural.

Apesar da ausência de recursos financeiros percebemos que Pigmalião consegue ressignificar essa dificuldade, reconhecendo algo de positivo (a humildade no trato com os alunos) que ficou dessa experiência para a sua atividade docente.

Em uma sociedade como a nossa, o acesso à Educação ainda depende das condições sócio-econômicas, tendo o nosso professor que adequar as suas escolhas a esse fato.

[...] eu não tinha essa liberdade de chegar “Não, agora eu vou largar esse aqui e começar um outro curso”, não tinha essa liberdade, até porque quando eu já era estudante, já existia aquela pressão: “Tu já tem dezoito, vinte anos, tem que trabalhar”, enfim, eu tinha aquela pressão, que é uma própria necessidade da família. (Pigmalião)

Muitos estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas se veem diante desse impasse, pois, apesar do desejo de estudar, têm que enfrentar a realidade da falta de recursos, tendo que entrar no mercado de trabalho para poderem continuar estudando, algumas vezes por pressão da própria família, como destaca a professora Nice:

O meu pai, por exemplo, quando eu terminei o Ensino Médio, ele me fez fazer o concurso para os Correios, para agência dos correios, porque ele queria que eu trabalhasse logo; a minha irmã já trabalhava na (nome da empresa), o meu irmão também já trabalhava, estava terminando o Ensino Médio e a minha irmã, por muito tempo, teve que sustentar a gente em função do desemprego do meu pai. Então, desde os dezessete anos ela trabalha na (nome da empresa) e parou os estudos dela para nos ajudar, para nos sustentar, minha irmã me sustentou muito tempo na Universidade e

tudo mais; na nossa família inteira, ela tem um papel extremamente importante. (Nice)

A condição sócio-econômica é determinante importante da constituição dos sujeitos. Nesse trecho de seu depoimento, a professora descreve a pressão do pai para que trabalhasse, porém não podemos interpretar a atitude paterna de forma superficial.

As condições do mundo material determinaram a atitude paterna; não foi a vontade de que a filha não estudasse, mas a necessidade imediata de suprir as carências materiais.

Mas, ao mesmo tempo em que falou da pressão paterna para que entrasse no mercado de trabalho, Nice descreve o apoio de outros membros família, em especial a irmã, para que pudesse dar continuidade aos estudos.

Em situações de dificuldade, a possibilidade de contar com o apoio de outras pessoas faz toda a diferença. Além da irmã, nossa professora também destacou o papel da mãe:

Eu me lembro uma vez que a minha mãe pediu dinheiro para vizinha para eu ir, para terminar; já praticamente no último semestre. Para eu pegar ônibus, assim, não tinha, e ela foi lá e pediu emprestado; era bem complicado. (Nice)

Essa condição objetiva de privação de recursos materiais incorpora-se ao desenvolvimento das identidades de nossos sujeitos. Ao partirmos do pressuposto de que a identidade incorpora a condição social, econômica e cultural, refirmamos que o âmbito individual alicerça-se no social.

A estudante que não tinha dinheiro para ir à universidade é a gênese da futura doutora e, para que chegasse a tal patamar, o apoio financeiro (e afetivo) dos familiares foi fundamental.

Aqui temos a percepção das condições objetivas dos nossos sujeitos nas suas fases da infância, adolescência e início da vida adulta, destacando que essas mesmas condições foram um dos determinantes da constituição de suas identidades.

Podemos inferir que o apoio econômico, social e afetivo foi fundamental para que nossos sujeitos superassem as limitações impostas. Quando Vigotski (2007) postula que nos tornamos quem somos a partir das interações com os outros,

podemos pensar que a pessoa na qual nossos professores se tornaram é produto das interações que tiveram.

É com o objetivo de aprofundar a compreensão dessas relações nas formações de suas identidades e nas suas constituições como professores, que formulamos o tópico a seguir.

4.2 Família

A família, por ser o primeiro grupo social do qual fazemos parte, apareceu nos relatos frequentemente, demonstrando a centralidade de seu papel na constituição dos nossos professores. Diz Pigmalião:

[...] uma lembrança boa que eu tenho dos meus pais, da situação que eu tinha, que apesar de toda a pobreza, eles sempre me deram o maior conforto possível; dos meus irmãos, eles dizem que eu fui o mais privilegiado, porque eu fui o que, tipo assim, é o “caçula”, sabe como é que é, o caçula, o pai sempre mima mais, enfim. A humildade em si, a simplicidade para mim não tem... é... acho que a simplicidade é uma coisa bem interessante. Eu vou para tal lugar, vou dormir numa rede, para mim tanto faz dormir em qualquer lugar, não tem problema nenhum. (Pigmalião)

Pigmalião mais uma vez diz que a pobreza da família não constituiu impedimento para que seus pais suprissem as necessidades básicas da família. Podemos imaginar a que custo eles fizeram isso, já que sobreviviam na escassez.

Mas sabemos também que a forma que internalizamos determinadas situações é mediada por afetos e emoções que contribuem para a construção dos sentidos. Assim, mesmo diante de privações de ordem material, o que permaneceu para o professor foi que ele teve “o maior conforto possível”.

Aqui vemos que o sentido que esse entrevistado atribui à pobreza da família vem atrelado à percepção de que seus pais fizeram tudo que estava ao seu alcance.

Pode-se falar que ele reconhece o privilégio em meio à pobreza. Mesmo diante das dificuldades, o reconhecimento de que diante do pouco não se é, necessariamente, pouco como ser humano, tendo na simplicidade e na humildade valores centrais deixados pela herança familiar. Ainda sobre o patrimônio deixado pelos pais, nosso entrevistado disse:

[...] os ensinamentos que meus pais sempre me deram, na questão da responsabilidade, da questão de respeito, de humildade, de bom senso e que eu tento a cada dia aplicar com os meus alunos. (Pigmalião)

É interessante como o nosso entrevistado relaciona seu legado familiar à sua prática como professor; percebemos que, mesmo que de forma intuitiva, ele se reconhece como uma totalidade.

Mas como seria o dia a dia de uma família assim? Como se construiu o senso de responsabilidade, ou melhor, como foram transmitidos os valores que nosso entrevistado menciona? Vejamos o que ele diz:

Então a gente vivia explorando também os recursos naturais que tinham. Peixe, as mandiocas, essas coisas que a gente acabava ajudando meu pai também nesse trabalho diário, mas em nenhum momento deixaram de... não permitirem que estudasse por causa disso. Muito pelo contrário, sempre me incentivando a estudar. (Pigmalião)

Vemos que o pai não privava os filhos da experiência do trabalho da roça mas, ao mesmo tempo, tanto o pai quanto a mãe incentivaram os filhos a estudar.

Percebemos aí duas importantes questões: o trabalho e o estudo, ou melhor, os seus significados nesse núcleo familiar. Ao levar os filhos para vivenciarem a atividade da qual saía o sustento da família, o pai estava não somente ensinando-os a trabalhar, mas, principalmente, repassando os valores relacionados ao trabalho e demonstrando de forma prática o esforço necessário para o sustento de todos.

Certamente isso contribuiu para o desenvolvimento da humildade e da simplicidade tão valorizadas pelo professor. Ao mesmo tempo em que ia para a roça, era incentivado a estudar; os pais desse professor não descuidaram de mostrar-lhe a importância dos estudos, como ele mesmo afirma:

[...] meu pai e minha mãe, sempre me estimularam, não aceitavam que viesse reclamação, que viesse comportamento mau, então isso me ajudou muito. Quando eu cheguei em (nome da capital do seu estado de origem), apesar do impacto, tudo diferente, mas mesmo assim, eu não tirava nota baixa, e quando terminava o terceiro bimestre, o terceiro bimestre eu já estava praticamente aprovado em todas as disciplinas. (Pigmalião)

Seus pais não somente o levavam para trabalhar, mas eram incisivos quanto à importância da educação formal. Sabedores que somos das dificuldades de se viver da lavoura em uma região pobre como o interior nordestino, inferimos que a insistência dos pais na cobrança dos estudos dos filhos era a forma que encontraram de garantir que o professor e seus irmãos tivessem uma vida melhor que a deles.

Lima e Ciampa (2012) afirmam que o processo de individuação se dá através da socialização, porém está associado ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. A socialização que se deu no âmbito familiar promoveu no professor os valores da simplicidade, humildade e responsabilidade, mas não de uma forma passiva. Ele foi capaz de ressignificar as palavras dos pais, tornando-as suas, como demonstra no trecho a seguir:

[...] às vezes eu falo com os meus filhos assim: que meu pai me levava para roça, que tinha um gadinho lá e tal, enfim, era aquele serviço de lavoura e que eu sempre botei isso na cabeça: “Quando eu crescer eu não quero ser isso não, nada contra o que meu pai faz, mas eu não quero ser isso daqui não, tem que fazer alguma coisa diferente” (Pigmalião)

É interessante observar as palavras escolhidas por nosso entrevistado neste trecho. Quando ele fala que “botou na cabeça”, fala de algo que anteriormente não estava lá (na sua cabeça), mas que depois ele mesmo “botou”; pode-se dizer que houve um processo de internalização. O desejo de ter uma vida diferente não surgiu do nada, e sim das interações familiares.

Foi a socialização familiar, relacionada às relações estabelecidas no mundo material, que constituíram a necessidade e o motivo que, no seu desenvolvimento, incorporou-se à subjetividade desse professor.

Esse relato nos faz refletir sobre a relevância dos outros ao longo da nossa vida. Pigmalião é um mito grego que discorre sobre um escultor que esculpe uma estátua feminina, considerada por ele como a mulher ideal, por quem se apaixona. Esse mito fala da idealização do ser amado, mas vai além: discorre sobre as expectativas dos outros e sua influência sobre como nos comportamos e em quem nos tornamos.

Dito em outras palavras, o mito de Pigmalião é sobre a capacidade que temos de determinar nossos rumos, porém essa determinação está ligada à

concretização de planos que podem ser particulares ou coletivos, ou melhor: são tão particulares quanto coletivos já que, dialeticamente, uma condição está contida na outra.

Então vejamos: nosso professor Pigmalião desejou uma vida melhor que aquela que os pais tinham, mas a recíproca foi verdadeira: seus pais também queriam que estudasse, que tirasse notas boas e tivesse um bom comportamento no ambiente escolar, cobranças que significavam o valor que atribuíam à educação do filho.

Podemos dizer que os pais de Pigmalião “profetizaram” positivamente o desempenho acadêmico do filho. Uma profecia consiste em uma predição do futuro e o mito grego de Pigmalião transmite a mensagem de uma profecia auto-realizável, pois essa personagem mitológica, ao prever como seria a mulher ideal, pôde concretizá-la.

Da mesma forma, ao transmitirem mensagens sobre as expectativas que tinham para o filho, comunicavam o que esperavam dele, ou melhor, o que acreditavam que poderiam estimular para que ele pudesse alcançar.

O *efeito Pigmalião* fala que quanto maiores forem as expectativas em relação a alguém, melhor será o desempenho dessa pessoa. Rosenthal e Jacobson (1986), em um estudo sobre profecias auto-realizadoras na sala de aula, demonstraram como as expectativas dos professores em relação aos seus alunos podem se concretizar. Assim, se o professor espera pouco de um determinado aluno, esse aluno tende a ter um desempenho inferior: “O professor consegue menos porque espera menos” (ROSENTHAL e JACOBSON, 1986, p. 258).

