

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:  
DISCUTINDO A PRÁTICA NO PROCESSO DE  
FORMAÇÃO**

FERNANDA DE LOURDES DE FREITAS

CAMPINAS  
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

# A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: DISCUTINDO A PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

FERNANDA DE LOURDES DE FREITAS

Orientadora: Ângela Fátima Soligo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Fernanda de Lourdes de Freitas e aprovada pela Comissão Julgadora.

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

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Comissão Julgadora:**

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

CAMPINAS

2006

© by Fernanda de Lourdes de Freitas, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

F883c Freitas, Fernanda de Lourdes de  
A constituição da identidade docente : discutindo a prática no processo de  
formação / Fernanda de Lourdes de Freitas. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Ângela Fátima Soligo.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Formação de professores. 2. Psicologia educacional. 3. Identidade. I.  
Soligo, Ângela Fátima. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

06-031-BFE

**Keywords:** Teacher training; Educational psychology; Identity.

**Área de concentração:** Psicologia Educacional.

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo  
Profa. Dra. Glória Elisa Pires von Buettner  
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado  
Profa. Dra. Catarina Satiko Tanaka  
Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

**Data da defesa:** 24/02/2006

Agradeço a Deus

Por Fazer De Mim Um Testemunho De  
Fé e Dedicção.

“O Senhor é a minha força e o  
meu escudo; nele meu coração confia,  
nele fui socorrido; por isso,  
o meu coração exulta,  
e com o meu cântico o louvarei”.

(Salmos 28:7)



## **Agradecimentos**

Como não poderia deixar de ser, a conclusão desse trabalho deve-se ao apoio, empenho, admiração e carinho de várias pessoas que ao meu lado estiveram. Também agradeço aquelas que duvidaram da concretização desse sonho, pois me fizeram permanecer nesse caminho mostrando a elas que sonhos podem virar realidade. Meu mais sincero bem querer:

À Ângela que entrou nesse sonho não só para orientá-lo, mas para abrilhantá-lo com sua luz.

À Glória que tem estado presente na minha formação profissional há algum tempo e aceitou participar de mais essa etapa.

Ao Guilherme um dos mais novos exemplos para mim de que é possível e permitido abordar sentimentos na academia e fazer uma educação mais humana.

Às professoras e aos colegas do PES pelos momentos de discussões e contribuições compartilhados na construção desse projeto.

Aos amigos de profissão do Boa Esperança, onde buscávamos levar um colorido àquelas crianças e onde compreendi a importância de ser professora comprometida com a busca de mudanças sociais.

Aos companheiros do Centro de Formação que têm participado e torcido pelo final da “loucura” dos últimos tempos de defender essa dissertação.

À minha mãe por sempre ter estado ao meu lado e ser um exemplo de mulher forte, decidida, que não se deixa esmorecer diante dos empecilhos da vida, ao contrário faz deles passarela na sua caminhada.

Ao meu pai que sempre acreditou em mim e nos sonhos por mim escolhidos, não me deixando nunca deles desistir, mesmo quando eu própria os achava impossíveis de serem realizados.

À minha querida irmã Grazi, pelo sorriso, pelo abraço, pela palavra, por me fazer recordar dos laços que nos unem quando me chama de Tata.

Ao Evaristo que chegou, invadiu meus sentimentos e tem me mostrado o que é o amor irrestrito, companheiro e leal. Meu amor, meu amigo...



Ao Mário, o que dizer de uma amizade única? Companheiros, cúmplices no olhar. Muitas são as vezes em que palavras não são necessárias para expressarmos sentimentos e pensamentos. Meu querido amigo, obrigada por mais uma vez estar ao meu lado.

Ao Aldo que só tem trazido contribuições e alegrias na minha vida.

Às amigas do “caldeirão”: Bitá, Carol, Jê, Lála por virem acompanhando tantos momentos importantes da minha vida.

Ao Ronaldo Alexandrino pelas palavras em inglês.

Ao Heitor, Luciano e Edna que sempre me incluem em suas orações.

Ao CNPQ pelo apoio financeiro.

Enfim, a todos que direta e indiretamente compartilharam do meu sonho.



“... mire e veja: o mais importante e bonito do mundo é isto;  
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram  
terminadas, mas que elas vão sempre mudando.  
Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”  
João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas.



## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo relatar e compreender como se constitui a identidade docente em processo de formação, destacando a prática como elemento formador e diferenciador das trajetórias de identidade. Pretendeu-se trazer essa discussão na Formação de Professores por considerarmos que o estudo da constituição da identidade possibilita a formação de um profissional que possa ler e interpretar a realidade de uma melhor forma, pois através de estudos dessa categoria pode-se perceber as nuances envolvidas no processo de constituição da identidade docente, percebendo que ela passa por um processo e que esse processo é constituído de determinantes, culturais, econômicos, afetivos, entre outros. Possibilitando a interferência nesta realidade de uma maneira comprometida e consciente, que esteja buscando melhorias para sua profissão, para seu lugar de atuação – a escola e para os principais envolvidos com sua atuação – os alunos. O percurso metodológico utilizado foi a História de Vida de duas alunas em processo de formação no 4º semestre do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública: uma com experiência profissional docente e outra sem. Para a análise das narrativas de História de Vida foi realizada a análise temática das mesmas, a partir de eixos estabelecidos, tendo como princípio os temas que emergem nas narrativas e a forma como aparecem. Através desses eixos e princípios, buscou-se observar as nuances de transformações e constituição da identidade de cada personagem e a permanência do núcleo dessa identidade. Após a análise das narrativas, pudemos observar que os movimentos de constituição de identidade de nossas personagens passam a todo tempo pelas relações sociais e históricas em que estão envolvidas e também pelo sentido que dão a essas relações. Muitas vezes não se deixam levar pelas exigências sociais, re-apresentam seus papéis a partir de seus sentimentos e emoções, e dos significados por elas atribuídos.



## **ABSTRACT**

This present paper had the objective to describe and to comprehend how the teaching identity has been constituted in a development process accentuating the practice as a formative and discerning element from the identity courses. It intended to make this discussion at the Teacher's Development by accounts the constitution identity study makes a development of a professional who can read and expound the reality in a better way, because through the studies this category it will have knowledge of the shade involved in the teaching identity constitution, perceiving that it cross over a process and this process is being constituted of cultural, economic and affective determinant, among other things. Allowing the interference in this reality in a involved and conscious way, being trying to acquire the advance to the occupation, to the acting place – the school and to the leading involved in this actuation – the students. The methodological trajectory used was the Life's History of two students in a development process at the 4<sup>th</sup> semester from the Pedagogy course of a public University: one with a teaching professional experience and the other without them. To analyze the narrative from the Life's History was carried out the analyses from the same themes, as from established axles, having by principle the themes that come into view from the narratives and the way that it does. Athwart this axles and principles it has inquire to examine the nuances of transformations and constitution of the identity from every character and the permanence of the essential part of this identity. After the analysis of the narratives it can observe that the movements of constitution of identity of the characters passing over, in every moment, by the social and historical relations that they are involved and so by the signification that they confer to this relations. Many times the students do not go in on it by the social exigencies, re-present their role from his feelings and emotions and from the meanings attributed by them.



## SUMÁRIO

I - APRESENTAÇÃO.....	1
II – OS ANOS, OS FATOS, OS ATOS E OS CONTEXTOS.....	7
III – PERSONAGEM 1: A PRÁTICA E A FORMAÇÃO (RE)CONSTITUINDO O SER PROFESSORA.....	15
IV – PERSONAGEM 2: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSORA ATEAVÉS DA RELAÇÃO COM O OUTRO.....	37
V - SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE E SUA CONSTITUIÇÃO.....	59
VI - A HISTÓRIA QUE SE FAZ NA HISTÓRIA: O CENÁRIO DA PROFISSÃO DOCENTE EM ALGUNS ANOS DE HISTÓRIA.....	77
VII - ALGUNS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE SEUS EDUCADORES.....	87
VIII – OS CAMINHOS TRILHADOS ENTRE A PSICOLOGIA, A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	103
IX – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
X - BIBLIOGRAFIAS.....	117

# I – APRESENTAÇÃO

“Ninguém sabe tudo,  
todo mundo sabe alguma coisa  
e todo saber está na humanidade”  
(Lévy).

O projeto de realizar a presente pesquisa surge do meu convívio diário dentro de instituições educacionais por onde tenho passado atuando como docente. Além disso, a necessidade de retomar uma antiga paixão pela teoria da identidade com que tomei contato em meu processo de formação como psicóloga. Observamos que, no contexto destas instituições educacionais, tem sido comum ouvir de nossos colegas dúvidas, angústias e reclamações sobre as atuais condições de trabalho do professor: falta de recursos materiais, desvalorização salarial, jornada dupla de trabalho, pressão sofrida pela escola para tratar de questões que deveriam ser tratadas no âmbito familiar, falta de envolvimento da família com as questões educacionais de seus filhos, insatisfação com as disparidades entre as discussões teóricas recebidas em sua formação e seu uso na prática, entre outras. Sempre estive atenta a essas falas, algumas dessas também faziam parte de meu pensamento, de minhas emoções e sentimentos, enfim de minha vida.

Nessas falas, são claros os indícios de desânimo e descontentamento com a profissão docente, a dúvida sobre a importância do professor, a desvalorização de sua profissão, o excesso de trabalho, as dificuldades em relacionar teoria e prática nas situações cotidianas, o que me fez despertar para aquilo que concebo como uma crise de identidade porque vêm passando os professores de nosso tempo, para o conflito que vivenciam quando são/estão inseridos na prática, em relação às teorias discutidas na formação, como dito corriqueiramente, “a teoria na prática é outra”.

A partir disso, algumas questões surgiram e começaram a me inquietar, originando a problemática dessa pesquisa: Como se constitui a identidade da professora/do professor? Que elementos fazem parte dessa constituição? A experiência prática influencia na constituição dessa identidade?

Qual auxílio cabe à Faculdade de Pedagogia como elemento formador, para que haja um processo dialético entre teoria e prática na formação oferecida?

Para nos ajudar a responder a essas questões, optamos por uma abordagem materialista-histórica-dialética e escolhemos para fazer uso no nosso trabalho do conceito de identidade, que é proposto pela Psicologia Social como uma de suas categorias fundamentais.

Na perspectiva materialista, o homem é visto como um sujeito no mundo, ele faz parte da natureza e é produto da natureza. São as condições materiais que produzem o homem e este, concomitantemente, altera e cria seu mundo material num processo constante de ir e vir; o que ocorre é o movimento do pensamento através de proposições (tese) que são negadas e transformadas (antítese), reaparecendo novas proposições através de uma mediação entre as duas (síntese), por isso, dialético. A mudança que ocorre é a transformação de algo que é, em algo novo, por meio da negação e da superação dessa negação, é o vir a ser que se dá através de um processo infinito.

Histórico, porque a matéria só existe em um determinado espaço e tempo. O sujeito histórico é aquele que vai, junto com outros homens e de acordo com o tempo e espaço em que vive, construindo a sociedade na qual se insere e ao mesmo tempo sendo construído por esta. Quando desejamos entender esse homem devemos contextualizá-lo dentro desses aspectos. Esta perspectiva permite, a partir desses aspectos, detectar as relações nas quais o homem está inserido, assumindo o indivíduo como manifestação de uma totalidade histórica e social (Lane, 1992; Kahalle, 2002).

É a partir desse referencial que olhamos a identidade, assim, entendemos que esta só pode ser vista através dos processos sociais, por meio da relação eu-outros, dentro de uma história e localizada dentro de um mundo (Ciampa, 1989; Nunes, 1986).

A identidade se dá ao longo de nossas experiências, no contato com o grupo, na representação de papéis que assumimos ao longo da vida. Ela é em certa medida pressuposta, a partir de uma série de expectativas e representações preexistentes no indivíduo, mas é colocada em conflito dentro da prática cotidiana. Essa identidade é colocada à prova pelo indivíduo em sua vivência, assumindo outras configurações, personalizando-se, diferenciando-se

dos outros. O convívio com o grupo permite o confronto entre as pessoas e cada um vai se construindo nesse processo de interação, por meio das constatações de semelhanças e diferenças entre nós e os outros. E é nesse processo que desenvolvemos a individualidade, a nossa identidade e a consciência de nós mesmos (Orlandelli, 1998; Lane, 1992).

Compartilhando do fato de que a identidade do indivíduo se constitui e carrega influências históricas na sua singularidade, iniciamos a tessitura de nosso trabalho apresentando a constituição de identidade de três pessoas: a da pesquisadora e autora desse texto e sua constituição como pessoa, em seguida a de uma aluna do curso de Pedagogia que exerce a profissão docente e por último a de outra aluna do curso de Pedagogia que não exerce a profissão docente.

Realizadas as apresentações de nossas protagonistas, partimos para uma reflexão do conceito de identidade, trazendo alguns autores que trabalham com esse conceito, alguns estudos realizados a partir dessa categoria, e para finalizar fazemos um esforço em tecer a história de identidade das personagens apresentadas a partir desse conceito.

Trilhamos ainda por fatos históricos sobre a constituição da profissão da professora/do professor, observando como a identidade desse profissional vem se apresentando ao longo dos tempos, dos lugares pertencidos e como suas funções têm sido definidas pelo momento vivido.

Em seguida, nos voltamos para algumas discussões sobre a educação e a formação de educadores, observando qual tratamento essas questões têm recebido, em que contexto elas vêm ocorrendo, quais são seus desafios, que professores estão sendo formados, quais os paradigmas envolvidos, que modelos de formação estão sendo oferecidos. Olhar para esses aspectos se faz necessário porque eles farão parte da constituição da identidade desse profissional e simultaneamente essa constituição determina as exigências de sua formação.

Apresentamos também uma discussão sobre qual a contribuição desse estudo para a Psicologia da Educação e como esta vem oferecendo contribuições para a formação dos professores. Temos claro que esta não é a única área que participa da formação desse profissional. No entanto, a Psicologia da Educação historicamente tem sido apontada como uma das

principais bases da formação dos professores. A importância em discutir sua contribuição se faz pelo compromisso social que devemos ter com a formação desse profissional, buscando cada vez mais uma educação e formação de qualidade, emancipatória e que esteja comprometida com a mudança.

Finalizamos na tentativa de tecer considerações finais. Finais nesse momento, nesse espaço e tempo e não final por estar acabado, porque as histórias de identidades nunca estão acabadas, na verdade estão sempre por vir.

Tivemos por objetivo em nossa pesquisa:

- ✓ Relatar e compreender como se constitui a identidade docente em processo de formação formal, destacando a prática docente como elemento formador e diferenciador das trajetórias de identidade docente.

Nessa perspectiva, propusemo-nos a:

- ✓ Analisar o relato da trajetória de uma aluna do curso de Pedagogia que atua como professora;
- ✓ Analisar o relato da trajetória de uma aluna do curso de Pedagogia que não atua e nem atuou como professora;
- ✓ Considerar os elementos constituintes dessas histórias e identidades.

O caminho que se decidiu trilhar para apreendermos a problemática apresentada no presente trabalho foi a História de Vida de duas alunas em processo de formação no 4º semestre do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública: uma com experiência profissional docente e outra sem. O referido semestre foi escolhido porque geralmente as alunas ainda não iniciaram o estágio docente até esse semestre. Para obter as Histórias de Vida foi realizada uma entrevista individual com cada participante, cada entrevista teve a duração de aproximadamente 2 horas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, e a pergunta desencadeadora foi: *“Eu gostaria que você me contasse sua trajetória de vida como se estivesse relatando para alguém escrevê-la em um livro, gostaria que você me dissesse como ocorreu seu encontro com a profissão docente, o que é ser professora para você, como você percebe essa profissão, a sua formação e o seu cotidiano”*.

A escolha da utilização da História de Vida teve como fundamento o fato deste método permitir que, através da história pessoal de cada personagem, seja possível observar as nuances da história sócio-cultural perpassada na vida do indivíduo e a sua apropriação singular do universal social e histórico que o rodeia. Nosso olhar esteve voltado para o processo pelo qual o indivíduo passa para ir constituindo sua identidade ao longo de sua História de Vida. As relações sociais, culturais, econômicas vão influenciando decididamente o processo constitutivo do sujeito e, através da História de Vida, podemos observar como o indivíduo se apropriou dessas influências na sua constituição, pois cada um se apropria dessas influências de maneira particular. Segundo Queiroz (1988), a História de Vida permite atingir a coletividade de que o narrador faz parte, pode-se capturar o grupo, a sociedade de que ela é parte, além de comportamentos e técnicas, valores e ideologias.

Nóvoa (1995), parafraseando Franco Ferrarotti, cita em seu artigo que o homem é o universal singular, querendo dizer que nele estão alocadas todas as influências sejam sociais, culturais, econômicas, emocionais, só que a maneira como elas são apropriadas e significadas por cada homem ocorrem de maneira única. Continua dizendo que o indivíduo através de sua práxis resumida, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Através da História de Vida podemos captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Segundo Moita (1995): “*só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos*” (p.116).

Na História de Vida há um relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Através dela há o delineamento das relações do indivíduo com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global. O relato desse narrador só pode partir da sua experiência ou da experiência relatada pelos outros e o narrador incorpora na experiência de seus ouvintes as coisas que narrou, a narrativa é impregnada com a marca pessoal e singular de seu narrador (Benjamin, 1987; Queiroz, 1988).

Para Bosi (1995), quando o indivíduo se propõe a lembrar e traçar acontecimentos que vivenciou, não está revivendo esses acontecimentos e sim, reconstruindo, repensando, com imagens e idéias do presente, as experiências do passado.

O uso da História de Vida como metodologia justifica-se porque mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída, ela é a via de acesso à sua exploração. Na História de Vida podemos identificar as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as preocupações e interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano. Mais do que isso, ao narrar sua História de Vida, o indivíduo identifica o que pensava que era no passado, quem pensa que é no presente e o que gostaria de ser no futuro. A história lembrada não é uma representação exata do passado, ela traz aspectos do passado e os molda para que se ajustem às identidades e aspirações atuais do narrador, assim, a identidade do narrador molda suas lembranças. O narrador visita o passado, tentando buscar o presente, em que as histórias estão manifestas, tenta trazer à tona além de informações, estímulo a quem ouve e que se sente parte da história narrada, despertando assim outros sentidos e outras relações (Thompson,1997 apud Guedes-Pinto,2005; Prado; Soligo, 2005).

Na técnica de História de Vida, o pesquisador colhe dados que indicam como vem se formando a identidade do indivíduo, por meio de seqüências de experiências no decorrer do tempo. Além de todos esses aspectos, o trabalho de memorização realizado na História de Vida por professores pode trazer-lhes pistas importantes sobre sua prática docente, fornecendo elementos para a compreensão de aspectos constitutivos de sua vida profissional. Kenski (1996) assume essa posição e nos coloca que o trabalho com a memorização é uma alternativa valiosa para se fazer uso no processo de formação docente.

Para a análise das narrativas de História de Vida, foi realizada a leitura das transcrições o que nos permitiu observar os temas que emergem e a forma como aparecem. As falas que possuíam os mesmos temas foram posteriormente agrupadas em eixos temáticos, analisando os eixos de cada história revelou-se as nuances de transformações e constituição da identidade de cada personagem e a permanência do núcleo dessa identidade.

## II – OS ANOS, OS FATOS, OS ATOS E OS CONTEXTOS

Havia uma menina que refletia em seu espelho  
a sua face e de outras pessoas também.  
Como uma colcha de retalhos, era o seu reflexo.  
Cada pedaço de pano representava um rosto,  
com todas as suas histórias e fantasias.  
Colcha esta, que nunca estava pronta, por mais que  
gastasse dias a bordá-la...  
Michele Mendes Maranhão Queiroz

E ao me olhar no espelho com o intuito de ver meu reflexo, para descrevê-lo, concretizo o que vi no abstrato. Por mais singular que seja, sou plural, estou cheia de vozes, que no mais das vezes mal cabem em minha voz.

Construí e construo minha história, minha identidade através das relações que foram se estabelecendo ao longo desses anos e através delas vejo o que me faz igual e diferente, nesta construção cada um deixa um pouco de si e leva um pouco de mim.

Sou um ser construído historicamente, uma história datada e contextualizada. Marcada pela diversidade de vivências em lugares díspares, convivendo com o luxo e o lixo, com as diferenças gritantes existentes em nossa sociedade. Foram essas vivências e as transformações ocorridas em mim e em minha vida, sempre em constante ir e vir, que me fizeram encantar com a constituição da identidade, conceito que respondia algumas perguntas e me trazia outras e me levaram ao meu projeto de pesquisa.

Atualmente sendo psicóloga, professora, coordenadora, mulher, filha, irmã, cidadã, dentre outros papéis que desempenho, percebo a metamorfose em minha vida. Papéis esses que constituem a minha identidade, porque deles e de metamorfose ela é constituída.

# Algumas lembranças do caminho...

Ao refletir no espelho relembro como estudar foi significativo em minha vida, foi nesse ato e nessa busca, que me alicercei nos momentos difíceis de minha vida. Não tenho recordações das professoras do primário, pois nessa época meus pais se separaram algumas vezes e por esse motivo mudei muito de escola. As brincadeiras estão em minha memória, os amigos me acolhiam e nos momentos em que juntos estávamos, esquecia-me das responsabilidades que havia assumido, como cuidar da casa e de minha irmã menor. Ao ler e estudar, entrava em um mundo só meu, introspectivo, e acabava me esquecendo dos conflitos ao redor. E assim sempre foi. Nos piores momentos por que passei foi o ato de ler e estudar que me proporcionou esconderijo e novos horizontes, abertos às possibilidades.

Percebo como o conflito ao redor, proporcionado pelas brigas e separações dos meus pais, foi me transformando em uma menina-responsável. Foi daí que me transformei em menina-dona-de-casa, mas conseguia permanecer criança através das brincadeiras e colegas de escola. Nesse breve relato podemos perceber as nuances de transformações na identidade, o surgimento de novos papéis e ao mesmo tempo a permanência de outros, além da influência histórica e de contexto nessa formação/transformação. Minha meninice e sonhos foram preservados pela escola e o surgimento da menina-dona-de-casa deu-se pelos conflitos familiares.

## A escolha pela docência: abrindo as portas das possibilidades

Minha escolha pelo magistério, apesar de particular, faz parte de uma coletividade. Escolhi este caminho, pois via nele a possibilidade de ter uma profissão, sustentar-me e com ele conseguir realizar o curso superior. Acreditava que a vida de professor era tranqüila, afinal só trabalhavam meio período e não ganhavam tão mal assim, ganhavam mais do que meu pai, que

era “chefe” de família! Entrando nesse cenário percebi que as coisas não eram bem assim...

Com a pesquisa e redação do capítulo VI percebi que minha escolha tinha muito da imagem docente construída historicamente. Pensava que essa era uma profissão própria para mulheres, poderia, futuramente trabalhar meio período e o outro ficar em casa ou fazer outra coisa, além do que, me achava vocacionada para tal profissão porque gostava muito de crianças.

Esse pensamento se alicerça na imagem histórica de que a docência é uma profissão feminina, na qual a mulher, naturalmente dotada de talento para cuidar de crianças, estende seus afazeres. A idéia de vocação que se associou à docência se deve ao fato de que inicialmente ela era ocupada por religiosos e leigos e mesmo quando se torna uma profissão, as influências religiosas permanecem, estendendo a imagem de vocação até os dias atuais. Isso pode ser observado nos trabalhos realizado por Novaes (1984) e Silva (1995), os autores durante suas pesquisas analisaram quais os motivos que levaram os sujeitos a escolherem a profissão docente e o motivo que aparece em primeiro lugar na justificativa é por gosto/vocação.

Com a escolha realizada, fazia o curso de magistério à noite e trabalhava durante o dia como auxiliar de secretária em uma loja de auto-peças, vivia em mundos tão diferentes. Durante o dia um mundo masculinizado, era a única do sexo feminino que trabalhava neste lugar, convivendo com um público em sua maioria masculino. À noite a feminização, uma sala predominantemente feminina, os dois candidatos ao magistério o abandonaram em seu percurso, atraídos por um emprego de maior prestígio social e melhores salários, esse fato vem ocorrendo desde a expansão industrial, período no qual os homens foram atraídos pelas fábricas e afastaram-se da docência. Esse fato também contribui significativamente para a feminização do magistério.

A minha escolha pelo magistério, apesar de particular, foi alicerçada nos ideais presentes na sociedade, de que essa profissão traz junto a si algum prestígio, por mais desgastada que esteja sua imagem. Assim, como muitas outras pessoas, tinha visto na profissão docente uma maneira de ascender socialmente, de mudar, de ser outra coisa e não mais uma auxiliar de secretária, não queria mais esse papel desempenhado até então, havia outros

papéis a desempenhar, outros projetos, outros desejos, que possibilitaram a mudança, o vir-a-ser, a transformação de minha identidade. Pois, a identidade é possibilidade.

O papel desempenhado de auxiliar de secretária possibilitou-me a vivência dentro de um mundo masculino. Ter vivido tão próxima a esse universo e também do feminino, me influenciou na reflexão sobre o dito mundo masculino e feminino, sobre as relações de gênero, o que futuramente faria diferença e influenciaria na minha atuação profissional. Passei a questionar as convenções sociais de gênero junto aos colegas de trabalho, alunos e pais. Inseri no meu trabalho questões sobre a existência do que é de menino e de menina, o que me proporcionou uma oportunidade de trabalhar com Orientação Sexual, que é um dos trabalhos que hoje desenvolvo. Esse relato me desperta uma história. No ano de 2004 preparava meus alunos da pré-escola para a apresentação do dia do folclore, íamos encenar a música A Linda Rosa Juvenil e os meninos também iam se fantasiar de rosa, alguns me questionaram que meninos não podiam se fantasiar de rosa, pois afinal, eram meninos. Fiz um trabalho com eles de reflexão sobre o que era de menino e o que era de menina, o que era ser menino e ser menina, refleti com eles que todos tinham o direito de brincar do quê e com o quê quisessem, que se fantasiar de rosa ou de qualquer outra coisa não fazia deles e nem de ninguém menos meninos ou menos meninas. Que o fato de uma menina ter cabelo curto e usar azul, não fazia dela um menino, e o fato de um menino ter cabelo comprido, usar brinco e roupa cor de rosa, não fazia dele uma menina. Depois dessa conversa, todos quiseram participar da atividade, e o mais emocionante é que os pais vieram me procurar após a apresentação, relatando que os filhos tinham conversado com eles em casa sobre nossa conversa de sala. Fiquei espantada, porque meus alunos haviam sido multiplicadores de uma discussão sobre gênero! E os pais através das crianças tiveram oportunidade de repensar seu posicionamento.

Fui influenciada pelo contexto histórico no qual estive inserida e através de mim, de minha atuação também, estava influenciando outras histórias, outras identidades: a de meus alunos e a de suas famílias.

Por meio de situações como essa percebi a importância do compromisso do professor com seu trabalho, um compromisso social, político, humano. Essa

concepção de professor na verdade faz parte da idéia de professor como prático-reflexivo, trazida por Zeichner (1993; 1995), na qual o papel do professor e objetivo da educação é possibilitar a emancipação e autonomia dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao terminar o magistério, fui para a faculdade. Não havia conseguido um emprego como pensava, não tinha dinheiro e não sabia como iria conseguir me manter, mas tinha sonhos, tinha vontade, tinha “garra”. Queria ser psicóloga! E foi a arte de sonhar que me fez buscar alternativas para me manter naquele mundo que me deslumbrava.

Na faculdade, encontrei respostas para alguns dos meus questionamentos e muitas perguntas. Também foi lá que vivi as diferenças sociais de forma mais marcante, onde comecei a ver como viviam as classes dominantes. Era conflituoso para mim ver certos colegas de classe, militantes de causas sociais, como a miséria e desigualdade, que na verdade viviam em uma situação econômica privilegiada e nunca haviam estado e nem queriam estar em contato com a população menos favorecida. No meu último ano de faculdade comecei a lecionar efetivamente (até então trabalhava como professora substituta), em um bairro que é uma ocupação na cidade de Hortolândia. Quando relatava minhas experiências nesse bairro, as coisas que via e vivenciava, muitos colegas achavam que eu estava a brincar. Na verdade para mim, esse espanto, é que era uma brincadeira. Como se alienar em relação ao que está posto em nossa sociedade? E o que era pior para mim, e ainda continua sendo, o discurso distanciado, rompido com a ação.