Percebemos, a partir do relato de Pigmalião, que o seu efeito também se aplica às interações entre pais e filhos, tendo na positiva expectativa de seus pais um dos pilares nos quais se sustentam a sua própria percepção da realidade.

As expectativas dos outros significativos nem sempre são transmitidas de forma explícita: muitas vezes é na sutileza do cotidiano, através apreensão dos signos produzidos socialmente, no entendimento dos significados postos, que os sujeitos decodificam essas mensagens. Vejamos o que a professora Nice fala sobre sua mãe:

A minha mãe não, a minha mãe, ela sempre... “Você quer isso?” E ela ia e ligava para um tio, ligava para outro, ela não me contava,

mas eu sei que ela fazia tudo por baixo dos panos para fazer a minha vontade. Então, era aquilo que eu queria, ela ia lá e fazia. Então, minha mãe, ela nunca me deixou cair em nenhum momento, nas nossas dificuldades ela sempre: “Não, você vai!”; “Mãe, não tem dinheiro hoje para ir não”; “Mas você vai e eu vou conseguir!”. E ela ia na vizinha, ela ia num tio, era desse jeito. (Nice)

Diante do desejo da filha de estudar e da falta de recursos financeiros da família, essa mãe agiu para que a professora pudesse concretizar o sonho de fazer uma graduação.

Ao apoiar a filha de forma incondicional transmitia a mensagem de que confiava nela, ou seja, acreditava em seu potencial e estava ao seu lado em todas as situações, especialmente diante das dificuldades.

Esse complexo processo de interação possibilita a construção dos sentidos em nível individual, porém, os sentidos sobre si mesmo transcendem as expectativas alheias.

Muitas vezes, os familiares transmitem significados e sentidos através de modelos, melhor dizendo, através das suas próprias escolhas de vida, nesse caso suas escolhas profissionais. Sobre seus pais, a professora Nice disse:

[...] eu sou filha, como eu falei, de uma professora e um técnico agrícola, então minha mãe só fez até o Ensino Médio e meu pai também; segundo eles por falta de oportunidade e no momento em que era mais importante terminar o Ensino Médio do que... trabalhar do que fazer uma graduação[...] (Nice)

Ao falar da escolaridade dos pais, nossa professora mais uma vez os situa sócio-economicamente e, ao falar deles, está falando também de si própria. Provenientes de um meio no qual havia a necessidade imediata de sustentarem a família, estavam inseridos em uma realidade na qual a possibilidade de uma graduação era algo distante.

Mas Nice nos fala de algo relevante: a atividade dos pais. O pai era técnico agrícola e a mãe foi professora. Ela conta que sua primeira experiência profissional foi como auxiliar da mãe, que dava aulas particulares em casa.

Se as expectativas e o apoio familiar são importantes, os modelos aos quais tiveram acesso também; afinal, também se aprende a partir da convivência com o outro, pela observação e pelas relações estabelecidas, sendo que o valor que

atribuímos ao que é observado é emocionado, ou seja, é mediado pela qualidade da relação que temos, pelos afetos envolvidos.

Outro professor (Hermes), também filho de uma professora, fala de como a profissão da mãe o afetou, de como percebia a atividade docente quando se deu conta da especificidade da profissão exercida pela mãe:

[...] minha mãe trabalhou com isso e eu não consegui entender como ela conseguia fazer porque até então eu tinha um ponto de vista apenas do discente e não do docente. (Hermes)

Ter um único ponto de vista (o do aluno) parece ter sido a forma que esse professor encontrou para revelar uma incompletude sentida, como se esse único ponto de vista não fosse suficiente: havia algo que faltava. Ao descrever de forma mais detalhada a profissão da mãe ele disse:

Minha mãe foi professora do Estado e de uma escola particular, inclusive jesuíta, durante vinte e cinco anos, então ela se aposentou das duas instituições de ensino e eu achava um desafio, via como um desafio a minha mãe trabalhar às vezes até três turnos, utilizando basicamente da mesma profissão e eu tinha muita curiosidade de entender como é que ela conseguia todo dia chegar e ter alguma coisa para falar para as pessoas, para os alunos. Às vezes, eu observava que ela era amada e às vezes eu observava que ela era odiada, mas isso me criava uma certa interrogação e me dava uma certa vontade de um dia vivenciar esse desafio. (Hermes)

A observação das vivências maternas exerceu um impacto nesse entrevistado: ele começou a refletir sobre a docência e a se sentir instigado por ela. Se não fosse filho de uma professora, dificilmente seria levado a pensar dessa forma.

Foi a mãe-professora quem o fez pensar sobre a docência pela primeira vez, provavelmente ainda na infância, quando ainda não tinha talvez planos para escolher a profissão que seguiria na vida adulta. Foram as emoções suscitadas pela profissão da mãe que o fizeram pensar na docência como um desafio. E desafios, normalmente, são motivadores para a ação.

É importante reafirmar que, para Vigotski (2008), pensamento e emoção não são coisas separadas. Na verdade, tanto a emoção quanto a motivação estão na origem do pensamento; então, podemos inferir, que para o professor Hermes, a

forma como se sentiu em relação à profissão materna foi um motivo para que, na idade adulta, optasse por seguir seus passos.

O papel da família na constituição das subjetividades é basilar. Se as expectativas dos pais em relação aos filhos consistem em profecias auto-realizáveis e o seu agir no mundo pode constituir-se como modelo, os resultados aos quais nossos professores chegaram deram origem a um importante sentimento: o orgulho.

[...] eu senti um orgulho muito grande do meu pai, quando eu... eu me lembro que ele estava pintando a grade quando saiu o resultado (do vestibular) na rádio, falava nome por nome. E quando ele ouviu o meu nome, logo no comecinho da lista, era o sétimo nome, e ele desceu daquela escada numa felicidade e tudo mais. (Nice)

Nossa professora refere-se ao dia em que foi anunciada a sua aprovação no vestibular. O mesmo pai que tanto insistiu para que entrasse no mercado de trabalho, ficou em êxtase quando soube de sua aprovação. Pigmalião relatou episódio similar, sobre a reação da sua mãe:

[...] também quando eu passei no vestibular, até hoje tem o jornalzinho que eu saí, no jornalzinho em (nome da cidade), que a escola lá mandou botar. Até hoje ela (a mãe) guardou esse papelzinho, passou no vestibular em três universidades e não sei o quê... tem hora que eu já fico assim: “Mãe pára...”, tem hora que a gente está no interior e ela fica “Esse aqui foi o que passou em três vestibulares”, enfim... já fica “Mãe, menos... a senhora ainda tem isso? Por que não jogou isso fora?” (Pigmalião)

Saber que são motivo de satisfação para seus familiares deve ter contribuído para que esses professores, mesmo diante das adversidades, persistissem na busca por uma formação em nível superior e nele permanecessem, apesar dificuldades.

Essa formação foi o início para a efetivação das suas carreiras docentes. Reconhecemos, porém, que não são o único aspecto da sua escolarização que pode ser considerado como constitutivo das suas identidades docentes.

Para uma melhor compreensão sobre como a vida escolar dos nossos professores constituiu o ser humano e o professor que são, seguimos com a análise dos seus relatos sobre a educação formal.

4.3 Escolarização

Ser professor em nossa sociedade consiste em uma função que tem como exigência uma formação específica que, independente da área do conhecimento, se dá nos espaços da educação formal.

Por educação formal, compreendemos aquela que se dá em espaços destinados à transmissão de conhecimentos sistematizados, tais como escolas, universidades, centros educacionais etc.

Sabemos que a nossa constituição se dá a partir das inúmeras interações que se dão ao longo da nossa vida, então inferimos que, aquelas que ocorreram no espaço escolar são determinantes importantes do ser professor.

Os professores que tivemos ao longo de nossas vidas constituíram modelos de conduta incorporados e que trazemos para as nossas salas de aula, muitas vezes de forma não-intencional.

O modelo de educação vivenciado é igualmente constitutivo. A forma como o conhecimento nos foi transmitido também carrega as concepções dos professores que tivemos e a cultura na qual estamos inseridos. Vejamos o que Pigmalião diz sobre a sua Educação Básica:

[...] quando eu falo para os meus alunos que no meu tempo, se tomava a tabuada e de quem errasse tomava bolo, o pessoal pensa que é brincadeira.
[...] hoje o ensino moderno não aceita mais isso, mas que para mim eu nunca tive problema, até porque eu estudava bastante; hora ou outra eu pegava bolo. (Pigmalião)

A prática de uma educação tradicional é uma realidade em muitas escolas e o uso de castigos físicos foi por muito tempo tolerado e até mesmo visto como algo benéfico para o aprendizado.

Sabemos, a partir dos conhecimentos que hoje temos, tanto no campo da Psicologia como na Educação, que existem maneiras mais adequadas de levar alunos a aprender e que o uso de punições, especialmente castigos físicos, pode ter efeito oposto ao esperado.

Mas como os sentidos atribuídos aos fatos, muitas vezes não obedecem somente à razão, constatamos que esse professor atribui positividade até para os castigos físicos sofridos.

[...] hoje eu percebo que me ajudou muito, tanto que dos meus colegas que saíram de lá, poucos assim, na verdade quiseram continuar estudando, sabe? (Pigmalião)

Por que será que nosso entrevistado atribui o sucesso de sua vida escolar ao fato de ter levado “bolo”? Não temos como ter certeza, mas podemos inferir que esse posicionamento foi determinado por outras interações que teve.

No caso de Pigmalião, este relatou que seus pais eram rígidos na sua educação e que cobravam bom desempenho escolar. Como o nosso entrevistado atribuiu sentido positivo ao posicionamento dos pais, provavelmente generalizou para o espaço escolar, atribuindo o sentido do cuidado e da genuína preocupação com o seu desempenho acadêmico, aos castigos físicos.

As condições materiais e os sentidos atribuídos a elas são igualmente relevantes no processo de escolarização. A situação de escassez, presente nas origens desse professor, apareceram na sua vivência escolar, conforme relata:

Livros didáticos, eu nunca tive na minha vida toda. Então, o que é que eu tinha? Eram livros que os meus primos que moravam na cidade, por exemplo, mandavam pra mim, mas que não eram livros que o professor adotava, enfim, mas é uma coisa que matemático... na Matemática, por exemplo, me chamava atenção, eu começava a estudar, então, desde lá eu comecei a ter uma desenvoltura. (Pigmalião)

É interessante notar a capacidade que esse professor tem de ressignificar as dificuldades a ponto de transformá-las a seu favor. A falta de livros adequados não fez com que esmorecesse nos estudos, ao contrário, fazia muito do pouco que lhe era oferecido, chegando a melhorar seus conhecimentos matemáticos. Esse esforço se mostrou frutífero e Pigmalião verbalizou seu processo de superação dessas limitações, da seguinte forma:

Eu fui aprendendo no primeiro ano do meu curso superior, eu sofri muito, porque minha base era fraquíssima, muito fraca mesmo, mas eu tive que correr atrás. O conhecimento que eu obtive no cursinho me ajudou muito. (Pigmalião)

O esforço e as aulas do cursinho o levaram para o Ensino Superior. A superação de sua condição de pobreza começa aí, na efetivação das perspectivas de uma vida melhor via graduação, na direção da emancipação identitária: o menino

pobre do interior torna-se universitário. Sobre o percurso que o levou ao Ensino Superior ele disse:

Comecei a entrar nos livros mesmo e encarar os livros, e superar as dificuldades que eu tinha. Então, a Matemática era minha base fraca, pois eu tinha que entrar na Matemática. Então, lembro que tinha gente estudando uma coisa e tinha que voltar lá atrás para estudar aquilo lá, em um livro do Ensino Médio, Ensino Fundamental. (Pigmalião)

O papel ativo do nosso sujeito em seu processo de emancipação confirma a centralidade da ação na constituição humana. O ingresso no Ensino Superior e crescente desempenho acadêmico demonstram mais uma vez que Pigmalião não cruzou os braços, buscando alternativas para superar suas limitações: se percebia que não tinha um conhecimento, ia para os livros adquiri-lo.

Eu já comecei a ter um desempenho melhor, inclusive igual ou melhor a uns colegas meus que vieram de escolas particulares. Dos vinte que começaram comigo, cheguei eu e mais dois ao final desse curso de Engenharia. Então tiveram muitos, inclusive, que vieram de escolas melhores com mais recursos do que eu estava que no interior, que não conseguiram terminar, e eu já no curso de Engenharia. (Pigmalião)

O professor também conseguiu perceber o papel do outro na sua constituição, nesse caso específico, a importância dos professores que teve:

[...] os professores me orientando, me ajudando; eu tenho professores que até hoje eu tenho um carinho muito grande por eles, porque foram conhecimentos acima do que se tem na sala de aula. (Pigmalião)

O primeiro contato com a docência de qualquer professor se dá no papel de aluno. Mesmo que de forma não-intencional, quando ainda estamos no papel de discentes, internalizamos as atribuições da profissão postas na cultura.

Quando o modelo de professor ao qual temos acesso nas nossas vidas escolares é positivo, podemos dizer que a probabilidade de internalizarmos o aspecto representacional da identidade docente positivamente é maior.

E, como sabemos, o aspecto representacional relaciona-se com o professor que se é, já que há uma relação de interdependência entre o representacional e o constitutivo.

Ao contrário de Pigmalião, o professor Hermes relatou uma vivência escolar sem dificuldades econômicas significativas, mas desafiadora em relação às emoções que mediaram a constituição de sua subjetividade. Sobre isso ele disse:

Estudei em uma escola jesuíta, tive uma base jesuíta, religiosa, católica, humana e isso com certeza foi muito importante para mim, porque quando eu saí desse ambiente eu senti falta disso, fiquei até um pouco confuso, até um pouco deprimido com isso, senti falta daquele calor que eu tinha quando eu estava lá, onde eu estudei. Tive um segundo grau difícil, que foi esse que eu falei... quando eu saí dessa minha escola, do (nome da escola), fiz o curso de Administração, a princípio porque eu não tinha ainda certeza da área na qual eu ia trabalhar, mas terminei vendo que era interessante, embora hoje eu tenha outras paixões também. (Hermes)

Percebemos no depoimento de Hermes a importância que ele atribui aos aspectos da sua vivência escolar que vão além do cognitivo. Reconhece que os valores humanos adquiridos através de sua formação cristã foram relevantes para sua constituição como ser humano, a ponto de ter ficado confuso ao adentrar em outro ambiente que não primava por esses valores.

Essa sensibilidade, materializada no reconhecimento de que o papel da escola deve ir além da transmissão dos conhecimentos aparece como um importante elemento da sua constituição docente (conforme veremos no item 4.5).

A escolha por um curso de nível superior (Administração), do qual, no princípio, não tinha certeza, mas que depois reconheceu como interessante, demonstra o movimento presente na vida, no qual uma concepção inicial pode ser ressignificada a partir das experiências vivenciadas.

A inadequação inicial vai dando lugar à construção de novas personagens, a partir das quais começa a superar as dificuldades rumo à emancipação. Em um movimento de auto-análise, Hermes mostra-se capaz de fazer uma crítica às possíveis causas de suas limitações.

Às vezes você não tem tanta noção do seu potencial, às vezes você se nivela por referenciais que talvez não sejam tão importantes, às vezes o importante é você desenvolver o seu potencial, em vez de

você ficar se espelhando todo tempo no potencial dos outros.
(Hermes)

Esse professor, ao reconhecer um determinante para a baixa auto-estima (comparação com os outros) inicia seu processo de superação rumo à consolidação de uma identidade como um ser capaz, dizendo:

Mas ao mesmo tempo, nos seminários de faculdade, nas minhas apresentações na escola, no nível médio, eu sempre era a pessoa que teoricamente chamava pra si a responsabilidade, talvez não a mais importante, nessa parte da oratória e inclusive isso gerou até um comentário agora por parte da minha orientadora, que ela chegou a elogiar essa minha característica. (Hermes)

O garoto que se sentia inadequado nos ambientes diferentes de sua escola jesuíta, e que entrou no curso de Administração sem ter certeza de que era isso que queria, começa a se perceber como um bom orador. É a personagem do rapaz deslocado dando lugar à do rapaz responsável e comunicativo.

O elogio da orientadora, sem dúvida alguma teve papel nessa transformação. Hermes descreve sua inserção na pós-graduação como um importante fator constitutivo de sua identidade, como uma mola propulsora na elaboração da pessoa e do professor que é hoje.

Essa questão da pesquisa, ela vem abrindo a minha mente, para uma série de fatores na educação e também a nível de sociedade, como, por exemplo, de que forma que a gente vai refletir esse conhecimento adquirido na pesquisa de forma realmente funcional para as pessoas, que possa atingir realmente as pessoas. (Hermes)

Mais uma personagem surge no palco da vida de Hermes: o professor-pesquisador. O curso de mestrado fez com que descobrisse uma outra faceta, na qual percebemos os valores aprendidos na escola jesuíta; para ele não basta somente adquirir um título, mas é igualmente importante dar um retorno à sociedade. Ainda em relação ao papel da pós-graduação em sua metamorfose rumo à emancipação, disse:

A pós-graduação está me trazendo uma certa maturidade para administrar certas coisas: prazos, níveis de pesquisa e enfim, gerar o resultado disso. Isso está fazendo com que o lado humano que provavelmente pudesse estar meio fragilizado enquanto a questão:

“Meu Deus, eu vou morrer aqui desse jeito? Eu só vou produzir isso, eu sou vou fazer isso a vida toda, entrar em uma sala e dar aula e depois eu saio e acabou o horário, e bateu a campainha e eu vou para casa e aplico prova e pego?” Isso foi se transformando e hoje está gerando um outro resultado; isso está se consolidando de uma outra forma, está calcificando de outra forma. (Hermes)

As metamorfoses pelas quais passou ao longo de sua vida escolar, sem dúvida alguma, foram emancipatórias. No depoimento sobre o papel da pós-graduação, Hermes fala como superou a estagnação que sentia em sua carreira docente quando se via como um ser estático, alienado, que sempre fazia a mesma coisa.

Sua inserção em um curso de mestrado ampliou seus horizontes profissionais, solidificando sua auto-estima. Mais uma vez, Hermes mostra que está em movimento, se transformando a partir do que faz e do que pensa.

Quanto ao processo de escolarização da professora Nice, esta, ao falar da sua vivência no Ensino Fundamental disse:

A minha pré-adolescência a gente mudou para outra cidade e lá nessa cidade a gente teve uma condição um pouco melhor de estudar. Eu, por exemplo, de fazer inglês, de ter uma escola, foi uma oportunidade, na época, de estudar no (nome da escola). O (nome da escola), que na época era um dos melhores sistemas do Brasil, a facilidade que a gente tinha a um conhecimento mais aprimorado de uma escola particular, porque todos os funcionários da empresa, eles tinham direito de colocar os seus filhos nessa escola. (Nice)

A família da professora Nice precisou mudar de cidade diversas vezes em decorrência do trabalho do pai. Apesar da família não ter muitos recursos financeiros, ela pôde estudar em uma escola particular, pois a empresa na qual o pai trabalhava oferecia bolsa de estudos para os filhos dos funcionários.

Com o retorno da família para a sua cidade de origem, a professora foi transferida para uma escola particular do local, mas em decorrência do desemprego do pai, concluiu o Ensino Médio na rede pública de ensino.

Eu ainda consegui estudar no (nome da escola particular), para terminar a sexta, a sétima e a oitava série. Depois disso a gente tinha que realmente ir para uma escola pública, para fazer o Ensino Médio e foi quando eu fui para o (citou o nome de outra escola). Na época era um colégio bom.

Nós tínhamos professores muito bons, que torciam, por exemplo, para gente passar no vestibular. (Nice)

Percebemos que os sentidos que a professora atribui à sua escolarização, são de que teve acesso a boas escolas e a bons professores. No seu relato percebemos a valorização que atribui a isso, reconhecendo a importância na sua constituição discente.

Isso me fez ser uma aluna muito dedicada e muito ambiciosa, no bom sentido de querer crescer mesmo, de querer fazer uma graduação, de sempre ser muito dedicada aos estudos e eu digo que a instituição de ensino e os professores, eles têm um papel extremamente importante na educação de um aluno. (Nice)

Ao valorizar a escola e os professores, Nice os coloca como importantes determinantes em sua constituição como pessoa e, futuramente, como professora.

A menina proveniente de família humilde, cujos pais não tiveram acesso ao Ensino Superior, vislumbra em decorrência das interações no espaço escolar, a possibilidade de fazer uma graduação e, ao tentar justificar o seu percurso diz:

Eu sempre digo que eu tive muita sorte nos meus estudos. (Nice)

Todavia sabemos que o seu sucesso acadêmico deve-se a muito mais do que mera “sorte”, pois não foi algo que aconteceu ao acaso e sim, decorrente das condições materiais e afetivas às quais teve acesso, das quais ela mesma fala em seguida:

Foram os meus professores, os professores que eu tive no Ensino Médio, foi a escola boa que eu passei, quer dizer, de alunos muito interessados, de professores muito interessados. (Nice)

Boa escola, bons professores e o apoio da família, especialmente da mãe, conforme relatado anteriormente, foram determinantes para sua inserção na graduação e, futuramente, na pós-graduação, dando corpo à opção pela docência.

Depois eu entrei na Universidade, passei para Medicina Veterinária e mais uma vez, com muita dificuldade, muita dificuldade mesmo. Minha formação está toda ligada à morfologia, à Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia lá da USP (Universidade de São Paulo). A primeira vez que eu fui foi na graduação ainda; como eu

falei, não foi fácil não. Não foi fácil encarar a USP, encarar os professores da USP, as pessoas de São Paulo, São Paulo, tudo, tudo era... uma pessoa que tinha acabado de sair de (fala o nome da sua cidade de origem), nunca tinha viajado pra nenhum outro lugar, para o sudeste, de repente já ter que encarar, não só uma grande São Paulo, mas uma USP. Também muitas dificuldades, mas foi extremamente importante para minha vida, então não neguei, fui mesmo, passei por dificuldades e foi importante, foi muito importante. (Nice)

As dificuldades enfrentadas na graduação foram financeiras, mas a professora Nice não desistiu. A falta de dinheiro não impediu que tivesse um excelente desempenho, a ponto de ter sido convidada para um estágio na USP.