O cotidiano dessa escola alimentava minha vontade em fazer diferente, em ser diferente, os conflitos diários me desafiavam a buscar respostas novas, e com elas outras perguntas. Sempre me incomodou ver outros colegas psicólogos falando geralmente mal da prática dos docentes, sem estarem envolvidos, sem terem vivência na escola, sem saberem o que é a comunidade escolar, sem terem a prática escolar.

Foi a partir dessas reflexões e sentimentos que nasceu meu projeto de pesquisa, fui sendo envolvida por diversas paixões e com a inquietação que estas trazem. Meu encantamento com o conceito de identidade se deu no 2º ano da faculdade, na disciplina de Psicologia Social. Fecho os olhos e me vem perfeitamente a imagem da professora Silvana Garcia, apresentando-me “A

Estória do Severino e a História da Severina”, do Ciampa. A metamorfose me metamorfoseou. E nunca mais fui e tenho sido a mesma.

Pensar a constituição da identidade docente, e como a prática desse profissional influencia nessa constituição, foi uma idéia surgida a partir de minha própria constituição de identidade, de minha prática. Sentia necessidade de refletir sobre como isso acontece. Queria saber mais. Incomodava-me a discussão que sempre ouvia de meus colegas de que a teoria não funciona na prática. Na verdade o modelo posto na fala de meus colegas é o da racionalidade técnica, pois todos, inclusive eu, viemos de uma formação nesse molde. Estudamos a teoria durante três anos para aplicá-la no último ano, não nos foi dada à possibilidade de realizarmos efetivamente uma reflexão sobre a dialética dessas duas facetas e por conta disso a sensação de que a teoria não dá certo na prática. No entanto, não aceitava essa hipótese de “inutilidade” da teoria para a prática e pensava na serventia de tantos estudos, tantas pessoas envolvidas na busca de respostas para os problemas e desafios colocados pela prática. Queria saber como a Psicologia estava contribuindo diante desses desafios, como ela estava auxiliando os professores em sua formação, queria fazer algo pela minha profissão, pelos meus colegas, por mim. E assim, resolvi adentrar em um outro oceano.

## ***E como adentrei nesse mar***



A imagem do nascimento das tartarugas é muito significativa para mim, foi exatamente ela que me veio ao participar da entrevista de seleção para o mestrado. E junto à imagem o pensamento: “depois de passar por tantos obstáculos, morrerei aqui?” Não contive as lágrimas. E com elas fiz minha entrevista. Ao terminá-la estava certa de minha reprovação, tal qual a tartaruga que não consegue chegar ao seu destino, mesmo estando perto dele. Felizmente adentrei ao mar.

E quão espantada fiquei ao vislumbrar o imenso mar; com seu encanto, seus desafios, suas possibilidades e seus perigos...

Novas influências passaram a fazer parte de mim, outras não. Convivendo com novas relações interpessoais, me vi ser transformada. Muitas coisas passaram a ser minhas, através de uma leitura particular, própria, que fiz, outras foram renegadas, não foram por mim apropriadas, nem escolhidas e todas elas concomitantemente foram novamente transformando minha identidade, fui assumindo e construindo o papel de pesquisadora.

No início não sabia em que direção ir, não me sentia pertencente a este mar. Muitas vezes o ar me faltou. Sentia-me uma estrangeira, não sabia falar a língua, os costumes e a cultura desse novo mundo. Por mais que me esforçasse, não era aceita em determinados ambientes. E realmente em um deles não fui aceita. Tive que vivenciar uma experiência desagradável, ouvir de uma professora, uma estudiosa, que o nível da pós-graduação havia decaído muito depois que a universidade passou a aceitar alunos que trabalhavam. O que acontecia é que tinha me matriculado nessa disciplina em determinado dia e horário, porém, como a referida pessoa organizou o curso com conteúdos extensos, impossíveis de serem cumpridos no horário de sua aula, ela marcava aulas extras, para quais raramente podia ir, pois ocorriam em meu horário de trabalho. Por esse fato, ela se sentia afrontada. Mesmo fazendo as leituras desses dias em que não estava presente e entregando as reflexões, ela não ficou muito contente e me deu uma nota abaixo da média da classe. O que ela não ficou sabendo é o quanto aprendi em sua disciplina. Tudo que hoje sei sobre os modelos de universidade e as discussões sobre formação superior aprendi com ela. Também foi com ela que aprendi sobre o funcionamento das universidades, bem como sobre a visão elitista que tinha, em sua fala havia a crença de que para ser um bom pesquisador era necessário a dedicação exclusiva para a pesquisa, alienando-se do mundo real. Aprendi sobre a inflexibilidade de certos professores, sobre o ensino tradicional, que tanto tem sido combatido, em que o aluno tem que se adaptar ao professor, engolir suas falas e repetir em seguida. O questionamento por parte do aluno só é válido quando vai ao encontro do que a professora acredita, se não o for, se houver questionamentos contrários, se o aluno mostrar-se crítico, autônomo aos pensamentos da professora, se torna um incômodo para ela que sente-se

detentora do saber. Com essa experiência reafirmei internamente sobre a importância de o professor sempre se avaliar, rever suas posições, buscando o melhor aproveitamento próprio e de seus alunos sobre as questões com a qual está trabalhando.

Infelizmente, a professora não aprendeu que o mundo é mais que um e que essa diversidade é que nos possibilita fazer diferente.

Depois de passadas as águas turvas e tempestuosas, nadei por águas calmas. Conheci professores maravilhosos, que me sustentaram teoricamente, me apresentaram autores e idéias até então desconhecidos para mim. Com a Ângela, tenho aprendido a virtude da paciência, aprendido a ouvir mais, tenho acreditado mais em mim.

E através dela e de tantos outros retalhos componho meu rosto, hoje mais maduro, com várias histórias e fantasias e com muito ainda por vir, pois a identidade está em constante por-vir.

### III – Personagem 1: a prática e a formação (re)constituindo o ser professora.

“Eu não sei dizer  
Nada por dizer  
Então eu escuto...

Se você disser  
Tudo que quiser  
Então eu escuto...

(Música: Fala – Secos & Molhados)

Nossa primeira narrativa de História de Vida foi realizada com uma aluna do 4º semestre de Pedagogia que atua como professora na rede municipal de Paulínia. Ela tem 23 anos e aqui iremos chamá-la de A.

Para nos contar quem é, nossa personagem começa sua narrativa nos localizando sobre sua origem e para que possamos verificar melhor sua singularidade, procura frisar a área demográfica à qual pertencia, em seguida passa para as relações sociais secundárias que se dão na escola.

*Eu sou do interior do Rio, eu nasci numa cidade pequena chamada Três Rios, sempre morei em sítio, fazendas, estudei em escola rural, mudei pra Valença, também no interior do Rio.*

Nossa personagem se faz diferente em relação a muitos outros, quando reforça sua origem na zona rural. Apesar de haver muitos outros com a mesma origem que a sua, a singularidade de A está no percurso traçado e nas características marcantes que a vida na zona rural traz, perpassando por todas suas decisões, escolhas e projetos. Sua origem e sua convivência na zona rural marcam quem foi, quem é e quem pretende ser.

A escola tem um papel muito forte na vida de A., é um local muito agradável a ela, de onde vêm muitas recordações e o seu ideal de se tornar professora.

*Desde criança eu tinha interesse em ser professora, eu observava as professoras dando aula, gostava de ajudar, ficava imaginando o quê que seria preparar uma atividade. Desde pequenininha, quando eu via a folhinha em cima da mesa, eu ficava pensando: “Nossa! A professora pensou isso, mas como será que ela elaborou isso em casa? Será que ela sabe até onde a gente sabe, até onde a gente não sabe”. Eu ficava me questionando isso. E gostava de vê-la respondendo as nossas dúvidas. A gente conversava com ela, sempre a via dando broncas em alguns, e ficava imaginando como é que era controlar a sala. Eu sempre tive esse interesse.*

A. ressalta o interesse pela profissão docente desde pequena: ficava imaginando como era a vida da professora, via tudo com deslumbramento, via na professora uma figura onipotente e onisciente, que controlava a sala e tinha conhecimento do que os alunos sabiam e deixavam de saber. Na trajetória escolar de A. vemos que ela sempre foi uma aluna-dedicada. Entrou na escola já alfabetizada e adiantada em vista dos outros alunos, fez a 1ª série com 5 anos de idade e sua mãe a alfabetizou em casa porque morava longe da escola localizada na cidade. Sempre estudou em escola pública, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. No Ensino Médio optou por realizar seu projeto de criança e se tornar professora, por meio do curso de Magistério.

*Aí eu fiz até a 8ª série comum. Aí na minha escola era o seguinte, o 2º Grau você tinha opção do Geral ou o Magistério. Aí eu optei pelo Magistério, eu tava com 13 prá 14 anos, eu não fiz o pré-escolar, então eu já comecei a vida assim adiantada, o nível escolar bem adiantado. Eu entrei com 5 anos na 1ª série, eu faço aniversário no meio do ano, então eu não fiz CA. Lá no Rio a gente tem o CA, Classe de Alfabetização, agora está pra implantar aqui. Aí eu terminei com 13*

*para 14 anos, então eu fui fazer o Magistério. Então eu fazia estágio, e os estágios também me interessavam muito.*

Como nossa personagem apresenta-se como aluna-envolvida e curiosa, já no curso de Magistério envolveu-se com a parte prática da profissão através dos estágios. Como sua identidade está alicerçada nas influências rurais que recebeu, os estágios em escolas rurais eram os que mais a agradavam, acreditava que as crianças dessa localidade eram mais interessadas em aprender e deixavam o professor se aproximar mais delas do que as da escola urbana. Vê na sua imagem passada de aluna-envolvida-da-zona-rural, o comportamento dos futuros alunos. No contato com a prática, ficou na dúvida se era com crianças ou com adolescentes que queria atuar, também se confrontou se queria ser professora polivalente ou especialista. Por isso resolveu prestar vestibular para o curso de Ciências Políticas, com o qual poderia dar aulas de Geografia, História e Sociologia. Buscando sua identidade docente, transforma seus projetos, agora não quer mais ser igual à professora que a fez despertar para a carreira docente, diferencia-se querendo ser professora especialista e de adolescentes, mantêm-se igual porque ainda quer ser professora.

*Então eu fazia estágio, e os estágios também me interessavam muito, principalmente os de escola rural, porque eu achava que as crianças tinham assim, um interesse maior, sabe?! Deixavam um espaço maior pra gente entrar na vida delas, que não acontecia na escola urbana. Mas mesmo assim, eu gostava das duas etapas. Mas a princípio na época do estágio, eu pensei assim: “Ah! Eu acho que a minha área mesmo é adolescente, não é tanto criança. Eu quero dar aula, mas dar aula de um assunto específico”.*

*Eu gostava muito de Geografia, História e na minha cidade tem uma Faculdade particular, onde eles dão bolsa para os alunos que se destacam, que tiram maiores notas, e que estudaram sempre em escola pública. Então eu resolvi prestar essa bolsa. Consegui, prestei o vestibular na faculdade lá. Era Faculdade de Filosofia, Ciências e*

*Letras de Valença, e eu prestei para Ciências Sociais, que, na época, principalmente na realidade do interior do Rio de Janeiro, quem fazia Ciências Sociais, dava aula de Geografia, de História e de Sociologia.*

Pudemos observar a partir desse relato como o estágio proporcionou para A. um contato com a prática docente que permitiu a ela o questionamento de que professora queria ser, o que nos mostra a importância significativa do modelo da racionalidade prática, no qual defende que a prática docente deva estar disponível desde os primeiros anos de formação e que essa oportunidade gera conflitos, questões, dúvidas e problemas que necessitarão ser pensados através de uma busca teórica.

Nossa personagem termina a Faculdade de Ciências Políticas, deixa de ser aluna-envolvida e torna-se professora-especialista-que-atua-com-adolescentes. Consegue um emprego na própria Faculdade em que estudou para dar aulas de Geografia, em uma classe do 1º ano do Ensino Médio. Essa oportunidade lhe é dada pela experiência adquirida nos estágios realizados durante sua formação no Ensino Médio e por ter trabalhado como secretária na própria escola em que cursava o Magistério. Percebe-se que A. sempre foi atuante e curiosa, envolvendo-se nas diversas questões ligadas à educação, não só nas questões pedagógicas diretamente relacionadas com os alunos, mas também nas outras instâncias, como a área administrativa. Voltando para seu personagem professora-especialista, relata que sua experiência com os adolescentes não foi muito boa, porque ela tinha a mesma faixa etária dos alunos e eles tinham dificuldade em respeitá-la como professora.

*Eu consegui um emprego na própria faculdade, onde eu terminei o curso. Existia um colégio de aplicação da Faculdade de Filosofia e eu entrei pra dar aula, então foi em 2002, com 20 anos, pra dar aula pra adolescentes do 1º ano de formação geral, que tava tendo ali, que era no Colégio, na Faculdade.*

*Agora, não foi nem uma experiência boa. Primeiro porque eu não me senti preparada pra dar as tais aulas de Geografia, inclusive quanto ao*

*conteúdo. Às vezes eu tinha que preparar aula e ficava insegura, quanto ao conteúdo. Segundo porque a idade minha e a idade dos alunos era muito próxima e até a minha aparência é de mais nova.*

Seu papel de professora-especialista-que-atua-com-adolescentes faz nossa personagem se sentir insegura em relação à sua formação, que considera insuficiente para a atuação na prática. Se vê incapaz de planejar as aulas e de controlar a classe, já que os pré-supostos e estereótipos que ela e os alunos possuíam é que somente professores mais velhos são respeitados e capazes de dar uma boa aula. Além desses complicadores, A. diz que por ser uma escola particular, as relações de poder estavam alicerçadas no poder de compra, ou seja, como os alunos pagavam pelo ensino, eles e suas famílias tinham direito a tudo e ela, como “mercadoria”, não podia reclamar de nada em relação ao comportamento dos alunos, já que a secretaria e a diretoria sempre ficavam do lado dos “compradores”. Esse fato confirma sua suposição de que na escola particular o professor exerce sua atuação com menos autonomia e liberdade que na escola pública, pois as relações se dão a partir de perspectivas diferentes. Nessa experiência, A. passa a ser professora-mercadoria.

*Então daí, eu consegui o respeito deles, mas foi com muito custo, porque quando eu entrei na sala eles: “Oh! Beleza”. Os meninos né. “Mais uma mocinha na sala”. Eles não entendiam que eu era uma professora. E aí, eu senti uma dificuldade muito grande, porque era particular. E escola particular, agora eu percebo isso, na época eu desconfiava, a direção, a orientação, eles mandam muito na sua atuação em sala de aula.*

Como nossa identidade é multideterminada e constituída por variados papéis, A. professora-mercadoria, simultaneamente também é filha pertencente a uma família específica, é viajante, é mulher... Em uma viagem de férias com a família para Parati, nossa personagem conhece um moço residente em Campinas, interessam-se um pelo outro e resolvem manter contato por carta e telefone, iniciando o desenvolvimento de sua identidade amorosa que

influenciará a professora-que-irá-a-ser. Nossa personagem firma o namoro com esse rapaz e juntos começam a fazer planos para o futuro. Por conta de seu papel de namorada-apaixonada, pensa em prestar algum concurso para a docência na região onde o namorado reside. Enquanto estavam namorando, sai um concurso para atuação na prefeitura de Paulínia, o namorado incentiva A. para participar do processo seletivo e A. vê nesse fato a oportunidade de transformar novamente sua história. Decide se candidatar para concorrer à vaga de professora do Ensino Fundamental porque o diploma de seu curso de Graduação não lhe dá mais o direito de dar aulas de Geografia e História, em face de uma exigência do Ministério da Educação, que decreta que os professores dessas disciplinas devem ser especialistas formados nessas áreas. Um outro fator que a leva a fazer essa escolha, de ser novamente professora-que-atua-com-crianças, foi sua experiência negativa no trabalho com adolescentes.

*A parte da minha vida está ligada a minha parte afetiva também. Porque eu estava namorando um rapaz aqui de Campinas, a gente namorava via correspondência e via encontros só nos feriados. A gente se conheceu na praia, em Parati. Eu morava em Valença e ele morava em Campinas Então começamos a nos conhecer melhor via carta, telefonemas e aí o namoro foi ficando firme e tal, então eu meio que pensava, enquanto eu estava trabalhando lá, em talvez conhecer alguma coisa aqui de São Paulo. Aí surgiu o concurso de Paulínia. Saiu o concurso, aí ele falou: “Presta, vai valer a pena pra você”.*

Seu papel de namorada-apaixonada-à-distância permite que arrisque prestar um concurso na cidade onde o namorado mora. Ao fazer a inscrição, surgem dúvidas e inseguranças em relação a sua formação e as diferenças regionais. Considera que será muito difícil a concorrência por conta da formação proporcionada a muitas pessoas em uma das melhores Universidades do país, localizada na região. E também porque acha que os conteúdos são diferenciados nas diferentes regiões do país. Apesar da insegurança, retoma seu papel de estudante-envolvida, revê conteúdos do Magistério e estuda a bibliografia sugerida pela organização do concurso.

Presta a prova e para sua surpresa é aprovada e convocada para assumir seu cargo de professora do Ensino Fundamental.

*Aí o concurso. Bom, quando eu fui olhar o edital, eu fui aonde eu tinha mais chances de conseguir um emprego e parti pra essa nova realidade aí. Prestei pra 1ª a 4ª série. Eu tinha o Magistério em mãos e o curso de Ciências Sociais. Eu não acreditei que ia passar, porque eu falei: “A prova deve ser coisas diferentes do estado do Rio. Deve ter uma especificidade ali, que eu não vou acompanhar. Vou prestar pra desencargo de consciência”.*

*Nesse período em que eu prestei o concurso, eu voltei todo o meu material de magistério, estudei, vi PCNs de 1ª à 4ª, tentei ir me inteirando para o caso de eu ser chamada.*

E a vida de nossa personagem se transforma radicalmente, partindo rumo ao desconhecido.

Para assumir o papel de professora-concursada, outros papéis são exigidos; o pai exige que sua filha se case. Ela só poderá mudar-se para Paulínia e assumir seu cargo, casada. Os valores morais do pai estão alicerçados na família tradicional, patriarcal, na qual a mulher não se cuida sozinha. Primeiro cabe ao pai exercer os cuidados da mulher, em seguida ao seu marido. O pai passa a responsabilidade de cuidador para o marido, A. aceita essa cobrança, adota a posição patriarcal do pai e se casa. Assume o papel de esposa junto ao de professora-concursada.

Transformações trazem desafios e conflitos, medos e inseguranças. Para A. é como se nada tivesse ficado no lugar: cidade desconhecida, casa desconhecida, escola desconhecida, novos costumes, nova linguagem, novos papéis, novas posições. Apesar das intensas mudanças em sua identidade, há uma constância, conserva-se a envolvida, conserva-se a filha, conserva-se a natureza rural de A. entre outras personagens.

*Porque eu tinha que casar, porque assim, por uma questão, eu venho de uma família tradicional, meu pai é todo, sabe bem, daqueles conservadores, antigo, então não tinha outro jeito.*

*Então, quando eu passei, minha vida mudou totalmente. Porque daí eu ia casar. Eu ia mudar de cidade. Eu ia mudar de emprego. Eu ia ficar longe de todas as pessoas que eu conheço, inclusive minha família. Mas, eu resolvi topar o desafio, era isso que eu estava querendo mesmo. Eu vim pra cá, casei em Julho e tinha que começar a trabalhar em Agosto. Ou melhor, eu casei dia 26 de julho, num Sábado de 2003, e no dia 28 eu já começava a trabalhar.*

Como a identidade é um constante vir-a-ser, as transformações de A. não param. O contato com a nova realidade, com o novo emprego exige novos posicionamentos, novas reflexões, inclusive uma nova linguagem. Seu contato inicial nesse novo trabalho lhe traz o desafio de conquista, de ser uma professora querida. Assume uma sala de 4ª série, no meio do ano, de alunos pré-adolescentes, que amavam a professora anterior, que estava saindo em função de sua licença maternidade. Esse contato remete nossa personagem a sua antiga experiência com os adolescentes do Ensino Médio e a faz pensar que tem que conquistar a confiança desses alunos. Percebe que, apesar de já ter dado aulas, cada turma é uma turma, as necessidades são diferentes e percebe-se inexperiente, cometendo muitos erros de atuação. Vamos dar fala a nossa personagem para que expresse essas transformações.

*Aí eu entrei com uma turma de 4ª série e essa turma de 4ª série estava se despedindo de uma professora, que eles gostavam muito, que estava pra ganhar neném. Eu entrei ocupando esse cargo na metade do ano, ou seja, eu estou entrando em Agosto com uma turma que eu não conheço, pra terminar o que eu sei em 4 meses. E foi super interessante, porque aí eu peguei os pré-adolescentes. Então se eu tinha lidado com os adolescentes lá, eu já tinha imaginado como era o esquema. O esquema era você conseguir a amizade deles antes de mais nada. Era você não bater de frente. Era você ter um diálogo*

*mais próximo com eles. Então eu já tinha essas idéias na minha cabeça.*

*Então eu comecei a aprender. Como é que eu aprendi a lidar com eles? No começo eu errava muito. Eu planejava a atividade e sobrava tempo. Outra hora eu planejava atividade e ficava faltando, eles davam conta. Eu não tinha noção do tempo. Do tempo de execução de tarefas. Era muito difícil. O que cobrar, como que eu ia atuar em uma sala de 35 alunos. As crianças pedem mais atenção do que os adolescentes, no sentido de carinho, então pra mim era apavorante.*

*Foi um choque interessante, inclusive de cultura porque chegou na escola eles falavam assim: “Olha a gente tem que começar a pedir sulfite”. Eu não sabia nem o que era sulfite, porque no Rio a gente não fala sulfite, é papel ofício. Seja ele A4, A3, ofício. É ofício, o papel branco é ofício e aqui é sulfite. Lousa não é lousa lá, é quadro negro. Uma série de materiais escolares que aqui tem um nome, lá tem outro. Fora as práticas. Aí eu comecei, entrei meio assustada ainda, nova realidade, mas confiando.*

A escolha por voltar a ser aluna-envolvida e em se dedicar a ser professora-que-atua-com-crianças, faz nossa personagem abandonar o papel de professora-especialista, agora já não é mais essa professora e passa a transformar novamente sua identidade. Os desafios postos pela prática diária como professora-concursada-que-atua-com-crianças-e-erra colocam para A. a necessidade de voltar a estudar, para sentir-se mais segura e preparada para atuar nessa realidade. Um outro motivo que a leva a uma nova formação é a própria mudança da legislação que, com a LDB de 1996, exige a regulamentação da formação dos profissionais da educação no país. Apesar da LDB não fazer referência ao curso de Pedagogia como possibilidade de formação docente, é essa escolha que nossa personagem realiza. A LDB, só faz referência ao curso de Pedagogia como formador de profissionais destinados à administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação.

*Resolvi, na cara e na coragem, prestar Pedagogia, porque eu estava sentindo essa necessidade, de ter um apoio maior e o da área. Ciências Sociais pra mim já é passado. Agora que estou trabalhando com as crianças, vou me especializar nisso.*

*Além de quê, claro, eu não vou mentir, a gente tem esse medo da legislação daqui a quantos anos não permitir.*

*Então, pra eu prestar um novo concurso, eu vou ter que estar com o diploma, sem contar que todas essas informações que eu vejo aqui na Faculdade hoje em dia, estão me ajudando muito mais a enxergar as coisas de forma diferente.*

A. pretende futuramente prestar um novo concurso para dar aulas em alguma cidade do interior de Minas, quer atuar em escola rural e para isso vê no diploma de Pedagogia um aliado na execução de seus planos. Também percebe que a formação que vem recebendo tem trazido um novo olhar para sua prática docente.

Nossa personagem nos relata que diariamente é desafiada em sua atuação e que nos primeiros dias de sua carreira sente que não controla sua sala. Tem como pré-suposto que uma boa professora é aquela que tem uma sala silenciosa, que os alunos são quietos, não levantam, estão sentados um atrás do outro. Sua visão tradicional de professora é interrogada nesse cotidiano quando, envolvida no processo de ensino-aprendizagem, questiona-se se deve corrigir ou não os alunos e orientá-los sobre seus erros. Entra em conflito consigo e com a orientadora da escola que diz a ela para não corrigir a criança, que a intervenção não é necessária porque com o tempo a criança perceberá seu erro. A orientadora traz em sua fala uma visão equivocada do construtivismo e mostra a necessidade de estudos teóricos embasando a prática. Nossa personagem discorda da orientadora, e leva seus conflitos de sua prática para seu espaço de formação e nele busca suporte e respostas à suas dúvidas. Dado algum tempo, A. resolve que realmente não vai seguir as orientações da sua orientadora e vai “fazer do seu jeito”.

*Já não bastasse o medo que eu estava de ter que começar a carreira, agora eu tinha que me adaptar a isso aí. Então a sala era uma bagunça. Aí eu ficava desesperada, eu falava: “Gente vamos diminuir a conversa”. Aquilo era uma tortura. Todo dia eu voltava pra casa chorando, de novo, eu vou perder o controle, eles vão copiar as atividades uns dos outros. Como é que eu vou fazer?*

*Aí eu comecei a falar: “Não! Dentro da minha sala de aula vai funcionar diferente. Vai ter os cantos, eles vão ter autonomia para escolher as atividades que eles vão começar, terão tempo pra fazer todas, eu vou respeitar as hipóteses, mas eu vou intervir”. Então, agora eu estou super contente.*

*É uma tensão se eu pudesse definir o que é o meu trabalho, eu adoro mais é uma tensão. Eu estou sempre me sentindo tensionada, ao que eu gostaria que fosse, ao que eu não consigo de fazer, ao que eu contribuo para acontecer de errado, ao que eu deveria contribuir para acontecer certo, então é como se eu estivesse no meio ali e um monte de elásticos me puxando para vários lados.*

*Aí eu passei para uma outra professora, professora de reforço. Ela: “Nossa! Mais o fulaninho, está com uma dificuldade, o texto dele tá horrível”!*

Nossa personagem nos relata sobre as incoerências existentes no âmbito escolar, que seu dia-a-dia é tenso, que há muita pressão na escola sobre o trabalho do professor e que se sente desafiada o tempo todo a provar sua capacidade profissional. Os desafios e cobranças, segundo A, partem dos alunos, dos pais, da comunidade escolar, da sociedade e dela própria.

Percebemos que esse sentimento relatado por nossa personagem transmite o que vem ocorrendo nas últimas décadas com os professores: a incerteza frente às finalidades, missões da escola e ao seu papel em relação à reprodução cultural e social. O que há é um questionamento do saber e do saber-fazer dos educadores, sua competência para lidar com as exigências do

mundo atual no âmbito da educação e com a realidade social cada vez mais deteriorada que impõe impasses frente à sua atividade profissional.

Em parte, a tensão sentida por A. dentro do contexto escolar surge em parte pelas divergências e contradições contidas nas regras escolares, uma delas é o processo de atribuição de classes. Logo após sua experiência com a 4ª série, A. teve que assumir uma 2ª série porque, como era a professora mais nova da escola, tinha menos pontuação e era a última a escolher. Para A., isso é uma divergência, pois como pode os professores com mais experiência não querer escolher as salas que exigem maior experiência de atuação, deixando-as para os novatos? Uma outra contradição que é vista como muito séria por nossa personagem é o cerceamento da autonomia que a escola acaba impondo, contrariando um dos seus próprios objetivos de ensino, que é o desenvolvimento dessa autonomia. A. relata que a escola acaba criando regras sem sentido que impedem o desenvolvimento da autonomia das crianças e que na verdade sua preocupação deveria ser com o desenvolvimento e formação dos alunos. Por fazer parte dessa escola, A. acaba sendo contribuinte dessa contradição, na medida em que dentro da sala de aula age democraticamente com seus alunos, mas fora, no recreio, por exemplo, tem que seguir as regras estabelecidas pela escola, que para nossa personagem são incoerentes.