A estudante sem dinheiro assume a personagem da aluna dedicada, aquela capaz de enfrentar os maiores desafios impostos à sua condição, chegando ao mestrado e, depois, ao doutorado.

Podemos dizer que essa professora venceu, daí a escolha pelo nome fictício de Nice, que na mitologia grega era quem garantia a vitória nas batalhas mais difíceis. Assim, o fato de a chamarmos de Nice, ou Vitória como a rebatizaram os romanos, por isso só, já é auto-explicativo.

4.4 Mundo profissional

A docência como profissão de referência não se mostrou como primeira opção de escolha dos nossos entrevistados. Todos relataram que as suas carreiras como professores foram construídas na prática e que não entraram na graduação tendo a certeza de que era isso que iriam fazer.

Como os itens anteriores já demonstraram, percebemos que a constituição da opção pela docência estava presente em suas histórias de vida, muitas vezes de forma não intencional.

A convivência com mãe professora, a necessidade financeira, a vivência de sala de aula decorrente de iniciação científica, dentre outras experiências, contribuíram para os nossos sujeitos construírem suas personagens como professores.

Outras experiências laborais também se mostraram como constitutivas do que são hoje, muitas vezes contribuindo para a objetivação da opção pela docência,

por eliminação. Para uma melhor compreensão do que afirmamos, vejamos o que Pigmalião fala sobre seu estágio na área da Engenharia:

Eu estagiei na (citou o nome da empresa), que é a Companhia de Energia, não gostei do que o Engenheiro faz lá: é engenheiro-administrador. Para mim o engenheiro tem que solucionar problema e não estar só na frente do computador. Então passei lá um ano: estagiava dentro da subestação, mas acompanhei dois ou três trabalhos dentro da subestação. Aprendi muito o Excel, hoje eu tenho o Excel relativamente bom, não avançado, mas faço muita coisa interessante no Excel; mas do ponto de vista de aprendizado de Engenharia mesmo, da minha Engenharia eu acho que não. Talvez lá tenha sido algo que tenha pesado negativamente para eu não ir para o setor industrial. (Pigmalião)

Interessante a análise que o professor faz dessa experiência na Engenharia. Quando nos referimos a uma opção feita por eliminação, estamos querendo dizer que foi a partir de uma experiência com a qual ele não se identificou, que fez a escolha de que não era aquilo (trabalho de engenheiro em uma empresa) que ele gostaria de fazer.

Mas, durante a sua graduação teve a oportunidade de ser aluno da iniciação científica, o que se mostrou como sua porta de entrada para a docência.

Passei 2 anos sendo bolsista de iniciação científica e aí, nesses 2 anos, quando terminaram as bolsas eu comecei a lecionar nas escolas privadas em (citou o nome de uma capital nordestina) técnicas, no curso de Eletrônica, de Eletrotécnica. Esse negócio da sala de aula que eu tinha nas escolas lá, foi me ajudando a escolher a docência. (Pigmalião)

As atribuições do engenheiro no meio industrial não chamaram a atenção deste entrevistado e, em um determinado momento de sua trajetória, assumiu a docência devido à carência de recursos financeiros.

O rapaz de origem humilde, com a suspensão da bolsa de iniciação científica, teve que buscar outra alternativa de sobrevivência e, a partir disso, foi exercendo um novo papel em sua vida: o de professor.

A partir das interações que se deram em sua experiência docente foi dando novos sentidos para seus rumos profissionais, construindo sua personagem como professor, pois já sabia que o papel do engenheiro não lhe convinha.

O professor Hermes relatou experiência similar, ao referir-se sobre as suas experiências profissionais anteriores ao Instituto Federal e que o trouxeram até onde está hoje profissionalmente.

Como eu sempre gostei de tecnologia, eu terminei enveredando pela questão da informática. A princípio, embora a minha formação seja Administração, mas o fato de eu terminar tendo um conhecimento relativamente vasto sobre essa Informática básica a ponto de ter segurança de que tinha esse conhecimento, apareceu a oportunidade de me oferecerem de ser professor nessa pequena escola. Lá, foi quando eu comecei a observar os primeiros desafios de ser professor e aí eu raciocinei por um tempo que não daria certo pra mim, aí voltei de novo a trabalhar na parte de informática só que nesse momento com vendas. (Hermes)

Percebemos um sujeito em metamorfose, que a partir das atividades que escolhe, mostra-se em constante transformação. Apesar de ser filho de uma professora, não vislumbrou a docência como primeira opção.

Diante das incertezas no momento da escolha da profissão, optou pela graduação em Administração e a afinidade com a área de Informática o levou para a sua primeira experiência docente. Por achar que a docência é um desafio, não se satisfaz com essa primeira experiência, e buscou outra ocupação na área de vendas. Logo percebeu que aí também não estaria a sua realização profissional e, ao falar sobre a área de vendas e também outras áreas nas quais poderia atuar como administrador (como a de auditor fiscal, por exemplo), disse que:

Eu não me satisfaria sendo um melhor vendedor, se eu não visse o meu cliente satisfeito com o que eu estou vendendo.
Em um país como o que nós vivemos, com tributos altíssimos, eu ser um fiscal para cobrar um microempresário, coitado, ali que mal consegue pagar (os tributos)... então eu não gostaria de fazer parte disso. (Hermes)

O desconforto inicial que teve em sua primeira experiência docente foi saindo de cena e dando lugar a um descontentamento com outras áreas da atuação profissional no campo da Administração.

A sua própria exigência como vendedor também não se mostrou suficiente para suprir uma falta de sentido que Hermes percebia em relação ao seu desempenho profissional, e que lhe gerava incômodo.

Por causa da insistência de um amigo, se submeteu ao concurso do Instituto Federal, sem acreditar que poderia ser aprovado. Porém, diante da insistência desse amigo, fez a inscrição no último dia do prazo e, para sua surpresa, se saiu muito bem na primeira etapa, que consistia em uma prova escrita, sendo classificado em primeiro lugar. Esse fato concreto fez com que o sentido que atribuía à sua própria capacidade mudasse, e passou a se perceber como capaz de enfrentar o desafio de ser professor.

Hoje, quando pensa no leque de possibilidades profissionais que sua formação contempla, deixa claro que se sente realizado por ter superado o desafio, optado e permanecido na docência.

Eu poderia ter saído da área da gestão na docência e ter ido fazer um concurso para auditor fiscal, mas eu gostaria de contribuir mais com essa parte da educação porque eu posso fazer a sociedade mudar através disso. (Hermes)

Os aspectos constitutivos da formação humana de Hermes aparecem nesse depoimento, no qual percebemos os valores que guiam suas ações. A permanência na docência reflete o sentido que encontrou na atividade de ser professor, através da qual sente-se parte de algo maior, capaz de verdadeiramente melhorar a vida das pessoas e da sociedade.

A metamorfose pela qual passou deu origem a personagem professor-realizado, que tomou o lugar do profissional-insatisfeito de antes. Ao falar do seu atual momento profissional disse que:

Me transformei em um professor federal. Vejo que é uma caminhada, como eu falei, que em cada passo eu estou conseguindo consolidar mais o trabalho. Não que sejam só flores, mas me vejo hoje como uma pessoa que está se realizando profissionalmente, profissionalmente e emocionalmente. Essas duas coisas, elas estão... como que eu posso dizer? Elas estão se tornando cada vez mais congruentes, cada vez mais sólidas, cada vez mais maduras. (Hermes)

É interessante como o professor descreve sua constituição através do reconhecimento do movimento presente: é uma caminhada, ou seja, algo que se constrói passo a passo, não é algo estático.

Com isso, Hermes mostra uma visão realista da profissão, reconhecendo-se como sujeito autônomo e capaz de superar as adversidades (nem tudo são “flores”), ou seja, os desafios da docência continuam existindo, mas não o amedrontam mais.

Outra informação interessante nesse relato de emancipação, é a sua descrição da vinculação entre o profissional e o emocional. O professor Hermes reconhece, assim, que o aspecto emocional está na base da constituição de sua subjetividade. Sua identidade docente tem na emoção um importante mediador e o professor parece saber, mesmo que intuitivamente, que o profissional e o emocional não são isolados nem independentes um do outro, mas estabelecem uma relação interfuncional.

A professora Nice, assim como Hermes, também traz uma fala emocionada quando fala sobre a sua primeira experiência como professora, quando auxiliava a mãe que dava aulas particulares em casa.

Desde que eu ainda tinha lá os meus 17, 16 anos em que eu ajudava ela (a mãe), mas eu gostava tanto de fazer aquilo, eu era tão apaixonada por aquilo e eu fazia com amor, fazia com dedicação e não foi diferente depois que eu me formei e nem durante a minha graduação. (Nice)

Essa professora formou-se em Medicina Veterinária, área do conhecimento na qual não teve preparo específico para a docência durante a graduação. Todavia essa experiência inicial (como auxiliar da mãe), aliada à iniciação científica que vivenciou na graduação, parecem ter feito com que essa professora se conscientizasse de sua afinidade com a docência.

A minha mãe dizia assim: “ah, tu queria montar um hospital maravilhoso, eu lembro!” Eu falei: “mãe até o terceiro período”. Porque quando eu cheguei no terceiro período, realmente a coisa mudou de figura, e aí eu já sabia que eu não ia fazer isso. (Nice)

Nesse depoimento a professora faz referência ao início da sua graduação quando ainda não havia passado pela experiência da iniciação científica; quando isso aconteceu, tudo mudou.

Como a sua orientadora solicitava o seu auxílio nas aulas, Nice passou a identificar-se ainda mais com essa atividade. Um outro ponto relevante sobre a sua

vida profissional e constituição da identidade docente é o fato de que todas as experiências profissionais depois de graduada também foram como professora.

Na verdade eu tive uma experiência inicial que foi na (nome da faculdade), era uma faculdade particular e até falei na entrevista anterior, e foi logo que eu me formei e tudo, fui ser professora substituta lá para a turma de veterinária, mesmo. E foi uma experiência importante enquanto professora, minha inicial assim... de ir para um lugar diferente, de enfrentar uma instituição diferente, alunos diferentes, um estado diferente, tudo diferente. (Nice)

Além da vivência como auxiliar da mãe e da professora titular da faculdade durante a iniciação científica, Nice também deu aulas como substituta na iniciativa privada e também como contratada em programa de formação de professores vinculado à universidade estadual do seu estado de origem. Ao falar da sua atual situação profissional, Nice diz que:

Hoje eu tenho um vínculo forte como servidora pública. (Nice)

Podemos inferir que o “vínculo forte” representa muito mais que a estabilidade profissional, mas também a solidez da escolha por ser docente; escolha que se deu pelas oportunidades oferecidas pelo mundo objetivo, aliadas aos significados e sentidos atribuídos à docência pela professora.

4.5 Docência

Ao longo das narrativas, os professores entrevistados discorreram sobre o processo de constituição de suas identidades, relevando o movimento presente nessas constituições.

Ao se desvelarem, trouxeram à tona diversos assuntos que, em princípio, poderíamos pensar que não diziam respeito à docência, que é o tema central deste trabalho, todavia, o próprio movimento presente nas falas provou a indissociabilidade entre os diversos aspectos, reafirmando o caráter relacional da constituição do psiquismo.

Para fins didáticos, resolvemos analisar esse tema (a docência) a partir de subtemas identificados nos depoimentos dos professores que, ao falarem

especificamente sobre as suas condições docentes, revelaram mais uma vez o caráter processual de suas constituições.

Os subtemas relacionados especificamente à experiência docente são: **ser professor, ensino-aprendizagem e relação com os alunos**. Assim como os temas, esses subtemas também foram formulados a partir das informações trazidas pelos próprios entrevistados.

O objetivo dessa subdivisão é tornar a compreensão sobre a opção pela carreira docente dos entrevistados mais clara, para que assim possamos apreender de forma mais acurada a constituição de suas identidades docentes.

4.5.1 Ser professor

A cultura e a sociedade à qual pertencemos têm uma imagem do que seria um professor, ou melhor, através dos valores postos e do momento histórico constrói um ideário de como seria esse profissional.

Todavia esse conjunto de ideias pré-estabelecidas nem sempre coincide com a auto-imagem dos professores. Estamos nos referindo aos significados atribuídos à profissão e sua relação com os sentidos individuais.

Sabemos que os significados sobre o “ser professor” estão postos, mas também temos consciência de que a apropriação dessa significação dependerá de fatores subjetivos, do sentido pessoal que, para cada professor, uma dada significação tenha.

Ao falar sobre o ser professor, Pigmalião revela parte da sua concepção sobre a docência dizendo que:

Aquela concepção de professor que não é aquele professor que está só em sala de aula, é um professor que te encontra na parada de ônibus. Por exemplo, tinha um professor que pegava ônibus de vez em quando na mesma parada e ficava conversando, e ele ficava “Olha tem um negócio interessante, tem uma olimpíada, tem um negócio de robótica aqui, ali”. Então, a gente percebia o seguinte: é um professor que não é só aquele professor da sala de aula, é um professor que onde te encontra, se tu tiver uma dúvida, se ele puder, tiver ali com tempo, ele vai te ajudar. Eu tive vários professores desse tipo. (Pigmalião)

Ele nos coloca que, na sua concepção, um bom professor não se limita ao momento da aula, mas sua relação pedagógica transcende os muros da escola. Muito mais do que mero transmissor de informações, o professor é aquele que tem genuína preocupação com o aprendizado do aluno.

Pigmalião afirma ter tido muitos professores assim que, com certeza, serviram de modelo para sua própria constituição como docente. Sobre o trabalho docente ele disse:

Professor tem que trabalhar por amor! Lógico que tem, não só o professor, todo mundo: o médico, o advogado, todos têm que trabalhar com amor, mas a educação em si, o professor, se não tiver, fica muito complicado.

Porque se não for assim você vai fazer aquele trabalho que você não vai ter flexibilidade para o aluno, que você não vai ter aquela questão de ouvir o aluno, assim como o médico não tem de ouvir o seu paciente, como a gente vê muito que o médico nem olha para tua cara e já está passando. Então, às vezes o dinheiro é bom, é um item que pesa muito na escolha, mas se não for por amor fica muito complicado. (Pigmalião)

Por que será que o nosso professor dá tanta ênfase ao amor? Percebemos que relaciona o amor à flexibilidade, qualidade muito valorizada por ele, que verbaliza como sendo essencial para a boa relação com os alunos.

Outro ponto importante é que Pigmalião parece não dissociar a expressão de sua afetividade, de sua atividade profissional. Se para Ciampa (2005) o homem é o seu agir e o seu pensar, inferimos que, ao ser professor, Pigmalião age de forma amorosa, pois pensa que isso é o mais adequado no desempenho de suas atribuições.

Ação e pensamento estão vinculados à emoção na constituição da identidade docente. Ao defender que os professores devem trabalhar por amor, Pigmalião não estava sendo ingênuo, nem afirmando que a remuneração digna não era importante, conforme esclareceu em seguida:

Você tem que ganhar bem e fazer por amor, tem que andar junto. (Pigmalião)

Desta forma, ele está nos dizendo que ser professor vai além da técnica, relaciona-se intimamente com o aspecto humano da profissão, com as relações

estabelecidas no cotidiano docente, que nem sempre é fácil, conforme descreve realisticamente:

Então, eu tenho isso muito bem elaborado aqui comigo: então vai ter aluno que vai me encher o saco, eu sei que vai ter, mas assim como vai ter alunos bons, que me ajudaram inclusive como pessoa.
(Pigmalião)

A relação que Pigmalião estabelece entre o amor e a sua prática docente, nos faz pensar na representação de uma personagem: **o professor-amoroso**.

Aparentemente, construiu para si essa representação do eu e, através dela, expressa empiricamente sua identidade docente. Dessa forma, demonstra não somente os sentimentos e afetos que medeiam suas ações, mas também os sentidos que atribui a elas e ao ser professor.

A interrelação das categorias constitutivas do ser professor também aparecem na fala do professor Hermes, que nos traz uma visão humanista do que acredita sobre ser professor.

Embora a gente costume tentar separar as coisas, principalmente em nível da Administração, a mecanização das coisas, a automatização das coisas, embora a gente tenha teorias e mais teorias humanistas, comportamentais, estruturalistas, que misturam tudo, mas eu acho que basicamente o profissional ele é resultado de um homem bem feito. O homem que eu digo emocionalmente falando, entendeu? Porque se você tem técnicas, conteúdos mirabolantes, fantásticos, mas você não está bem a nível emocional, a nível estrutural, intelectual então você não... eu já misturei intelectual... o emocional... você não vai conseguir nunca passar o que realmente tem que ser passado, você vai ser técnico, uma pessoa técnica, entendeu?
(Hermes)

A técnica, por mais relevante que seja, parece não ser suficiente para o exercício da docência. É interessante como Hermes valoriza os aspectos da docência que vão além dos conteúdos acadêmicos.

Da mesma forma que Pigmalião falou de “amor”, Hermes chama a atenção para a importância da saúde emocional para o professor. Sem esse equilíbrio, acredita que dificilmente o docente desempenhará suas funções de forma satisfatória.

A partir desse depoimento compreendemos que Hermes considera que no mundo da vida não há como separar a pessoa do profissional que se é, revelando

assim que acredita ser um todo irreduzível. Quando tenta se definir como professor ele diz:

Como professor é porque eu sou, entre aspas, “um canal” no qual a sociedade tem como reflexo, tem como referência.
Por que que você, ou eu, ou outros professores, não realmente trazem (conhecimentos novos) isso para dentro ou da escola ou da comunidade ao redor da escola ou para cidade? Então, eu noto que eu tenho que contribuir nessa parte de transformar algumas coisas que eu aprendi em coisas reais, que gerem resultados positivos para a sociedade, porque eu acredito que alguns profissionais tenham ficado muito na academia e a minha tentativa vai ser essa: de tentar melhorar ou evidenciar os conhecimentos que eu aprendi gerando resultados para a sociedade. (Hermes)

Entendemos que, segundo Hermes, o professor não deve se restringir ao mundo acadêmico, devendo utilizar os conhecimentos que tem em prol da sociedade como um todo.

A responsabilidade social está muito presente nos depoimentos de Hermes, nos quais demonstra um genuíno interesse em dar um retorno para a escola e para a comunidade, especialmente no que concerne aos conhecimentos que tem construído pela pesquisa em seu mestrado.

Um nicho seletivo que tem acesso à educação, que o professor faz parte de um pequeno grupo que, infelizmente, no nosso país tem acesso. Então, eu me sinto na obrigação de fazer, porque além de ver a sociedade ao meu redor, da qual eu faço parte, pegando o meu tema da Saúde Pública, sendo atingida por uma série de coisas arbitrárias, externalidades, resultado da má utilização do meio ambiente, eu queria tentar dar para essas pessoas opção; ajudá-las a ter opção de fazerem coisas melhores para o ambiente, para saúde delas, porque sem o conhecimento você não tem opção. (Hermes)

A percepção de ter acesso ao conhecimento e desse acesso ainda ser um privilégio em uma sociedade desigual como a nossa, só reforça a necessidade que esse professor tem de ser um “canal”, ou seja, de ser um profissional que transmite informações e conhecimentos capazes de contribuir para o processo de emancipação das outras pessoas.

Temos aqui mais uma personagem: **o professor-canal**. Por tudo isso é que escolhemos o nome fictício de Hermes para esse professor. Como na Grécia Antiga esse nome representava o deus mensageiro, acreditamos que a sua

autodenominação como “canal” personifica o seu desejo de transmitir mensagens úteis para as pessoas.

O que eu acho que é um professor para mim? Eu acho assim... que eu ainda estou construindo o que seria o professor para mim, isso não está engessado. A tentativa que eu estou fazendo é justamente de primeiro diminuir um pouco o que eu achava que seriam fragilidades em relação ao conteúdo, em relação à metodologia, em relação ao comportamento.

Eu acreditava ser um desafio todo dia ter algo para falar, todo dia ter motivação para falar alguma coisa, todo dia ter que contornar certas situações de comportamentos de terceiros. Então para mim, a forma como eu terminei adaptando essa forma de ir passando esse conteúdo e ir me envolvendo com a turma e a turma se envolvendo com as aulas, foi me passando uma segurança a tal ponto que muitos desses que eu falava “desafios”, foram sendo colocados a segundo, terceiro plano, até que eu já entrava na sala de aula já com aquela tranquilidade para me dedicar de tal forma que eu não tinha mais tantas travas, tantas inseguranças, e isso com certeza deixou com que a aula ficasse talvez um pouco mais prazerosa para mim e pelo menos para os alunos que gostam. (Hermes)

O movimento presente na constituição docente mostra-se explícito no depoimento de Hermes. Ele reconhece que não está “engessado”, ao contrário, está se fazendo professor por seu agir.

As dificuldades do início da docência foram sendo superadas e dando lugar a um professor cada vez mais seguro de si, capaz de enfrentar o que considerava serem grandes desafios. O jovem inseguro, que entrou na docência achando não ser capaz de exercer tal função, foi dando lugar ao **professor-canal** que, empenhado em sua pós-graduação, reconhece-se hoje bem integrado à profissão, a ponto de dizer que:

É muito bom ser professor. (Hermes)

É o processo de metamorfose que chegou à emancipação, com a transformação de Hermes em uma personagem mais condizente com os seus anseios reais, demonstrando que a mudança e a adaptação são inerentes à sua constituição identitária como docente.

A professora Nice traz um depoimento que, em princípio, parece não ser condizente com o movimento da constituição identitária docente, mas que, ao ser

melhor analisado, pode contribuir para a ampliação da nossa compreensão sobre a sua subjetividade.

Em todos os momentos que eu atuei na docência eu sabia que era aquilo que realmente eu queria para minha vida, então eu sou apaixonada por isso. Apaixonada! Eu digo que eu tenho o dom porque eu sei que eu faço, eu tenho o retorno disso, sabe? Do aprendizado dos alunos mesmo, sabe? Deles dizerem, um tempo depois, ou naquele momento em que eles realmente estão aprendendo e deles usarem os conhecimentos, aqueles seus não, mas os conhecimentos que você passou, a sua experiência, esse é o resultado. Você vê o resultado disso nos alunos e é quando você realmente sente que você está fazendo aquilo da forma que é para... você está alcançando os objetivos reais da docência.