*Que na escola não deixa correr. Eles têm que lanchar sentadinhos, papar tudo na mesinha bonitinho, não pode derrubar nada no chão, não pode usar boné e aí começa. Tudo, regras, regras, regras em cima dos coitados, lá eles não participam de qualquer decisão que é tomada.*

*Dentro da sala, eu faço votação, aí fora da sala eu contribuo para que o sistema continue. Eles continuam tendo essa hierarquia pesada. Então é o que eu vejo. Não adianta dizer que eu estou formando eles com autonomia, estou em partes. Mas, fora, no corredor, saiu da sala de aula, voltou às imposições, que eu ajudo a manter.*

*E é uma coisa que pra mim, por exemplo, pra mim esse negócio do boné não faz o menor sentido, pra mim usava o boné que fosse. Não é*

*isso que vai atrapalhar. Aí a desculpa da secretaria é que vai prejudicar a saúde deles, eu sempre usei boné quando criança e nunca tive piolho por causa disso. Mas enfim, tenho que seguir a regra, eu me sinto de novo “Eh! Boizinho vai seguindo as regras. A secretaria manda fazer isso, você faz isso”.*

A família, segundo A., também traz cobranças contraditórias ao professor. Segundo ela os pais têm estado cada vez mais distantes dos cuidados e do acompanhamento da educação de seus filhos, deixando ao professor toda carga de responsabilidade e cobrando equivocadamente exigências incoerentes. Relata que houve um episódio em sua classe, de um aluno que não trouxe a autorização para participar de um passeio que a escola estava promovendo. Por isso, ela não poderia levá-lo e não levou. No dia seguinte, a mãe vem à escola dizendo que iria fazer um boletim de ocorrência contra a professora por ter deixado seu filho sem ir ao passeio. A. sente-se indignada pela afronta da mãe, pela cobrança sem razão, já que está escrito na lei que menores não podem sair sem autorização dos pais e A. diz que mais de uma vez perguntou ao aluno se seus pais haviam assinado o bilhete.

A professora-iniciante começa a ser professora-indignada. Percebe como a realidade escolar é contraditória, assim como suas próprias atitudes e como os próprios papéis que atua o são: ora desenvolve a autonomia dos alunos, ora contribui para seu cerceamento. Nossa personagem também percebe que, além do distanciamento dos pais em relação à educação dos filhos, o modelo que eles possuem do ensino que a escola deve realizar é o da escola tradicional, com cópia e muita coisa escrita no caderno. Como seu trabalho é diferente dessa expectativa, alguns pais vêm questionar seu modo de trabalhar e ela sente-se confrontada com esse questionamento, diz que faz um esforço para manter a calma e explicar aos pais seu método de trabalho e seus objetivos.

*Eu proponho atividades que exigem raciocínio e a mãe vem me perguntar: “Porque que você não está dando cópia? Porque que meu filho não copia livro na sala? Não é cópia? No meu tempo era cópia.*

*No meu tempo era caderno de caligrafia". Daí você faz todo um discurso para falar: "Não pai, o problema é que a cópia o que ela vai acrescentar para a criança? Ela vai estar repetindo símbolos que para ela pode não estar tendo sentido nenhum, porque às vezes a criança nem lê. Quando na verdade a gente deveria estar investindo mais no raciocínio dela. Depois ela aperfeiçoa a letra de mão, não se preocupa". Bendita letra de mão! Nós estamos em uma era em que a pessoa chega no computador digita, pelo amor de Deus! Tudo bem, eu vou ensinar a letra de mão? Vou, mas não é...*

A identidade de nossa personagem como professora está basicamente alicerçada em sua prática cotidiana, sua formação acadêmica vem trazendo subsídios para sua atuação e proporcionando questionamentos sobre esta e algumas mudanças.

A. nos diz que sua formação tem permitido que ela perceba fatos da sala de aula que antes não percebia, tem desconstruído pré-supostos que tinha em relação ao processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, de não acreditar que os alunos eram capazes de trocar experiências entre eles facilitando a aprendizagem entre si. Seus pré-supostos acreditavam que só o professor podia ensinar e que os alunos somente copiariam uns dos outros, não podendo proporcionar aprendizagem entre si.

*Então esse ano eu estou mais tranqüila, eu tenho associado mais o que eu leio na Faculdade com o que acontece ali. Toda disciplina que eu tenho, eu tento lançar algum olhar sobre o que está acontecendo.*

*Isso para mim tem sido muito confortante, porque hoje em dia eu observo na minha sala: aquele ali escreve texto grudando as palavras, então eu vou ter que fornecer atividades, ter um diálogo com ele em cima dessa dificuldade, que em breve ele já não vai ter mais. Porque agora ele ainda me pergunta: "Professora é junto ou separado?" É sinal de que ele está quase lá, ele ainda resolve com ajuda, mas em breve vai estar autônomo. E os outros eu começo perceber quem já sabe com letra maiúscula, quem não sabe. Eu olho pra sala e faço um*

*Raio X disse. Eu ando pelos grupos já sabendo onde que eu vou intervir. E o resto é conversa entre eles e eu acompanho. É muito interessante. A gente não acredita que eles possam ensinar. Eu não acreditava nisso. Eu falei: "Não. Eles vão copiar". Imagina você ver, é uma coisa, não tem como você descrever isso.*

Percebemos ao longo da narrativa de A. que sua experiência prática tem sido fundamental para o desenvolvimento de sua identidade como professora. No entanto, não só a prática, mas a prática sendo alimentada pela teoria. Para nossa personagem, os estudos teóricos que tem recebido na Faculdade têm promovido um novo olhar e novas ações, além de diminuir sua angústia em relação a sua atuação, se está ou não agindo corretamente. A. nos diz que não acredita na prática isolada, mas na teoria dando base, alimentando-se da prática, que por sua vez alimenta-se da teoria, estabelecendo uma relação dialética. Quando questionada sobre se houve mudanças após sua entrada na Faculdade de Pedagogia A. nos responde:

*Ah! Mudou. Mudou muito! Eu me sentia um trapo. Porque olha na 4ª série o que eu estava fazendo com eles? Aquele velho esqueminha tradicional. Então foram os dois; foi a escola que propôs esse trabalho em conjunto, em grupos, mas a Faculdade veio me ajudar no sentido de não me deixar angustiada. Porque só alguém me dizer: "Trabalha assim que dá certo". Eu comecei a desconfiar, eu comecei: "Mas quem diz que dá certo? Quem diz que eles vão descobrir?" Aonde eu comecei a questionar: "Ah, eles vão descobrir tudo sozinhos? Eu estou vendo que não e aí e agora pra onde que eu corro?"*

A teoria tem permitido que a identidade docente de A. se fortaleça, mas o desenvolvimento e constituição do papel de professora-envolvida-responsável, segundo nossa narradora, só é possível essencialmente pela prática, porque é na prática que se aprende a ser professora, a lidar realmente com as crianças, é a prática que mostra o que deve permanecer ou mudar em suas ações. Nossa personagem acredita que com os anos de experiência sua ansiedade e insegurança será diminuída, confia na experiência prática como

promotora de tranqüilidade da sua ação, pensa que o pouco tempo de experiência que tem seja o causador de suas angústias e anseios. Desta maneira vemos, nossa personagem querer transformar-se no papel de professora-experiente.

*Eu posso dizer que o magistério ajudou, mas o jeito que você lida com as crianças, o horário que as coisas acontecem, elas vão te ensinando. Porque não tem, isso não tem escrito em lugar nenhum. Nem aqui na Faculdade.*

*Eu fico doida para chegar os 10 anos de experiência, para depois eu acalmar um pouco e poder analisar as coisas mais tranquilamente. É isso que eu, que eu acho que fica faltando que com o tempo talvez eu abaixo um pouco, eu fique mais segura, não que aí eu perca o interesse em fazer as coisas diferenciadas. Mas que eu tenha o pé no chão, tranqüila que é coisa que eu ainda não tenho.*

Nossa personagem consegue realizar o que o modelo de racionalidade prática propõe, que é estabelecer o diálogo entre os conhecimentos reais e a teoria estudada, construindo seus próprios conhecimentos sobre as questões educacionais. É possível perceber que A. se preocupa para que não haja sobreposição da prática em relação à teoria, esse é um ponto alertado por vários pesquisadores e que discutimos mais à frente no capítulo VII.

Podemos apreender pela narrativa de A. que o papel por ela desempenhado na escola é o de professora-inexperiente, mas junto a esse papel ela também desempenha o de professora-comprometida. Em todo tempo em que esteve narrando sua atuação e suas experiências com os alunos, ela nos demonstra sua preocupação em como fazer o melhor para que seus alunos aprendam. Questiona seu comportamento em determinadas situações e percebe muitos equívocos, essa reflexão permite a mudança e transformação do desempenho de seu papel, para que cada vez mais se aproxime do papel que quer desempenhar: o de professora-experiente. A. sente-se responsável pelos alunos que apresentam dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, sentindo-se comprometida com a problemática, não acredita

que o fracasso do aluno seja de responsabilidade somente dele. Muitas vezes, diz não saber o que fazer para auxiliar na aprendizagem do aluno, não sabe o que pode estar dificultando o processo e se questiona se a avaliação psicológica para a qual são encaminhados esses alunos é a melhor maneira de auxiliar o aluno, acredita que muitos alunos que vão para o diagnóstico psicológico não deveriam estar lá. Pensa que o que eles precisam é de uma nova proposta educacional da professora, só que muitas vezes ela mesma não sabe que proposta é essa.

*Como eu fico muito ansiosa, me cobro muito do meu trabalho, tenho uma auto-crítica, às vezes me faz até mal, às vezes de ficar imaginando, como no caso desses dois alunos, de que o fracasso é sempre meu. Então, o que eu tenho que fazer para melhorar, e às vezes eu fico doente de tanto ficar preocupada com isso.*

*Que tipo de técnica eu teria que ter usado a mais e estou tentando usar ainda que não está surtindo efeito neles e que surtiu nos outros. Surtiu neles? Sim, eles evoluíram de pré-silábicos para silábico-alfabéticos, mais ainda não estão em um nível de autonomia e desenvolvimento dos demais. E eu não sei identificar que tipo de problema tem esse aluno. Eu fico pensando: "Mas o quê que faz ele não conseguir aprender"? Aí faz acompanhamento com Educação Especial, o professor de Educação Especial diz: "Ele está em fase de avaliação ainda. Eu não sei te dizer o que ele tem". Então fica essa dúvida, eu não digo que a responsabilidade é dela. Mais nem eu sei o que ele tem, nem ela.*

*O fracasso é meu, é mais, eu sinto como se fosse meu e não deles.*

Esses questionamentos realizados por A., nos remetem a uma velha parceria entre a Educação e a Psicologia. No início dessa união a Psicologia focaliza seu olhar para as questões da aprendizagem e das capacidades individuais. É possível verificar que quando A. questiona para si e para a psicóloga, o que acontece que seu aluno não consegue aprender, se tem por

traz dessa pergunta, a clássica necessidade que a Educação e a própria sociedade trouxe para a Psicologia de identificar, diagnosticar e classificar as crianças com dificuldades escolares e em seguida propor métodos especiais de educação, que ajustem as crianças aos padrões estabelecidos. Nossa personagem avança em relação a essa idéia, quando sente que a responsabilidade da dificuldade não é somente do aluno, mas dela também. Há uma percepção da influência de outros fatores no processo, como, da responsabilidade conjunta e da importância das relações estabelecidas nesse processo dentro de um tempo e espaço, há uma consideração pelo indivíduo como um ser histórico-social.

Voltando à narrativa de nossa personagem ela também nos diz sobre sua relação com seus pares.

*Eu acho que para você, inclusive de estratégias de ensino, a minha sorte é que esse meu jeito ansioso de ser, acaba mobilizando o grupo da 2ª série lá da escola.*

*Esse tipo de pergunta eu não queria continuar a ter. De ficar duvidando muito, no sentido “Nossa! Será que está todo mundo certo?” Então eu vou repetir esse aluno. Eu não vou deixar isso acontecer, mas ainda leva uma pontinha de insegurança.*

*E os professores de lá eles já são o contrário, eles estão mais parados, mas eles têm muita experiência então, eles têm me ajudado muito, a gente troca muito.*

*É isso que eu, que eu acho que fica faltando, que com o tempo talvez eu abaixe um pouco, eu fique mais segura, não que aí eu perca o interesse em fazer as coisas diferenciadas. Mas que eu tenha o pé no chão, tranquila, que é coisa que eu ainda não tenho.*

Sendo a professora-inexperiente-ansiosa, nossa personagem acaba por buscar auxílio com os companheiros de profissão, mobilizando os mesmos, que acabam por “socorrê-la” através da troca de experiência, dando sugestões

de atividades e de conduta. A. não é passiva frente a essa troca, reflete sobre as sugestões dadas e, muitas vezes, não concorda com estas, tomando decisões a sua maneira. Tendo como base a ação do outro, A. constitui seu fazer. A experiência do outro e as relações interpessoais estabelecidas servem como parâmetro para ser e não ser a professora que quer. Seu jeito também influencia alguns professores do grupo que acabam por modificar sua ação. Em sua narrativa, A. faz uma observação, diz que a maioria dos professores na escola em que atua têm uma experiência de anos, razão pela qual são mais tranquilos, não apresentam a ansiedade que ela tem, mas vê que eles são acomodados, não têm iniciativa, não inovam sua prática. O desejo de ser professora-experiente traz junto o desejo de ser sempre professora-envolvida, trazendo para esse papel a experiência que ainda não tem.

Como a constituição da identidade se dá através das relações, nossa professora-inexperiente parte de suas relações para apropriar-se do que quer e não quer vir-a-ser, reflete sobre sua atuação e sobre as sugestões dadas pelos outros professores e muitas vezes não concorda com as mesmas. Há um desejo de sua parte de que futuramente não precise das opiniões dos outros sobre como agir. Sente certo desconforto com essa situação, como não concorda com determinadas opiniões, fica na dúvida se o que pensa está correto ou não, acredita que com a experiência que virá não se sentirá mais dessa maneira.

*Aí eu passei para uma outra professora, professora de reforço. Ela: “Nossa! Mas o fulaninho, está com uma dificuldade, o texto dele está horrível!”*

*Agora os outros professores enxergam o traçado da letra como um grande defeito, então “Nossa que texto horrível!” Aí que eu falo que eu queria ter mais segurança. Aí eu parei para pensar: “Gente será que eu estou super estimando o trabalho dele. Eu estou enxergando demais”. Daí eu fico me perguntando: “Mas eu não estou, gente! Ele está autônomo, ele consegue...” Para uma 3ª série eu imagino que seja uma criança capaz de compreender um enunciado, responder. Capaz de escrever um texto, de atender à norma, um texto que dê*

*para você ler. Eu leio os textos dele, não é porque eu sou especial, é porque dá para ler. É nesse sentindo que eu estou falando.*

Apesar de sentir-se professora-inexperiente, nossa personagem percebe que não é tão inexperiente assim em relação a muitas colegas do curso de Pedagogia que frequenta. Nesse local, torna-se professora-experiente, muitas de suas colegas não possuem nenhum contato com a prática profissional e passam a tê-la como referência para conversas, na qual perguntas de como é a realidade escolar são o enfoque. Através dessas conversas a prática de A. passa a ser a referência e o ponto de partida para reflexões das colegas e dela própria sobre o cotidiano escolar.

*Eu sei disso porque eu vejo colegas meus que às vezes perguntam: “Como é a sala de aula?” Eles não têm noção ainda. Nem eu tenho direito, eu estou aprendendo. E vejo que eles menos ainda, pessoas que não lecionam. Então, você aprende mesmo ali, no duro, no espaço, eles te ensinando, as crianças te direcionando.*

A. frisa que é na lida do dia-a-dia que se tornou professora, apesar de ainda estar aprendendo, é no fazer que somos algo, que possuímos e nos apropriamos da identidade.

Pela multideterminação da identidade, A. tem um desejo, marcado pela influência de sua família.

*Agora o meu sonho não é ainda onde eu estou. Estou muito feliz, estou aprendendo demais, mas, ainda é a questão da escola rural mesmo. Eu tenho vontade de trabalhar no sertão de Minas, assim bem afastado, tenho vontade de morar em um lugar assim. Eu sinto falta da Zona Rural.*

*Meu pai era advogado, de uma família de posses, minha mãe fazia Economia na UFRJ e eles resolveram largar tudo, compraram um sítio em Valença e foram para lá, cuidar de gado, galinha. Na época, a família criticou muito.*

*Então eu nasci no meio vendo isso, eu tenho vontade de voltar. De voltar para essa realidade. Essa visão de ter vivido na zona rural e dos pensamentos dos meus pais, influenciam na minha prática de sala de aula. Eu sou fruto daquilo que a gente comentou também, de enxergar essa totalidade, de ficar indignado de ver aquelas crianças presas.*

*E lá eu poderia estar dando aula em um lugar mais tranquilo. Claro que vai ter dificuldade, eu sei que sonho não existe, eu sei que nessa escola provavelmente eu vou ter que ser a inspetora, a que roda as folhas, a que dá aula. Eu sei que a realidade é assim, não é a professora recebendo as folhinhas prontinhas pra dar aos alunos. Muitas vezes é ela que tem que lá dar o lanche, faz todas as funções, a escolinha com uma sala só. Mais que pode ter um sentido diferente. Eu sinto falta disso, eu tenho me sentido distante até da minha espiritualidade.*

Como os pais, ela também pensa em ir morar e trabalhar na zona rural onde acredita conseguir ficar mais próxima à natureza e ter uma vida mais tranquila, menos estressante. Sabe que existem desafios e dificuldades na escola rural, que geralmente é desprovida de condições estruturais: materiais e funcionários. Relata que possivelmente terá que desempenhar outras funções além da de professora, tais como: merendeira, inspetora, faxineira. No entanto, pensa que a qualidade de vida que terá compensará o dinheiro que acaba gastando na cidade com remédios para doenças causadas pelo stress. Para que esse desejo de ser professora-rural se realize, ela tem poupado uma parte de seu salário para comprar futuramente junto com o marido um lugar para morarem na zona rural. Vemos aqui a forte influência do modelo familiar recebido por A. e a tentativa de reproduzir em sua vida o que seus pais realizaram; largar tudo na cidade e acreditar em uma nova forma de vida na zona rural.

A história narrada por A. nos mostra o dinamismo de sua identidade. A todo o momento de sua história, ela é desafiada a mudar e a assumir novos

papéis para sua constituição. Nossa personagem não tem medo e encara os desafios postos, mesmo quando não rompe com as influências do modelo familiar recebido, ela tem sido um constante por-vir, mantendo suas influências familiares que lhe trazem fortemente a característica e o gosto pela vida na zona rural.

Em relação à professora que é, podemos dizer que a constituição de sua identidade docente está alicerçada, baseada e construída através da prática cotidiana que exerce. A identidade de professora só é assumida, por estar sendo professora. São as suas experiências, o contato com os alunos e companheiros de profissão, as reflexões que realiza a partir de sua atuação, que a fazem ser e sentir-se professora. Nossa personagem também se refere ao processo de formação pelo qual está passando na Faculdade, ela reconhece a importância dos fundamentos teóricos que está tendo, para o fortalecimento de sua identidade docente, percebe que é no diálogo desta formação com a prática cotidiana que as perspectivas teóricas ganham sentido, constituem e fortalecem sua identidade docente e que sua prática como professora se enriquece pelas apropriações teóricas que realiza devido a sua formação na faculdade.

## IV – Personagem 2: a constituição do ser professora através da relação com o outro.

Somos sujeitos porque desejamos,  
Sonhamos, imaginamos e criamos: na busca  
permanente da alegria, da esperança,  
do fortalecimento, da liberdade, de uma sociedade  
mais justa, da felicidade a que todos temos direito”.

(Madalena Freire)

Nossa outra personagem, E. é como vamos chamá-la, é do sexo feminino, está na casa dos 50 anos, exerce o cargo de relações públicas em uma empresa de pisos e revestimentos na cidade de Campinas.

Ela inicia sua história apresentando sua origem, sua família, sua condição de vida e o status que possuía devido à profissão do pai.

*Eu nasci em Leme. E a gente teve uma vida super tranqüila lá. Na verdade eu venho de uma família, meu pai é médico, minha mãe era professora, mas ela nunca exerceu a profissão depois que se casou. Então era uma família de classe média alta, classe média. Meu pai era médico em uma cidade pequena, então tem um status dentro da sociedade.*

Apresenta uma típica família burguesa patriarcal, o pai é o provedor, garante o sustento, a estabilidade e o status da família. O modelo familiar está baseado na autoridade e dominação exercida pelo homem, que é a cabeça do casal. A mãe, apesar de ter estudado para ser professora e ter dado aulas antes de se casar, após o casamento não exerce mais a profissão, ficando responsável pela casa e pelos filhos. O pai é quem toma as decisões e a

família deve acompanhá-las. Por conta de um projeto de trabalho do pai, a família muda-se para Campinas.

*Aí meu pai quis se mudar para Campinas por questão profissional mesmo, porque ele estava muito sobrecarregado lá, cidade pequena não comporta uma especialidade e ele acabava tendo muito trabalho. Resolveu mudar para cá. Fez uma especialidade, se especializou em alergia e a gente veio pra cá. E ele se mudou antes, para poder começar o consultório.*

A aparente ordem da família é quebrada com a separação dos pais, que traz conseqüências desagradáveis. A mãe se desestabiliza com a separação e, por ser a filha mais velha, nossa personagem fica responsável por ajudar nos cuidados da casa, dos irmãos adolescentes e da própria mãe, além de ter que iniciar sua vida como trabalhadora para ajudar na manutenção da casa e pela cobrança do pai.

*Meus pais se separaram, foi uma separação inesperada para nós filhos, e foi, trouxe muitas conseqüências maléficas para nossa vida. Primeiro porque a gente estava em uma idade super complicada, eu era a filha mais velha, sou a filha mais velha e meus irmãos todos adolescente, pré-adolescentes, então foi uma época muito difícil. Eu tive que apoiar muito a minha mãe, e tomar um pouco conta de casa, entendeu?*

*Precisei começar a trabalhar em função disso também, que até então meu pai só queria que a gente estudasse. Mas, de repente muda a cabeça até e aí ele começou cobrar que a gente também trabalhasse.*

Os pais, por conta da separação, passam a exigir de nossa personagem que deixe de ser a filha “mimada”, que antes era cobrada para ter “bons comportamentos”, agora ela deve adquirir responsabilidade pela própria vida e não mais esperar pelos cuidados paternos. O pai não só muda de

opinião em relação à mulher que quer e não quer ao seu lado, mas também o tipo de filhos e de pai que quer ser.

A convivência e influência que o pai exerce sobre E. a levam ao desenvolvimento e uma nova aquisição de papel, o de responsável-trabalhadora, que traz uma nova mudança em sua identidade.

Em relação à sua escolaridade, nossa personagem, apesar de ter uma família com uma condição financeira estável, relata que sempre estudou em escola pública, porque não havia escola particular na cidade onde morava e a família não tinha a cultura de colocar os filhos para estudarem em escola particular. Os pais tinham por pré-suposto que a filha tinha que ser bem comportada e por acharem que ela era muito “moleca”, colocaram-na em um colégio interno, no qual permaneceu por 2 anos, aprendendo a ter bom comportamento.

*Aí meus pais resolveram que eu deveria ir para um colégio interno, porque eu era muito moleca, eles achavam que eu ia aprender bons modos num colégio interno. Porque eles foram educados em colégio interno, os dois. Minha mãe porque era órfã e meu pai porque era moda naquela época dele, era bom, os melhores colégios eram os colégios internos.*

Nesse ponto E. comete um lapso em sua narrativa, ela nos diz que sempre havia estudado em escola pública, mas quando menciona o colégio interno fica uma dúvida, pois geralmente colégios internos são pagos e não públicos. Uma outra questão envolvida na sua estadia no colégio interno, foi a crença dos pais de que nesse ambiente a filha aprenderia a seguir as ordens e a disciplina, deixando de ser “moleca” e não por acharem que a qualidade do ensino dessa instituição era superior a de escolas públicas.

Quando termina o Ensino Fundamental, tenta prestar prova para entrar no colégio Culto à Ciência, não consegue entrar e justifica sua reprovação acreditando que não tinha tido boa base educacional por ter estudado em “escolas públicas”. Ou seja, considera que a educação da escola que teve é mais fraca do que a da escola de outras pessoas que prestaram e que os

conhecimentos adquiridos não foram suficientes para concorrer a uma vaga no colégio pretendido.

Faz o Ensino Médio em escola pública e quando termina presta vestibular para o curso de Turismo. Diz ter tido muitas dúvidas em relação ao que deveria prestar e que não estava em uma fase da vida pessoal muito boa, pois foi nessa época em que os pais se separaram. O pai dava várias opiniões quanto ao curso que ela deveria prestar, sugeriu os cursos de Tecnologia de Alimentos e Bioquímica, e era contra uma possível vontade dela em fazer Medicina. O pai de E. exerce grande poder e dominação, influenciando nas suas tomadas de decisões e escolhas.

*Eu tinha tantas opções na minha cabeça de faculdade, mas realmente eu não sabia o que eu queria fazer. Como Turismo assim, estava aparecendo como a Faculdade, a profissão do futuro e tal. Eu acho que com 17 anos eu não estava madura para escolher, e também em função da minha situação pessoal, eu não estava. E assim, meu pai sempre ficava falando várias coisas, que queria Tecnologia de Alimento, Bioquímica, ficava falando de 500 mil coisas, menos de Medicina, que ele não queria que eu fizesse Medicina, nem um dos filhos de jeito nenhum. Então, eu acabei escolhendo sem maturidade mesmo.*

Enfim, escolhe o curso de Turismo porque era um curso novo, mas afirma que escolheu o curso sem maturidade, sem saber o que realmente queria. Após a separação dos pais, começa a trabalhar no aeroporto, fazendo escalas de horário, por conta do emprego e por não se envolver com o curso, começa a ter muitas faltas e acaba por desistir do curso. Relata que não gostava de ler, que aprendeu a gostar de ler quando saiu da Faculdade e não tinha mais essa obrigação. Um tempo depois, pensa em voltar para a faculdade para fazer outro curso, pensa em fazer Letras porque gostava muito de estudar línguas, mas suas dúvidas em relação ao que realmente quer fazer continuam. Não se sente madura ainda para escolher seu curso. Nossa personagem, durante o tempo em que esteve na Faculdade de Turismo, vai se metamorfoseando, mudando e nessa fase passa a desenvolver a personagem

de universitária que lhe é adjudicada pela instituição. No entanto, o significado que ela dá para esse papel é o da universitária-que-não-se-envolve, ela nesse momento de sua vida está mais envolvida com um outro papel, que é o de trabalhadora. E. nesse momento escolhe dar maior sentido ao papel de trabalhadora, tanto que desiste de ser universitária.

Após o abandono da Faculdade, os anos vão passando e nossa personagem continua na dúvida sobre qual curso deve fazer na Universidade. Aos 24 anos, casa-se e tem 3 filhos. Adquire novos papéis: o de esposa e mãe, que dificultam ainda mais seu retorno para a Faculdade. Na gravidez da 2ª filha, pára de trabalhar, resolve deixar seus projetos pessoais de lado para cuidar e investir nos filhos e na educação dos mesmos. A identidade de E. está marcada pelas transformações e assunção de novos papéis, no entanto, quando assume o papel de mãe, há uma reprodução do papel desempenhado pela sua própria mãe, que abdicou de seus outros projetos pessoais para cuidar da família. O papel de mãe assumido por E. vai marcar todas as suas escolhas, ele passa a ser o personagem predominante em sua identidade.

*E eu me casei com 24 anos, tinha acabado de fazer 24, depois vieram os filhos, ficava difícil, de ler. Eu fico pensando que quando eu era obrigada a ler na escola, eu não gostava.*

*E eu sempre pensei em voltar, mais eu sabia que não dava. Meus filhos pequenos, eu estava investindo nos meus filhos, como estou ainda, até hoje.*

Sua dedicação exclusiva à família e aos filhos permanece até o filho mais novo completar 4 anos, em meados de 1989. Nesse ano, nossa personagem volta ao mercado de trabalho e passa a trabalhar junto com uns amigos que possuem uma loja de pisos e revestimentos, fazendo contatos com arquitetos. Está nesse emprego até hoje. A partir do contato diário com esses amigos, nossa personagem também encontra um novo papel a desempenhar: agora é membro de uma igreja evangélica que trabalha com ações sociais. Esses trabalhos permitiram o contato com cursos de Educação Popular, que

geraram em nossa personagem o gosto por trabalhos sociais e de promoção do bem estar e desenvolvimento do outro.