Dom da docência... eu... eu vou usar minha vaidade e vou dizer que eu tenho. Como eu mesma falei na entrevista anterior, eu sou filha de professora e acredito que eu nasci com esse dom, não sei fazer outra coisa na minha vida. (Nice)

A professora enfatiza a sua realização profissional no campo da docência, deixando claro o seu sentimento de adequação diante da escolha profissional feita. Porém, um item nos chama a atenção: a referência ao que chama de “dom”, inclusive usando o fato de ser filha de professora como justificativa para a sua explicação.

Sabemos que essa referência da professora Nice é similar ao que acredita o senso comum e por isso é compreensível esse seu posicionamento; todavia, em decorrência do referencial teórico que adotamos, se fazem necessários alguns esclarecimentos.

Partimos do princípio que o ser humano se constitui em um processo no qual a constante interação com os outros é essencial. As condições objetivas são importantes determinantes do vir-a-ser, contribuindo sobremaneira para a constituição das identidades.

Por isso, concepções naturalizantes, que defendem a existência de uma natureza humana inata e imutável vêm de encontro ao que defendemos. Ao contrário, acreditamos que a identidade docente da professora Nice, assim como a dos outros professores, incorpora a condição social, econômica e cultural em que vivem.

Apesar de usar a palavra “dom” tal qual a concepção do senso comum, a própria professora, em outros trechos do seu depoimento, revelou os inúmeros

determinantes da sua constituição e, de forma não intencional, se contradisse, conforme vemos no trecho a seguir:

Eu estou aprendendo e eu acho que eu sou uma metamorfose, eu mesma digo isso para eles (para os alunos), que eu sou uma metamorfose; eu não tenho vergonha de dizer isso, porque eu me sinto uma professora em aprendizado todas as vezes que eu entro na sala de aula. (Nice)

Interessante a percepção da professora de que é metamorfose! Em contraposição à afirmação da existência de um dom que seria inato, aqui Nice se mostra em transformação, se constituindo no cotidiano da sala de aula, a partir das relações e das situações vivenciadas.

Esse reconhecimento de que sua prática profissional é construída a partir das condições objetivas, coaduna-se melhor com a sua história de vida, já que a sua condição docente mostra-se decorrente inicialmente do contato com a mãe-professora e, posteriormente, com a sua própria prática docente. E ela mesma diz:

Eu sou professora, como eu falei, com grande parte do aprendizado em sala de aula com os meus alunos. Eu acredito muito nisso, eu acho que vou acreditar nisso o resto da minha vida como profissional. (Nice)

A professora Nice deixa claro que se faz professora no dia a dia da sua prática docente. Dessa forma, afirma a flexibilidade da sua constituição em oposição a uma visão naturalizante de sua identidade docente. Mas como acreditamos que utiliza a palavra “dom” de forma não-intencional, vejamos como ela aprofunda o seu posicionamento sobre ser professora:

De alguma forma você está ali para oferecer alguma coisa, alguma coisa que é sua, que é o que eu estou dizendo: ser professor, essa coisa do dom mesmo, tem muita coisa de você, eu diria mais de 50% de você e o restante é da formação profissional. Esse “mais de 50%” é porque se não for você para estimular e para chegar nesse aluno, só a teoria e só a grande experiência profissional talvez não chegue aonde a gente quer chegar, não consiga alcançar o objetivo que a gente quer. A gente acaba perdendo um aluno assim. (Nice)

Ao falar de “dom” nesse trecho, Nice nos traz mais informações sobre o seu entendimento sobre a utilização dessa palavra. O “dom” de ser professora aparece

aqui como algo além dos conhecimentos resultantes da formação na sua área específica de conhecimento.

O “dom”, quantificado como “mais de 50%”, refere-se à mesma característica que Pigmalião denominou de “amor” e Hermes expressou na ênfase que deu à responsabilidade social dos conhecimentos transmitidos pelo professor.

Então, assim como para os seus colegas, ser professora para Nice vai além da transmissão de informações contidas nos livros; consiste no desenvolvimento de uma relação de troca qualitativa com seus alunos, na qual o desenvolvimento dos afetos é reconhecido como importante, tal qual o desenvolvimento cognitivo. E aprofunda a sua definição sobre ser docente, dizendo:

Então, você enquanto professor, você é um espelho de todas as formas, um espelho do conhecimento e um espelho de vida para aquele aluno, seja de graduação (ou Ensino Médio), o aluno em processo de formação de uma forma geral. (Nice)

Mais uma personagem surge no nosso palco: **a professora-espelho**. Ao colocar-se como capaz de refletir para os alunos conhecimentos acadêmicos e pessoais relevantes para as suas formações, Nice deixa transparecer que se reconhece como um modelo a ser seguido. Essa crença parece ser constitutiva do seu ser e do seu fazer-se, tendo na metamorfose que atribui a si mesma a mais acurada representação de seu agir no mundo como professora.

4.5.2 Ensino-aprendizagem

Neste tópico temos por objetivo analisar trechos dos depoimentos dos nossos entrevistados que falem mais especificamente sobre como entendem o processo ensino-aprendizagem, que é o foco principal da atividade docente.

Acreditamos que essas concepções dos professores bacharéis estão implícitas em vários depoimentos anteriormente analisados, mas aqui trazemos à luz os trechos nos quais falam claramente sobre como ensinam e como percebem que os alunos aprendem.

Ao relatar uma experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Pigmalião nos dá uma lição sobre a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos.

Essa experiência foi marcante, porque foi uma troca de conhecimentos muito interessante. A minha parte teórica, o conhecimento teórico, e com os alunos de conhecimento prático, me ajudou muito. Nas aulas práticas, inclusive, o equipamento, um ou outro que eu não tinha domínio completo do equipamento, eles me ajudavam também, no que eles sabiam. Tinham muito conhecimento prático, mas não tinham o teórico, eu já tinha teórico e não tinha o prático então, isso “casou” legal e me ajudou muito. Aquele aprendizado de vida é totalmente diferente do que, às vezes, a gente lê em um livro e no outro dia tu já esqueceu do que tu leu. É diferente quando você está dentro de uma empresa, que você está vendo, você aprende aquele negócio de verdade, não é decorar não. (Pigmalião)

Ao lidar com alunos adultos em um curso profissionalizante, Pigmalião se deparou com muitos que já estavam no mercado de trabalho e que, inclusive, tinham mais prática no manuseio dos equipamentos que ele.

Mas isso não se mostrou como um problema para o professor, ao contrário, ele reconheceu e valorizou os conhecimentos dos alunos, usando-os como mola propulsora para a aprendizagem dos conteúdos de suas aulas, e mais: em atitude de humildade, ele próprio aprofundou os seus conhecimentos, ou seja, também aprendeu. Sobre isso disse que:

Eu também tinha essa consciência de que se o conhecimento só sai de mim para os alunos, para mim não é muito interessante, tem que ser uma via de mão dupla, então eu aprendo e eles aprendem também. (Pigmalião)

Aqui Pigmalião explicita sua concepção de como deve ser o ensino e, consequentemente, a aprendizagem: uma via de mão dupla, ou seja, ao ensinar, não está somente despejando conteúdos, mas estabelecendo uma relação de reciprocidade com o corpo discente, na qual a aprendizagem ocorre.

Eu, particularmente, se chamou atenção para um assunto desse que eu possa dar como exemplo, como estudo de caso naquele conteúdo que eu estou trabalhando, eu vou atrás. Vou explicar, às vezes, eu fujo do conteúdo: “olha, vamos deixar esse conteúdo parado e vamos falar só desse... dessa problemática que você levantou.” E nós

iríamos... e no final tentar fechar com alguma coisa: “olha, o que a gente está tentando estudar aqui é algo parecido com isso, ou tem alguma coisa a ver”. (Pigmalião)

Interessante como Pigmalião se expressa sobre seu ensinar, discorrendo sobre sua prática na sala de aula. Ao colocar que valoriza as problemáticas trazidas pelos alunos e tenta relacioná-las com os conteúdos específicos de sua disciplina, nos dá um exemplo prático do processo de construção do conhecimento que tem na aprendizagem o seu ponto de culminância.

Hermes amplia a concepção de Pigmalião trazendo a valorização de um elemento importante do ensinar: a metodologia adotada pelo professor. Sobre a sua forma de ensinar, ele disse:

Sobre a questão de ensinar eu acho que, como eu me vejo que eu consigo... eu sou professor, porque hoje eu consigo contextualizar, eu consigo passar os conhecimentos e adaptá-los da forma à qual aquele público possa receber o conhecimento. É uma das variáveis que eu colocaria, que hoje eu sei fazer isso, no geral. Porque é impossível você ensinar a todos, por mais que você conheça o ambiente, sempre alguém não vai compreender você, ou sempre por coisas simples alguém vai compreender você, por mais... menos complexo que seja, você vai ser compreendido de alguma forma. Então, é o que eu acho: que quando eu comecei a controlar esse nível de como passar o conhecimento, “isso aqui é mais ou menos perto do que um professor seria”, mais ou menos assim. (Hermes)

Quando fala sobre “como passar conhecimentos”, Hermes está falando sobre como ensina, ou melhor, sua concepção sobre como deve ser o ensino. Nesse trecho ele coloca a importância da contextualização dos conteúdos que repassa como uma estratégia de melhor transmiti-los. Também fala de adaptação dos conhecimentos ao público que, aparentemente, parece denotar um esforço da sua parte, para tornar os conteúdos significativos para os alunos.

Os motivos que o levam a fazer essas afirmações e que também constituem sua ação como professor derivam da sua conscientização sobre a responsabilidade social de sua profissão, que se constitui principalmente em decorrência da sua inserção na pós-graduação.

A minha parte hoje não é mais só de chegar lá e dá a minha aula e passar o material que eu tenho e passar datashow ou não, é de

contribuir ainda mais com isso, como, por exemplo: eu dou aula de Marketing, mas eu já notei de uns tempos pra cá que eu não consigo dar a mesma aula de Marketing que eu dava no início, que eu ensinava os quatro pesos. Então, eu tenho que ensinar a pessoa a consumir consciente, a descartar os resíduos da forma correta e o porquê disso. Então, essa necessidade eu adquiri, eu não consigo mais fazer como eu fazia antes. (Hermes)

A questão da relação entre o conhecimento prático e o teórico, anteriormente abordada na fala de Pigmalião, também aparece no depoimento de Hermes, ao falar do conhecimento como algo que vai além da técnica, reconhecendo a importância de contribuir mais para seus alunos, que ele reconhece como seres autônomos, com necessidades próprias, que devem ser levadas em consideração no ensino. Sobre isso fala que:

Eu gosto muito de falar, eu gosto muito de explicar, eu gosto muito de detalhar as coisas. Então, eu já peguei um pouco disso que eu já tinha e tentei ir adaptando à medida em que observava a necessidade das pessoas.

Então, à medida que eu comecei a adaptar esse conhecimento, tentar passar esse conhecimento, de forma cada vez mais personalizada para o grupo que eu estava oferecendo, se é que a gente pode falar desse jeito, eu fui tendo mais segurança e aí até de vez em quando, improvisando mais em algumas coisas que eu via que era mais prático do que a técnica, por exemplo, que outros professores tinham me oferecido antes na sala de aula. (Hermes)

Dito em outras palavras, o que Hermes está transmitindo é que sua concepção sobre o ensino foi se constituindo na sua atividade de ensinar e que à medida que foi se sentindo mais seguro metodologicamente, foi sendo capaz de melhor adaptar o conteúdo ao seu alunado.

A crença de que ensinar consiste em uma troca entre professor e aluno também aparece nos depoimentos de Nice, conforme podemos constatar a seguir:

A questão da transmissão, no termo errôneo “transmissão”, é... mas eu acho que o... quando eu digo que a gente aprende muito em sala de aula, com a prática e eu principalmente com meus alunos e é aí que mora realmente a questão da troca, sabe? Deixa de ser só a transmissão, que é aquilo que eu aprendi no bacharelado, em que eu saio com o meu conhecimento, o meu aluno precisa do meu conhecimento, eu passo meu conhecimento, mas eu tenho o interesse no meu aluno a partir de agora, eu aprendo com as dificuldades dele, ele me procura e aí vem a questão da troca, sabe? Então, nesse momento eu me sinto uma docente de verdade. (Nice)

Ao contrapor o termo “transmissão”, do verdadeiro ensino mediado pelo professor, Nice nos faz lembrar de um dos mais conhecidos educadores brasileiros: Paulo Freire.

O conceito de educação bancária de Freire, pode ser relacionado às atividades que acontecem nas instituições financeiras. Assim como os depósitos de dinheiro efetuados nos bancos, muitas ações docentes também se caracterizam pelo depósito de informações, através das quais despejam nos alunos conteúdos pré-estabelecidos que, quase sempre, não se inserem nas suas práticas, tampouco permitem a construção de novos conhecimentos.

A professora Nice opõe-se a essa prática ao admitir que também aprende quando ensina, ou seja, não se coloca como única detentora do saber, reconhecendo-se como verdadeira professora a partir desse processo de interação.

Um outro fator que nos chamou atenção no depoimento dessa professora foi a sua descrição do que chamou de “objetivos da docência”, ampliando a nossa percepção da sua concepção sobre ensino e aprendizagem.

Os objetivos reais da docência, sem dúvida nenhuma é só um, é o aprendizado de todas as formas.
É o aprendizado de vida, é o aluno olhar pra você e dizer “Poxa, que legal que você é uma médica veterinária” ou “Que legal que você chegou ao doutorado; poxa que legal professora!” (Nice)

Entendemos que, segundo Nice, a principal função docente é proporcionar ao aluno formas de aprender, mas não somente aprender os conteúdos acadêmicos. Tal qual os nossos outros dois professores, Nice reconhece que o professor também é um modelo a partir do qual o aluno se projeta.

Talvez exatamente por isso, ela dê tanta ênfase à importância de estimular intelectualmente os alunos, instigando-os na busca pelo conhecimento das mais diferentes formas, sobre isso, disse que:

Essa coisa do professor estar em cima de você, o professor e a instituição, te estimulando, te trazendo as melhores oportunidades, as melhores chances de um conhecimento que vai além daquele taxado, dos livros, daquela coisa que realmente estimula o aluno. O aluno, ele precisa o tempo todo de estímulo, se ele não se sente estimulado ele para, ele para no tempo, mas se ele se sente estimulado, ele tem gás, sabe? Então assim... eu trago muito isso para sala de aula eu sempre gosto de ir além dos livros, eu tenho uma coisa minha que é assim: quando o aluno pergunta “Professora,

qual é o livro que você vai... isso serve para a graduação também, qual o livro que você vai usar? Você passa aula?” Eu não gosto de passar aula para aluno e não gosto muito de adotar um livro, então eu falo para eles: vocês têm uma biblioteca, então vocês têm inúmeros livros, e que esse conhecimento que eu estou trazendo para vocês vai estar em todos eles. Então, a gente pode buscar esse mesmo conhecimento de diferentes formas.

Eu gosto que o aluno realmente vá buscar, e a questão de trazer as novidades, por ser doutora e por atuar no Ensino Médio, você vai além mesmo de um livro do Ensino Médio. Se tem a capacidade de levar um aluno para um laboratório, de trazer uma experiência muito maior de prática e de tudo mais em que ele com certeza vai não só se sentir mais estimulado, mas ele vai conseguir absorver muito melhor aquele conhecimento. (Nice)

É bastante alentador perceber como essa professora valoriza a produção de conhecimento por parte dos alunos. Quando os incentiva a ir além dos livros adotados no Ensino Médio, está, na verdade, transmitindo a mensagem de que acredita que eles (os alunos) são capazes. Com isso, cria um ambiente intelectualmente estimulante e propício à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Aliado a isso, seu esforço de oferecer, na medida do possível, experiências práticas de laboratório para seus alunos também demonstra a prioridade dada à construção do conhecimento em detrimento da mera transmissão.

De certa forma, todos os três professores demonstraram um ponto em comum: o reconhecimento que o ensino é uma via de mão dupla, na qual, ao mesmo tempo que transmitem, também recebem e, com isso, constroem conhecimento novo em conjunto com os alunos.

Dessa forma, sentidos e significados são a todo momento reelaborados tendo no papel mediador dos professores um importante canal para efetivação da aprendizagem.

4.5.3 Relação com os alunos

Os nossos professores também falaram de como interagem com os alunos demonstrando, mais uma vez, o caráter interativo da profissão. É na relação entre professor e alunos que o ensino e a aprendizagem tornam-se possíveis e, nessas ações, constituem-se as identidades dos nossos sujeitos como coletividade e como indivíduos.

Pigmalião reconhece o papel central dos outros em sua constituição docente valorizando essas interações como essenciais em seu ser e vir-a-ser professor.

Foi nessa questão de interação com pessoas, isso até me ajudou bastante, mas essa rotina de industrial mesmo, não me ajudou muito. (Pigmalião)

E por “pessoas”, esse professor quer dizer, especialmente, interação com os seus alunos, com quem busca manter uma relação pautada pelo respeito e pela flexibilidade.

Eu tento ser bastante aberto e flexível aos alunos, não flexível demais, mas tento ter meu lado de flexibilidade sim com os alunos, tento ajudar, a maior parte possível, então tento ser aquele professor que está sempre ali para ajudar o aluno, lógico que nem sempre vai ser possível, mas eu tento ser assim, tento ajudar o máximo possível. (Pigmalião)

Sabemos que, por seu caráter de imprevisibilidade, a profissão docente traz, muitas vezes, situações inusitadas que, por mais que tenhamos nos planejado, podemos não ter sido preparados para uma determinada situação.

Diante disso, os professores podem ter duas reações: ou fecham-se rigidamente em si mesmos, não possibilitando a adaptação, ou buscam o movimento inerente à constituição humana, possibilitando a mudança. Essa última alternativa é a flexibilidade à qual Pigmalião se refere.

Em decorrência de ser “flexível”, o nosso professor consegue cultivar no relacionamento com seus alunos, interações pautadas no diálogo e na tranquilidade.

Eu particularmente não tenho nenhuma inimizade, nunca briguei com aluno, fui super tranquilo com eles. “Professor, eu não posso fazer a prova nesse dia, posso fazer amanhã? Posso fazer depois?”, se tiver dentro do meu alcance, não tem problema nenhum para mim. Nunca tive problema com eles quanto a questão de não aceitar o que eles pensam, muito pelo contrário, eu ouço e coloco o meu ponto de vista, basicamente isso me ajuda a conviver melhor com os alunos, acho que ajuda muito. (Pigmalião)

Percebemos que Pigmalião valoriza o bom relacionamento com os alunos como forma de exercitar uma convivência pacífica, que acredita ser adequada ao desenvolvimento de seu trabalho. O estabelecimento dessa convivência contribui

para a efetivação de uma prática docente mais interativa e o constitui como um professor acessível aos seus alunos.

Essa flexibilidade também aparece no depoimento de Nice, quando ela diz reconhecer que fatores externos ao ambiente escolar podem interferir no comportamento dos seus alunos, fazendo com que não tenham o desempenho esperado.

Se você for só com prática, se você for só com a teoria, às vezes você não consegue chegar. Eu digo isso porque se passa por milhões de histórias dos seus alunos, por exemplo, o aluno chega com sono porque ele teve um problema em casa; o aluno chega com fome, ele não teve o que comer. Por mais que você chegue com esse gás todo, “vamos lá!”, será que é suficiente para tocar o aluno? Então, às vezes você precisa de um jogo de cintura a mais. (Nice)

“Jogo de cintura” é a forma que Nice fala da flexibilidade no trato com os alunos. Nesse depoimento específico, mais uma vez vem à tona a relação entre teoria e prática na atividade docente.

Apesar da falsa dicotomia entre teoria e prática ter aparecido em outros tópicos dessa análise, sua presença mais uma vez nos relatos sobre a relação com os alunos só comprova que, para os nossos professores, suas identidades como docentes estão ligadas não somente ao domínio dos saberes específicos das suas áreas de formação, mas são igualmente constituídas na qualidade das relações que estabelecem ao serem professores.

Com isso, mais uma vez atestamos a inter-relação entre a atividade docente e a consciência de ser professor, que se constituem mutuamente, relacionando os aspectos afetivos com os significados postos na cultura que, ao serem mediados pelas emoções que suscitam, formam a identidade docente. Tudo isso aparece no relato de Nice, especialmente quando dá ênfase à importância de observar os alunos para apreender as suas reais necessidades.

Hoje eu tenho uma coisa diferente de lidar com aluno: eu sempre observo muito, eu sempre tento chegar. Lógico, nem sempre dá, são muitas turmas; às vezes, você perde um ou outro que se distancia demais de você, mas sempre que eu posso eu estou lá, estou conversando “e aí? O que que está acontecendo?” É tentar conversar realmente, para você tentar chegar, porque acho que isso é uma questão mesmo individual, já passa para uma outra questão, mas acaba sendo uma forma de você ter que chegar mais perto desse aluno e estimulá-lo. E você usa o jogo de cintura, de conversar

e de esperar ele no final da aula, chama ele, mas enfim... é sempre um estímulo de alguma forma, seja ele na turma inteira naquele momento ou caso você perceba, um caso isolado e de você chegar perto, não é fácil. (Nice)

A tentativa de aproximação com os alunos acaba sendo a forma que a professora encontra para conhecê-los e saber como melhor estimulá-los nos estudos. É a forma que busca interagir com os alunos, que se relaciona com o modo que ensina.

Mais uma vez atestamos que a divisão em temas ou tópicos se dá somente para fins didáticos; no cotidiano docente, uma coisa está contida na outra, constituindo-se mutuamente.

Apesar de reconhecer que não é tarefa fácil agir dessa forma, Nice não parece esmorecer. Se seu nome fictício denota “vitória”, essa professora leva para o seu modo de se relacionar com seus alunos a mesma determinação que teve para concluir sua formação acadêmica.

Como já afirmamos que os nossos temas estão interconectados, destacamos um trecho do depoimento de Hermes, no qual fala sobre o impacto da pós-graduação em seu fazer docente, para compreendermos como se relaciona com outro.

Com esse lance da pesquisa eu aprendi a me preparar para um monte de coisa que não é só “sim” ou “não”; “talvez”, o “vamos ver”, “e se fizéssemos isso”, “e se fizéssemos aquilo”, “e se acontecer isso”. E você tentar todo dia, tentando administrar essas intempéries. Então assim, para mim foi muito legal, muito gratificante mesmo, está sendo muito gratificante, muito esclarecedor. E eu estou trazendo isso para minha vida pessoal e emocional também. (Hermes)

Hermes enfatizou a relevância do mestrado na sua constituição docente nos temas anteriores e, apesar de não ter falado especificamente da sua relação com o corpo discente, acreditamos que esta aparece de forma implícita nos seus depoimentos.