*Eu comecei a freqüentar uma igreja evangélica e ela na verdade era uma comunidade pequenininha na casa de um amigo meu que é pastor e eu comecei a me envolver bastante com um grupo que tinha lá, de ação social. E eu gostava muito disso e eu descobri que eu gostava muito de fazer isso, então eu comecei a fazer de forma voluntária (...) a gente fez alguns cursos de Educação Popular.*

Esse encontro com o trabalho voluntário vai marcar e influenciar decididamente os planos de formação de E., pois é a partir do contato com esse trabalho que ela resolve voltar a estudar, quer fazer um curso que lhe possibilite ficar próxima das pessoas. No entanto, ainda existem muitas dúvidas sobre qual deles fazer. Pensa em Serviço Social, Enfermagem, mas sua escolha pela Educação é marcada pela questão econômica, pois os outros cursos tinham que ser pagos e ela não podia pagar uma faculdade particular, porque ainda está investindo nos seus filhos. Mais uma vez, abdica de seu sonho para promover o sonho da família, seu papel de mãe predomina.

*Eu fiquei com idéia, com objetivo de fazer Serviço Social. Pensei em fazer Enfermagem, pensei em fazer várias coisas ligadas assim às pessoas, eu sempre gostei de profissões que fossem bem ligadas, que eu pudesse ficar bem próxima das pessoas, ligada às pessoas. Então, eu pensei em fazer Enfermagem, outras coisas, além de Serviço Social. Mas na verdade a minha primeira opção era Serviço Social, como não tinha aqui na Unicamp e eu não podia pagar porque eu estou ainda investindo nos meus filhos.*

O projeto de E., de estar próxima das pessoas, a auxilia a passar por um novo processo em sua identidade. Agora quer ser universitária, quer se envolver com sua formação. As escolhas que E. realiza, nos faz pensar na mulher, que historicamente vem entrando no mercado de trabalho através de

profissões que são uma extensão dos seus serviços domésticos. Nossa personagem é participante em um trabalho voluntário que tem por finalidade beneficiar pessoas e acaba por pensar em profissões que tenham esse objetivo mais fortemente marcado.

A Pedagogia acaba por se mostrar uma opção que vem ao encontro dessa necessidade e da necessidade econômica. Durante a decisão de que curso fazer, ela realiza uma investigação com a finalidade de caracterizar o perfil dos cursos e poder escolher o que melhor atende às suas expectativas. Para firmar essa escolha, diz que agora se sente madura em relação à escolha feita, porque escolheu uma coisa que sempre quis fazer.

*Eu resolvi prestar Pedagogia, eu fui fazer uma pesquisa, pesquisei sobre os cursos, sobre quais eram as matérias, o currículo dos cursos, eu dei uma pesquisada e vi que na Pedagogia, na educação em si eu acho que a gente tem uma área muito ampla para trabalhar, principalmente desta forma que eu pretendo trabalhar, próximo às pessoas.*

*No meu caso se deve a minha maturidade mesmo, eu ter descoberto o que eu gosto de fazer, quer dizer então, me dá muito prazer. Estar estudando para fazer uma coisa que eu sempre quis fazer*

Podemos perceber que o ato de escolher Pedagogia nos mostra em E. um papel ativo, de busca, realizado através da pesquisa e também a permanência de seu desejo em trabalhar com pessoas. Para comprometer-se com sua escolha E. a justifica através de seu processo de maturidade. Sua maturidade se coloca na ação de realizar uma pesquisa sobre o curso de Pedagogia e ver se nesse, encontra as expectativas de trabalho almejadas. Maturidade para E., nesse caso, parece estar relacionada com o fato da escolha aproximar-se mais de seu desejo inicial, em ver nessa possibilidade o trabalho que projeta fazer. A escolha real que faz se dá em função de suas responsabilidades assumidas no papel de mãe, nossa personagem ao mesmo tempo em que está se transformando em uma universitária-envolvida, permanece deixando suas primeiras escolhas de lado. Uma marca na fala de E. enquanto nos relata sobre a escolha de um curso universitário é a

importância que ela dá à idade, considera que a maioria das garotas que estão em sua turma na Faculdade, não fizeram a escolha pelo curso com maturidade. Relata que elas dizem não saber se é isso mesmo o que querem, vão terminar o curso porque já estão na metade. Considera que o envolvimento com as disciplinas do curso e a responsabilidade com a profissão é maior quando se tem maturidade na escolha.

*O fato de as pessoas terem que escolher tão cedo uma profissão e tão imaturas, isto acaba tendo uma consequência na hora que você está cursando, tem algumas meninas na minha classe que até agora não sabem se é isso mesmo que elas querem fazer. Já está na metade do curso e não sabe se querem continuar, e outras vão terminar porque já estão na metade, mas provavelmente vão querer outra coisa depois, então eu acho assim, é um privilégio poder saber o que quer e isto faz toda a diferença no empenho que você tem em relação à profissão em si, eu acho que a gente enxerga com mais responsabilidade mesmo quando a gente... Eu acho assim, que eu consigo ver e mais algumas pessoas como eu já disse na minha classe que têm a minha idade, a gente consegue, talvez ver de uma forma mais ampla, o tanto que a educação, que o papel do professor é importante na vida das crianças, principalmente quando você pega aí a turminha de pré-escola, primeira série.*

Reafirmando a importância da idade na escolha profissional, E. diz que as alunas mais envolvidas no curso são as da mesma faixa etária que a sua e algumas mais novas, que geralmente já atuam como professoras. Parece-nos que quando nossa narradora critica a dúvida das companheiras de curso, faz uma crítica a si mesma, do que foi no passado. Seu incômodo em ver a incerteza dessas meninas é o mesmo incômodo que sentiu quando ela mesma não tinha envolvimento com o curso de Turismo. Sente-se em situação mais favorável porque abandonou o curso e não se tornou uma profissional que não queria ser.

Nossa personagem sente dificuldade em desempenhar seu papel de universitária-envolvida, pois seu papel de mãe-trabalhadora requer dela muitas

horas de dedicação. Por esse motivo ela diz que talvez tenha que fazer o curso em mais tempo, há uma incerteza se conseguirá realizá-lo no tempo regular. Mais uma vez seus projetos pessoais podem ser deixados para trás em virtude dos cuidados e provento que assume em relação à família. Podemos afirmar que o papel de mãe assumido por E. tornou-se uma “identidade mito”, na medida em que ela não consegue superar as contradições assumidas por tal identidade e acaba agindo sempre da mesma maneira, o que a tem impedido de ser-para-si, de fazer e se transformar. Apesar de estar fortemente ligada a essa “identidade mito”, E. tenta desempenhar seu papel de universitária-envolvida, não faltando às aulas e prestando bastante atenção nas mesmas. Gosta muito das disciplinas que tem, sente prazer em estar aprendendo e cursando Pedagogia, é isso que a tem feito permanecer, senão já teria desistido.

*Estou no quarto semestre, tem dois anos pela frente, se eu conseguir fazer no tempo regular, se não tiver que me estender. Está corrido pra caramba! Porque tem trabalho, tem minha casa, os filhos, então é como eu costumo brincar na classe que eu tenho cachorro, mãe carente, e é complicado lidar com tudo isso, mas eu estou indo.*

*Acho que estou indo bem, é uma coisa que eu gosto muito de fazer, se não fosse isso eu acho que eu realmente não teria conseguido. Gosto de todas as matérias, são matérias que sempre tive curiosidade de conhecer, me deram prazer em estudar, entendeu? Eu me interesso muito mesmo e procuro não faltar à aula, prestar bastante atenção, que é a única coisa que dá para fazer melhor, porque eu não consigo realmente estudar da forma como eu acho que deveria.*

A universitária-envolvida tem entrado em contato com a realidade escolar e entendido mais o conhecimento que perpassa esse ambiente através de seu processo de formação. E. diz que através do curso tem aprendido e conhecido muitas coisas que antes desconhecia. Apesar do desconhecimento de vários assuntos relacionados ao cotidiano escolar e às práticas dos professores, E. no papel de mãe-provedora diz que sempre tentou saber sobre

a escola, quando ia matricular seus filhos procurava conversar com a diretora, saber qual era o método de trabalho e escolhia, dentre as que considerava melhor, a que se adequava ao orçamento. Apesar do cuidado na escolha, E. teve problemas com uma escola onde uma de suas filhas cursou a pré-escola. A menina foi considerada inapropriada para passar para a 1ª série porque não estava alfabetizada. Nossa personagem se sente indignada com essa atitude da escola porque a proposta da escola, segundo ela, não era alfabetizar na pré-escola. Nossa personagem, agora mãe-indignada, questiona sobre o respeito em relação à diversidade e ritmos de aprendizagem que cada um tem e que esta escola não estava respeitando. Além de não respeitar a questão da diversidade, a escola exige uma avaliação psicológica, sugerindo dessa forma que a filha poderia ter algum problema. Seu entendimento e raciocínio que hoje faz sobre esse caso está alicerçado nos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, que vem trazendo informações diversas sobre o cotidiano escolar.

*Eu tive um problema com a minha filha do meio, na mesma escola que minha filha mais velha se deu bem, que meu filho mais novo se deu bem, então é uma coisa..., cada um é um mesmo, cada criança, cada pessoa é uma pessoa diferente e eu não sei o que houve com esta minha filha, quando ela chegou na pré-escola, ela deu uma esbarrada lá na pré escola. A coordenadora do curso me chamou, achou que ela tinha que refazer a pré-escola e eu perguntei em que ela estava se baseando pra pedir que minha filha repetisse a pré-escola. E ela disse, que ela não tinha acompanhado, que não tinha sido alfabetizada. Só que a escola não tinha a proposta de alfabetizar no pré, e aí quando eu coloquei isso, ela falou “Ah! Mas ela não está no mesmo nível das outras crianças”.*

*Como se todas as crianças precisassem estar no mesmo nível. Cada um é diferente do outro, ela podia ter dado a despertada logo na primeira semana de aula da primeira série, como não..., poderia demorar um pouco mais. Então, diante disso, eu levei ela para fazer uma avaliação, porque isso era uma exigência da escola inclusive. Que ela fizesse uma avaliação com uma psicóloga para ver se tinha*

*algum problema de cognição ou aprendizado. E não tinha absolutamente nada, graças a Deus! É perfeita, inteligente.*

Apesar de E. assumir o papel de mãe-indignada, seu papel dominante de mãe-provedora, a faz levar a filha para fazer a avaliação psicológica por ser essa uma exigência da escola, mesmo acreditando que a filha não tem problemas cognitivos. O que podemos observar nesse acontecimento é que o paradigma que está por trás dessa ação escolar é que o fracasso escolar é de inteira responsabilidade da aluna e que a culpa só a ela cabe. Mais uma vez nota-se a presença da psicologização na Pedagogia, a busca da explicação dos problemas enfrentados na educação nos fatores puramente psicológicos, esquecendo-se de outros fatores envolvidos nesse processo. Tendo a escola essa perspectiva, a aluna é culpada por seu fracasso e é necessária alguma explicação. Como a mãe era presente, não podia ser problema de família, então só podia mesmo ser um problema psicológico, que deveria ser investigado. Entretanto, a avaliação psicológica mostrou que a aluna não tinha nada, o que era preciso era só um outro método de trabalho de alfabetização, que a psicóloga acabou por fazer. Uma outra possibilidade é talvez a necessidade que a menina tinha de um tempo maior para se alfabetizar, devido a seu ritmo e com o atendimento que a psicóloga dá, a menina é alfabetizada em 2 meses. Esse episódio vai marcar intensamente a vida da filha de nossa personagem e a sua própria. Enquanto mãe-provedora-zelosa, fica preocupada porque a filha acaba carregando essa experiência negativa durante toda sua trajetória escolar.

E. agora que é universitária-envolvida e entende mais as coisas relacionadas ao universo escolar, diz que a filha foi alvo de chacotas, o que influenciou negativamente a auto-estima dela e a fez considerar a escola um lugar ruim.

*Mas, houve algum problema na escola, porque isso marcou o resto da história dela, escolar. Ela não consegue identificar o problema na classe, eu acho que foi alguma forma como a professora lidou com ela, diante desse atraso entre aspas, porque pra mim não é atraso, cada um tem realmente seu starting. Eu acho que foi isso porque na*

*verdade ela ficou com problema de auto-estima, de baixa auto-estima, e assim a única coisa que ela fala que ela se lembra das escolas, depois que ela passou é de ser alvo de chacota das pessoas, entendeu? Ela realmente ficou comprometida a vida escolar dela, ela achava que ela não conseguia, que ela não ia fazer direito, então, ela sempre ia se arrastando na escola e as pessoas realmente tiravam sarro.*

A reflexão feita por E. do que aconteceu com a filha deve-se em parte á sua formação acadêmica, que a tem colocado em contato com os questionamentos e com a realidade do cotidiano escolar. Porém, a experiência prática que nossa personagem está construindo sobre a profissão docente, para que venha a se apropriar do papel de professora-comprometida, está alicerçada na experiência do outro e não na sua própria experiência prática.

A importância citada por E. dos relatos feitos por suas companheiras de curso, da experiência cotidiana que possuem nos remete a nossa própria história, quando eu era referência para relatar sobre a prática escolar no curso de Psicologia, através de mim, muitos entravam em contato com a realidade escolar, minha prática servia de reflexão a outros e através dela podíamos pensar o que estávamos a estudar.

Em toda a narrativa de nossa personagem, a experiência do que é ser professora parte do outro e não dela mesma, ela possui na verdade os pré-supostos do papel de professora e têm construído o significado através desses pré-supostos. Na relação com esses outros sujeitos significativos, ela tem visto do que quer e do que não quer se apropriar enquanto futura professora.

*Mas agora, depois que eu ouvi tantas coisas com relação a isso, aqui. Que eu vejo tão claramente o que foi aconteceu com ela, quando eu ouço tantas histórias deste mesmo tipo, de professoras que olham, excluem os alunos por várias razões. Um aluno que é um pouco mais peralta, um aluno que demora um pouco mais pra aprender, por vários motivos as professoras acabam, parece que elas olham pra cara deles na fila e falam: 'Este aqui vai passar de ano,aqui não vai'. E o que não*

*vai ela não investe. O que ela escolhe que não vai passar de ano ela não investe. Isto é uma história triste, mas é o que acontece.*

*A própria postura dos professores agora, também são referências pra mim. Pra mim, a própria postura deles me faz aprender, me faz refletir, me faz pensar como eu quero ser, quando eu estiver ali naquele lugar de professor mais em termos de bagagem ainda eu acho que, ainda falta aí os dois anos, eu espero que nesses dois eu consiga, porque eu estou pensando em ter como bagagem pra estar dentro de uma sala de aula.*

Ao narrar sua história, E. reflete que a única referência prática que tem como docente parte da experiência do outro, as reflexões, os embates entre a prática e a teoria são realizados a partir da experiência do outro e não dela própria, o que tem gerado a necessidade e insegurança de exercer o papel de professora-atuante. Diz que está recebendo muitos conhecimentos, mas que não conseguiria ser a professora que quer se a colocassem em uma sala de aula real. Nesse momento, E. deixa claro para nós a importância que se faz das experiências práticas no processo de formação para a apropriação do papel e da identidade de professora. As concepções de formação docente que partem dessa idéia, dizem que através dessa forma de trabalho é permitido compreender como os professores utilizam o conhecimento científico em seu cotidiano.

*Eu fico pensando que eu estou recebendo um monte de informação, mas eu estou dizendo pra você, eu espero que nos próximos dois anos, eu veja mais, é claro eu vou ter estágio, o lado prático. Porque até agora, se me soltar em uma sala de aula agora, eu acho que eu não consigo ser a professora que eu gostaria de ser. A educadora que eu gostaria de ser. Então espero que nestes dois outros anos que eu vou ter pela frente, eu consiga realmente ter mais segurança, o fato de fazer estágio, acho que também é a prática que vai te permitir saber se posicionar.*

Nossa personagem sabe e considera importante a teoria que está recebendo, mas quando faz uma reflexão baseada nas experiências de suas colegas que já atuam como professoras, que muitas vezes se frustram com questões teóricas discutidas em sala de aula e que não são possíveis de se realizar no cotidiano escolar, pensa sobre o que fazer com toda essa informação recebida na prática, como utilizar-se desses conteúdos e fazê-los válidos nesse cotidiano. Há um questionamento sobre a validade desses conteúdos, se eles realmente são essenciais para a atuação, e interessante é o apontamento das dificuldades de aprendizagem como sendo a barreira de maior obstáculo para o professor lidar. Parece-nos que o professor, apesar de receber informações sobre as dificuldades de aprendizagem em sua formação, na prática não se sente preparado para tais obstáculos.

E. aponta que a formação docente deveria ser oferecida dentro do modelo da racionalidade prática, no entanto, não é o que ocorre. Apesar de terem as discussões teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem, não sabem como utilizá-las efetivamente na prática. Geralmente, cabe à Psicologia da Educação discutir as questões relacionadas às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, então, sua contribuição na formação docente não pode deixar de focar a complexa dinâmica escolar, os professores precisam estar atentos à diversidade e complexidade que seus alunos estão inseridos. Por conta disso, a Psicologia da Educação deve informar aos professores sobre as condições históricas no qual o conhecimento psicológico foi desenvolvido e como podem ser utilizados para interpretar e interferir na prática pedagógica, promovendo as condições reais para que tais conhecimentos sejam utilizados.

*Então você sabe o que acontece, aquilo que eu te falei, eu acho que elas devem também ficar meio angustiada, porque quando vai pra prática, a gente escuta muita teoria, é muito legal entendeu, e aí embora os professores dizem muito do lado ruim da história também, mas a gente escuta muito do que seria o ideal de ser um professor e que de repente você chega na sala de aula, não é dito dessa forma, você tem que ser assim, você tem que ser assado. E que o que a gente escuta, o que a gente aprende, vai levando a gente a formar*

*uma idéia de como deveria ser um bom professor. Então, eu acho que essas meninas, que pelo menos a grande maioria delas, a gente leva alguma coisa pra sala de aula, pra classe, da sala de aula são esses justamente esses embates, entendeu. Dentro do que elas gostariam de fazer e chegam lá elas são impossibilitadas. E por exemplo, exemplos justamente de situações que acontecem desse tipo que eu te falei entendeu, de crianças que são marginalizadas dentro da sala de aula entendeu, se não por elas mesmas até então, mas por outras professoras que estão na escola, que são praticamente excluídas, então é esse tipo de situação que elas trazem. As dificuldades que elas têm, de lidar individualmente com os alunos porque as classes são muito grandes.*

A partir da constatação de que necessita de experiência prática para se constituir professora, E. chama a atenção do ouvinte sobre a necessidade de haver um processo dialético entre teoria e prática na formação, observa que as alunas do curso que já atuam e, portanto, têm experiência diária como professoras, estão tendo um aproveitamento maior, pois são capazes de aliar a teoria com a prática e são capazes de questionar a teoria na prática e trazer a prática para a teoria. Sente desta forma, que sua inexperiência como docente tem restringido sua transformação em professora. E. nos remete para as discussões realizadas sobre formação docente que vêem na articulação teoria-prática a possibilidade de colocar situações problemas aos futuros professores possibilitando a experimentação de soluções com ajuda da teoria.

*Têm algumas pessoas na classe que já são professoras, quer dizer, eu tenho a impressão que deve estar sendo mais, muito mais proveitoso, aliar a prática ao saber, a teoria, inclusive porque até acho que elas já devem estar até podendo levar para a prática algumas coisas que elas estão aprendendo. Fazer este movimento da teoria para prática, depois da prática para teoria, porque elas trazem coisas, problemas também, quando existe este momento que dá pra colocar algumas situações delas em sala de aula. Então, isso eu acho que é uma coisa*

*que deve ajudar muito, não é meu caso, que eu nunca fui educadora de forma alguma.*

Quando E. nos fala que nunca foi educadora de forma alguma, vemos uma contradição em sua narrativa, porque esse fato não é verdadeiro. Nossa personagem atuou como Educadora Popular e atua como professora da escola dominical na igreja que frequenta, no entanto é interessante perceber que essas experiências não são consideradas por ela, porque não fazem parte do ensino formal. Está subjacente nos pré-supostos de E. em relação ao papel de professora, de que só é professora quem exerce a profissão em instituições formais, então essa identidade é adjudicada pelo ensino formal. Outra questão que alimenta esse sentimento de E., é que para ela o fato de trabalhar com crianças muito pequenas na escola dominical e só brincar com elas, não faz parte da educação. O que parece estar por traz dessa colocação é que a brincadeira não pode levar ao ensinamento educativo e de que não cabe ao papel de professora brincar, só ensinar.

*Eu gosto disso, inclusive faço isto na igreja, eu cuido de classe de pequenininho, eu fico na escala. É claro que na igreja é diferente do que na escola, nós temos classes pra ensinar a bíblia de acordo com a idade de cada criança. De qualquer forma não deixa de ser um ensino.*

*Como eu disse pra você, eu brinco com as crianças na escola dominical de um a dois anos até três, três é o máximo.*

Só se é professora segundo essa perspectiva de E. quem está dentro de uma instituição de ensino formal e que não brinca, do contrário o que se tem é uma situação de faz de conta, não real.

Nossa personagem, diante da trajetória que está percorrendo para tornar-se professora, possui uma expectativa em relação ao trabalho que irá realizar. Ela nos diz que não se sente capaz de trabalhar com crianças, portanto não está em seus projetos o trabalho com essa clientela. Seu desejo é trabalhar com Alfabetização de Jovens e Adultos ou com Educação Especial.

Para ela, o trabalho com crianças requer maior responsabilidade porque as crianças estão ávidas por aprender tudo, o professor precisa ser um excelente modelo para as crianças, porque ele passa valores, preconceitos, precisa além de informar sobre os conteúdos, formá-las enquanto cidadãs, precisa estar atento à diversidade de ritmos de aprendizagem das crianças, porque elas não são iguais e não aprendem da mesma maneira. Já com adultos, o trabalho do professor, segundo ela, é diferente, porque o adulto já está formado, já possui uma experiência de vida, ele está estudando porque quer e precisa. E. apresenta certo receio frente à responsabilidade de ser professora, assim ela tenta escapar desse receio criando alternativas de trabalho que para ela requerem menos responsabilidade, trabalhar com adultos para ela não é tão difícil quanto trabalhar com crianças porque aqueles já estão formados, então é só pegar as apostilas com os conteúdos e informar, isentando-se de qualquer responsabilidade. Também se afasta dessa possibilidade de trabalho devido ao modelo que possui sobre a professora de crianças, nos parece que para E. ser professora de criança confunde-se com o papel de mãe, que ela já desempenha de forma dominante.

*Eu acho assim, claro que existe assim uma, eu acredito na profissão de professor de informar, mas também de formar. Eu acho que a gente passa para as crianças de qualquer forma os nossos valores e a nossa postura diante de situações do fato de você passar, por exemplo, preferências, preconceitos. Eu acho que o conteúdo, ensinar é a coisa mais fácil. Porque você recebe tudo pronto praticamente. Hoje em dia é assim, você recebe lá, tem lá os seus cadernos de professor, com as aulas praticamente prontas pra você ministrar e é isto.*

*Eu acho que já não é o caso com pessoas, com adultos, porque eu acho que o adulto já está formado, já tem outra maturidade, já tem maturidade. Aprendeu muita coisa na vida, que tinha que aprender. Não é como a criança, que está aberta e pronta para ser formada, e você é um dos agentes formadores da criança.*

E. apresenta em sua fala uma contradição. Tem a idéia de que passar conteúdos é fácil pois o ensino para ela é livresco, é só pegar os livros ou as apostilas que vêm prontas e ensinar/passar aos alunos. Ao mesmo tempo em que se baseia nisto e diz que os adultos já estão formados, reconhece que o professor possui o poder de motivar ou desmotivar um aluno a estudar, dependendo de sua postura. Salienta que o professor precisa ensinar seus alunos a serem críticos e que ela própria tem aprendido a ser crítica depois de sua formação na Faculdade, que antes de estar inserida nesse meio as coisas chegavam até ela e ela só recebia sem fazer nenhuma reflexão e que agora já não é mais assim.

As opiniões de E. sobre o trabalho com adultos ainda são conflituosas e contraditórias, ao mesmo tempo em que para ela o adulto já é formado e possui suas opiniões próprias, ele precisa ser ensinado a ser crítico e motivado a estudar, como aconteceu com ela própria. Uma outra questão apresentada como importante para uma boa atuação como professora é a formação acadêmica junto com a formação pessoal, a história de vida do professor. Nossa personagem diz que, dependendo das escolhas que a pessoa foi realizando ao longo de sua vida, sua ideologia, suas crenças, seus afetos, vão trazer um diferencial na atuação, levando ou não a um comprometimento com a profissão, que para ela está relacionado com a promoção de aprendizagem a todos os alunos, independente de classe, credo, cor.

*Eu acho que a formação tem muito a ver realmente com o que você, mas não só com a formação dentro da universidade, é uma coisa, é um pacote né. Tem a sua formação pessoal, que nem eu te falei, os valores que você tem, a forma como você enxerga o outro, eu acho que isso tudo tem a ver, faz parte e é o que você carrega pra sua profissão, com qualquer que seja a sua profissão.*

Nesse processo de estar se constituindo como professora-responsável, E. diz que é muito importante que a Faculdade prepare o futuro professor para promover a aprendizagem de seus alunos e que acredita ser a autonomia um ingrediente importante para a atuação do professor nessa promoção. Através das discussões de que participa junto às colegas que já

atuam como professoras, percebe que existe diferença em relação à autonomia de trabalho do professor dependendo do lugar de sua atuação. Vê a escola particular como cerceadora da autonomia do professor/da professora, pois precisa atender às exigências da família e do aluno, que são os seus mantenedores. A escola pública é promotora da autonomia do professor na medida em que este não tem que prestar contas diretamente a ninguém, as dificuldades que vê na escola pública são o maior número de crianças carentes e com problemas e a falta de estrutura material.

A autonomia para E. pode ser negativa ou positiva, dependendo do compromisso que o professor venha a ter com o ensino-aprendizagem de seus alunos. Remete-se novamente à experiência que teve com sua filha, pois a professora tinha autonomia na realização de seu trabalho. No entanto, na visão de E., essa foi utilizada para excluir a filha e não motivá-la no processo educativo.

*E também o que eu tenho ouvido as meninas dizerem, quem dá aula em uma escola particular tem muito menos autonomia, de quem dá aula em escola estadual, por incrível que pareça, porque existe lá um controle muito maior, existe lá uma regra, existe um currículo, você não pode sair fora daquilo que a escola determina que você tem que fazer e existe um controle muito grande. E na escola estadual, também existe lógico um currículo que você tem que seguir lá pra fazer, o conteúdo que você tem que dar para os alunos e existe avaliação, que é justamente um tipo de controle também, mas eu acho que você tem uma autonomia muito maior dentro da sala de aula. Eu acho, de achar assim, tenho uma idéia de que seja e pela, pelo que eu escuto das meninas dizerem. Apesar da dificuldade, elas tem mais autonomia dentro da sala de aula, de ter mais dificuldade porque tem mais criança carente, mais crianças com problemas, com dificuldades mesmo de aprendizado tal, sei elas tem mais autonomia dentro da sala de aula pra fazer da forma como elas acreditam que seja melhor.*

*Eu acho uma coisa positiva, é aí que está também o problema, desde que a pessoa que esteja fazendo aquilo lá, que esteja na prática, no*

*controle dessa classe, também saiba o que está fazendo. Porque você tem autonomia tanto pra fazer coisa boa, quanto pra fazer coisa ruim dentro da sala de aula. Sabe, pra você ver, essa minha filha que eu estava contando pra você, era escola particular que ela estava, porque essa relação próxima do professor com aluno, essa relação individual, que tem momentos da aula que você tem uma relação individual com o aluno, é uma coisa que foge do controle até na escola estadual, na escola particular, porque lá vai fazer tudo o que é preciso fazer, mas no modo de como ela se relaciona com essa ou com aquela criança, isso está fora do controle também.*

Podemos perceber na trajetória narrada por nossa personagem as continuidades e rupturas sofridas em sua identidade. A filha-mimada permanece através das inseguranças e conflitos sofridos para a escolha do curso universitário que iria fazer, é sempre necessário que haja um outro (o pai, o marido, a igreja, a condição econômica) para que sua escolha seja justificada, esse outro garante para E. o cuidado que ainda gostaria de ter. As rupturas se dão, pois não é mais a menina-mimada, apesar de algumas características estarem permanentes, ela hoje é a mãe-zelosa que mimar, e aí estão resquícios daquela. Também se coloca como agente atuante, ao realizar a pesquisa do curso que as condições lhe permitem – Pedagogia.

E. vai constituindo-se através da reprodução de papéis que foi tendo como modelos, ela não consegue romper com esses modelos. Assim como a mãe, E. restringe seus projetos, planos e desejos para beneficiar, prover e mimar seus filhos. Na extensão dos seus afazeres domésticos está o contato com a causa social que a leva a pensar em voltar à faculdade, já que os filhos estão crescidos e ela não tem mais tantos cuidados para dar; resolve dar esses cuidados a outros. Acaba por encontrar na docência essa possibilidade e nos mostra por meio de sua escolha singular a presença histórica da mulher sendo vocacionada para essa profissão, devido à sua determinação natural para cuidar e educar.

Sua constituição como professora tem se dado através dos modelos com que está em contato: seus próprios professores e as colegas de classe

que já trabalham. Não considera relevante para sua constituição docente a experiência que tem na educação não formal.

Sua vivência no curso de Pedagogia a tem levado progressivamente a um novo universo de significados. Novas lentes estão proporcionando novos sentidos para fatos do dia-a-dia, a formação tem permitido uma criticidade maior de nossa personagem em relação às coisas. Através da formação, hoje ela entende o que aconteceu com a filha na escola, percebe que a professora não teve uma postura adequada, também aprendeu que existem muitos fatores influenciando no ensino-aprendizagem. Antes ignorava o universo diverso, só existia a família burguesa à qual pertencia. Hoje vê que as possibilidades familiares são múltiplas e considera que respeitar essa diversidade seja de importância na atuação do professor.

No decorrer do curso de Pedagogia, percebe a possibilidade de vir-a-ser e a realizar o tipo de trabalho que quer, tanto que já se esquece que não era Pedagogia sua primeira opção, no entanto, passa a ser o que sempre quis fazer. Sente insegurança frente a professora-responsável que está em constituição, receia não ser o que quer ser, atuar como idealiza. Cria pré-supostos em relação às dificuldades da profissão por meio das relações interpessoais proporcionadas pela Faculdade. Vê a prática como importante elemento constitutivo da identidade docente e sente falta desse contato, coloca para o curso a necessidade de haver maiores oportunidades no contato com a prática e não somente no final do curso. Espera que com o contato que terá na prática de estágio, ganhe segurança frente à realidade escolar.

E. não consegue colocar-se no papel de professora porque não vivencia esse papel, ela não tem a prática, o que ela possui são as experiências do outro e através delas imagina o que seja o cotidiano e a identidade dessa profissão. Ocupa o lugar de expectadora e não de protagonista atuante, sua identidade docente é uma identidade idealizada, baseada no imaginário.

E. hoje está se transformando na profissional que quer ser amanhã, professora-responsável. Como será, ainda não sabemos, só em um futuro próximo, quando ela estiver sendo o que ainda não é.



## V – Sobre o conceito de identidade e sua constituição

“Não é o modo de ser do indivíduo  
Que explica seu modo de relacionar-se,  
Mas são, as relações sociais em que ele está envolvido  
Que explicam seu modo de ser”.

Pino

Aparentemente falar sobre identidade parece fácil, afinal todos nós temos uma e o termo tem estado cotidianamente nas rodas de conversas, não é raro ouvirmos frases como: “João está desenvolvendo sua identidade”. “O samba e o futebol fazem parte da identidade do povo brasileiro”. No entanto, é falsa a idéia de pensar a identidade como uma temática simples a ser discutida, pois a identidade se caracteriza por ser um processo multideterminado e multifacetado. Apesar da dificuldade primeira em explorarmos o assunto, algumas considerações podem ser feitas: ela representa um processo constituído socialmente através das relações e vivências que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua existência, ela é influenciada historicamente e culturalmente, o sujeito é ativo no processo de sua constituição e vai ao longo do tempo simbolizando e se apropriando ou não, daquilo que os outros lhe apresentam, ela é um processo inacabado que sofre múltiplas transformações e, ao mesmo tempo, apresenta determinada permanência em seu núcleo.

Vários autores estão em consonância com essas idéias de constituição da identidade e contribuem para o nosso entendimento sobre o tema neste trabalho, com estes iremos estabelecer um diálogo para a construção deste capítulo.

Iniciamos com Erikson (1987) e seu clássico trabalho “Identidade – Juventude e Crise”, no qual está colocada a preocupação do autor em se ocupar da discussão desse tema com a finalidade de esclarecer, questionar e

trazer algumas contribuições. O referido autor inicia seu trabalho fazendo uma crítica aos cientistas que trabalham com o conceito de maneira a objetivá-lo por meio da mensuração dos comportamentos observáveis e das explicações biológicas, esquivando-se do cerne da questão, de que a identidade é multideterminada, e muitas dessas determinações não são observáveis; estão no interior do sujeito.

Para esse autor, tratar do tema identidade acarreta algumas dificuldades, pois se está trabalhando com um processo localizado no âmago do indivíduo e também no núcleo central da sua cultura coletiva e é essa afirmação que diferencia o autor de outros da sua época sobre a mesma discussão. Erikson (1987) vai discutir o desenvolvimento da identidade a partir de uma teoria do desenvolvimento, na qual a constituição da identidade se dá em um processo contínuo de rupturas e superações. No entanto, não se restringe aos aspectos biológicos, ele incorpora em sua discussão a importância e influência do social nesse desenvolvimento, propondo aos outros autores e à própria psicanálise, que é inadmissível não reconhecer esse aspecto na discussão do tema.

Para Erikson (1987):

*“(...) em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele” (p. 21).*

O que ele traz é a idéia da identidade como um processo em constante mudança e evolução, no qual há uma gradativa distinção entre o eu e o outro, na medida em que o indivíduo vai ganhando consciência do ambiente e círculo de pessoas ao seu redor, que vai tornando-se cada vez mais abrangente e

significativa. Entretanto, o autor afirma que o processo de desenvolvimento da identidade passa por várias crises normativa, dando maior destaque para a adolescência. Enfatiza que essas crises individuais não podem ser dissociadas da crise do desenvolvimento histórico, porque ambas ajudam a definir uma à outra e estão relacionadas. O termo “crise” vai aparecer ao longo da obra para designar um ponto decisivo, um período crucial na vida do indivíduo, marcado pela vulnerabilidade e pela potencialidade para o desenvolvimento. O crescimento humano é apresentado a partir do ponto de vista dos conflitos internos e externos que o indivíduo suporta, ressurgindo de cada crise com um sentimento maior de unidade interior, sentindo-se de acordo com os seus padrões e aqueles padrões adotados por meio das pessoas significativas a ele.

Para esse autor, o desenvolvimento da identidade é constituído por fases e cada uma delas nucleia-se em uma crise que permite a ampliação e tomada de consciência sobre as potencialidades de uma nova função, em determinada fase do crescimento que vão ao encontro com a mudança na energia instintiva e causam simultaneamente uma vulnerabilidade específica nessa parte. Essa vulnerabilidade é vista como parte do processo e não como obstáculo para ele. Por exemplo: um bebê é dependente e frágil, e são esses aspectos que garantem sua sobrevivência, pois o bebê transmite sinais a que seu meio reage, sua presença exerce um domínio sobre as vidas exteriores e interiores de todos os membros da casa, tanto que os membros da casa se reorientam para se adaptarem ao bebê, eles têm que se desenvolver como indivíduo e como grupo, assim o bebê controla sua família e a família controla o bebê, ambos desenvolvendo-se.

Assim, o processo de formação da identidade é estabelecido por sucessivas sínteses e ressínteses do ego durante toda infância. O trabalho do ego é que permite a continuidade do eu do indivíduo. Segundo Erikson (1987), é o ego que realiza a seleção das identificações significativas durante a infância e a integração das imagens do eu que culmina em um sentimento de identidade.

Partimos desse autor pela valiosa contribuição que ele nos traz para a compreensão da constituição da identidade a partir das relações sociais e das influências que elas trazem. Outra contribuição importante dada por esse autor refere-se ao desenvolvimento e constituição da identidade por meio de rupturas

e superações. Compartilhamos dessas idéias, apesar de nossa leitura em relação a esse processo não ser de origem psicanalítica. Para nós, a identidade só pode ser compreendida se a olharmos dentro de um contexto histórico e cultural, ela se constitui através das relações sociais estabelecidas pelo sujeito e se dá ao longo das experiências, no contato com o grupo, na representação de papéis assumidos ao longo da vida, que se estabelecem pelas mudanças e superações que vão surgindo no decorrer da vida a partir das relações e da atividade desempenhada pelo sujeito. Assim, a identidade seria aquilo que define o ser.

Desde o início de nossa vida, nossa identidade é atribuída pelo outro, através de vários fatores: nome, sobrenome, apelidos, determinadas roupas, determinadas cores, determinados lugares entre outras determinações, ou seja, interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. Como exemplo: temos o nosso nome que logo ao nascermos nos é dado por outro. No entanto, esse nome com o tempo funde-se a nós tornando-se um símbolo de nós mesmos, isso graças ao significado e à apropriação que realizamos. Nosso nome nos identifica e com ele somos identificados: *“nós nos chamamos, mas isto só depois de uma certa idade, pois, inicialmente apenas somos chamados por um nome que nos foi dado”* (Ciampa, 2001, p. 131).

Nós nos predicamos de algo que os outros nos atribuem e em seguida vamos significando ou não essas atribuições, esse fato nos mostra como a identidade está implicada nas relações sociais. Machado (2001) diz que, por meio das relações sociais e de uma linguagem compartilhada, o homem configura sua identidade pessoal ao mesmo tempo em que vai constituindo um universo de significados que o constitui como sujeito.

A identidade que inicialmente apresenta-se pelo nome próprio, vai adotando, através das relações, das necessidades e atividades, outras formas de predicções, isto porque o indivíduo vai ao longo da vida afirmando-se, apropriando-se e significando outros papéis, que são expressos pela idéia de personagens. A identidade assume a forma de personagens, que vão sendo significativos e que possuem seu conjunto de normas para a sua atuação e representação e é a execução desses personagens que a formam. Assim, podemos ter o personagem do filho, que ao mesmo tempo é pai, que ao mesmo tempo é marido, que ao mesmo tempo é professor, e cada um desses

traz em si normas para sua atuação, que o indivíduo escolherá ou não seguir, ou seja, o indivíduo escolherá como irá desempenhar tais papéis, tornando-os singulares. A identidade, dessa maneira, vai-se representando por proposições substantivadas, isto é, a identidade constitui-se nas ações, o ser é o que faz, o que sente, o que pensa e também o que deixa de fazer, pensar e sentir. Essas ações vão recebendo nomes e passam a ter normas de expressão dadas pela sociedade e segundo suas nomeações, criam a ilusão de um indivíduo dotado de uma substância que se expressa através dele. Assim, a atividade de nomear separa-se do nome, a atividade de nascer do nascido, a atividade de lavrar de lavrador, a atividade de dar aulas do de professor. Temos habitualmente a fala do que se é e não do que se faz, o que traz uma falsa idéia do indivíduo como ser estático e inalterável. A identidade passa a ser vista como uma manifestação de um ser sempre idêntico a si mesmo e não como uma re-posição de uma identidade que uma vez foi posta, uma sucessão temporal. A ação do indivíduo é retirada da relação com o fazer (Ciampa, 2001; Kolyniak, 1996; Machado, 2001).

A idéia de que o ser se manifesta através da atividade e essa “coisifica-se” sob a forma de um personagem, e a maneira como o indivíduo se apropria desse, é muito importante para a compreensão desse processo, pois nos permite observar a constituição e o desenvolvimento da identidade. A atividade permite que o homem produza uma realidade humanizada e se humanize, na medida em que a transformação objetiva da natureza requer dele uma transformação subjetiva, sendo, portanto, uma rua de mão dupla, o que caracteriza a dialética. Essa característica passa a ser, ela também, um objeto de apropriação do homem, ele deve se apropriar daquilo que ele criou e tal apropriação gera novas necessidades humanas que vão exigir novas atividades num constante processo. Assim, além dos instrumentos e da linguagem, as relações sociais fazem parte das objetivações da atividade humana. Em resumo, a atividade humana é uma atividade histórica e geradora de história, que vai transformando a natureza e ao homem concomitantemente, constituindo sua identidade (Ciampa, 2001; Duarte, 1992).

É a atividade e o fazer que vão possibilitar ao sujeito a apropriação e o sentido dado aos papéis que irá desempenhar, através das ações que só são possíveis de ocorrer nas relações, que o sujeito poderá entrar em contato com

os conflitos que fazem parte do humano e romper, podendo assim, sempre, estar modificando-se. Modificando-se, no sentido de re-apresentar, de ser o mesmo, mas de um jeito diferente ou ainda de romper com velhas normas e se fazer novamente, criando assim a possibilidade, o por-vir.

Podemos considerar a identidade como uma categoria material, sua materialidade se apresenta em suas manifestações, nas ações do sujeito. O homem, ao atuar no mundo, modifica-o e modifica-se ao mesmo tempo, existindo a possibilidade do vir a ser, porque toda matéria tem a possibilidade de transformação e o homem não deixa de ter essa materialidade. Para compreendermos melhor essa idéia, nos utilizaremos de Duarte (1992), o qual indica que a possibilidade não é a realidade, mas é também ela uma realidade de que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa e isto tem importância na valorização daquilo que realmente faz. A concretização da identidade do indivíduo se dá no seu tempo vivido, na articulação do que é e do que não é; das experiências passadas e presentes e do que imagina que será no futuro. A possibilidade e a atividade permitem ao homem que, por meio da sua realidade objetiva, a transforme subjetivamente, ou seja, sua identidade estará posta na maneira particular como atuará em determinado papel, o mesmo papel é representado por diversos indivíduos, mas cada um terá sua singularidade e ao mesmo tempo suas coincidências.

Em virtude desse processo dialético, diz-se que a identidade é uma representação, no sentido de re-apresentar, de estar sendo novamente, constituindo-se, produzindo-se. Esta representação e desempenho de papéis só é possível porque eles foram sendo atribuídos e assumidos nas relações sociais, o papel sempre é adjudicado pela instituição, que dita as regras de como o indivíduo deve agir em determinado papel, porém o modo como o indivíduo vai desempenhar esse papel depende de suas escolhas de como ele o assume. A identidade é instituída de papéis dotados de pré-suposições da sociedade e da própria pessoa, que incluem normas, valores, regras e expectativas em relação a essa ação. O pré-suposto determina certas expectativas em relação aos papéis e supõe que o indivíduo vá agir de determinada maneira. Isso pretende garantir as posições dos papéis na sociedade, de modo que sejam mantidos. Mas, é o indivíduo que decidirá o que fazer ou não com essas expectativas por meio da apropriação e significação

que fará. A singularidade da apropriação do sujeito no desenvolvimento de sua identidade se expressará pelos traços, atributos, imagens e sentimentos que interiorizar e reconhecer como fazendo parte de si mesmo e que usará como referência para se mostrar aos outros. Poderíamos dizer que a identidade organiza os significados e os papéis organizam as funções. A identidade se constitui a partir do fazer e do conhecer do indivíduo no decorrer de sua história, os papéis são apreendidos e transformados pela consciência e pela identidade dos indivíduos que os desempenham. Dessa maneira, a identidade se compõe da articulação de várias personagens que podem em diferentes momentos permanecer, desaparecer, reascender, progredir ou regredir (Baptista, 1992; Carvalho, 2004; Castells, 1942; Kolyniak, 1996).

Podemos afirmar a partir dessas considerações, que a identidade vai se movimentando ao longo da história do indivíduo, e seu movimento é causado pelas combinações de igualdade e diferença, em relação a si próprio e aos outros, trazendo sempre a possibilidade do vir a ser como uma de suas características, apresentadas ou re-apresentadas pela atividade, pelo fazer do indivíduo. O fazer da identidade traz em parte igualdade entre os indivíduos que exercem os mesmos papéis, mas também traz a diferença na forma como cada um se identifica com esse papel. Na perspectiva apontada por Ciampa (2001), identidade é metamorfose. Metamorfose no sentido do constante vir-a-ser, no sentido da possibilidade do humano, da constante transformação. Entretanto, apesar de ser metamorfose, há um núcleo de permanência na identidade do indivíduo promovido pela igualdade de si, tratada como mesmidade, que é a reposição do indivíduo de seu ser, é o que permanece, o que é estável ao longo de sua vida.

A mesmidade ocorre através da re-posição de uma identidade pressuposta, mas essa re-posição, apesar de ser a atuação de um mesmo papel, é diferenciada a cada vez que se repõe, devido à materialidade do indivíduo que se modifica a todo o momento, ao mesmo tempo em que modifica o seu redor. O processo de mesmidade pode não ocorrer, causando assim a mesmice, que é o indivíduo fazer e desempenhar o papel sempre da mesma maneira, impedindo a pessoa de ser-para-si e desenvolver-se. Isso faz com que ela fique presa a um personagem, se reduzindo a ele, ocorrendo o que se chama de “fetichismo da personagem” e “identidade mito” que é a

impossibilidade do indivíduo superar contradições e rupturas, impedindo a verdadeira natureza da identidade, que é a transformação, a multiplicidade e possibilidade. Se a identidade for vista como estática, não será possível a realização de possibilidades, a infinidade de possibilidades do ser humano não poderá se manifestar. Mas, quando vista como metamorfose, há a possibilidade do indivíduo tornar-se sujeito fazendo suas escolhas sem, no entanto, esquecer-se das determinações exteriores (Baptista, 1992; Ciampa, 2001; Kolyniak, 1996).

Quando falamos que o indivíduo torna sua uma atribuição do outro, não se está querendo dizer que esse processo seja passivo, o sujeito tem uma participação ativa na constituição de seus papéis, ele somente interioriza aquilo que tem significado para ele. O sujeito irá incorporar, interiorizar o papel quando apropriar-se do significado através do desempenho do papel, o indivíduo só será a partir do momento em que fizer, em que realizar as ações nos contextos em que estiver inserido. A apropriação é o processo que o indivíduo realiza internamente para tornar próprio alguma coisa, não é algo que é convertido de fora para dentro, é algo que se constitui nas práticas sociais (Cunha,2000). O sujeito vai se apropriando dos signos, valores, vai estabelecendo semelhanças e diferenças frente ao outro, aproximações e afastamentos do outro, assume posturas de convergência e divergência em relação ao outro, o que também caracteriza o processo de constituição de sua identidade.

Castells (1942) trata brevemente da questão da identidade pessoal nos dizendo que para ele a identidade é um processo de construção de significado por parte do indivíduo, com base em um atributo cultural, ou um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado. E significado seria a identificação simbólica, por parte do indivíduo, da finalidade da ação praticada por tal ator.

Trazemos a discussão de todos esses aspectos porque eles nos ajudam na tarefa de compreender esse complexo processo de constituição da identidade. Poderíamos ter trazido outros, mas para nós esses são os aspectos que permitem o entendimento da multideterminação da identidade, parte-se do social porque a constituição da identidade só se dá através das relações, segue-se para a atividade, porque o indivíduo manifesta-se primordialmente

nas suas ações, vamos em rumo ao conceito de possibilidade por ser o indivíduo inacabado. No entanto, sua constituição não é somente cognitiva, é também afetiva, por isso faz-se importante atentar mais uma vez, ao fato de que a constituição da identidade é multideterminada pelas contribuições sociais, culturais, econômicas, familiares, políticas, emocionais entre outras. A interiorização de papéis atribuídos ao indivíduo pelos outros só ocorre se esses forem dotados de significados construídos cognitivamente, socialmente e emocionalmente.

Ressaltamos esses aspectos na medida em que nós somos lançados em um mundo pré-existente, contendo todos os elementos de informações que foram construídos ao longo da existência da espécie e que vão ser encontrados nas relações interpessoais em que nos envolvemos, na linguagem, no pensamento, nos objetos e no seu uso, nos modos de ação – nas objetivações. O ser humano, na sua existência individual, irá se desenvolver dentro de um mundo social, que o faz ser de uma natureza ímpar, mas a marca de sua individualidade estará sempre referida aos sistemas de significações que a sociedade possibilitou. Essa relação com o mundo vai se desdobrar nos processos de apropriação, objetivação e expressão de si mesmo, correspondentes ao agir, pensar e sentir que caracterizam todas as manifestações da vida humana. O desenvolvimento da consciência do eu corresponde ao processo de diferenciação de suas formas de pensar, agir, sentir. Essa consciência constitui-se sempre como uma consciência social, fundamentada na rede das relações sociais. Constantemente o indivíduo avalia os significados dos objetos sociais e atribui a eles um sentido pessoal, a partir de suas implicações com estes objetos. Por isso, dizemos que os afetos estão permanentemente presentes, ainda que muitas vezes não conceitualizados, nos diferentes níveis de experiência do sujeito. Os sentimentos não são pulsões naturais e nem funções unicamente orgânicas e biológicas. São na verdade representações sociais que expressam a singularidade e as determinações sociais, morais, éticas e ideológicas complexas. Cada momento histórico tem categorias organizadoras de valor que se tornam princípios organizadores do pensamento, sentimento e das necessidades e ações do homem (Novo, 1998; Sawaia, 1994).

Ciampa (2005) afirma que existem quatro fatores que fazem parte da constituição da identidade:

- Objetividade: é aquilo que o indivíduo concretiza, vive, é o que ele tem sido e vivido;
- Normatividade: são as normas que regulam a vida social e que o indivíduo leva em consideração para desempenhar e constituir sua identidade;
- Intersubjetividade: é a relação do indivíduo com o outro tendo como mediadora a linguagem.
- Subjetividade: é a própria constituição do ser que vai se dando a partir da combinação desses elementos, é a apropriação do indivíduo das coisas que lhe são postas pelas relações sociais.

Podemos afirmar, após refletirmos sobre todas essas contribuições, que identidade seria o desenvolvimento e a atuação por parte do indivíduo de papéis incorporados de significado, que se personificam, e são pré-supostos pela sociedade através das relações interpessoais. Transformamos essas determinações externas em autodeterminações, através do conflito e da interiorização, tendo como mediação as emoções e a linguagem. Apropriamo-nos e tornamos próprio o que se estabelece nas práticas sociais, incorporamos no mundo interior as produções sócio-históricas e culturais que estão exteriorizadas no mundo externo, fundamos a identidade no processo. O idêntico é aquilo que me é próprio, que eu transformo em único, mas ao mesmo tempo é o semelhante ao do outro; o que me une e me confunde a um outro, ao mesmo tempo que é a singularidade e a totalidade do ser. O convívio com o grupo permite o confronto entre as pessoas e cada um vai-se construindo nesse processo de interação, através das constatações de semelhanças e diferenças entre nós e os outros. É na relação com o outro que podemos nos identificar.

Ao longo dos anos, esses conceitos vêm sendo utilizados em diferentes pesquisas. Dentre elas, nas que tratam sobre a identidade profissional, pois entre os papéis que desenvolvemos e nos apropriamos ao longo de nossa vida, e que fazem parte do projeto dos indivíduos, está o papel profissional. A identidade profissional vai paralelamente sendo formada junto com todos os outros papéis que assumimos e sendo influenciada por eles. Faz

parte de sua constituição a opção da profissão que fazemos até sua constante formação, que passa pelo tempo de formação inicial, pelos diferentes lugares onde a profissão ocorre e também pelas representações da profissão que temos através das relações e contatos sociais.

*“É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (Moita, 1995, p.116).*

A escolha da profissão é um dos determinantes da identificação profissional e, segundo Orlandelli (1998), essa decisão nem sempre é feita de maneira tranqüila. Influências familiares, econômicas, traços psicológicos, afetividades e oportunidades impulsionam para um ou outro caminho.

Novaes (1984) e Silva (1995) em suas pesquisas tinham por objetivo refletir o motivo da opção profissional e a identidade profissional dos docentes de 1º grau. Nos resultados de sua pesquisa, observaram que a maioria dos sujeitos afirmava que havia feito a escolha pelo magistério por gosto/vocação; em seguida os motivos apresentados foram: crença na educação como meio de transformação, predestinação na época da formatura, opção/vontade pessoal, sonho de criança, idealismo, necessidade de dinheiro, necessidade de ocupação e trabalho com o ser humano. Os autores, a partir desses dados, concluem que a escolha da carreira docente não é somente realizada de maneira consciente, existem outras questões por trás dessa escolha: a afetividade, o idealismo, questões econômicas entre outras.

Esses motivos estão baseados nas representações que os indivíduos possuem dessa profissão, representações que foram criadas ao longo de suas vidas, através de suas relações, do convívio com professores, do falar sobre professores. Garcia; Hypolito e Vieira (2005) entendem que a identidade profissional docente se constitui a partir das posições atribuídas por diferentes discursos e agentes sociais aos sujeitos. Referem-se ainda às representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. Ou seja, existem pré-

suposições e adjudicações que são colocadas tanto pela sociedade quanto pelas instituições.

Apesar do motivo que levou à opção pelo magistério ser importante no processo de identificação, é no fazer diário, no cotidiano de vida e de trabalho, que a identidade vai se constituindo com maior profundidade. E ter entrado nessa profissão por opção ou não, não determina a priori o desempenho ou a identificação com essa carreira, já que a identidade é um processo de metamorfose e de possibilidade (Orlandelli, 1998).

Para Severino (1996), a vida docente é configurada através das dimensões produtivas, sociais e simbólicas. A dimensão produtiva está relacionada com o domínio da produção técnica, o trabalho. A dimensão social ocorre por meio da ação política e da participação social. A dimensão simbólica acontece por meio da cultura simbólica. Para ele, a atuação do professor é fundamentalmente baseada na dimensão simbólica, porque as ferramentas de que dispõe em sua atuação são simbólicas e seu instrumento é o conhecimento. E para a construção da identidade do professor tem-se como uma das exigências sua capacitação no domínio do saber teórico, não só como acesso à sua formação, mas como mediação de seu trabalho. O primeiro aspecto da identidade do professor é sua condição de mediador cultural. No entanto, a educação também é uma modalidade de trabalho prático, de intervenção social. Ela é uma prática produtiva, seu produto imediato não é material, mas é um produto socialmente útil e por ser uma modalidade de trabalho exige competência técnica, sendo esse um outro elemento necessário para a construção da identidade do professor. Por isso, a importância da valorização de sua formação, que deve estar sempre em observação e discussão. A dimensão política ocorre na prática do professor através das relações sociais em que está inserido e nas quais há um exercício de poder entre os indivíduos e grupos. Sua atuação não se configura somente no aspecto técnico e simbólico entre as pessoas, é um relacionamento de caráter político e a identidade da professora/ do professor tem essa condição. Por isso, a necessidade de se constituir como sujeito na construção de sua cidadania e de seus alunos.

O processo identitário da professora/do professor demanda tempo para se construir e reconstruir, assimilando mudanças necessárias,

transformando comportamentos e acomodando o que é ser professora/professor. Isso implica um movimento de reflexão do passado e do presente, dando sentido à profissão, construindo uma identidade do que é ser e estar sendo professora/professor. Observamos esse processo nos estudos de Baptista (1992); Carvalho (2004); Kolyniak (1996); Machado (2001) e Romero (1996), que tinham o objetivo comum de compreender o processo de constituição da identidade de professor. A particularidade de cada estudo encontra-se na singularidade do professor em foco. Kolyniak (1996), por exemplo, observa a constituição do professor de educação física, em especial o que tem contribuído para o desenvolvimento de seus alunos em uma perspectiva emancipatória. Utiliza como metodologia três procedimentos: em um primeiro momento, recolhe o depoimento de cinco professores de educação física que falam sobre outros professores. Neste momento, a autora busca caracterizar os professores e suas utopias. Em seguida, realiza uma entrevista semi-estruturada com 10 outros professores, que deveriam falar de si mesmos e de sua ação. Tem por finalidade nessa fase extrair as personagens encarnadas nos professores no desempenho de suas ações, observando como aparecem no discurso as formas de agir e de ser dessas personagens. Por último, a autora utiliza-se de uma História de Vida de uma professora para tentar compreender dentro desta história a constituição da professora de educação física e seus projetos futuros. Este trabalho permitiu que a autora percebesse o movimento de consciência do professor, como as personagens vão se expressando e dando vida à identidade dos professores, como as utopias são expressões de movimentos emancipatórios e como a postura emancipatória leva a uma postura ética dos professores, permitindo a ampliação da consciência, ressaltando que uma consciência mais ampliada não garante uma ação emancipatória, essa garantia só virá se ela estiver alicerçada no compromisso ético.

Os estudos de Baptista (1992) e de Carvalho (2004) observam a história da constituição do professor universitário. Baptista (1992) faz um resgate histórico do desenvolvimento da instituição universitária dentro da realidade brasileira e analisa particularmente o processo de construção de duas instituições e de três professores dessas instituições. Em seguida, analisa as inter-relações entre os processos de constituição da identidade do professor

e da instituição à qual ele pertence. Para o resgate da história dos professores, utiliza como método o recurso da História de Vida. Ao final do seu trabalho, observou que a identidade individual dos sujeitos como professores universitários estava em termos alicerçada na identidade coletiva das instituições que passaram por duas grandes transformações. Uma na década de 30, com o surgimento do professor universitário como agente de mudanças para a sociedade brasileira; e em 1964, quando essa identidade passa a ser indesejada e reprimida, passando a ser manipulada pelas instituições políticas. Segunda a autora, esses dois marcos históricos marcam até hoje a identidade dos professores universitários, que se sentem impedidos de estabelecer novas identificações e conseqüentemente a autonomia do eu. Carvalho (2004) também se utiliza da História de Vida de uma professora para compreender o constituir-se professora universitária e o sentido que esta atribui à carreira docente na instituição em que está inserida. Aplica um questionário com questões abertas e fechadas com os professores dessa instituição que ministram ou ministraram alguma disciplina no curso de Pedagogia com a finalidade de delinear um perfil do grupo pesquisado. Os resultados revelaram que esse grupo de professores construiu e vive a carreira docente em contextos sócio-históricos e político-institucional marcados por mudanças e paradoxos, que têm limitado o ser e fazer-se professor universitário, porque esses fatos têm inviabilizado o desenvolvimento das atividades docentes em toda sua amplitude e gerado sentimentos que os têm levado a um profundo mal-estar. No entanto, esse mesmo contexto tem lhes dado a oportunidade de trilhar caminhos que podem ser transformados em possibilidades emancipatórias para o professor como indivíduo e profissional. Esses dois estudos nos mostram claramente como as influências sociais, políticas e econômicas marcam decididamente as identidades individuais, que carregam essas marcas.

Machado (2001), em seu estudo, busca entender o processo de constituição da identidade e o desenvolvimento de consciência de professores que trabalham com a educação inclusiva de modo a enfrentar as adversidades de maneira diferenciada, identificando as mudanças que ocorreram ao longo de sua vida, principalmente no contato com pessoas deficientes. Para isso, trabalha com a História de Vida de duas professoras. Por meio dessa técnica e

da perspectiva da identidade, a autora observou que o contato com as crianças deficientes transformou-as em professoras de deficientes que, através de seu fazer, tomaram consciência da importância do papel a ser desempenhado e que as levaram a buscar alternativas de trabalho adequadas. Esse enfrentamento ocasionou uma mudança na própria escola, mostrando a elas a possibilidade de superação das contradições da inclusão de crianças deficientes. Esse enfrentamento também ocasionou transformações nas próprias professoras, que se descobriram professoras que poderiam aprender a incluir. Esse estudo nos traz dados de como a identidade é transformada no fazer do sujeito e que por meio dos conflitos existentes nesse fazer, emoções são afloradas, reflexões são realizadas e um novo fazer se constitui, transformando a identidade.

Romero (1996), em sua pesquisa, busca conhecer os professores que formam docentes para a educação básica, identificar os aspectos psicossociais que interferiram na opção ocupacional desses professores e que constituem sua identidade. Como estratégia, a autora trabalhou com o estudo de caso de uma escola e de dois professores que nela atuavam. Isto permitiu que a autora notasse que a educação e a profissão de professor são determinadas historicamente. Observou na identidade de suas entrevistadas nuances históricas, no entanto, apesar de terem sofrido a influência dos valores históricos do mesmo período, suas identidades profissionais diferenciam-se. Uma tem como característica de sua identidade a constante superação das adversidades e enfatiza certos atributos para suas alunas, no seu trabalho de formadora, que considera imprescindíveis para a profissão docente tais como: a responsabilidade, a ética e o respeito. A outra professora, por sua vez, favorece a mesmice dos profissionais. Esse estudo vem nos mostrar como se faz importante que os profissionais envolvidos na formação de outros profissionais da educação estejam conscientes das influências socioeconômicas, políticas e culturais na constituição da identidade docente, buscando soluções coletivas diante dos obstáculos, mostrando a seus alunos, através de sua própria atuação, a possibilidade de conquista de uma vida profissional docente diferente.

Essas pesquisas contribuem decisivamente para o presente trabalho, pois ao considerarmos a história de identidade de nossas informantes,

podemos observar vários dos aspectos relatados e reiterar nossa partida da concepção de identidade como estrutura dinâmica, constituída no processo histórico, que destaca a ação do sujeito no mundo. A questão da prática revela-se como importante categoria constituinte da identidade, por isso pretendemos destacar a influência da experiência prática como elemento formador e diferenciador na constituição da identidade dos indivíduos que optaram pela profissão docente.

As histórias de vida ouvidas nesse estudo nos permitiram acompanhar o movimento da constituição da identidade de nossas personagens com suas rupturas e continuidades. Ambas trazem em suas narrativas as influências sociais das relações de que fizeram e fazem parte, principalmente da família, que marca a singularidade de cada uma. Para uma, essa influência converte-se em desejo de retornar à zona rural, de onde provém; na outra, a influência está fortemente marcada pelo papel de mãe que hoje exerce. Essas ações são produtos diretos de sua convivência familiar, ambas repetindo os papéis desempenhados por suas mães. Também observamos a influência das relações sociais na escolha pela docência. Uma teve como influência a própria professora primária, que serviu como exemplo para sua escolha; a outra viu na docência a possibilidade de realizar a continuidade de seus projetos de cuidadora, antes realizados na família, depois nas ações sociais ligadas à igreja, agora pretende profissionalizar esse papel de cuidadora. Vemos nessa imagem um forte aspecto social que faz parte da história do cenário da profissão docente, a imagem da mulher como naturalmente dotada para os cuidados com o outro.

O fazer docente, a prática aparece como um elemento primordial na formação e constituição da identidade docente de nossas personagens. Vimos que A. só é professora e sente-se professora por estar sendo, por estar inserida na prática docente. Já E., não se considera professora, porque o que ela conhece sobre tal profissão encontra-se em um nível imaginário, criado por meio dos relatos e atuação de outras pessoas que já são professoras. Sabe que virá a ser professora, mas somente a partir do momento em que estiver inserida na prática. Até o momento, o que possui são discussões teóricas sobre como deve ser, anseia pelo início dos estágios, que são vistos como a oportunidade de complementar sua formação.

Esses dados nos trazem no concreto o que vimos até então no abstrato, de que a constituição da identidade se dá por meio das relações e manifesta-se no fazer, trazendo a possibilidade como característica. A possibilidade está na expressão dos desejos de nossas personagens, nos planos que estão realizando objetivamente para virem a ser o que desejam, uma quer ser professora-responsável-que-atua-com-adultos, a outra quer ser professora-experiente-atuando-na-zona-rural.

Outro ponto destacado em suas falas é a multideterminação de suas identidades. Ambas vão apropriando-se de diversos papéis ao longo de suas trajetórias: são filhas, que se tornam estudantes, que se tornam mulheres, que se tornam esposas... A identidade está em constante por vir, alicerçada no que já está sendo, ao que está posto. Percebemos que, à medida em que criam seus personagens e se apropriam deles, novas necessidades aparecem, gerando novas atividades. Foi assim com A. quando ela torna-se namorada-apaixorada, aparece a necessidade de virar professora-concursada na cidade do namorado, surge a atividade de estudar, de passar no concurso, em seguida, por tornar-se professora-concursada, a necessidade é de tornar-se esposa e a atividade de casar. Vemos no percurso dessas histórias o dinamismo de suas identidades, o movimento concretizando-se.

A afetividade se faz presente em todos os conflitos, rupturas e superações realizadas por nossas personagens em suas histórias de identidade. Podemos ver a interferência da afetividade na vida de A. quando, a partir do amor sentido pelo namorado, torna-se esposa e professora-concursada. Também está presente no desejo de A. desenvolver o papel de professora-de-zona-rural, remetendo-a a sua vida infantil, repleta de lembranças familiares. Em E. a afetividade está fortemente presente no papel de mãe, alicerçado em sua relação afetiva com sua própria mãe.

As trajetórias que acompanhamos nos permitiram observar elementos da história coletiva em suas singularidades, tais como: a crença no dom natural da mulher para o cuidar, a docência como uma das únicas possibilidade de trabalho para a mulher, a dominância do patriarcado... Por vermos tais elementos alocados na singularidade, passaremos a narrar alguns fatos marcantes no cenário da profissão docente e sua constituição histórica.



## **VI – A HISTÓRIA QUE SE FAZ NA HISTÓRIA: o cenário da profissão docente em alguns anos de história.**

“Não há evocação sem uma inteligência do presente,  
Um homem não sabe o que ele é  
Se não for capaz de sair das determinações atuais”.

Ecléa Bosi.

Na Europa Ocidental do séc. XVII e séc. XVIII, a função docente desenvolveu-se de maneira subsidiária e não especializada, sendo uma ocupação secundária de religiosos e leigos de diversas origens, que foram construindo um corpo de saberes e de técnicas, e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. Os saberes foram construídos em torno de princípios e estratégias de ensino e os valores e normas são marcados pelas crenças religiosas. E mesmo quando o ato de educar se constituiu em um ofício e não mais em uma missão, quando se tornou uma profissão deixando de ser uma vocação, as influências religiosas não desaparecem em sua ética e normas (Nóvoa, 1991a).

No séc.XVIII, a profissão deixa de ser regulada pela Igreja e passa a ser controlada pelo Estado, o que gera um processo de institucionalização e de estatização de sistemas escolares que se tornam o instrumento privilegiado da formação. Os sistemas de ensino do Estado não apresentam uma nova imagem de infância ou de um novo projeto pedagógico, o que eles propõem é uma renovação dos currículos e dos programas, uma integração das diferentes redes escolares e um controle estatal sobre o conjunto do sistema de ensino, principalmente em relação à seleção e ao recrutamento dos docentes (Nóvoa, 1991b).

A intervenção do Estado possibilita uma homogeneização da profissão. Ele estabelece regras de seleção e nomeação de professores. E, a partir do final do século XVIII, não é permitido ensinar sem a autorização do Estado. Esta medida é que traz o suporte legal ao exercício da atividade docente, bem como a profissionalização desta atividade. É através dessa autorização que se define um perfil de competências técnicas, que servirá de referência para o recrutamento dos professores e legitimará sua atividade. No início, o que constituía os docentes em corpo profissional era esse controle do Estado e não uma concepção corporativa do ofício. Segundo Nóvoa (1991b), o controle do recrutamento dos docentes era a maneira de colocá-los a serviço de uma ideologia e submetidos à disciplina do estado. Os docentes aderem a esse projeto porque ele propõe um estatuto de autonomia e de independência frente aos párcos, aos notáveis locais e à população, de uma maneira que nunca tinham experimentado antes. Os docentes constituem um tipo particular de funcionário, sua profissão está ligada às finalidades e objetivos do Estado, e é carregada de uma intencionalidade política. Eles são submetidos a um controle ideológico e político do Estado, pois são funcionários deste; mas ao mesmo tempo, eles têm os meios necessários à produção de um discurso próprio.

No século XIX, ocorre uma expansão escolar e a escola se constitui como um instrumento da estratificação social; os docentes são investidos de um imenso poder, pois eles possuem a chave da ascensão e estagnação social. Com isso se formaliza toda a ambigüidade e importância da profissão docente, são funcionários do Estado, agentes de reprodução da ordem social dominante, mas também são a esperança de mobilidade social para diferentes camadas da população. Para o Estado e as classes dirigentes, essa expansão é importante pelo seu aspecto político, por isso a necessidade de controlar os docentes, para assegurar que a escola funcionará como um lugar de integração política e social.

Junto com a expansão escolar surge a institucionalização da formação específica para os professores, que se dará através das escolas normais. Por meio dessas realiza-se o desenvolvimento da profissão docente e melhoria de sua posição social. Por outro lado, permite-se o controle mais restrito sobre o

corpo docente por parte do Estado. Essas instituições vão ocupar um lugar central na produção e reprodução dos conhecimentos docentes e dos sistemas de normas próprios à profissão docente, desenvolvem uma ação fundamental na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum ao corpo docente. *“Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (no nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional”* (Nóvoa, 1991a: 18).

No Brasil, semelhante processo ocorre no século XIX, como aponta Louro (1997); devido a essa expansão, torna-se possível a entrada das mulheres no magistério, que até então era lugar predominantemente masculino: tanto no professorado quanto no alunado. O afastamento das mulheres do sistema escolar não foi um fenômeno que ocorreu somente no Brasil, mas pode ser atribuído em todos os países. A mulher brasileira esteve afastada da escola no período colonial, os colégios e escolas elementares eram mantidos e administrados pelos jesuítas e destinavam-se aos homens; as mulheres eram destinadas a aprender e dedicar-se a tarefas ditas próprias ao seu sexo, como costurar, bordar, lavar, cozinhar e cuidar das crianças (Demartini; Antunes, 1993).

Após a Proclamação da Independência, através do artigo 179 da Constituição de 1824, é determinado o direito de todos à instrução primária. Assim, a expansão escolar ocorre pela oportunidade dada de escolarização a outros grupos que não só os socialmente favorecidos e pela entrada de meninas na escola. A entrada das mulheres no magistério a partir das oportunidades dadas cria contestações e argumentações, tendo inclusive dentro do discurso científico justificativas que se colocam de duas formas, que buscam causas biológicas em seus embasamentos. Uma vertente dizia que era uma insensatez entregar a educação de crianças às mulheres, pois eram portadoras de cérebros menos desenvolvidos em razão de “seu desuso”. A outra discursava que as mulheres por natureza têm a inclinação para o trato com as crianças, já que são educadoras naturais devido às suas funções maternas (Demartini; Antunes, 1993; Louro, 1997; Novaes, 1984; Romero, 1996). Nesses textos pudemos perceber que, apesar da inclusão da

mulher na escola primária, existiam diferenças nos currículos e, em razão disto, diferenças salariais. Os professores e professoras ganhavam por disciplina lecionada e algumas delas não podiam ser lecionadas por mulheres. O currículo das escolas destinadas às mulheres também era diferenciado, o ensino de trabalhos manuais era mais enfatizado do que a leitura, a escrita e a aritmética.

Aos professores cabia ensinar a ler, escrever, efetuar as quatro operações, a prática de frações, decimais, proporções, noções gerais de geometria prática, gramática, princípios de moral cristã e da doutrina católica e apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos. Preferiam para leitura a Constituição do Império e a História do Brasil. Em relação ao trabalho das professoras, podiam ensinar o descrito aos professores com exceção das noções de geometria, e a partir de 1827 é que foi permitido o ensino de aritmética, limitando-o ao estudo das quatro operações. Junto com esses ensinamentos, cabia-lhes ensinar as prendas que serviriam à economia doméstica. As diferenças nos currículos, junto com o discurso de que as mulheres não precisavam suprir as necessidades de casa, pois não eram chefes de família, justificavam as diferenças salariais que existiam entre professores e professoras (Demartini; Antunes, 1993).

Com essa diferenciação na formação, Romero (1996) indica que a atuação das professoras nas escolas femininas era deficitária, pois eram poucas as professoras que conseguiam dominar os conteúdos e conseqüentemente transmitir seus conhecimentos. Outro aspecto que, segundo a autora, deve ser lembrado é que a educação ficou um longo período sendo considerada pouco importante, o que a distanciava das necessidades da população e visava à manutenção do contexto social da época.

Com a inserção das mulheres no ensino primário e com a consolidação da visão de que o ensino é apenas uma extensão de suas funções, o magistério passa então a ser visto como profissão exclusivamente feminina. Esse estereótipo foi tão difundido que tornar-se professora era uma das poucas opções profissionais disponíveis para a mulher que era aceita pela sociedade. Este estereótipo marca a identidade da profissão docente e a tem acompanhado ao longo da história.

Apesar do exercício docente nas séries iniciais ser visto como função própria das mulheres, havia uma contradição nos valores vigentes na ocasião da criação das primeiras Escolas Normais no Brasil, datadas em 1830. Embora houvesse um projeto de lei que dava às mulheres preferência para entrada na Escola Normal, o público era predominantemente masculino. Isso porque as mulheres encontravam dificuldades no acesso ao ensino, a educação formal não era considerada necessária às funções do lar que iriam desempenhar e a atividade docente era vista como uma função própria de seu gênero. Já no tempo do Império isso foi se alterando e o Ensino Normal passou a ser a única oportunidade das mulheres prosseguirem seus estudos, já que o ensino secundário era propedêutico e destinava-se a quem pretendesse prosseguir os estudos superiores, sendo que este era proibido às mulheres (Demartini; Antunes, 1993; Louro, 1997).

A transformação de valores, a ampliação do espaço social público das mulheres, não modifica a permanência de padrões básicos de comportamento. E, por causa deles, a entrada das mulheres no magistério reforçou a imagem de que a docência seria uma ocupação de segundo nível ou complementar, o que ocasionou a feminização do magistério (Demartini; Antunes, 1993). Um processo que contribuiu de forma significativa para a feminização do magistério foi a evasão por parte dos homens do magistério, pois eles foram atraídos pela expansão do mercado industrial que possuía uma possibilidade maior de status profissional e prestígio social, além de melhores salários (Apple, 1988; Romero, 1996).

Paralelo a esse fato, vão sendo re-articulados alguns princípios religiosos de devoção, entrega, doação, que dão ao magistério o caráter vocacional que ouvimos ainda hoje nas falas dos professores. Esse discurso, segundo Assunção (1996) e Demartini; Antunes (1993), traz a idéia do inato, de que as pessoas têm aptidões e tendências naturais para determinadas profissões. Como a mulher é vista como naturalmente dotada da capacidade de educar crianças, e é parte da sua natureza ser dedicada, paciente, minuciosa, essa escolha se dá pela vocação. As atividades baseadas nessas características eram consideradas não profissionais.

*“O magistério nesse discurso, passa a ser visto como uma verdadeira escolha que não sofreu influências externas e se deu, portanto de forma pessoal, inspirada, independente dos diversos fatores que, em conjunto, condicionaram efetivamente os rumos da vida profissional das professoras” (Assunção, 1996:140).*

Na década de 20, ocorre uma expansão industrial no Brasil, uma urbanização crescente e uma nova composição de classes sociais; o aparecimento do proletariado urbano e a expansão da classe média. Com isso, há uma nova demanda por educação básica, com uma expansão da rede pública e redefinição do papel da escola. A escola deveria possibilitar a ascensão social e capacitar o indivíduo para a atividade industrial emergente. No entanto, a qualidade do ensino oferecida não era adequada às necessidades do mercado de trabalho, não favorecia a superação dos problemas sociais que o atraso cultural da população acarretava. Havia uma discriminação em relação ao ensino profissionalizante, um descompromisso por parte do Estado na implantação de uma política educacional eficaz. A atuação dos professores só era valorizada no discurso, atribuindo-se a eles a responsabilidade pelo progresso da nação. Nas décadas de 30 e 40, apesar das mudanças políticas e econômicas e das tentativas em mudar o quadro de formação dos professores e do ideário liberal procurar legitimar a visão de igualdade social, na verdade as camadas populares continuavam a enfrentar sérias dificuldades para ingressar no sistema de ensino e qualificarem-se para o mercado de trabalho, e persistia a diferenciação em relação aos cursos profissionalizantes e o Curso Normal. Na década de 50, ocorre a expansão industrial, a evasão dos homens do magistério e a invasão das mulheres. Também cresce o interesse das classes populares pela profissão de professor, que vêem nela uma forma de ascensão social sem a necessidade de uma formação altamente especializada.

Nóvoa (1991a, 1991b) aponta que é na segunda metade do século XIX que se fixa a ambigüidade do estatuto dos professores, o acesso à profissão docente é visto como uma aspiração de diferentes camadas sociais e é a via de promoção social. Tornar-se professor representava uma fuga em relação a

outras profissões marcadas pela imagem de fadiga (camponês, tecelão...). No entanto, há uma contradição no estatuto dos professores, que ocupam uma posição intermediária na sociedade; não são burgueses, mas também não pertencem ao proletariado; não são intelectuais, mas têm que possuir bons conhecimentos; sentem-se superiores aos aldeões pelo seu saber, mas não podem possuir uma vida burguesa pela sua baixa remuneração. O autor chama a atenção para um outro aspecto em relação a essa ambigüidade: os docentes são obrigados a respeitar as normas morais da burguesia, mas são rejeitados por ela porque não pertencem a essa classe por nascimento, também são impedidos de freqüentar as classes populares, o que gera um isolamento social que lembra o dos párocos e reforça a solidariedade no interior do corpo docente e o nascimento de uma identidade profissional. É neste século também que nascem as primeiras associações profissionais, que correspondem à tomada de consciência dos docentes de seus próprios interesses como grupo profissional e constitui a última etapa do processo de profissionalização de sua atividade.

Ainda segundo Nóvoa (1991a), nas últimas décadas, o que vem ocorrendo com as professoras/os professores é sua desprofissionalização, ocasionada pela expansão escolar, aumento de docentes, incerteza frente às finalidades e missões da escola, seu papel em relação à reprodução cultural e social. Complementando, Villa (1998) aponta que o diagnóstico negativo que se faz hoje de professoras/professores deve-se a uma diminuição do prestígio da profissão e um mal estar indefinido unido a certa crise de identidade. A figura do professor está sofrendo um enfraquecimento, está se diluindo, o que explica o mal estar.

Esse autor justifica o enfraquecimento da figura da professora/do professor através de três tendências em que vão ao encontro aos princípios em que a figura da professora/do professor se apoiava: *“a dessacralização da ciência e da cultura, a introdução das novas tecnologias e o enfraquecimento dos papéis sociais tradicionais”* (p.30). A primeira destrói a identificação do professor como homem do conhecimento. O conhecimento antes era um bem escasso e seu valor vinha dado pela confiança em seu poder para transformar o mundo natural e social. Hoje, com as mudanças históricas, o conhecimento é

visto como uma interpretação relativa e não é mais um bem sagrado e venerado. O professor também representava um homem de cultura, era visto como o representante da alta cultura, que era passada ao aluno através do contato estreito que o professor tinha com o aluno. Mas, conforme o conhecimento foi perdendo seu valor, o contato do professor com o aluno foi tornando-se mais distante. Em relação às novas tecnologias, há um atraso por parte dos professores, no que diz respeito à familiarização e conhecimento dessas tecnologias, o professor deve enriquecer-se cada vez mais desses conhecimentos e além do saber fazer, deve enriquecer as dimensões pessoais e socioculturais.

Faz parte do trabalho do professor transmitir valores e reforçar papéis que compõem a sociedade, no entanto os papéis sociais tradicionais estão se alterando devido às mudanças sociais; a família tem cada vez menos tempo para se dedicar às crianças e adolescentes devido à incorporação da mulher no mercado de trabalho, há um aumento de lares com um progenitor só, existe uma tendência à segregação por idade nas atividades de distração e trabalho. Existe uma falta de interação entre escola e família, muitas vezes os professores vêem a aproximação da família como uma intromissão ou, por outro lado, os pais estão mais preocupados que seus filhos consigam se formar o mais rápido possível sem se preocupar com a comunidade educativa. Os papéis sociais também estão se modificando. Hoje, características consideradas tradicionalmente femininas como sensibilidade e intuição são esperadas em um homem no mercado de trabalho, e características masculinas como a força são esperadas das mulheres.

Batista e Codo (1999) apontam esses mesmos aspectos como causadores da crise de identidade e reforçam essa análise dizendo que:

*“o conjunto de fatores que ingressam na configuração dessa crise apontam a um questionamento do saber e do saber-fazer dos educadores, da sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual em matéria educativa e com uma realidade social cada vez mais deteriorada que impõe impasses à atividade dos profissionais”(p.60) .*

Isso abala a crença em seu papel e o sentido do mesmo perante a sociedade, gerando a crise de sua identidade. Apesar dessa crise de valores e posição social, percebe-se que o prestígio da profissão docente ainda permanece, mas de uma forma diferente da de outros tempos; esta contradição é explicada pela existência de uma visão idealizada do ensino. Souza (1996) assinala em seu estudo que o professor encontra, no plano simbólico, a valorização de um trabalho que não tem reconhecimento no nível econômico; os professores atribuem à educação um significado de transformação e de construção, localizado na aprendizagem, no resultado do trabalho e no crescimento dos alunos.

Diante desse panorama, podemos perceber como a imagem e identidade da professora/do professor vêm se modificando. Passando de uma ocupação secundária de religiosos e leigos, para em seguida ser uma profissão reconhecida e controlada pelo Estado, que vê nos docentes reprodutores de sua ideologia. Com a criação de regras para a seleção e nomeação dos professores, a imagem e identidade são adjudicadas. Apesar dos professores nesse período serem vistos como aliados do Estado para a implantação de sua ideologia, os professores resistem a essa imagem em favor da imagem atribuída pela população, que os vê como um alicerce de esperança; o trabalho de transmissão de conhecimentos que realizam permite a esperança da mobilidade social das camadas mais pobres. Os professores são vistos como a possibilidade de mudança. Em seguida, a sociedade passa por uma democratização do ensino que permite maior acesso à educação e a entrada das mulheres na docência, trazendo conseqüentemente a imagem de docência como profissão feminina, alicerçando essa imagem nos pressupostos de vocação natural das mulheres. Os homens acabam por ir abandonando a profissão, pois são atraídos para o mercado de trabalho industrial.

Desta maneira percebemos que a imagem e identidade docente são definidas pelas necessidades sociais e essas se definem de acordo com o momento vivido; a partir de todas essas mudanças, as exigências em relação à sua formação também foram modificando-se. Por isso, passaremos agora a analisar quais exigências e modelos de formação apareceram ao longo da história. Essa análise também reforça nossa discussão de que a identidade

ocorre dentro desse processo social e que todos esses fatores interferem na constituição da mesma.

## VII – ALGUNS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE SEUS EDUCADORES

*"Não há ensino de qualidade,  
Nem reforma educativa,  
Nem inovação pedagógica,  
Sem uma adequada formação de professores"*  
Nóvoa.

Não é de hoje que o tema Educação tem estado em pauta nas discussões dos educadores, intelectuais, psicólogos, filósofos e tantos outros que se dispõem a discuti-la. Nas últimas décadas há uma unanimidade em reconhecer o impacto das transformações econômicas, políticas, social e cultural na educação, no ensino e conseqüentemente na formação dos professores, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores (Apple, 1989; Frigotto, 1996; Gentili, 1996; Libâneo, 1998).

Mesmo com este cenário, Libâneo (1998) aponta que, *"por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade"*.

Coloca-se para a educação escolar o desafio de oferecer aos alunos condições de exercerem liberdade política e intelectual, de prepará-los para enfrentarem as exigências colocadas pela sociedade moderna, que são: a preparação para o mercado de trabalho, a formação para a cidadania crítica, a preparação para a participação social e a formação ética (Libâneo, 1998).

Somos alertados por Frigotto (1996), no sentido de que esta formação que prepara para o mercado de trabalho não caia na perspectiva produtivista, fundamentada pelo ideário da reestruturação produtiva do processo de globalização excludente e da superestrutura ideológica do neoliberalismo.

*“O trabalho, enquanto valor de uso, manifestação de vida, é um princípio educativo fundamental a ser socializado desde a infância. Todavia, o trabalho, como valor de troca, sob, as relações capitalistas ou, anterior a elas, relações escravocratas e servis, é, para a grande massa de trabalhadores, um tormento e um processo alienador”. (p.93)*

A formação de professores deveria estar atenta aos fatos e exigências postas pelas transformações mundiais e diante destas influências deveria ser capaz de formar um profissional com a percepção necessária para o trabalho pedagógico contextualizado; os professores são os agentes necessários para a criação das condições cognitivas e afetivas adequadas para o aluno atribuir significados às mensagens recebidas.

A formação de professores tem sido alvo de discussões e preocupações constantes dos educadores e, nos últimos anos, vem ganhando intensidade e características próprias. O tema da formação e qualificação dos educadores deve sempre ser tratado e olhado através da trama das relações sociais e dos embates travados no plano estrutural e das circunstâncias vividas na sociedade. Alguns problemas são apontados na formação inicial<sup>1</sup> e outros na formação continuada do professor; critica-se a rigidez curricular e metodológica e o desligamento da prática nos cursos de formação inicial e o formato de treinamentos que configura a formação continuada (Frigotto, 1996).

No presente trabalho nosso olhar está voltado principalmente para a formação inicial sem, no entanto, desconsiderar o-contínuum da formação docente, pois entendemos formação como um processo de desenvolvimento que se dá ao longo da vida. Segundo Lima (2002), o objetivo da formação inicial é o de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois se constitui *“no começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas”* (p.207). A partir disso, podemos afirmar que a formação inicial é capaz de proporcionar um suporte, preparando os futuros professores para atuarem em sua profissão.

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96), volta-se a viver um intenso debate sobre a

---

<sup>1</sup> Estamos nos utilizando do termo Formação Inicial neste trabalho para designar a formação ocorrida nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

legislação que passa a reger a formação dos profissionais da educação no país. Segundo Pereira (1999) e Scheibe (2002), a LDB, na parte que trata especificamente sobre a formação docente (Título VI – Dos profissionais da educação), traz em seu corpo termos e expressões que contêm idéias incompatíveis, que trazem múltiplas formas de direcionar a formação dos educadores, que nem sempre conduzem a uma melhora educacional, entendida aqui como a promoção de um currículo mínimo e articulado, que seja referência para as instituições formativas, promova bom embasamento teórico e prático, sendo esses dois aspectos construídos simultaneamente, além do desenvolvimento de um espírito crítico. As incompatibilidades sobre a formação docente aparecem principalmente no Art. 62, no qual se propõe que a formação de docentes para a educação básica deve acontecer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. A lei também prevê em seu Art.63 a existência de programas de formação pedagógica, mantidos pelos institutos superiores para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. Não aparece no corpo da LDB o curso de Pedagogia como possibilidade de formação de docentes, a referência feita a este curso é realizada para a formação dos profissionais destinados à administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação. Um outra contradição é que com a LDB há a extinção dos currículos mínimos, as universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) a partir de então podem fixar o currículo de seus cursos, observando as diretrizes mais pertinentes, com exceção do curso de Pedagogia, que deverá seguir uma Base Comum Nacional. Assim, a lei abre várias possibilidades de formação, com propostas formativas questionáveis, já que os currículos podem se diferenciar enormemente. Desta maneira, há uma brecha para que as instituições particulares possam se expandir, muitas delas criando cursos de formação docentes à revelia, sem o mínimo de preocupação qualitativa, tornando-se na verdade lojas de diplomas. Na contra corrente, a Universidade Pública sofre a pressão da sociedade para que abra suas portas à população, com o oferecimento de mais vagas, sem o devido investimento por parte do Estado, que acarreta queda na qualidade de seus serviços.

Um outro ponto refere-se à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pois, já que as IES não são definidas como instituições de pesquisa, ensino e extensão, como irão articular a investigação com a formação inicial e continuada? Como irão produzir conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem? A LDB também persiste na dicotomização entre o pensar e o fazer, já que separa a formação dos que serão responsáveis pelas decisões, dos que executarão, o que parece indicar que os professores são vistos como meros aplicadores de teorias, incapazes de produzir o conhecimento.

Pereira (1999) também nos chama a atenção para o contexto em que a LDB foi aprovada, que nos fornece subsídios para melhor compreendermos as atuais discussões a respeito da formação de professores.

*“Na época de sua aprovação particularmente na América Latina, havia uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como o banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade” (p.110-111).*

Essas políticas afetam a LDB, na medida em que fica estabelecido em seu corpo que a função do Estado é de elaborar as diretrizes e bases da educação nacional e avaliar seus resultados finais no processo educativo, abstendo-se de prover meios para que se dê esse processo com qualidade para toda a população, permitindo não só a expansão do ensino da iniciativa privada, mas apelando a essa e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, o que gera a redução de ações e investimentos públicos.

A maior crítica feita à LDB (Pereira,1999; Melo,1999) é que a proposta para a formação de professores não traz um avanço para a mudança do paradigma de formação, sua proposta culmina na criação dos denominados Institutos Superiores de Educação como uma alternativa às Faculdades de Educação, que passariam a exercer as funções das Faculdades, oferecendo

cursos de Formação de Professores de maneira aligeirada e de baixo custo. Uma outra crítica séria e que contribui para a improvisação, o aligeiramento e a desregulamentação da profissão é o que propõe o Art. 63, inciso I; Parecer CNE nº04/97, que indica que profissionais de diferentes áreas podem ser professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas, das quais 300 horas devem ser de prática de ensino, que podem ser contabilizadas mediante capacitação em serviço, ou seja, a legislação atual permite que profissionais de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores por meio de um curso de formação docente de 240 horas. Para Pereira (1999), esse fato permite a legitimação do “bico” na profissão docente: profissionais de outras áreas que provavelmente não optaram pela carreira do magistério, só permanecerão na docência até conseguirem algo melhor.

Esses fatos geram a necessidade da criação de um projeto pedagógico para a formação e profissionalização dos professores nas Universidades e Instituições de Ensino Superior. Atualmente muitas instituições preocupadas com essa necessidade, discutem as reformulações curriculares que se aplicariam às Licenciaturas e ao curso de Pedagogia, já que as questões voltam-se para uma única formação – a de professores. Para entendermos esse processo, faz-se necessário olharmos os modelos de formação existentes e propostos, além de fazermos um breve resgate na história da formação de professores nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia.

No Brasil, as licenciaturas foram criadas nos anos 30, nas antigas Faculdades de Filosofia. Havia nesta época uma preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. As licenciaturas foram criadas segundo a fórmula “3+1”: as disciplinas de natureza pedagógica, com duração prevista de um ano, eram justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Esse estilo de conceber a formação docente é denominado de *modelo da racionalidade técnica*, trata-se de uma concepção epistemológica herdada do positivismo que prevaleceu ao longo de todo século XX. Nessa, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica em sua prática cotidiana as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. As disciplinas científicas e as disciplinas pedagógicas fornecem a base para sua atuação e, no estágio

supervisionado, o futuro professor aplica esses conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. As críticas feitas a esse modelo são: a separação entre teoria e prática na preparação profissional; a preferência dada à formação teórica em detrimento da formação prática; e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Acredita-se, nesse modelo, que para ser um bom professor basta dominar o conhecimento específico da matéria que vai se ensinar; a racionalidade técnica impõe uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados da prática aos níveis mais abstratos de produção de conhecimento, o que gera a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. O professor é o mero aplicador dos conhecimentos produzidos por pesquisadores e especialistas. A prática é uma aplicação da teoria, que não inventa, não cria, não introduz novas situações; as inovações vêm sempre da teoria (Gómez, 1995; Pereira, 1999; 2000). O professor possui uma imagem passiva, de executor das instruções contidas nos manuais; se ele souber quais são os conteúdos a serem ensinados já é o suficiente, ele não é visto como produtor de conhecimento, o desenvolvimento e a criação do conhecimento são de responsabilidade dos especialistas.

Nos cursos de Pedagogia que surgem no Brasil em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a situação não se mostra diferente, a formação de seus professores também tem como base o modelo da racionalidade técnica. Com três anos, o aluno alcançava o diploma de bacharel, correspondente a um técnico em educação e, após mais um ano de estudos de Didática, se graduava como licenciado, habilitado a lecionar nas disciplinas dos cursos normais. Em 1968, ocorreu uma nova Reforma Universitária, a partir dela é decretado o Parecer nº252/69 e a Resolução nº2/69, em que são instituídas as Habilitações Profissionais, pelas quais os alunos tinham que optar em determinado momento do curso. Há uma substituição da formação do técnico em educação para a formação do especialista em administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, orientação educacional e ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. Nesse novo modelo acadêmico, o curso passou a ser constituído de uma parte comum a todas essas habilitações e se diferenciava posteriormente para atender as especificidades de cada habilitação e de

docência para o curso normal. Com essas medidas percebe-se a fragmentação da realidade escolar, impossibilitando a visão de totalidade e conjunto da situação educacional, criando a idéia e imagem de que o especialista em Educação torna-se indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento (Damis, 2002; Lima, 2002; Silva, 2003). A imagem desse momento é do professor como sendo incapaz de perceber a totalidade no ambiente escolar, ele precisa se especializar somente em uma área para ser bom o suficiente, auxiliando no desenvolvimento dessa área. Estabelece-se que o professor não esteja integrado às questões sociais, econômicas, ideológicas, afetivas que perpassam o universo escolar. Sua formação ainda é fragmentada e tecnicista.

Algumas instituições envolvidas com os cursos de Pedagogia, indignadas com esse modelo de formação e com as medidas governamentais, iniciam um grande movimento organizado pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), que realiza um encontro histórico em Belo Horizonte no ano de 1983, no qual se firmam os princípios que norteiam o movimento até nossos dias: formar o professor, como educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, a partir da garantia de um núcleo comum de estudos sobre educação; afirmar a docência como base de formação de todo educador (Silva, 2003).

Em julho de 1990, a CONARCFE torna-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e constitui-se em espaço organizado de luta contra a degradação, o aligeiramento e a indefinição de políticas da formação do profissional da educação. Também tem desenvolvido idéias voltadas à estruturação global dos cursos de formação de educadores, envolvendo uma concepção de escola única como instância de formação, e contando como apoio o entendimento a respeito da Base Comum Nacional, que é a parte obrigatória em âmbito nacional do currículo nos cursos de licenciatura e pedagogia. Refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articuladas aos aspectos da vida cidadã que devem constar nestes currículos.

Em 6 de Maio de 1999 é realizado um encontro que também marca a história das discussões construídas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ANFOPE, Associação

Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Federais (FORUNDIR), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que vem se empenhando na defesa da formação de qualidade para os profissionais da educação. Nesse encontro, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia definiu as Diretrizes Curriculares que se julgava necessárias e de qualidade para esse curso, as quais foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que as ignorou. Ao desconsiderar as Diretrizes Curriculares propostas neste fórum, sem conhecer o documento construído pelas entidades em 2001 e as Diretrizes das Comissões de Especialistas de 2002, o Conselho Nacional de Educação interfere na autonomia concedida às demais áreas na elaboração de suas diretrizes, chamando exclusivamente para si a tarefa de regular e regulamentar um curso tão complexo como o Curso de Pedagogia (ANFOPE; ANPED; CEDES, 2004). No ato de ignorar as contribuições das entidades o CNE desconhece a imagem de professor que essas vinham lutando para estabelecer, a de um professor formador, autônomo, atuante não só na passagem de informações e conteúdos para seus alunos mas de formador e promotor de valores sociais. O professor é visto por essas entidades como pesquisador, criador, estudioso de novos conhecimentos a partir da realidade vivida e colocada em cheque com a sólida base teórica.

Infelizmente, o CNE não só ignora as discussões realizadas pelas entidades, como propõe inicialmente as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia, em que é possível observar idéias de formação que vinham sendo combatidas pelas entidades. Essas idéias correspondem ao modelo de formação fragmentada. Assim, é instituída a formação em habilitações, separadas em formação de bacharéis e licenciados, o que implica uma divisão entre a pesquisa e a docência. Também é priorizado o estudo teórico nos anos iniciais do curso, e o contato com a prática é determinado somente ao final da formação. Ainda podemos observar a possibilidade dada para a transformação nas Instituições de Educação Superior dos Cursos Normal Superiores em Cursos de Pedagogia, sem a necessidade de novo processo de autorização, sendo necessário somente a divulgação da mudança e o informe ao MEC (Projeto de Resolução – CNE, 2005).

Com a apresentação do Projeto de Resolução do CNE (2005), intensificam-se as discussões nas entidades comprometidas com a defesa da formação de qualidade para os profissionais de educação. Essas discussões têm por objetivo questionar as medidas tomadas pela resolução do CNE e se posicionar na questão da construção das Diretrizes, construindo vários manifestos realizados pelas instâncias representativas em que suas posições para a formação dos professores são reafirmadas. As posições são: a docência como base do curso de Pedagogia; a integração na formação entre bacharelado e licenciatura; formar o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, em unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação (ANFOPE; ANPED; CEDES, 2004; Faculdade de Educação Unicamp, 2005; Universidade Católica de Goiás, 2005; Comissão de Pedagogia, 2005).

Todos esses processos vieram contribuir para a redefinição da formação dos professores e têm contado com uma grande participação dos docentes de todo o país que atuam nas instâncias formadoras. Esses debates têm procurado interferir nos encaminhamentos políticos e contribuir para alterar os eixos da discussão, pois têm assumido uma postura crítica diante da posição do MEC e do CNE.

Experiências inovadoras, estudos, pesquisas, avaliações, novos tratamentos e novas abordagens desenvolvidas nacionalmente e internacionalmente têm contribuído para a superação das dicotomias que fragmentam o modelo de formação pedagógica no Brasil.

As investigações atuais apontam como questão-chave o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática aparece como atividade formadora indispensável do futuro professor. No entanto, a maioria dos cursos de licenciatura e de Pedagogia só tem aproximado o futuro professor com a realidade escolar após ele ter passado pela formação teórica. Segundo alguns autores, desde o início do curso os alunos deveriam ter disciplinas com conteúdos integrados em situações de prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções com a ajuda da teoria (Frigotto, 1996; Libâneo, 1998).

Essa possibilidade é vista dentro de um outro modelo que vem ganhando espaço cada vez maior desde a década de 80, que é o *modelo da racionalidade prática*, o qual considera o professor um profissional autônomo que reflete, toma decisões, e cria durante sua ação pedagógica, que é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. Nesse modelo, a prática é vista como um espaço de criação e reflexão em que novos conhecimentos são gerados e modificados. Defende que a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação e que esse envolvimento com certeza originará conflitos, questões, dúvidas, problemas que devem ser levados para discussões nas disciplinas teóricas (Pereira, 1999).

Segundo Frigotto (1996), *“reflexão e ação, teoria e prática tensionam-se e fecundam-se respectivamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas, reconstruídas e historicamente validadas”* (p.100).

A contribuição dos conhecimentos produzidos nesse modelo tem-se revertido em algumas propostas de cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, contendo alternativas que propõem a convergência para o processo de formação da relação teoria e prática articulada com a pesquisa. Gouveia (2001) aponta que a dissociação existente entre teoria e prática, nos cursos de Licenciatura e nos de Formação Continuada, tem sido revelada pelas pesquisas educacionais e considerada fator de influência negativa na melhoria de qualidade do trabalho pedagógico e conseqüentemente no ensino de modo geral. Em seu artigo, essa autora relata algumas experiências realizadas pelo Grupo FORMAR-Ciências, no qual são desenvolvidas atividades que envolvem a formação de professores que têm esta relação com o objeto. Nos cursos de Formação Continuada, a prática pedagógica é o ponto de partida e o ponto de chegada. É estabelecido um diálogo direto e crítico com os professores sobre seu trabalho, buscando na literatura e nos conhecimentos dos professores os subsídios para melhor entender esse trabalho e optar por um trabalho pedagógico mais eficaz e comprometido com possíveis propostas de mudanças sociais. Para os cursos de Formação Inicial, propõe-se que a relação teoria e prática se dê ao longo do curso, propiciando ao aluno uma aproximação efetiva com o seu campo de trabalho - a escola. Por meio dessa aproximação, pretende-se levar para as

disciplinas do currículo de formação a dinâmica escolar, tendo por objetivo o diálogo entre os acontecimentos reais e a teoria, construindo assim, seus próprios conhecimentos sobre as questões educacionais.

Essa proposta de trabalho para a formação de professores mostra o cuidado que se deve ter para que não haja a sobreposição da prática em relação à teoria. Esse é um ponto que Pereira (1999) alerta em seu trabalho; o autor diz que o embasamento teórico é indispensável no preparo dos professores e que o rompimento com o modelo da racionalidade técnica não deve significar a supervalorização da prática; *“assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade”* (p.114). A partir disso, acreditamos que a formação dos professores deve proporcionar aos futuros profissionais ações que voltem sua atenção para (re)afirmar que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que esses ganham novos significados diante da realidade escolar.

A partir do descontentamento com a formação docente baseada na racionalidade técnica e a busca de um novo paradigma, várias concepções de formação e do papel do professor vão surgindo dentro do modelo da racionalidade prática. No final da década de 80 e início da década de 90, os estudos sobre a formação de professores voltam-se para a compreensão de aspectos micro sociais, focalizando o papel do agente-sujeito. É daí que surgem as concepções de professor como profissional prático-reflexivo, professor-pesquisador, bem como a valorização dos “saberes docentes”. Apesar das diferenças, estas concepções têm em comum o desejo de superar a dicotomia entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Segundo Gómez (1995), essas concepções partem da análise das práticas dos professores em situações de dificuldades na vida escolar; da compreensão de como os professores utilizam o conhecimento científico; como resolvem situações incertas e desconhecidas; como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho; como utilizam-se de técnicas e instrumentos conhecidos; e como criam e recriam estratégias, procedimentos e recursos necessários para seu cotidiano.

A idéia de professor como profissional prático-reflexivo foi amplamente difundida nos trabalhos de Donald Schön. Este autor acredita que o sucesso do profissional depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, por meio da integração do conhecimento e da técnica de forma inteligente e criativa; esta capacidade é denominada de pensamento prático, ou prática reflexiva. Existem três conceitos diferentes que integram a prática reflexiva: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (Carvalho, 2005; Gómez, 1995; Schön, 1992).

O conhecimento-na-ação manifesta-se no saber-fazer, é o conhecimento implícito que orienta a ação, ele é construído por meio das experiências e reflexões anteriores, e se concretiza em esquemas semi-automáticos ou em rotina, é considerado um conhecimento de primeira ordem.

A reflexão-na-ação é o pensar sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que estamos fazendo, é um processo de diálogo com a situação problemática para buscar uma intervenção concreta. Este processo é carregado de pressões espaciais, temporais e sociais do lugar onde ocorre. Ele possui componentes emotivos que condicionam a ação e a reflexão, também pode ser considerado o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. No contato com a situação prática, o profissional adquire e constrói novas teorias, esquemas, conceitos e aprende o processo dialético da aprendizagem.

Por último, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação que implica na análise que o indivíduo realiza depois da ação, a reflexão sobre as características e processos desta ação. Neste processo o indivíduo pode refletir de maneira sistemática sobre os procedimentos utilizados no diagnóstico e na definição do problema, nas metas, nas escolhas dos meios, nos esquemas de pensamento, nas teorias implícitas, nas convicções e formas de representar a realidade nas situações que vivenciou. Esses três conceitos não são independentes e complementam-se, para garantir uma intervenção prática racional pelo profissional.

Para García (1995), a importância da contribuição de Schön está no fato de destacar que o ensino é uma profissão em que a própria prática conduz

necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação e que só pode ser adquirido na prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. A limitação de seu pensamento, segundo Carvalho (2005), encontra-se no fato de que Schön supervaloriza a reflexão nas situações pontuais da sala de aula, não relaciona a atividade docente às condições políticas, sociais e econômicas que afetam seu pensamento, sua ação e o contexto educativo; também privilegia o processo de reflexão que ocorre no nível individual.

As condições políticas, sociais e econômicas são levadas em consideração nos trabalhos de Zeichner (1993; 1995), que também compartilha da idéia de que o professor é um profissional prático-reflexivo, mas se diferencia de Schön ao relacionar essas condições à atividade docente e ao considerar a reflexão coletiva como condição essencial para o professor tornar-se um profissional prático-reflexivo, mesmo que os professores sejam guiados por suas próprias crenças e princípios. O ensino é por ele concebido como uma atividade crítica em que a reflexão tem o objetivo de possibilitar a emancipação e desenvolvimento da autonomia em todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para este autor, o professor tem o compromisso político de formar cidadãos conscientes e críticos sobre a ordem social, e é considerado um intelectual transformador (Carvalho, 2005; Sadalla, Wisnivesky, Paulucci e Vieira, 2000).

Uma outra concepção de professor que vem norteando os estudos sobre a formação docente é a do professor-pesquisador ou investigador, que tem o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática. Os autores que defendem esta concepção são Stenhouse e Elliott. Em seus artigos, Dickel (1998) e Pereira (1998) trazem as contribuições destes autores para a difusão da idéia do professor como pesquisador, apresentam que Stenhouse reconhece no professor uma postura de produtor de conhecimentos sobre as situações vividas em sua prática docente; também vê o currículo como meio através do qual se comprovam e desenvolvem idéias educativas e no qual o professor é um agente fundamental na constituição da teoria. O currículo é desenvolvido pelo professor, o que demanda do professor uma atitude criadora; tornando o desenvolvimento curricular e profissional do professor interligados. É importante salientar que,

segundo os autores acima, currículo para Stenhouse é aquilo que acontece em aula e não um projeto anterior. Esse movimento se torna importante por caracterizar a contraposição à visão do professor como mero reproduzidor e executor de conhecimentos. A forma de fazer pesquisa proposta por esses autores é denominada de pesquisa-ação e se caracteriza por ser uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar o contexto concreto e estudar as condições e resultados da experiência realizada. O professor nesse ponto de vista:

*“procura trabalhar o conhecimento já existente, convertendo-o em hipóteses-ação, e procura estabelecer uma relação entre a teoria, a ação e o contexto particular (...) os problemas a serem pesquisados só surgem na prática e o envolvimento do prático é uma necessidade indispensável” (p.163).*

Por fim, outra concepção que pode ser vista nos estudos sobre formação de professores é a da valorização dos saberes docentes. Essa concepção valoriza a prática como espaço de constituição de saberes pedagógicos e que fundamentam sua ação docente. Esses saberes permitem ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula e no contexto da escola onde atua. A relação dos docentes com o conhecimento não se reduz a simples transmissão de conhecimentos constituídos, pois a prática é expressão de múltiplos saberes, que são incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos. A prática docente está marcada por uma trama de histórias, culturas, crenças, concepções, ideais, modos de ação, procedimentos e hábitos que justificam suas atitudes e ultrapassam a dimensão pedagógica stricto sensu (Azzi, 2002; Lelis, 2001).

Em uma pesquisa realizada por Pimenta (1996; 2002), foram identificados três tipos de saberes da docência: os saberes da experiência; os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência são aqueles aprendidos desde que o professor era aluno, também se produz no seu cotidiano num processo de reflexão sobre sua prática docente mediatizada com a de outros, seus colegas de trabalho, e através dos textos produzidos por outros educadores. Os saberes do conhecimento

envolvem a revisão dos conhecimentos adquiridos na escola e suas aplicabilidades, é a vinculação do conhecimento de maneira útil e pertinente no contexto concreto da docência. Os saberes pedagógicos abrangem o conhecimento junto com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades reais.

Para essa autora, esses três saberes não devem ser trabalhados de maneira desarticulada na formação dos professores, o que deve haver é um empenho por construir saberes pedagógicos a partir das necessidades postas pelo real e isso é possível através da reflexão sobre o que o professor faz e não sobre o que se vai fazer ou o que se deve fazer.

Ainda que haja entre essas concepções marcas que as diferenciem, existe uma intenção que as une: formar professores que sejam capazes de refletir sobre a própria prática, na expectativa de que a reflexão-na-ação e sobre-a-ação sejam convertidas em instrumentos de desenvolvimento de seu trabalho. Que possibilitem a criação de um conhecimento específico e ligado à ação, mas que só pode ser construído a partir de uma formação teórica sólida, e para que essa formação ocorra se faz necessário um currículo que possibilite a integração dos conteúdos necessários para a formação do professor. No entanto, como observamos no caminho que percorremos para apresentar as idéias e concepções de formação, o que temos visto são idas e vindas nas concepções propostas pelas políticas públicas em relação ao currículo que se contradizem a todo tempo, gerando a cada momento demandas e expectativas diferentes a respeito do ser professor, que influenciam diretamente em sua identidade; fragmentando-a e gerando uma profissionalização insatisfatória.

Ao entrevistarmos e analisarmos nossas personagens observamos como é importante a articulação entre teoria e prática no processo formativo, ambas relatam que é por meio da prática, do fazer que a constituição da identidade docente se consolida. A. frisa em sua narrativa que foi sendo professora no dia-a-dia, que aprendeu e tem aprendido a ser professora. E. por outro lado, tem consciência que sua formação como professora tem se dado principalmente através da experiência relatada por outros e anseia estar em contato com a prática logo para que sua formação seja concretizada. Faz uma crítica à maneira como sua formação tem se dado, narra que considera imprescindível o contato com a prática desde o início da formação e não

somente nos últimos anos de formação, o que reforça nossa discussão de que, apesar das discussões sobre concepções de formação, ainda se tem uma formação fragmentada, ancorada nos ideais do modelo 3+1. Já a prática cotidiana de A. permite que ela questione e reconstrua as teorias estudadas em sua formação e que ela faça o diálogo entre os acontecimentos reais e a teoria, construindo desta forma, seus próprios conhecimentos sobre as questões educacionais, como sugerido pelos modelos de formação da racionalidade prática. Isso é permitido pela oportunidade que tem de atuar devido a sua formação no magistério obtida em nível de Ensino Médio, que permite legalmente tal atuação. Sua formação atual tem trazido contribuições; as teorias discutidas nesse espaço subsidiam sua prática e permitem que nossa personagem realize o movimento dialético teoria – prática, legitimando e modificando as mesmas quando necessário.

## VIII – OS CAMINHOS TRILHADOS ENTRE A PSICOLOGIA, A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

*"Não basta interpretar o mundo,  
cabe transformá-lo"*  
Marx.

Observando a formação dos educadores encontramos a presença da Psicologia da Educação nos currículos de formação de professores como “disciplina de fundamento”, e como estamos falando deste lugar, faz-se importante problematizar essa perspectiva e ressaltar e discutir quais subsídios a Psicologia da Educação pode trazer na formação dos professores, contribuindo com um conhecimento teórico sólido que venha a auxiliar o professor em sua prática cotidiana, subsidiando-o na tarefa de se ver como agente transformador dessa prática e possibilitando-lhe a (re)constituição de sua identidade enquanto profissional da educação.

A Educação realiza-se e se configura na interseção de muitas áreas do conhecimento, todas e cada uma delas trazem seu olhar e sua contribuição para a compreensão do universo educacional. Dentre essas áreas do conhecimento, encontra-se a Psicologia que, em sua trajetória histórica tem sido fonte de conhecimento para os educadores. Tradicionalmente ela tem sido considerada uma das disciplinas centrais para a fundamentação nos cursos de formação de professores; a partir de seus estudos sobre os processos de desenvolvimento do ser humano e da aprendizagem, é chamada a contribuir na formação dos professores, e na maioria das vezes esses são os temas mais focados na disciplina de Psicologia da Educação, que tem por finalidade subsidiar a atuação docente (Guerra, 2000).

No entanto, a relação da Psicologia com a Educação nem sempre tem sido harmônica e seus embates remontam aos primórdios de seu

reconhecimento como área do conhecimento. A Psicologia surge como ciência autônoma na segunda metade do século XX, pautando-se em questões voltadas para a aprendizagem e as capacidades individuais. Seu estudo sobre o comportamento humano passa a ser conduzido não por interesses isolados e sim por necessidades da sociedade industrial capitalista emergente. Ela se origina como uma ciência instrumental, a partir da necessidade dessa sociedade de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, tendo por objetivo determinar leis gerais que regem o comportamento humano, e se firmando como uma ciência capaz de adaptar os indivíduos a normas, regras e princípios dessa ordem econômica, sem que esta fosse contestada, promovendo assim o princípio da equalização social (Larocca, 1999; Scalcon, 2002).

De acordo com Larocca (1999), essa necessidade de adaptação teve na educação a possibilidade de se estabelecer, principalmente por estar pautada no princípio básico sob o qual se assentou a sociedade democrática capitalista burguesa: o de igualdade de oportunidades entre os homens. Essa aparente oportunidade de igualdade entre os homens, que faz com que eles acreditem que todos são iguais e que só cabe a seu esforço pessoal o sucesso e fracasso, liga-se à educação com o propósito de identificar, diagnosticar, classificar crianças com dificuldades escolares e propor métodos especiais de educação, com a finalidade de ajustá-las aos padrões de normalidade definidos pela sociedade.

Esses fatos apontam que a Psicologia da Educação sempre esteve localizada em um tempo e espaço e se estrutura a partir de necessidades postas pela sociedade. No início da modernidade, a demanda era por adaptação de mão-de-obra às novas regras da economia emergente e, por isso, as exigências em relação ao perfil do trabalhador passam a ser diferentes, por isso a necessidade de orientação através do trabalho e da escola. Nessa época, a maior preocupação dos psicólogos estava centrada na construção de métodos e testes capazes de classificar indivíduos em idade escolar, visando medir suas capacidades produtivas. Nesse contexto histórico, Psicologia e Educação unem-se: a Psicologia, baseada em seu discurso científico e marcada pelas descobertas da Biologia, busca legitimar a existência das desigualdades naturais entre os indivíduos; e a Educação, ao mesmo tempo, explica as diferenças do rendimento escolar por meio da Psicologia, o que

reforça a disseminação de valores individualistas do sistema capitalista de produção. Neste primeiro momento, a Psicologia da Educação não leva em consideração as questões sociais que afetam o indivíduo (Facci, 2001; Larocca, 1999; Scalcon, 2002).

Para Larocca (1999), a psicologização ocorrida na Pedagogia, em que a explicação dada aos problemas enfrentados no campo da Educação e das escolas passava meramente pelos fatores psicológicos, deve-se à herança individualista das concepções liberais burguesas: o fracasso escolar foi e infelizmente ainda tem sido explicado em termos individuais; as influências econômicas, políticas, sociais e de dominação cultural não são levadas em consideração.

Por suas influências históricas, a contradição principal que se manifesta nas diferentes vertentes da Psicologia são as dicotomia indivíduo-sociedade, sujeito-objeto, organismo-meio entre outras, e essas dicotomias apenas refletem a própria contradição da constituição da burguesia. Na Psicologia, podemos destacar duas vertentes mais difundidas que se posicionam diferentemente em relação à questão sujeito-objeto, indivíduo-sociedade e que influenciaram as pesquisas e práticas em Psicologia da Educação. São elas: a concepção objetivista e a concepção subjetivista.

A concepção objetivista está fundamentada nos princípios do liberalismo e do cientificismo. Considera o homem como um ser passivo e receptivo diante do meio; privilegia os comportamentos observáveis do homem, que são condicionados e controlados pelo meio ambiente; sua preocupação centra-se nas modificações do comportamento por meio das contingências do ambiente. Essa concepção esteve muito presente na educação por meio do tecnicismo, na qual o professor era visto como o detentor do saber, um saber técnico, pois o professor é passivo frente ao conhecimento, ele reproduz o conhecimento gerado pelos especialistas. Se houver algum questionamento por parte do aluno para esse professor e ele não souber a resposta, o professor sente-se ameaçado e coloca o aluno no seu devido lugar, o de passividade. Pois, cabe ao aluno o papel de receptor de informações e não o de questionador.

Na concepção subjetivista, há uma predominância do sujeito sobre o objeto do conhecimento, a quem é atribuído o papel de criador da realidade.

Destaca a natureza individual como autônoma e livre de influências do ambiente social. Fundamentados nessa concepção, podemos destacar o movimento da Escola Nova, que tinha por princípio a liberdade individual; o processo educativo deveria favorecer o desenvolvimento de tendências e predisposições naturais do aluno (Carvalho, 2005; Scalcon, 2002; Urt, 2003). O professor nessa concepção é gerado de maneira fragmentada, sua formação não possibilita que veja todas as nuances envolvidas no processo educativo, o professor é mero observador do processo de ensino aprendizagem do aluno, já que este nasce com suas predisposições de aprendizagem. O professor acaba por ser um receptor dessas predisposições, não instigando, não gerando, não mediando nenhum conhecimento ao aluno.

As duas concepções mostram-se insuficientes para dar conta da explicação do psiquismo humano, pois ambas fragmentam e parcializam a realidade e negligenciam o caráter histórico e social do indivíduo. Um movimento de crítica a essas tendências inicia-se no final da década de 70, no qual há um repúdio e afastamento da área educacional em relação à Psicologia, com críticas severas ao reducionismo que as abordagens psicológicas vinham dando aos fenômenos educacionais. Nas concepções objetivistas e subjetivistas, a Psicologia da Educação deslocava o homem de sua realidade social e cultural, compreendia o homem sem contextualizá-lo, sem desvendar, com suas teorias, as determinações sociais do psiquismo humano (Bock, 2000; Gatti, 2003).

Apesar das críticas que vêm sendo feitas à Psicologia da Educação, não se pode negar a dimensão psicológica da Educação e as contribuições que essa área traz à Educação. Atualmente, diversos questionamentos têm sido feitos pela e para a Psicologia da Educação: Qual é seu objeto de trabalho? Que Psicologia Educacional se quer? A serviço de quem e de quem ela deve estar? Qual é seu compromisso com a educação? Qual contribuição deve oferecer à Educação?

Uma resposta emerge para esses questionamentos: a Psicologia da Educação deve estar comprometida com o desenvolvimento da Educação, contextualizando o processo educativo, ela deve estar a serviço da transformação, *“desvelar o aparente e desocultar o real”* (Urt, 2003, p.55). Essa Psicologia da Educação, concreta e contextualizada, deve partir de modelos

teóricos que considerem o homem como um ser histórico-social, que se determina nas relações concretas de vida, dentro de um tempo e espaço.

Urt (2003) assinala que a Psicologia da Educação precisa estudar categorias como: trabalho, identidade, consciência, papéis sociais, afetividade, comunicação, autoridade entre outras para que haja uma compreensão do processo de ensino como um todo.

Quando falamos em desenvolvimento da Educação observa-se uma tendência na qual o olhar é voltado para seus principais atuantes: os professores. São eles que estão no dia-a-dia diretamente envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem e também é neles que estão depositadas as expectativas de resultados da educação (Bzuneck, 1999; Larocca, 2002).

Por estar inserida na formação desse professor, a Psicologia da Educação pode contribuir com sua atuação, embasando-o no seu campo de conhecimento para que ocorra uma atuação significativa, oferecendo subsídios para que construa uma autonomia necessária que possibilite a realização de reflexões aprofundadas sobre às situações vivenciadas no seu dia-a-dia e fundamente tomadas de decisão. No entanto, os conhecimentos teóricos da Psicologia da Educação não devem ser meramente aplicados na prática educacional, eles devem servir de referenciais, que junto a outras áreas, proporcionem o auxílio necessário à prática educativa, contribuindo na elaboração e reelaboração de sentidos e modalidades de intervenção pedagógica (Larocca, 1999; Sadalla et al, 2002).

Por isso, não se pode considerar a Psicologia da Educação apenas como um fundamento da educação, pois se assim o for, as diversas teorias e princípios apresentados e aprendidos seriam um corpo de conhecimentos à espera de sua aplicação nas diversas situações vivenciadas pelos futuros professores, sem levar em consideração o contexto de cada situação (Bzuneck, 1999). Para este autor, considerar a Psicologia da Educação como um fundamento traz dois problemas. Primeiro, a suposição de que tendo aprendido as teorias psicológicas, os princípios gerais, o futuro professor em sua sala de aula fará aplicações adequadas nos casos e situações que vivenciará. Segundo, considerar que a relação da teoria com a prática se dá de forma linear, pois entre a teoria e a situação vivenciada existe uma distância,

em virtude das peculiaridades que tornam essa situação complexa e imprevisível, em que os acontecimentos se sucedem rapidamente e, às vezes, ao mesmo tempo. Por esses fatores, os professores precisam estar preparados e tal preparação exige mais do que tomar conhecimento das teorias e princípios psicológicos; é necessário que o professor tenha autonomia, iniciativa, espírito empreendedor e de pesquisador, para que seja capaz de realizar um processo dialético de relação da prática e teoria em sua atuação.

A Psicologia da Educação propõe contribuições à formação do professor, não pode deixar de focar a complexa dinâmica escolar, que apresenta problemas advindos da estrutura social, que se refletem na vida de seus personagens. Os professores, nesse contexto, são cobrados para que ocorra uma melhoria do ensino, a cobrança se dá para que resolvam as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, que são produzidos por diversos fatores, os professores precisam estar atentos a essa diversidade e complexidade em que estão inseridos seus alunos e precisam estar prontos aos desafios do cotidiano, estando bem formados ou não. Larocca (1999; 2002) aponta que a diversidade deve ser propiciada pela Psicologia da Educação, na formação dos professores, mas que o futuro professor deve ser informado sobre as condições históricas no qual o conhecimento das diversas escolas foi produzido, a que e a quem servem e como podem ser utilizados para interpretar e interferir na prática pedagógica. *“O privilegiamento de um enfoque teórico na formação de professores dificilmente capacitará o docente para dar conta da complexa realidade envolvida no processo educativo” (Larocca, 1999, p.20).*

Complementando, Bzuneck (1999) sugere que a Psicologia na Educação na formação docente deveria promover o aprendizado das condições reais nas quais os conhecimentos da Psicologia da Educação poderiam ser utilizados, bem como expor os alunos dos cursos de formação a situações que propiciem invenção e criatividade.

Nessa direção, Macedo (1998) realizou um estudo que teve por preocupação averiguar se a maneira como a disciplina Psicologia da Educação organiza seu ensino reflete uma sustentação teórico-prática que indique uma tendência orientadora da formação docente. Em seus resultados percebeu que

a ação da Psicologia da Educação fica restrita ao campo da fundamentação teórica sobre o aluno e os processos de aprendizagem numa direção pragmática, pela qual o teórico pretende conduzir a uma prática imediata, e tem mantido a perspectiva de que conhecer a natureza humana facilita o relacionamento entre professor, aluno e conteúdo. A tendência é esperar que a disciplina instrumentalize o futuro professor para dar respostas aos problemas práticos que perpassam o ensino de conteúdos. O que mostra o olhar para a disciplina como um fundamento e que não supera o modelo da racionalidade técnica, pois o professor continua sendo visto como um técnico que reproduz na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação, os programas dessa disciplina não se têm afastado do caráter instrumental, do saber fazer, da visão utilitarista da formação, que se resume no saber teórico básico e formação técnica sem questionamentos em relação aos interesses e forças que estariam na base dos enfoques prescritos e que são idéias decorrentes de uma tradição normativa e disciplinadora da profissão docente.

Vários psicólogos nos últimos anos vêm realizando uma leitura crítica da Psicologia da Educação e construindo uma Psicologia na Educação contextualizada e comprometida com a Educação.

Entre esses estão, Azzi, Almeida, Mercuri e Pereira (2003), que observam em seu estudo que a Psicologia tem-se configurado como disciplina teórica, descontextualizada e distante da realidade educacional e que não estabelece junto às demais disciplinas pedagógicas um diálogo em uma perspectiva interdisciplinar. Propõem que os conhecimentos necessários à formação dos professores devam ser construídos em confronto com os problemas propostos nas situações de ensino, tentando promover condições para que se estabeleçam a relação teoria-prática. Para isso exige-se que os conhecimentos psicológicos sejam construídos a partir da problematização da realidade, buscando nas teorizações, explicações que possibilitem analisar e discutir hipóteses de solução para a realidade. Azzi, Almeida e Pereira (2002), em um relato anterior sobre a dimensão teórico-prática da Psicologia Educacional na Formação de Professores; apontam que o ensino por meio de solução de problemas é uma alternativa válida, não só para a construção do conhecimento, como também para a criação de um ambiente de pesquisa em

que o futuro professor/professora tenha a oportunidade de aproximação com a realidade, compreendendo desta forma seu compromisso com ela.

Gatti (1999) retoma a discussão polêmica sobre a relação entre Educação e Psicologia e sugere que deixe de haver a tentativa de polarizar uma área em relação à outra, e que se dê a construção de uma perspectiva característica na qual a Psicologia da Educação deve construir um olhar transdisciplinar que integre a complexidade como idéia orientadora, na tentativa de superação do tratamento seletivo, unilateral, que vem sendo dado às questões colocadas para investigação.

Urt (2003), após analisar algumas produções da Psicologia da Educação, relata em sua pesquisa que hoje tem havido uma introdução teórica mais social na Psicologia da Educação, apesar de ainda haver uma relação clássica entre Psicologia e Educação, é possível apontar movimentos no sentido de a educação fornecer explicações aos modos subjetivos de ser e existir. Esta autora também considera que a Educação ainda traz influências da Psicologia elitista e “psicologizante”, que ditam normas e influenciam na organização de programas escolares dentre outros. Porém, o desconcerto pedagógico para ela é que tem feito com que a Psicologia da Educação se reveja e avance.

Chamando-nos a atenção para a contribuição da Psicologia da Educação como um movimento dialético entre a Psicologia e a Educação, Larocca (2002) assinala que a Psicologia da Educação deve ultrapassar a noção de fundamento teórico na formação de professores, e deve ser traduzida em atividade concreta do professor, que o impulsionará e permitirá a interlocução entre teorias e práticas e não como mero executor de propostas pensadas fora de seu contexto pelos especialistas. Também aponta a importância de se proporcionar na formação dos professores variados instrumentos teóricos de interpretação da realidade, para que as decisões quanto à prática pedagógica sejam respaldadas no conhecimento e na consistência crítica, que são ética e politicamente orientadas.

Uma das contribuições necessárias para a formação dos professores, e que cabe à Psicologia Educacional discutir, diz respeito à própria constituição

da identidade de professor, o que é ser professor, como esse processo ocorre, e quais são suas influências na atuação do professor. Larocca (1999) aponta que estudos dessa categoria contribuem para a superação da superficialidade que a Psicologia da Educação vem oferecendo na formação dos professores. Pois o estudo de questões como a identidade contribui para a formação de um profissional que possa ler e interpretar a realidade de uma melhor forma, pois é possível através de estudos como dessa categoria perceber as nuances envolvidas no processo de constituição da identidade docente, percebendo que ela passa por um processo e que esse processo é constituído de determinantes, culturais, econômicos, afetivos, entre outros. Possibilitando a interferência nesta realidade de uma maneira comprometida e consciente, que esteja buscando melhorias para sua profissão, para seu lugar de atuação – a escola e para os principais envolvidos com sua atuação – os alunos. Nesta direção, a Psicologia da Educação se constitui como um conjunto de referenciais que, ao lado de outras áreas do conhecimento, pode auxiliar a prática cotidiana do professor/professora, contribuindo para uma intervenção educativa contextualizada e comprometida com o social, buscando a emancipação do cidadão através da educação.

A Psicologia da Educação pode ainda proporcionar durante a formação, meios estratégicos que possibilitem aos formandos contato real com o cotidiano escolar utilizando-se dos conhecimentos discutidos em seu espaço de formação, proporcionando assim uma relação dialética entre teoria e prática, na qual a primeira é reinventada no espaço cotidiano.



## IX – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O pior pecado: satisfazer-se com os resultados  
Adquiridos: não querer caminhar mais.  
Crer que já chegamos no cimo da montanha”  
(Rose Marie Muraro)

Chegamos ao difícil exercício de encerrar este trabalho, que apesar de responder algumas de nossas indagações, acabou provocando outras. No entanto, frente à nossa problemática de pesquisa, algumas considerações podem ser tecidas.

Refletir sobre a constituição da identidade docente destacando a prática como elemento formador e diferenciador das trajetórias de identidade, por meio da materialidade da narrativa de história de vida, implica em um exercício de apreensão dos sentidos que os sujeitos atribuem às situações vivenciadas, pois a apresentação de si mesmo é sempre uma pretensão de reconhecimento. A narrativa é constituída de fatos que o sujeito seleciona, constituindo um personagem que ele quer apresentar para o pesquisador e cabe ao pesquisador analisar as entrelinhas de sua narrativa para compreender o que está posto nessa apresentação, esse sem dúvida foi nosso desafio.

As histórias individuais narradas carregam em si a história do coletivo. Nossa personagem E. vai nos mostrando em sua narrativa como a docência acaba por “escolhê-la”. E. não escolhe a princípio cursar Pedagogia, seu sonho era fazer Serviço Social, como não pode realizá-lo por questões econômicas, seleciona entre os cursos de universidades públicas o que mais se aproxima de seu desejo em continuar exercendo o papel de cuidadora, e aqui a dialética se concretiza em sua vida, pois, ao mesmo tempo em que é escolhida pelo curso, ela também o escolhe. A escolha pela Pedagogia também se dá porque hoje sua família não necessita tanto de seus cuidados como antes e ela pode deslocar esses para outros ambientes. A marca histórica da profissão docente criada pela sociedade, de que a mulher é naturalmente dotada de dons para

cuidar da educação das crianças, além de ser uma das únicas profissões permitidas para as mulheres, faz-se presente nessa história singular.

Nossa outra personagem, A., também traz a marca do patriarcado em sua trajetória. Só lhe é permitido mudar de identidade, ser professora-concursada, ser mulher-apaixonada, após casar-se e seus cuidados passarem a ser de responsabilidade do marido mantendo, portanto, a marca histórica do patriarcado.

Os movimentos de constituição de identidade de nossas personagens passam a todo tempo pelas relações sociais e históricas em que estão envolvidas e também pelo sentido que dão a essas relações. Muitas vezes não se deixam levar pelas exigências sociais, re-apresentam seus papéis a partir de seus sentimentos e emoções, dos significados por elas atribuídos.

Tendo como ponto de partida a importância da prática como elemento constitutivo de suas identidades docentes, atentamos nosso olhar a esse aspecto, e o que vimos foi realmente o aparecimento nos relatos de que é através da prática, do estar sendo e não do que se deve ser que essa identidade vai consolidando-se. No entanto, não é falado da prática por si só, mas da prática alimentada pela teoria, que é ressignificada na prática, em um constante movimento dialético.

Acompanhando as narrativas, percebemos que nas instituições de formação há uma permanência no modelo que proporciona a experiência da prática no último momento de formação e essa é o local de aplicação das teorias. Através das narrativas nossa atenção é chamada para a necessidade da incorporação de práticas docentes integradas com a teoria nos currículos dos cursos de formação inicial dos docentes. É necessário que haja práticas que proporcionem, desde o início da formação, o contato do aluno com a realidade escolar, que será a desencadeadora das discussões teóricas, num constante processo dialético, superando assim os paradigmas da racionalidade técnica, na qual os alunos recebem a teoria para em seguida aplicarem na prática. No decorrer de nosso trabalho, aparecem algumas discussões e alguns pesquisadores que estão em consonância com essa idéia, de que perdura ainda na grande maioria das instituições o modelo da racionalidade técnica.

Existem instituições comprometidas com as discussões sobre a formação de educadores, que almejam a superação dessa dicotomia e trazem sugestões e novas propostas. Não pudemos deixar de observar a resistência por parte de outras instituições em relação a essas novas idéias; estas vêem a formação docente dentro de uma perspectiva fragmentada, na qual os conteúdos teóricos são separados da prática e as habilidades dos profissionais docentes são vistas como especialidades distintas.

A Psicologia na Educação está presente nos cursos de formação docente, com suas contradições e “erros” do passado, mas notamos novas propostas presentes que têm buscado a construção de um novo futuro. Acreditamos na contribuição de diversas teorias e pressupostos epistemológicos da Psicologia para a formação do professor, desde que seja permitido ao professor analisar a sua prática a partir dessas. Partindo desse pressuposto, a contribuição da Psicologia da Educação é oferecer instrumentos teóricos diversos para que proporcione aos professores a possibilidade de formularem sua própria concepção pedagógica a partir da relação dialética entre teoria e prática. Sabemos das limitações existentes nessa contribuição e da prevalência do caráter predominantemente teórico dessa disciplina na formação dos professores. Esta verificação só faz confirmar a necessidade da busca de aproximação entre teoria e prática pedagógica, a formação dos profissionais de educação deve se dar considerando que as situações práticas do cotidiano escolar não podem ser resolvidas com a simples transposição de conceitos e pressupostos teóricos da Psicologia, porque na maioria das vezes essas situações são inusitadas e o cotidiano é carregado de incertezas e imprevisibilidades, sendo necessário estabelecer a relação dialética entre prática e teoria, para que haja o atrelamento da prática a partir da reflexão baseada nos referenciais das diversas teorias científicas a fim de que essas sejam re-significadas pelos próprios professores.

Sabemos que este estudo não esgota a problemática, mas permite a reflexão sobre temas importantes para a busca de transformações na área educacional, na direção de fazê-la mais justa, menos desigual, trazendo para o foco a questão da necessidade do futuro professor conhecer a realidade à qual estará inserido e como as peculiaridades dessa realidade influenciam em sua

identidade docente e concomitantemente influenciarão em sua prática. Por isso, a necessidade de que os profissionais da educação revejam constantemente seus posicionamentos, sua formação e prática docente.

## **X – BIBLIOGRAFIAS**

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.** 10 de Setembro de 2004.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho Feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 64: 14-23 Fevereiro, 1988.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar: polêmicas do nosso tempo.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

AZZI, Roberta Gurgel; MERCURI, Elizabeth N.G.da Silva; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. **Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores**, 10/2003, CD-ROOM, DP & A Editora, pp. 1, pp.282-282, Poços de Caldas, MG, Brasil, 2003.

AZZI, Roberta Gurgel; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. A dimensão teórico-prática da Psicologia Educacional na Formação de Professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. In: AZZI, Roberta; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Psicologia e Formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. **A Identidade do professor universitário**. Tese de Doutorado em Psicologia Social. Faculdade de Psicologia. PUC-São Paulo, 1992.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de Identidade e Sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: Carinho e Trabalho. Burnot, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo, 1987.

BOCK, Ana Mercês Bahia. As Influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA Marisa Lopes da; PROENÇA Marilene (Orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

BZUNECK, José Aloyseo. A Psicologia Educacional e a Formação de Professores: Tendências Contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Vol.3, nº 1, pp 41-52, 1.999.

CASTELLS, Manuel. **A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Volume II: O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1942.

CARVALHO, Larissa Carpintéro de. **Crenças de Estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas, 2005.

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 em Educação: Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia. PUC-São Paulo, 2004.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A história do Severino e a História da Severina; um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CIAMPA, Antônio da Costa; KOLYNIK, Helena M. R.; ALMEIDA, Juracy A. M. de. **Identidade – Metamorfose – Emancipação**. Mini-curso apresentado no 13º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social: Múltiplos lugares de Produção e Ação da Psicologia Social. Belo Horizonte, 2005.

COMISSÃO DE PEDAGOGIA. **Ata de reunião ampliada da Comissão de Pedagogia: Projeto de Resolução Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia**. FE – Unicamp. Campinas, 06 de Abril de 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto de Resolução: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. 17/03/2005.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma

Passos Alencastro (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº86, p 5-14, Agosto, 1993.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil - ALB, 1998.

DUARTE, Newton. **A Formação do Indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano (categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social).** Tese de Doutorado em Educação. Unicamp, 1992.

ERIKSON, Erik H. **Identidade – Juventude e Crise.** 2ª Edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Fundamentos Teóricos e a Psicologia nas Escolas Municipais de Maringá: uma visão crítica? **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v.13, nº 1, pp.73-90, 2001.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP. **Manifesto em relação à Minuta de Resolução de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia divulgada pelo CNE.** Campinas, 06 de Abril de 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e a Profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo.** Brasília:CNTE, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de professores. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v.31, nº1. São Paulo, Jan./Mar, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Possibilidades de enfoques no campo da Psicologia da Educação. **Psicologia da Educação**. São Paulo, nº9, 2º Semestre, 1999, pp.9-14.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo**. Brasília:CNTE, 1996.

GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOUVEIA, Mariley Simões Floria. Pesquisa e prática pedagógica na formação do professor: Como entendê-la. **Pró-Posições. Revista quadrimestral Faculdade de Educação-Unicamp**. Vol.12, nº 1(34) – Março/2001, p.27-46.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de Formação – Registro de um percurso**. Disponível em: [www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html](http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html). Acesso em: 17 Jun. 2005.

GUERRA, Clarisa Terezinha. Conhecimento Psicológico e Formação de Professores. In: AZZI, Roberta; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

KAHALLE, Edna Maria S. Peters (Org.). **A Diversidade da psicologia Uma construção teórica**. Cortez, 2002, cap 1 p 17-73.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Prática Docente. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As faces da memória**. Campinas: Centro de Memória Unicamp, 1996.

KOLYNIK, Helena Marieta Tarh. **Metamorfose e Utopia: a identidade do professor de Educação Física que busca a emancipação humana**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. Faculdade de Psicologia. PUC-São Paulo, 1996.

LANE, Silvia T. M. & CODO, Wanderley (Orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. 10 ed., São Paulo: Brasiliense, 1992.

LAROCCA, Priscila. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na Formação Docente. In: AZZI, Roberta; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Psicologia e Formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LAROCCA, Priscila. **A Psicologia na Formação Docente**. Campinas: Alínea, cap. I, 1999.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 74, Abril, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências educacionais e Profissão Docente**. São paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Emília Freitas de. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de Professores: Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: EdUFSCar2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, Denice Bárbara et al. **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo : Escrituras Editoras, 1997.

MACEDÔ, Maria Auxiliadora Barbosa. **A disciplina Psicologia da Educação como componente da Formação de Professores: elementos estruturantes e organizativos de seu ensino**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 1998.

MACHADO, Aliciene Fusca. **Identidade e metamorfoses de professoras da rede regular de ensino: descobrindo-se com a educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. PUC - São Paulo, 2001.

MELO, Maria Teresa Leitão. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº68, Dezembro/1999, p.45-60.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed, 1995.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: Mestra ou Tia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

NOVO, Helerina Aparecida. Quem tem medo das emoções? In: SOUZA, Lídio; FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; RODRIGUES, Maria margarida Pereira (Orgs). **Psicologia Reflexões (Im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

NÓVOA, António. O Passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão Professores**. Portugal: Porto editora, 1991a.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e as Histórias da sua Vida In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Vol 4, 1991b.

NUNES, Ângela Maria de Souza; PAULA, Lília Mara Câmara de; FROTA, Maria Luiza de Gusmão Pitta; PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. Uma reflexão acerca do conceito de identidade. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**. 38 (4) 24-33 Out/Dez, 1986.

ORLANDELLI, Sílvia Helena. **A representação identitária no professor de História: um estudo com depoimentos orais**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como Pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil - ALB, 1998.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº68, Dezembro/1999, p.109-125.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores, pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v22, nº2, jul/dez 1996, p72-89.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação – quando as memórias narram a história de formação**. Disponível em: [www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html](http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html). Acesso em: 17 Jun. 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida: Itália- Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora e Revista dos Tribunais, 1988.

ROMERO, Denise Medeiros Furtado. **Professores que formam professores: a construção da identidade profissional dos professores do curso de magistério**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade São Marcos, São Paulo, 1996.

ROMERO, Denise Medeiros Furtado. Tornar-se professor: reflexões sobre a construção da identidade profissional do professor do curso de magistério. **Interações**. Vol.2, nº3, jan/jul 1997, p35-46.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; WISNIVESKY, Mariana; PAULUCCI, Fernanda Costa; VIEIRA, Carolina Pasquote. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: AZZI, Roberta; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; BACCHIEGGA, Fábio; PINA, Tâmara Abrão; WISNIVESKY, Mariana. Psicologia, Licenciatura e Saberes Docentes: Identidade, Trajetória e Contribuições. In: AZZI, Roberta; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Psicologia e Formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SAWAIA, Bader Burihan. *Psicologia Social: Aspectos Epistemológicos e Éticos*. In: LANE, Silvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (Orgs). **Novas Veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Educ/Brasiliense, 1994.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, Cap. 1, 2002.

SCHEIBE, Leda. *Formação dos Profissionais da Educação pós LDB: vicissitudes e perspectivas*. In: AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SCHÖN, Donald. **La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje em las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *O Pedagogo no Terceiro Milênio: enfrentando os desafios postos pelas tramas do saber, do fazer e do poder*. In: COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES DA FEUSP. **Identidade do Pedagogo**. São Paulo: FEUSP, 1996.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas: Papyrus, 1995.

SOUZA, Aparecida Néri de. **Sou professor, sim Senhor! Representações do Trabalho Docente**. Campinas: Papyrus, 1996.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Manifesto em relação à Minuta de Resolução de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia divulgada pelo CNE.** 17 de Março de 2005.

URT, Sônia da Cunha. Análise da Relação Educação e Psicologia por meio de sua produção científica. **Revista Escritos sobre Educação.** Instituto Anísio Teixeira. Ibitité. V.2, nº 2, p.51-64, Jul.-Dez. ,2003.

VILLA, Fernando Gil. O Professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério.** Campinas – SP: Papirus, 1998.

ZEICHNER, Ken. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Ken. Novos Caminhos para o PRACTICUM: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.