Aqui, quando nos coloca que, ao pesquisar, aprendeu que a vida não se resume a uma moeda de dois lados (ou “sim”, ou “não”), mas que as possibilidades são múltiplas, está nos colocando que a sua percepção sobre o todo mudou, dando um salto qualitativo.

É no fazer docente, que acontece todo dia, que ele diz tentar administrar as “intempéries”, mas vai além: relata levar isso para a vida pessoal e emocional, mais uma vez nos dando uma aula sobre a indissociabilidade dos aspectos constitutivos do humano.

Ao buscar se relacionar dessa forma com o mundo, acreditamos que Hermes também busca o desenvolvimento desse tipo de relacionamento com seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa e a elaboração do trabalho escrito oportunizou inúmeras reflexões e entendimentos sobre o que é ser professor ou melhor dizendo, como se dá o processo do seu constante vir- a- ser.

Tal como defendido por Ciampa (2005), foi como metamorfose que nossos professores se colocaram, revelando o movimento inerente às suas constituições pessoais e profissionais.

As discussões sobre os dados coletados comprovaram que a identidade é um processo social, dinâmico e multifacetado, no qual os sujeitos estão implicados no processo de forma ativa, construindo suas subjetividades, tendo como importante determinante a cultura manifestada em seu meio social.

Através das falas analisadas também atestamos que os professores bacharéis do Instituto Federal constituem-se como docentes em um imbricado processo que tem nas relações estabelecidas ao longo da vida o seu eixo norteador.

Através da compreensão dos percursos da vida pessoal, especialmente da vida familiar, ficou mais claro para nós a determinação que os outros significativos exerceram na escolha e opção pela permanência na docência dos nossos entrevistados. Seja pelo exemplo das mães professoras, seja pela necessidade financeira, os nossos entrevistados demonstraram que o fazer-se professor tem nos determinantes externos um importante aliado, porém, a constituição da identidade docente vai além: se dá no plano das subjetividades individuais, na resignificação dos sujeitos sobre esses determinantes, a partir da construção dos sentidos individuais.

Ao adentrarem no mundo do trabalho, nossos professores bacharéis iniciaram seus processos de profissionalização e, na especificidade da atividade docente, empreenderam a profissionalidade específica desse campo de atuação; afinal, ser ou não ser professor depende da ação dos próprios professores.

Ao se reconhecerem hoje como professores e relatarem realização nas atividades docentes que desempenham, esses bacharéis trazem implícita nessa identificação que, de modo geral, atribuem sentidos positivos à docência.

Esse estudo também mostrou que a identidade docente se configura a partir da condição dos próprios professores que constroem, de acordo com suas próprias

necessidades, novas identidades, superando as identidades anteriores, que permitem a emergência de novas personagens.

Assim surgiram o **professor-amoroso**, o **professor-canal** e a **professora-espelho** que, como personagens, mostraram-se condizentes com os anseios de nossos bacharéis, demonstrando que nossos professores se constituíram como autores de si próprios e personagens ao mesmo tempo, e que os sentidos que atribuem à profissão configuram-se como um antídoto à mesmice.

Percebemos como ponto comum a todos os três bacharéis entrevistados a valorização da pós-graduação, vista como possibilidade emancipatória, a partir da qual os nossos entrevistados relataram poder aprimorar as suas práticas docentes e também suas visões do mundo e da profissão.

Todos relataram conhecer e valorizar a prática da pesquisa, o que denota que também valorizam a construção do conhecimento em conjunto com o aluno, não se colocando em uma posição de únicos detentores do conhecimento.

Esse reconhecimento coaduna-se com os postulados sobre ensino e aprendizagem do referencial sócio-histórico, que colocam o professor como um mediador do conhecimento, e essa atividade de mediação como central para o desenvolvimento integral do aluno.

É importante destacar que as condições objetivas às quais esses bacharéis estão submetidos também determinaram a constituição dessa concepção e, como sabemos que o espaço de atuação profissional também contribui para a construção das identidades coletivas, não podemos deixar de mencionar o papel do Instituto Federal nessa constituição.

Como instituições de ensino vinculadas ao governo federal, de acordo com a legislação atual, os Institutos Federais devem seguir as mesmas exigências das universidades quanto à capacitação do seu pessoal e prática de pesquisa.

Com isso, surge a exigência no interior da própria instituição de que os professores busquem formação em nível de *stricto-sensu*, o que, sem dúvida, contribuiu para que os nossos professores bacharéis buscassem esse aprimoramento, que hoje se reflete em suas concepções sobre a docência.

O fato de que todos os três entrevistados são servidores públicos efetivos também lhes garante os direitos inerentes à carreira do magistério federal, na qual há a possibilidade do aprimoramento acadêmico já previsto no próprio plano de carreira.

Acreditamos ser relevante enfatizar isso, pois, nesse caso, percebemos o quanto as políticas identitárias são um reflexo das políticas institucionais que, por sua vez, são um importante determinante da identidade coletiva dos docentes e das identidades individuais dos nossos sujeitos. Isso porque não podemos falar da identidade docente dos bacharéis sem levar em conta a história no seu movimento dialético, já que as suas constituições como professores se dão dentro de um espaço e de um tempo específicos.

Finalmente, acreditamos ter alcançado os objetivos aos quais nos propomos nesta pesquisa, através da articulação entre a concepção de identidade desenvolvida por Ciampa (2005) e a concepção sócio-histórica sobre o homem e a constituição do psiquismo.

Todavia, sabemos que um tema como a identidade, por sua complexidade, não teria como se esgotar em uma única pesquisa. Por isso, chegamos ao fim deste trabalho deixando claro que essas considerações finais não têm a pretensão de caracterizarem conclusões fechadas sobre o tema em questão, mas, uma possibilidade a mais no entendimento de como a identidade docente se constitui e se transforma, já que é metamorfose.

Desta forma, por não serem conclusivas, essas considerações abrem a porta para outros desdobramentos que possam ser feitos (como em um futuro doutorado, por exemplo), com o objetivo de continuar a investigação sobre os aspectos subjetivos daqueles que contribuem para o fazer da educação em nosso país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J. de; LIEDESNY, B.; MARCHESAN, E.C.; SANCHEZ, S.G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M. da G.M. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio - histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, W.M.J. A pesquisa em Psicologia Sócio - Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M. da G.M.; FURTADO, O.(orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Mariana Serafim Xavier. A compreensão do sintagma identidade-metamorfose-emancipação por intermédio das narrativas de história de vida: uma discussão sobre o método. In: Lima, Aluísio Ferreira de (org.). **Psicologia social crítica**: paralaxes do contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 05 jan.2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Documento Base), 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=211220#>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M. da G.M.; FURTADO, O.(orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Histórias de ser e fazer-se educador**: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias. Tese de doutorado defendida no Programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2004.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O SINTAGMA IDENTIDADE-METAMORFOSE-EMANCIPAÇÃO: uma leitura da concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T.M.; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CIAMPA, Antonio da Costa. **Carreiras sem fronteiras: identidade humana e identidade profissional**. São Paulo: 2000. Inédito.

CIAMPA, Antonio da Costa. Entrevista. **Constr. Psicopedag.**, São Paulo, v.14, n.11, dez.2006. Disponível em: <http://pepisc.bvsalud.org/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai 2015.

CIAMPA, Antonio da Costa. Políticas de Identidade e Identidades Políticas. In: DUNKER, C.I.L.; PASSOS, M.C. **Uma Psicologia que se interroga – Ensaios**. São Paulo: Edicom, 2002.

FORTES, Victor Manuel dos Reis Borges. **A constituição da identidade do professor do ensino secundário em Cabo Verde: uma abordagem sócio-histórica**. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). São Paulo, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: A relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de Educação Tecnológica e Profissional. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M. da G.M.; FURTADO, O.(orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LANE, Silvia T. Maurer. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, S.T.; SAWAIA, B.B.(orgs). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense; Educ, 2006.

LANE, Silvia T. Maurer; CAMARGO, Denise. Contribuições de Vigotski para o estudo das emoções. In: LANE, S.T.; SAWAIA, B.B.(orgs). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense; Educ, 2006.

LEAL, Daniela. **A constituição identitária de uma aluna com deficiência visual: um estudo sobre o processo de inclusão escolar**. Dissertação defendida no Programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Aluísio Ferreira de. **Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica**. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2010.

LIMA, Aluísio Ferreira de; CIAMPA, Antonio da Costa. Metamorfose humana em busca da emancipação: a identidade na perspectiva da psicologia Social Crítica. In: LIMA, Aluísio Ferreira de (org.). **Psicologia social crítica: paralaxes do contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINS, Elisangela Fernandes. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor**. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2012.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 21 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

SILVA, Carla Andréa. **Norte-Nordestinos na pós-graduação em Educação (strictu-sensu) na cidade de São Paulo**: implicações sobre a constituição da identidade. Tese de doutorado defendida no Programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2014.

SILVA, Dilma Antunes. **De pajem a professora de educação infantil**: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2015.

SINGARDO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 45-78, jul. 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológicp sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.A.; PRANDINI, R.C.A.R. **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZIBAS, Dagmar M.L. **Uma visão geral do Ensino Técnico no Brasil**: A legislação, as críticas, os impasses e os avanços. Difusão de Ideias. Fundação Carlos Chagas: jan.2007. Disponível em: <www.fcc.org.br/conteudoespeciais/difusaoideias/pdf/encontro_uma_visao_geral_do_ensino_tecnico_no_brasil.pdf>. Acesso em: 05 jan.2015.

APÊNDICE

APÊNDICE A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Comitê de Ética em Pesquisa

**A IDENTIDADE DOCENTE DE BACHARÉIS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa na área de Educação, que se destina a investigar o que os professores bacharéis pensam sobre a profissão que exercem, como constituem suas identidades como professores. Este estudo é importante porque vai contribuir no processo de reflexão sobre a ação docente além de auxiliar na melhor caracterização desses profissionais.

O estudo será feito da seguinte maneira: você responderá a algumas perguntas feitas pela pesquisadora. Estas perguntas são abertas, ou seja, você pode respondê-las como quiser, de acordo com as suas vivências. Não há estabelecimento de tempo para respondê-las. Você é livre para falar o que quiser, pelo tempo que quiser.

Não há nenhum risco envolvido neste estudo. Você contará com a assistência da pesquisadora, se necessário, em todas as etapas de sua participação nesta pesquisa.

Os benefícios que você deverá esperar com a sua participação, mesmo que indiretamente serão: benefícios para a sociedade de modo geral e para a comunidade acadêmica em particular, na medida em que estaremos, através desta pesquisa, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento no campo da Educação.

Sempre que você desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que para isto sofra qualquer penalidade ou prejuízo, ou seja, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Será garantido o sigilo quanto a sua identificação e das informações obtidas pela sua participação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas

informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Data: ____/____/____

Carolina Pereira Nunes
Pesquisadora-responsável

RG:

CPF:

Assinatura do sujeito

RG:

CPF: