

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
Silva de Souza Ribeiro, Marcelo

**L'expérience du processus identitaire des professeurs
en formation continue**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Em convênio com a

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
CHICOUTIMI, QUÉBEC, CANADÁ**

**A EXPERIÊNCIA DO PROCESSO IDENTITÁRIO
DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA**

**POR
MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO**

DEZEMBRO DE 2003

MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO

***A EXPERIÊNCIA DO PROCESSO IDENTITÁRIO
DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA***

Dissertação apresentada à Université du Québec à Chicoutimi/Universidade do Estado da Bahia, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação, sob orientação das professoras doutoras Marta Anadon e Stella Rodrigues dos Santos.

DEZEMBRO DE 2003

Agradecer, mostrar gratidão, render graças ou mesmo reconhecer algo são sinônimos que tentam apreender o que sinto neste momento em relação a tantas pessoas importantes que passaram, cruzaram e fizeram a minha existência.

Por mais que se tente, em busca da palavra pura, dizer o que se sente é sempre uma tarefa imperfeita. O que se sente sempre se escapa. Entretanto, o registro, a intenção e a expressão do que se sente possibilitam tocar e atingir a si e aos outros, num efeito sempre renovado por aqueles que possam ler e se lançar ao que está registrado.

Aqui quero destacar algumas pessoas, mesmo sabendo que outras tantas fizeram e ainda fazem parte do que fui, do que sou e ainda do que serei.

Grato aos ausentes aqui também!

Agradeço a uma das minhas primeiras professoras de faculdade que me apresentou a ciência com consciência e com amor, Lenise Cajueiro. Reconheço minha dívida impagável ao mestre Afonso Henrique por suas inspirações intelectuais e pessoais.

Eternamente grato a Lika Queiroz por sua beleza contagiente que ilumina o mundo e sua sabedoria que tanto me ajudou e ainda me ajuda.

Graças à orientadora brasileira deste trabalho, Stella Rodrigues, que sabiamente soube ser multipla e mediadora transformadora para o que sou hoje.

Graças também à orientadora canadense deste trabalho, Marta Anadon, que mostrou-se sensível, profunda e admirável para o seu eterno aluno.

Obrigado a todos os demais professores por suas impressões contagiantes e formativas. Obrigado sábio Paulo, obrigado generosa Arlinda, obrigado guerreiro Roberto, obrigado reto Celso, obrigado a todos.

Obrigado, pai, por ter me dado o melhor que pode ter oferecido: sua bondade gratuita, sua paciência e cordialidade.

Obrigado, mãe, por seu jeito que hoje me constitui de ser lutadora e por ter me amado e me amar.

Agradeço a minha tia Elisa por ter acreditado em mim e por seu gostar incondicional.

Agradeço ao meu tio René, por ter sido um pai e por ter me ensinado tantas coisas sobre a vida.

Por fim rendo meus agradecimentos a minha esposa pela paciência e pela compreensão de não estar ao seu lado em vários momentos e rendo também agradecimentos aos meus filhos Camila, Matheus e Thiago por dar sentido e significado a tudo que faço.

*Não sei quantas almas tenho.
 Cada momento mudei.
 Continuamente me estranho.
 Nunca me vi nem achei.
 De tanto ser, só tenho alma.
 Quem tem alma não tem calma.
 Quem vê é só o que vê,
 Quem sente não é quem é,*

*Atento ao que sou e vejo,
 Torno-me eles e não eu.
 Cada meu sonho ou desejo
 É do que nasce e não meu.
 Sou minha própria paisagem,
 Assisto à minha passagem,
 Díverso, móbil e só,
 Não sei sentir-me onde estou.*

*Por isso, alheio, vou lendo
 Como páginas, meu ser.
 O que segue não prevendo,
 O que passou a esquecer.
 Noto à margem do que li
 O que julguei que senti.
 Releio e digo: Fui eu?
 Deus sabe, porque o escreveu.*

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iii
LISTA DE FIGURAS	viii
RESUMO	ix
RESUMÉ	xi
APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO	18
1.1 Implicações reflexivas iniciais	18
CAPÍTULO II	
CONTEXTOS EM CONSTRUÇÃO	23
2.1 O político e o educacional	23
2.2 A formação dos professores e suas relações	25
2.3 A formação do professor em foco	30
2.4 Imbricações entre a formação continuada e identidade	35
CAPÍTULO III	
TEORIAS EM DEBATE	43
3.1 Buscando os fundamentos da identidade	43
3.1.1 Um breve passeio entre Heráclito e Parmênides: fonte inspiradora para compreensão do processo identitário	45
3.1.1.1 Heráclito e sobre a natureza	45
3.1.1.2 Parmênides e sobre a natureza	49
3.2 As raízes filosóficas e os troncos da psicologia: concepções da identidade	52
3.3 Uma outra posição	57
3.4 Compreendendo o processo identitário	59
3.5 Perspectivas do processo identitário	64
3.5.1 Identidade enquanto metamorfose	64
3.5.2 Identidade na perspectiva sócio-construtivista	77
3.5.3 Identidade a partir da teoria dos papéis	87
3.6 Linguagem e identidade dos professores	91
3.7 O sentido existencial do processo identitário	94
3.8 O sentido da experiência no processo identitário de ser professor	108

CAPÍTULO IV	
FUNDAMENTOS DE UMA METODOLOGIA	113
4.1 Caminhos, trilhas e rastros	113
4.2 Sujeitos, atores e parceiros	120
4.3 Os cenários	122
4.4 Identidade dos cenários: disparidades e semelhanças	126
4.5 Passos e passeios	129
CAPÍTULO V	
O JOGO DOS DADOS OU SUA APREENSÃO	133
5.1 Primeiro Lance	134
5.1.1 Na capital	134
5.1.2 No interior	136
5.2 Segundo Lance	141
5.2.1 Na capital e no interior	141
5.3 Olhares cruzados da capital	145
5.3.1 Perspectiva 1	147
5.3.2 Perspectiva 2	149
5.3.3 Perspectiva 3	150
5.4 Dramas cruzados da capital	152
5.4.1 Perspectiva 4	153
5.5 Olhares cruzados do interior	154
5.5.1 Perspectiva 1	156
5.5.2 Perspectiva 2	158
5.5.3 Perspectiva 3	159
5.5.4 Perspectiva 4	161
5.5.5 Perspectiva 5	163
5.5.6 Perspectiva 6	164
5.5.7 Perspectiva 7	166
5.5.8 Perspectiva 8	168
5.5.9 Perspectiva 9	169
5.6 Dramas cruzados do interior	170
5.7 Terceiro Lance	171
5.7.1 Na capital	173
5.7.2 No interior	174
5.8 Visualizando a Produção dos Sentidos	176
CAPÍTULO VI	181
O COMEÇO DO FIM OU O FIM DO COMEÇO	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
ANEXO A - PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO PARA DOCENTES DA CRECHE ESCOLA SANTO ANTÔNIO	191
ANEXO B - ROTEIRO DE TEMAS	192

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PRIMEIRO LANCE DA CAPITAL	177
FIGURA 2 - PRIMEIRO LANCE DO INTERIOR	177
FIGURA 3 - SEGUNDO LANCE DA CAPITAL	178
FIGURA 4 - SEGUNDO LANCE DO INTERIOR	178
FIGURA 5 - TERCEIRO LANCE DA CAPITAL	180
FIGURA 5 - TERCEIRO LANCE DO INTERIOR	180

RESUMO

Esta pesquisa investiga a experiência do processo identitário e suas implicações no fazer e no ser profissional de docentes em formação continuada de duas creche-escolas comunitárias: uma de zona urbana e outra de zona rural, no período de 2001 a 2002. Pretende desvelar e analisar os contrastes das experiências e vivências dos professores (as), nos respectivos contextos, e as repercuções em seus fazeres docentes.

A itinerância da investigação, inspirada a partir de um referencial fenomenológico e através de um estudo de caso, possibilitou a apreensão e compreensão das construções e elaborações das experiências do processo identitário e suas implicações no fazer e no ser profissional docente, a partir de uma multiplicidade e diversidade de situações contextuais. Os contrastes, as diferenças e semelhanças dos contextos serviram para evidenciar a polissemia dos desdobramentos das experiências partilhadas por esses professores e professoras.

No trabalho de campo, a coleta de dados foi realizada mediante um conjunto de técnicas como a observação participativa, entrevistas abertas e semi-estruturadas, registros em diário de campo, grupo focal, dramatização e histórias de vida escritas.

De acordo com o referencial metodológico da fenomenologia, a apreensão, compreensão e análise dos dados se deu num mundo vivido e interativo entre os parceiros da pesquisa, a partir da sistematização de três momentos: adaptação, exploração e

interpretação. O primeiro refere-se a conhecer os contextos, o segundo a elaboração das primeiras interpretações e formulações de indagações e o terceiro diz respeito à produção de sentidos e significados.

O trabalho aqui proposto e desenvolvido revela a dinamicidade e processualidade da identidade a partir da focalização da experiência, como mundo vivido da própria identidade. Esta, por sua vez, é constituída e constituidora numa perspectiva sistêmica. Ademais, o trabalho investigativo aponta também para necessidade de considerar a dimensão do vivido nas formações continuadas como potencializadora de aprendizagens significativas em relação aos envolvidos.

RESUMÉ

La présente recherche investigue l'expérience du processus identitaire et ses implications dans le faire et dans l'être professionnel de professeurs en formation continuée de deux crèches-écoles communautaires : une en ville et l'autre à la campagne, dans la période de 2001 à 2002. Cette recherche a l'intention de montrer et d'analyser les contrastes des expériences et des vécus des professeurs dans les respectives contextes et les répercussions dans leurs faire pédagogiques.

L'itinérance de l'investigation, inspirée à partir d'un référentiel phénoménologique et à travers d'un étude de cas, a permis l'aprehension et la compréhension des constructions et des élaborations des expériences du processus identitaire et ses implications dans le faire et dans l'être professionnel des sujets, à partir d'une multiplicité et d'une diversité de situations contextuelles. Les contrastes, les différences et les ressemblances des contextes ont servi à mettre en évidence la multitude des sens des déploiement des expériences partagés par ces professeurs.

Dans la recherche de terrain, le recueil des données a été réalisé en utilisant un groupe de techniques tels que l'observation participative, des entretiens ouvertes et structurées, des registres en journal de terrain, des groupes focales, des dramatizations et des histoires de vie écrites.

Selon le référentiel méthodologique de la Phénoménologie, l'appréhension, la compréhension et l'analyse des données s'est passé dans un monde vécu et interactif entre les partenaires de la recherche, à partir de la systématisation de trois moments : adaptation, exploration et interprétation. Dans le premier moment il s'agit de connaître les contextes ; dans le second, il s'agit de l'élaboration des premiers interprétations et questionnements ; et dans le troisième moment il s'agit de la production de sens et de signifiés.

Le travail ici proposé et développé montre la dynamique et le processus de l'identité à partir de la focalisation de l'expérience en tant que monde vécu de la propre identité. Celle-ci est constitué et constitutrice dans une perspective systémique. En plus le travail d'investigation montre aussi la nécessité de considérer la dimension du vécu dans les formations continuées en tant que facilitatrice d'apprentissages significatifs en relation aux participants.

APRESENTAÇÃO

"Trago dentro do meu coração, como num cofre que não se pode fechar de cheio todos os lugares onde estive, todos os portos a que cheguei, todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias, ou de tombadilhos, sonhando, e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero".(Fernando Pessoa).

O interesse no desenvolvimento desse estudo foi marcado pela forte influência da formação profissional, enquanto docente e psicólogo, envolvido com questões da educação, mais especificamente com formação de professores. Em relação a estes, constata-se que os programas de aperfeiçoamento, preparação ou treinamento sucumbem, com o tempo, de forma semelhante àquela apontada por Byington (1996), que mostra como uma das grandes falhas da educação a ênfase dada às metodologias que privilegiam a racionalidade.

Além desse aspecto, que Byington (1996) se refere, acredita-se também que a descontinuidade dos programas de formação bem como as políticas públicas de viés neoliberal, que enfatizam o quantitativo, prejudicam a própria formação, quando se trata de propor mudanças de modelos e de formas de pensar, pois como diria o referido autor

“Quem vivencia não decora. Apreende a vida formando a identidade do EU e do Outro”
(Byington, 1996: p.13).

Contudo, a falta de continuidade de tais programas e a política pública voltada para educação de cunho neoliberal não são suficientes para explicar, satisfatoriamente, algumas lacunas no modo como esses programas de formação de professores são aplicados, conduzidos e voltados, como espaço, para constituição de educadores.

A partir dos trabalhos desenvolvidos em cursos de graduação, especialização, capacitação de professores de magistério e observando a própria itinerância de educador, notou-se como os alunos-professores têm respondido as demandas da própria formação, quando desafiados a inter-relacionar as aprendizagens com suas histórias de vida.

Foi a partir desses trabalhos que se começou a pensar a formação de professores e professoras, que se supõem, passar inexoravelmente por uma transformação no jeito de ser desses mesmos professores e professoras. Transformações essas que tem a ver com auto-percepção, auto-conceito, auto-imagem, representação de si e resignificação do seu processo identitário¹ - que além de um processo individual é também coletivo. Neste sentido é que Ciampa (1995) argumenta a intricada rede de relações entre os indivíduos, de modo que uma identidade reflete outra identidade num contínuo construir-se.

¹ É o que podemos constatar através das observações preliminares que desenvolvemos nos cursos da disciplina História Social da Infância.

Os cursos de formação, de um modo geral, oferecem aos docentes novos conhecimentos, novos conteúdos, perspectivas diferentes de encarar a educação, exigindo do professor (a) uma mudança de atitude em relação a sua praxes, ou mesmo uma mudança no modo de se relacionar com seus alunos. Entretanto, parece falhar no oferecimento de condições que possibilitem uma afirmação na vivência processual do professor no sentido de resignificar e inter-relacionar com a sua adesão, consciente e responsável, ao *estar/ser professor(a)*.

Essa hipótese, a respeito da afirmação da vivência processual, se funda numa outra experiência de vida que indica fundamentar as incomodações iniciais e motivações permanentes dessa dissertação, que é o meu *tornar professor*. E para melhor contextualizar o presente estudo segue relato da experiência própria, ou seja, do que foi tornar-se professor e a influência desse processo no estudo da formação continuada de professores.

E foi mais ou menos assim que fui me tornando professor...

Graduei-me em psicologia em 1994. Iniciei a vida profissional voltando-me mais para clínica. Porém, desde a época da graduação sempre estive envolvido, de uma forma ou de outra, com a educação e a prática docente. Fiz especialização em educação especial e facilitava grupos de estudos e formação para estudantes de psicologia. Entretanto, reconhecia-me mais como psicólogo, apesar dessas outras atividades ligadas à educação.

Quando iniciei minha carreira docente em 1997, propriamente dita, na universidade, ainda não conseguia me ver como um professor. Era um psicólogo que dava aulas. Sentia-me simplesmente como um psicólogo que gostava de dar aulas. Soava muito estranho, para mim, quando o aluno me chamava de professor. Ao ser indagado por alguém a respeito da minha profissão, geralmente respondia que era psicólogo. Na verdade não sentia o peso, a força e o poder de ser professor.

À medida que vivia a sala de aula e o ambiente acadêmico, ia experimentando, gradativamente, a condição de ser professor. Era como se eu fosse me transformando, inclusive o modo de me reconhecer e me relacionar com outro.

Eu experimentava, saboreava, me constituía e ia sendo constituído pela experiência. Experiência essa que era re-atualizada em sua intencionalidade relacional com os outros parceiros e com os outros meus “eus”.

Quando comecei a lecionar oficialmente e regularmente na universidade, fiquei mais atento aos outros professores colegas. Procurei observá-los, assimilar modelos, copiar algumas coisas, questionar em mim outras a partir deles e procurava trocar idéias. Isso sem dúvida fez parte da minha experiência de ser professor. Além disso, mantive (até hoje mantenho) uma espécie de diário de bordo, onde anotava a programação das aulas por disciplina e por turma, o que acontecia na sala de aula, como me sentia, o que observava na aula ou em relação aos alunos e tudo mais relativo à experiência vivida de ser professor.

Cada aula, cada disciplina, cada semestre vivido era tomado como algo novo, cheio de possibilidades diferentes, mesmo eu mantendo o registro das coisas que aconteceram e mesmo eu me referendando no modo como trabalhei com os alunos e as disciplinas lecionadas. Sentia uma vontade, um prazer muito grande de continuar aprendendo com tudo que experimentava. E percebia que, quanto mais experimentava, mais me transformava. Não que eu fosse algo hoje e amanhã algo completamente diferente, sem consciência, lembrança e características do que fui. Mas vivia o paradoxo de continuar sendo o que nunca fui, de ter a sensação de continuar sendo eu apesar das mudanças. É nesse estar aberto, a partir da ação relacional, que vivi e vivo a experiência de ser professor. Experiência essa, muitas vezes dolorosa e desequilibradora. Em vários momentos, em sala de aula, por exemplo, experimentava coisas que me desagradavam, que me incomodavam. Lembro certa feita que me dei conta do meu autoritarismo ou mesmo da dificuldade de aceitar as minhas falhas e limitações. E isso me incomodou bastante.

Por essas considerações, parto do pressuposto de que a formação continuada de professores precisa contemplar as histórias de vida destes, suas adesões nos grupos sociais, suas vidas compartilhadas, as escolhas e suas decisões em ser professor.

Assim, no processo de formação continuada as aulas podem se constituir no lugar privilegiado de produção cultural, de desdobramentos existenciais, de elaborações de experiências, de provocações que permitam o auto-reconhecimento do processo identitário e as implicações disso no *estar e ser* professor.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

“O professor é a pessoa. E uma parte importante é o professor”.
(Nias, 1991).

1.1 Implicações reflexivas iniciais

Sob o título, “*Experiência do processo identitário de professores em formação continuada*”, pretende-se discutir, na prática da pesquisa, as implicações da experiência identitária do professor em formação continuada.

Neste sentido, compreende-se a idéia de desenvolvimento profissional do professor a partir de uma concepção elaborada por Schön (2002), da formação continuada, que permite entender os elementos da experiência profissional e pessoal do professor fazendo parte da própria matéria do desenvolvimento, ou seja, da formação como algo contínuo.

Estas experiências constituem e são constituídas tanto pelo próprio sujeito envolvido, quanto pelos aspectos coletivos do desenvolvimento profissional.

Uma das idéias fundantes deste estudo é que parece existir uma relação indissociável entre desenvolvimento profissional e identidade, pois a noção de recomeço, renovação e inovação da realidade pessoal e profissional passa pela identidade (profissional). Entretanto, essa identidade que é, particularmente profissional, deve ser compreendida segundo Gohier (apud Anadon, 1998), como fazendo parte da identidade global da pessoa, não apenas uma identidade socialmente compartilhada.

A identidade profissional nesses termos passa pela identidade pessoal e profissional do grupo, onde esses vários projetos são articulados. É nesta articulação que o professor constrói e reconstrói uma identidade profissional.

A questão deste estudo, portanto, se insere no âmbito do entendimento de que a identidade profissional está intimamente relacionada com as experiências vivenciadas pelos educadores também fora do campo específico da formação inicial. Decorre daí a imbricação de elementos de natureza vivencial implicando num modo específico de ser professor, independendo da identidade determinada socialmente, seja com seus pares, seja nos processos de institucionalização que os nomeiam e os identificam como tal.

A partir daí, atenta-se para o fato da inter-relação entre formação continuada dos professores e o processo identitário, ou seja, a idéia de que a formação repercute na

identidade que sempre está em movimento e transformação (Ciampa, 1987), assim como o próprio processo identitário sugere também interferir na formação continuada.

Não obstante, o processo identitário é também compreendido numa perspectiva de imbricamento dos vários aspectos que constituem a formação continuada como um todo - até porque os atores que vivenciam o processo identitário não estão dissociados do mundo em que vivem.

Portanto, a compreensão da inter-relação entre a formação continuada e o processo identitário, nesta variação de aspectos constituidores de ambos, parece gerar uma gama de possibilidades de constituição de identidades profissionais e possibilitar, aos atores envolvidos, experiências do processo identitário que os transformam.

Nesse sentido, coloca-se como norte desafiador investigar quais seriam as implicações, para vida docente, da experiência do processo identitário profissional dos professores da educação infantil de escolas comunitárias no contexto da formação continuada.

Desta forma, subsidia-se esta empreitada descrevendo as experiências do processo identitário no contexto da formação continuada, compreendendo e analisando as implicações da experiência desse processo no *fazer* pedagógico e no *ser* professor.

Para concretizar esse estudo acompanhou-se durante, aproximadamente um ano², dois grupos de professores da educação infantil de escolas comunitárias, que estavam em processo de formação continuada.

A abordagem adotada se inseriu nos modelos qualitativos de pesquisa, pois se buscou desvelar a experiência identitária desses professores e, consequentemente, as implicações no *fazer pedagógico e ser professor*.

Desenhou-se, neste estudo, a abordagem qualitativa a partir de uma perspectiva da autobiografia, que se fundamentou teoricamente, e principalmente, nos referenciais do sócio-construtivismo e da fenomenologia, esta última também inspirou em termos metodológicos.

Estas referências reservam o privilégio de propor apreensão de fenômenos subjetivos e a construção sócio-histórica destes.

Para tanto, essa caminhada teórica partiu de análises amplas do contexto da formação continuada e suas respectivas repercussões nos modelos de formação e interferências nos parceiros de pesquisa inseridos. Daí avançou-se no sentido de compreender as relações mais enraizadas entre a formação continuada e o processo identitário.

² O acompanhamento dos grupos de professores ainda decorre. Entretanto, o período a qual nos referimos situa-se entre 2001 a 2002.

Num momento mais específico deste trabalho deteve-se na questão da experiência do processo de construção da identidade profissional e suas possíveis implicações no modo de fazer pedagógico e ser professor.

A seguir discute-se um pouco mais a respeito da construção do contexto da formação continuada e suas respectivas repercussões nos modelos de formação.

CAPÍTULO II

CONTEXTOS EM CONSTRUÇÃO

2.1 O político e o educacional

As ocorrências macro políticas e macro econômicas não deixam de refletir no desenvolvimento da educação, mesmo que seja uma educação de âmbito local. Tudo que acontece hoje, em termos de mudanças mundiais, reflete um certo “*establishment*” da educação.

As relações econômicas, o modo de produção de bens e de riquezas no mundo está intimamente relacionado com a educação. Exatamente porque esta é a principal promovedora da formação humana. Tanto as relações econômicas quanto o processo de geração de riquezas no mundo prescindem de uma formação humana que lhes garantam adequadas condições para sustentar o modo de produção de bens. No entanto, entre as relações econômicas e a educação, existem as políticas, as ideologias e as técnicas que servem como interfaces mediadoras regulando ambas num contexto de internacionalização (Santos, 2000).

Os progressos técnicos, o avanço do conhecimento e os processos educativos sejam eles quais forem, precisam ser analisados também a partir do político, do social e do econômico. É nessa *démarche* que Frigotto (1996: p.26), diz que:

(...) globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e 'valorização do trabalhador' – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista para definir tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

À medida que os modelos de produção, os modos de organização e gestão do trabalho se sucedem, respectivamente, a educação parece também acompanhar essas mudanças.

A reforma do estado em direção ao estado mínimo, de caráter (neo) liberal e o predomínio do mercado, constituem marcas indeléveis para educação, principalmente para educação liderada e financiada pelos órgãos e gestores internacionais, como é o caso do Banco Mundial.

As políticas e práticas educativas apoiadas por esses órgãos parecem sustentar uma formação humana pautada nos objetivos do mercado, em detrimento do desenvolvimento do homem, enquanto valor humano acima de alguns interesses, como, por exemplo, o econômico. Por outro lado, mas também não deixando margem para negar a desvinculação entre educação, economia, política e desenvolvimento mundial, a Declaração de Educação para Todos de Jomtiem (1990), os acordos do Fórum Mundial de Educação Para Todos de Dakar (2000) e a Reunião Regional da América Latina e

Caribe (2001) apontam a educação como *responsabilidade de todos*, pautada nos direitos humanos (Proyecto... 2002).

2.2 A formação dos professores e suas relações

É no contexto ainda pouco apresentado que, nos últimos anos, a formação humana, e em particular, a formação dos professores tem sido, de forma intensa, objeto de discussões e estudos acadêmicos, justificando e movendo as políticas educacionais que atentam para necessidade social de novos modelos que possam responder mais adequadamente as demandas do mundo contemporâneo.

O estudo preparado pela UNESCO, publicado no ano 2000, *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*, indica uma necessidade das escolas se transformarem e aumentarem suas ofertas para população. Entre várias propostas o estudo destaca a necessidade de “fortalecer e dar novo significado ao papel dos docentes” (Proyecto... 2002). Neste ponto o estudo da UNESCO detalha a melhora da qualidade da formação inicial, a qualidade da formação em serviço, a implementação de carreiras docentes que promovam a valorização profissional e estimulem o compromisso pelos resultados e a melhora nas condições de trabalho e remuneração.

Não obstante, parece existir uma íntima correlação entre a formação dos professores e as políticas educacionais e modelos econômicos. Mesmo as variadas concepções acerca da formação dos professores, como alerta Catani (2000), não se constituem como área autônoma de conhecimento. Refletem, sobretudo uma ideologia,

uma visão de homem e um modo sistematizado de organizar o mundo. Desta forma é possível conceber a formação de professores como algo que justifica e move políticas educacionais, através de alguns modelos, assim como o próprio reflexo dessas políticas.

Dentre esses modelos, destaca-se o tradicional, que entre outras características, concebe o professor, como um técnico especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico (Nóvoa, 1992).

A atividade docente, nesta concepção, está alicerçada na aplicação de princípios oriundos da investigação científica, baseando-se nas categorias de eficácia, eficiência e rigor científico.

Uma das principais implicações desse modelo se deu, principalmente, a partir da divisão do trabalho e concomitante hierarquização - os que produzem conhecimento e os que aplicam o conhecimento. Chauí (1997), chamará esta divisão e hierarquização de ideologia da competência, onde há a idéia de que na sociedade existem os que sabem e os que não sabem, e que os primeiros são competentes e têm o direito de mandar e de exercer poderes, enquanto os demais são incompetentes, devendo obedecer e serem mandados.

Por outro lado, ocorre também a divisão entre o pessoal e o institucional, entre a investigação e a prática. De modo que, o conhecimento pedagógico produzido, dissociadamente da prática dos professores, das realidades singulares das escolas, dos contextos sócio-culturais, tende a unificar as políticas educacionais em detrimento das diferenças.

Para Santos (2000), essa tendência de unificar as políticas será nomeada de *pensamento único*, pois legitima os processos hegemônicos de controle e produção social que perpassam os princípios oriundos da racionalidade técnica.

De forma semelhante, salienta Frigotto (1996), a formação humana, ou seja, a perspectiva do campo educativo ampliado, a partir do projeto da nascente burguesia, já tinha em suas bases um poderoso aliado: a racionalidade técnica. Deste modo, seria possível desenvolver e criar condições para uma educação que formassem homens preparados para atender a um mercado que exigia controle, eficiência e eficácia em sua produção.

Vale ressaltar que Frigotto (1996), assim como a posição aqui assumida, não se coloca contrário ao progresso técnico, ao avanço do conhecimento ou aos processos educativos de qualificação. Propõe-se a criticar e a combater o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas.

As políticas homogêneas do Banco Mundial para educação, por exemplo, seguindo as críticas de Santos (2000), no que diz respeito ao *pensamento único*, não se restringem a algumas regiões, mas abordam todo o mundo. O contexto econômico global impregna o sentido das novas políticas sociais, nos marcos da reforma do Estado e do predomínio do mercado, influenciando e repercutindo nos programas de formação profissional organizados e promovidos pelo estado e empresas privadas.

Tais programas de formação profissional, que estão diretamente vinculados com os propósitos de uma política modelada pelo contexto econômico, procuram cumprir uma função disciplinadora e reguladora dos indivíduos (Foucault, 1989), pois são modeladas através do contexto econômico, sofrendo modificações ao longo da história e podendo tomar formas diferenciadas para manter e sustentar o controle.

É nessa história, ao longo da existência do mundo burguês, do sistema capitalista, que as políticas de controle e perpetuação do poder tomam vários contornos, exigindo modificações nos meios de produções e concomitantes mudanças no campo educacional.

Atualmente, como aponta Santos (2000), o sistema capitalista vive um período novo, que se caracteriza pela globalização. Entretanto, esse mesmo sistema ainda vive uma crise que persiste desde sua origem. Para Santos (2000: p.34), “trata-se, porém, de uma crise persistente dentro de um período com características duradouras, mesmo se novos contornos aparecem”.

Essa atual conjuntura vai exigir, para manutenção do próprio capitalismo, nas palavras de Frigotto (1996: p.57),

Um revisitar e ‘rejuvenescer’ a teoria do capital humano, com um rosto, agora, mais social. E são, os homens de negócios e seus acessores que irão moldar e exigir novas políticas, posturas e práticas pedagógicas e novas concepções de formação profissional; uma tentativa de superar a atual crise da produção e ajustar novas formações para o mercado emergente.

Parece, portanto, haver uma relação entre esse “revisitar e rejuvenescer” da teoria do capital humano e as perspectivas das formações dos professores adotadas e defendidas pelas políticas públicas.

Por outro lado, essas perspectivas de formação de professores, estão sendo amplamente questionadas por um outro modelo. Este será o modelo crítico, que se contrapõe, que se fundamenta noutro paradigma, noutra lógica e onde o capital não é o epicentro norteador das ações e práticas educativas. O desenvolvimento humano e, consequentemente, a educação e a formação dos professores, passam a ser alicerçada em valores que, muitas vezes, estão acima do valor econômico (Popkewitz, 1997). A chamada educação crítica faz parte do modelo que se contrapõe ao modelo tradicional. E é num sentido crítico que a educação e, em particular, a formação continuada aqui é pensada.

Pretender discutir a questão da formação continuada dos professores é tarefa que exige, para própria consistência da empreitada, situar esta formação no âmbito das discussões políticas, sociais e econômicas. A idéia mesma de formação continuada, se não contextualizada, pode ficar acéfala de uma compreensão crítica, principalmente quando se refere à formação de professores em países como o Brasil, que vive subjugado por fortes pressões externas. Ora, o novo momento crítico do capital parece forjar as necessidades de tais concepções de formação, como se fosse tentativa de perpetuação de uma ordem maior a partir de novas roupagens. Dessa forma, o modelo tradicional de educação pode estar por trás de uma fomentação da formação continuada de professores.

2.3 A formação do professor em foco

A questão da formação do professor tem sido amplamente discutida nas academias e na literatura científica e da mesma forma tem sido tema de pesquisas, como por exemplo: Alves (2000 apud Vasconcelos 2000: p.13), em seu trabalho sobre as esferas de formação, que hoje é chamado 'contextos de formação'. Vasconcelos (2000) cita ainda Alves (1986, 1988, 1992); nas propostas sobre a necessidade de formação de professores reflexivos cita Garcia (1992); Gómez (1992); Schön (2002); Zeichner (1992); nas investigações e ações desenvolvidas com a participação, considerada necessária, dos chamados professores investigadores aponta (Elliot, 1990; Stenhouse, 1987, 1991); nos trabalhos desenvolvidos em torno da proposta de dar voz aos professores podemos observar através dos estudos de Nóvoa (1992); e nas propostas e ações de formação continuada dos profissionais da educação (Louvet, 1988; Baillauquès, 1988 apud Nóvoa, 1992).

A partir da década de 80, principalmente através dos trabalhos de Nóvoa (1992), as pesquisas e discussões tornaram-se difundidas. Para educação foi um avanço qualitativo e quantitativo, fundamental para aprofundamento de estudos e atenção a uma dimensão esquecida historicamente, qual seja, a pessoa do professor.

A visão e o senso investigativo do *professor enquanto educador* deslocou-se para o sentido do *professor (educador) enquanto pessoa*. Uma nova preocupação foi inaugurada. *A pessoa professor* passa a ser vista, percebida e entendida. Uma nova perspectiva até então pouco explorada tem sido revelada sobre várias facetas.

Alguns trabalhos sobre a vida dos professores trouxeram aspectos das vicissitudes do *ciclo de vida profissional do professor*. A idéia, neste caso, baseia-se em descrever etapas da vida profissional, agrupá-las por características semelhantes e estabelecer uma espécie de ciclos de vida. Outros trabalhos tão estruturantes para o tema em questão seguem a linha da discussão metodológica e epistemológica, como é o caso dos trabalhos de Goodson (1985 apud Nóvoa, 1992). Outros estudos ainda recuperam o professor por ele mesmo, através de diários e biografias (Huberman, 1987 apud Nóvoa, 1992).

Em suma, muitos desses trabalhos fazem emergir aspectos da vida do professor e, por conseguinte, da formação destes. Portanto, parece que há um movimento no sentido de desenvolver e de valorizar a dimensão da subjetividade em seu processo identitário profissional, nas formações dos professores. Isto parece se dar a partir do avanço de perspectivas e do deslocamento da visão abarcando aspectos até então não vislumbrados, como os já citados, por exemplo, os ciclos de vida e as histórias de vida (Louro, 1997 apud Nóvoa, 1992).

O professor, pretensamente admitido na sua dimensão da subjetividade, ainda vem sendo tratado, em termos de tradição nos programas de formação continuada, na maioria das vezes, como um objeto. Sua qualidade pessoa parece continuar perdida. Mesmo os trabalhos focalizando as idiossincrasias e vicissitudes do professor, o trato e o manejo, parecem ainda não romper com o modelo tradicional da eficiência e tecnicidade.

É neste sentido, que a formação do professor atrela-se ao modelo de conhecimento científico e técnico, que exige uma organização e uma maneira de ser transmitido e desenvolvido na sociedade, perpassando por uma ideologia do profissionalismo, de acordo com Larson (1997 apud Costa, 1999), e estruturando o poder social desses conhecimentos.

Atualmente a sociedade vivencia discussões em torno desse profissionalismo, ou seja, da formação continuada. Essa discussão passa pela estruturação do poder social do conhecimento científico e técnico que está dividida em duas grandes tendências. A primeira está relacionada à concepção tradicional de formação. A segunda tendência refere-se a uma concepção de desenvolvimento profissional contínuo.

Ambas as tendências manifestam-se também na formação profissional de docentes, diferenciando-se, principalmente, a partir das bases que as constituem. Porto (1998 apud Sadalla, 2000) entende que as concepções sobre formação docente refletem diferentes pressupostos filosóficos e epistemológicos, podendo ser observados nessas duas grandes tendências.

Para Sadalla (2000: p.13),

A primeira, identificada como estruturante: formação tradicional, comportamentalista. tecnicista define previamente programas/procedimentos/recursos a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica. (...) A segunda, interativo-construtivista: dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina.

A concepção tradicional de formação é primeiramente criticada por propor uma solução geral para os problemas educativos. Não obstante, a situação de ensino é incerta, única, variável e complexa, portanto, incompatível com uma concepção homogenizadora do modelo tradicional.

Uma outra característica dessa concepção é a centralidade da gestão escolar. As esferas de decisão nos espaços escolares estão centradas em formas individuais de organização do trabalho escolar, em detrimento dos processos coletivos envolvendo todos os docentes. O trabalho é individualizado, onde os profissionais se encontram rigidamente divididos, segundo determinações que dizem respeito à hierarquização do poder e, consequentemente, à manutenção das relações de controle.

Com isso, não se consegue desenvolver a educação escolar numa perspectiva de formação do cidadão crítico e da possível contribuição da escola para o processo de transformação social.

É neste contexto que, segundo Porto (1998 Sadalla 2000), o modelo tradicional de formação docente deve ser analisado e avaliado criticamente.

Os autores Sadalla (2000), Garrido, Pimenta e Moura (2000), apontam que, nos anos 90, a produção de conhecimento sobre a formação de professores deslocou-se de uma perspectiva centrada em aspectos metodológicos para uma perspectiva direcionada aos contextos escolares. Nestes termos, a formação constitui não só um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e gestão democrática vão sendo implantadas e consolidadas. Constitui-se num posicionamento

político, de ordem ideológica e social. A formação dos professores entendida a partir de um projeto de criação de subjetividades, que pode ou não estar a serviço de uma escola democrática e educação crítica é, para os autores, uma questão primordial para iniciar um pensar e fazer coletivo a respeito do próprio desenvolvimento profissional de professores.

O conceito de *desenvolvimento profissional* (Schön, 2002), foi uma das primeiras concepções atuais a questionar a formação inicial como única e principal condição de formação. Tal conceito é compreendido como um processo permanente e contínuo, envolvendo tanto a formação inicial como todo o processo de formação permanente dos professores. Por outro lado, não se deve perder de vista que a formação permanente deve ser fruto de uma política institucional, tanto da escola quanto dos órgãos centrais do sistema, ou seja, fruto de uma coletividade.

Salienta Porto (1998 apud Sadalla 2000: p.14),

A formação se dá enquanto acontece a prática – momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovador do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas. Por isso, a formação não se conclui; cada momento abre para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então a mediadora da produção do conhecimento ancorado / mobilizado na experiência de vida do professor e na sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo; (...) nessa perspectiva, as práticas rompem com um saber produzido fora da profissão: a formação continuada passa a adotar, como referências, as dimensões coletivas das práticas.

Neste sentido, Porto (1998 apud Sadalla 2000) conclui que a formação não pode ocorrer de forma indissociável da experiência de vida e reforça a idéia de que o

processo não se restringe à formação inicial. Isso significa assumir que as práticas profissionais são cruciais, fornecendo toda a matéria bruta para o processo de formação.

2.4 Imbricações entre formação continuada e identidade

"A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor".
(Nóvoa, 1992)

Os cursos de formação, de um modo geral, oferecem aos professores novos conhecimentos, novos conteúdos, perspectivas diferentes de encarar a educação, exigindo do professor uma mudança de atitude em relação a sua praxes, ou mesmo uma mudança no modo de se relacionar com seus alunos. Entretanto, parece falhar quando não oferece condições que possibilitem uma afirmação na vivencia processual do professor no sentido de resignificar e inter-relacionar com a sua adesão, consciente e responsável, ao *estar/ser professor*, a partir de suas histórias de vida.

Por essas considerações, parece haver, na formação continuada de professores, pelos vários autores (Alves, 1986, 1988; Baillauquès, 1988; Garcia, 1992; Gómez,

1992; Louvet, 1988; Nôvoa, 1992, 1995; Schön, 2002; Stenhouse, 1987, 1991; Zeichner, 1992 apud Vasconcelos, 2000) uma formação admitida ou não, que integra as histórias de vida destes, suas adesões nos grupos sociais, suas vidas compartilhadas, as escolhas e suas decisões em ser professor. Assim, no processo de formação continuada as aulas podem se constituir no lugar privilegiado de produção cultural, de provocações que permitam o auto-reconhecimento do processo identitário e as implicações disso no *estar e ser professor*.

Perceber o professor enquanto pessoa no seu processo profissional e na formação, ou seja, *no estar e ser professor* é compreender seus ciclos de vida, é acessar seus diários, é defender epistemologicamente e metodologicamente os instrumentos e teorias necessários, mas é também, e principalmente, colocar a experiência vivida do professor, fora e dentro da sala de aula, como norte; é garantir ao professor que se veja e veja aos outros como pessoas antes de tudo; é disponibilizar uma relação e uma compreensão dialógica da subjetividade, do processo de interação com o mundo.

Parece haver, portanto, atualmente, uma mudança de visão em termos de pesquisa: do geral para o específico; do professor assumir o papel de um intelectual orgânico³ para a visão de uma compreensão mais aprofundada dos aspectos específicos que os transformam em professor.

De acordo com Licínio (1993 apud Gentili 1995), houve um interesse, nas pesquisas a partir da década de 80, em analisar a cultura das escolas, suas práticas, seus

³ Aqui se refere à concepção de Gramsci.

rituais e estrutura de poder que preside as relações que processam em seu interior e elaboram os diferentes tipos de saberes. É nesta mesma década que a pessoa do professor começa a ser considerada. Para Schön (2002) a busca do desenvolvimento de um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre suas ações, durante e após realizá-la, são garantidas a partir de experiências que trabalham com histórias de vida de professores para se chegar a autocompreensão do próprio processo de formação.

Numa perspectiva psicanalítica frisa que existe, na prática docente, uma dimensão inconsciente e inteiramente irracional, fazendo-se necessário tornar consciente as crenças e os valores que estão influenciando seu fazer. Não obstante, o discurso sobre o professor é um elemento fundamental na construção da identidade dos professores, tendo em vista que os discursos além de nomear constroem laços sociais.

Portanto, é a partir das vivências e das representações, das interações e negociações, por parte do professor em formação, que ele incorpora elementos da intersubjetividade que irão atuar no seu processo identitário, e não apenas nas atividades intelectuais voltadas para incorporação de novos discursos sobre o trabalho docente.

Enfim, a formação dos professores tem ocupado um espaço significativo na ordem do dia nas discussões acadêmicas, nos interesses públicos e institucionais movidos pela necessidade social de novos modelos que possam responder mais adequadamente e de modo crítico ao contexto do mundo contemporâneo.

Entretanto, a formação dos professores tem se colocado nas dimensões acadêmicas das áreas, dos currículos (enquanto estrutura) e das disciplinas devendo aprofundar, no que diz respeito, a questão da subjetividade.

Enfrentar esta necessidade de aprofundar implica numa mudança radical, ou seja, uma mudança na formação continuada que não se restrinja apenas ao nível racional, ao nível intelectual, mas uma mudança que perpassasse ao nível do corpo, do vivido, dos sentidos, uma mudança que se presentifique no cotidiano das ações das pessoas. Mudança esta que diz respeito à formação da profissão docente na dimensão da construção da subjetividade, ou seja, do seu processo identitário.

A formação de professores, na perspectiva do processo identitário, segundo Nóvoa (1992), está relacionada com o produzir a vida do profissional, com o produzir a profissão docente e com a escola.

Para o autor (1992: p.25)

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Neste norte que, autores como Nóvoa (1992) vão tentar reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

É por isso que Nóvoa (1992: p.25) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A perspectiva de desenvolvimento profissional do professor, como falado anteriormente, é uma concepção elaborada por Schön (2002), que tenta também, a partir da compreensão da formação continuada, relacionar as dimensões pessoais e profissionais do professor, e que permite também compreender os elementos da experiência profissional e pessoal do professor fazendo parte da própria matéria do desenvolvimento, ou seja, da formação. Estas experiências constituem e são constituídas pelo próprio sujeito envolvido, quanto pelos aspectos coletivos do desenvolvimento profissional.

Outros autores contribuem para compreensão da construção da identidade profissional. Dubar (1996 apud Anadon, 1997), por exemplo, nos fala que a identidade profissional é uma identidade social caracterizada pela articulação de duas transações, uma interna ao indivíduo e outra externa. Uma identidade intraindividual e uma identidade interindividual, onde essas identidades são articuladas.

Já outros autores como Sikes, Measor e Bosques (1993 apud Anadon, 1997), abordam a identidade profissional do professor como uma identidade negociada de acordo com os posicionamentos do ambiente profissional e os interesses particulares da pessoa.

Essa compreensão deve ser buscada não numa lógica linear na questão da formação. A questão não é partir de uma compreensão da identidade profissional

enquanto vocação, como algo a priori. A identificação é algo de origem múltipla (Jesus, 1999 apud Nóvoa, 1992).

O desenvolvimento profissional, desta forma, parece estar entrelaçado à identidade profissional, que por sua vez diz respeito a uma parte significativa da identidade da pessoa. Portanto, a identidade profissional está intimamente relacionada com as experiências vivenciadas pelos educadores também fora do campo específico da formação inicial. A identidade passa a ser vista como um processo contínuo, que vai se constituindo ao longo da existência da pessoa. De acordo com Nóvoa (1992), o processo identitário (tanto no aspecto particular da identidade profissional, quanto no aspecto mais geral, da identidade da pessoa como um todo, está vinculado ao seu desenvolvimento permanente ao longo de sua carreira profissional, envolvendo, inclusive, suas histórias de vida.

Segundo Jesus (1999 apud Nóvoa, 1992) a afirmação do desenvolvimento profissional enquanto espaço que privilegia as histórias de vidas e diálogos das narrativas, parece possibilitar ao profissional professor, construir sua identidade, tendo em vista que não há uma identidade única nem um momento em que se encontra plenamente construída, mas um processo identitário, concordando mais uma vez com Nóvoa (1992).

É neste sentido que Fontana (2000) aponta para os trabalhos mais tradicionais, que abordam a questão da formação do professor e mesmo da questão da profissionalidade do professor, como aprisionadores do que é ser professor. Para a autora, é importante desenvolver trabalhos que apreendam o movimento de ser e estar

professor, dando vozes aos atores principais numa perspectiva de constante transformação e de processo identitário.

Em concordância, no que diz respeito a processualidade da identidade, Növoa (1992: p.6) afirma o seguinte:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos. é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

O imbricamento do processo identitário profissional com o processo identitário como um todo, se constitui a partir de múltiplos fatores: experiências pessoais, familiares, história social da profissionalidade, modelos político-econômicos, representações sociais pertinentes à profissão, enfim, as itinerâncias da própria vida e, principalmente, os aspectos sócio-históricos-culturais.

De acordo com Jesus (1999 apud Növoa, 1992) é possível perceber, através das histórias de vida narradas pelos professores, a construção da identidade docente, à medida que a história narrada revela informações do todo sócio-histórico-cultural onde se inseriram os sujeitos.

As subjetividades são construídas social e culturalmente. O ser individual, que se constrói enquanto sujeito em determinado grupo ou transitando por uma diversidade de grupos, é múltiplo e uno ao mesmo tempo: múltiplo pela interlocução com a diversidade e uno, pela construção singular que dá a esta diversidade. Sendo uno, sintetiza o múltiplo; sendo múltiplo, contém a diversidade, a ambigüidade. Encontrar, pois, a complementaridade no que é antagônico, talvez ajude a derrubar certezas, a compreender caminhos

ou atalhos na construção da identidade. (Jesus, 1999: p.33 apud Növoa, 1992: p. 47).

Portanto, as implicações do processo identitário profissional na formação continuada dos professores passa por uma perspectiva de construção de estar e ser professor, de não vocação como algo dado a priori. Passa também por uma construção que se atualiza cotidianamente a partir de diferentes instâncias, a partir de diferentes interlocuções e teias relacionais. De modo que, assim como acredita Növoa (1992), é impossível separar o professor da pessoa do professor.

CAPÍTULO III

TEORIAS EM DEBATE

3.1 Buscando os fundamentos da identidade

Certamente as escolhas envolvem adesões e abandonos. Entretanto, o que pode melhor definir as escolhas não é propriamente o que se adere ou o que se abandona, mas o que se quer.

Ao se eleger como questão privilegiada o processo identitário dos professores em formação, deseja-se, na verdade, enfocar a experiência desse processo e suas possíveis implicações no *fazer pedagógico* e *ser professor*.

Para tanto, a busca de subsídios fundamentais a respeito da questão da identidade na filosofia, na psicologia e na psicologia social fazem-se imprescindíveis.

Esta escolha se caracteriza por privilegiar algo específico acerca do processo identitário, a saber: *a experiência do processo identitário*.

A pertinência desta escolha tem a ver com os autores chamados ao diálogo neste trabalho e que abordaram a questão da identidade, profissionalidade e formação continuada. Tudo isso baseado em discussões que se alicerçam, principalmente, nas áreas da filosofia, psicologia e psicologia social.

Um outro ponto básico que referenda a escolha é que estas áreas propiciam uma atenção particular à questão da experiência do processo identitário.

No arremesso a mares profundos e na tentativa de trazer à tona compreensões fundantes a respeito do processo identitário e da experiência vivida pelos atores desse processo, o diálogo filosófico e psicológico possibilitou desvelar tais questões.

Para tanto, iniciar-se-á a discussão com algumas contribuições da filosofia antiga em relação às posições clássicas acerca da identidade. Em seguida, e dando continuidade com o diálogo filosófico, a identidade será discutida enquanto movimento, já demonstrando o objetivo deste trabalho.

A partir daí as discussões vão estar marcadas pela concepção básica anunciada por Ciampa (1998), da identidade enquanto metamorfose. Esta concepção é amparada, nos marcos deste trabalho, pela abordagem sócio-construtivista de Vygotsky (1998).

Em intimidade com essa compreensão sócio-construtivista estará a perspectiva da psicologia social e a perspectiva fenomenológico-existencial, discorrendo sobre algumas variações relacionais da identidade como, por exemplo: a questão do sentido da experiência, da teoria dos papéis e da linguagem.

3.1.1 Um breve passeio entre Heráclito e Parmênides: fontes inspiradoras para compreensão do processo identitário

*Que sei eu do que serei, eu que
não sei o que sou?
Ser o que penso? Mas penso ser
Tanta coisa! E há tantos que
pensam ser a mesma coisa que não
pode haver tantos!*

(Álvaro de Campos)

Para melhor se compreender a discussão a cerca da questão da identidade é necessário mergulhar um pouco mais fundo na filosofia. Dessa forma, um dos principais cernes das discussões atuais sobre a identidade encontra-se nas enraizadas posições filosóficas clássicas argumentadas por Heráclito e Parmênides.

Tanto Heráclito quanto Parmênides (Souza, 2000) pensaram, numa mesma época, sobre a questão da natureza, sobre a questão do *ser*. Percorrendo caminhos distintos, cada um, ao seu modo, colaborou para oferecer respostas às suas inquietações e as da humanidade.

3.1.1.1 Heráclito e sobre a natureza

*Tudo flui, nada persiste,
nem permanece o mesmo.*
Heráclito

Em Heráclito as coisas se movem e nada permanece imóvel. A natureza é por excelência transformadora, mutante e recriadora. Não é um novo agora e um novo depois, não é uma mudança agora e outra daqui a pouco. A mudança é constante e ininterrupta.

Para Aristóteles (Souza, 2000: p.88), “o sol não apenas, como Heráclito diz, é novo cada dia, mas sempre novo, continuamente” .

Além dessa noção de transformação, mutação e recriação, a natureza, para o pensamento heraclítiano, também é múltipla, polarizada e rica em tensões. Entretanto, é justamente nesse movimento, nessa multiplicidade e tensão, que a natureza estabelece sua harmonia, sua música.

Segundo Laércio (apud Souza, 2000: p.83) a doutrina de Heráclito “se compõe a partir do fogo e nele se resolve; tudo se origina segundo o destino e por direções contrárias se harmonizam os seres; tudo está cheio de almas e demônios”.

A idéia da criação partindo da oposição e da tensão não é contraditória com a natureza que flui como um rio. A oposição e a tensão como elementos inexoráveis da criação são exatamente condições do fluir, da harmonia, do movimento ou em sua poética analogia, da música extraída a partir do arco e da lira. A esse respeito, deixemos a Hipólito (Souza, 2000: p.93) trazer Heráclito: “Não compreendem como o divergente consigo mesmo concorda; harmonia de tensões contrárias, como de arco e lira”. Ou ainda, “o contrário é convergente e dos divergentes nasce a mais bela harmonia, e tudo segundo a discórdia”. (Souza, 2000: p.88).

Heráclito intui uma cosmologia. Para ele, dando continuidade a fonte citada, “a mudança é um caminho para cima e para baixo, e segundo ela se origina o cosmo” (Souza, 2000: p.83).

Dando seguimento,

Condensado o fogo se umidifica, e com mais consistência torna-se água, e esta, solidificando-se, passa a terra; e este é o caminho para baixo. Inversamente, a terra se derrete e se transforma em água, e desta se formam as outras coisas que ele refere quase todas à evaporação do mar, e este é o caminho para cima (Souza, 2000: p.83).

Pode-se observar a visão de Heráclito a respeito da transitoriedade das coisas, mas também os múltiplos movimentos e a interligação das coisas. Porém, atentando-se mais um pouco pode-se perceber, implicitamente nesta última citação, um outro entendimento sobre as coisas da natureza; a saber, a destruição gerando transformações e recriando a própria natureza.

Em Clemente de Alexandria (Souza, 2000: p.91) encontra-se o seguinte fragmento de Heráclito: “Para almas é morte tornar-se água, e para água é morte tornar-se terra, e de terra nasce água, e de água alma”.

A morte e a perspectiva da destruição não estão sob um julgue pessimista, muito pelo contrário. A própria vitalidade e vigor da natureza estaria, para Heráclito, exatamente em sua capacidade de superação, de destruição e de morte. Via estes canais, de destruição e morte, as coisas da natureza estão possibilitadas a se revigorarem, recriarem e se conectarem. É claro que Heráclito não tinha nenhuma defesa ou não fazia nenhuma apologia à destruição e à morte per si. Apenas seu posicionamento abrangia estas fases, estes momentos como inevitáveis, aceitando-os em sua positividade e compreendendo que eles também compõem um ciclo criador. Segundo Porfirio (Souza, 2000: p.98), Heráclito

nos diz: “Para o deus são belas todas as coisas e boas e justas, mas os homens, uns as tomam (como) injustas, outros (como) justas”.

Segundo Souza (2000) em seus comentários sobre a questão da verdade em Heráclito, Hegel irá dizer que para aquele filósofo a verdade do ser é o *devir*. “Tudo é devir; este devir é o princípio”. Entretanto, a análise hegeliana não encerra aí sua compreensão sobre o pensamento heraclitiano. Para Hegel, a dialética do ser em Heráclito consiste na seguinte lógica: “o ser não é, por isso é o não-ser, e o não-ser é, por isso é o ser; isto é a verdadeira identidade de ambos” (Souza, 2000: p.103).

Independentemente de se levantar algumas objeções à compreensão de Hegel (dialética) em comparação com outras posições e interpretações (Nietzsche, por exemplo), parece ser válido pontuar algo razoavelmente óbvio e difundidamente aceito, como característico do pensamento de Heráclito, que é a sua superação da dicotomia entre ser e não ser, ou mais especificamente, da parte e do todo.

Heráclito, segundo Hegel: “também diz que os opostos são características do mesmo, como, por exemplo, ‘o mel é doce e amargo’ – ser e não-ser ligam-se ao mesmo” (Souza, 2000: p.104).

Ainda segundo Hegel,

Heráclito “ligou o todo e o não-todo” (parte) – o todo se torna parte e a parte o é para se tornar o todo -, o ‘que se une e se opõe (...). A parte é algo diferente do todo; mas é também o mesmo que o todo é; a substância é o todo e a parte. (Souza, 2000: p.104).

É esta superação da dualidade que quer chamar atenção. Não há divisão entre ser e não-ser, entre parte e todo, porque, para Heráclito, o que importa é o devir, é o movimento, é a música do universo que pôde ouvir e marcar toda sua *poiesis-filosoficus*.

Para finalizar, mais uma vez Hegel apresenta um pouco mais o pensamento de Heráclito na perspectiva da tensão, da criação, do devir e da harmonia.

O simples, a repetição de um único som não é harmonia. Da harmonia é precisamente o absoluto devir, transformar-se – não devir outro, agora este, depois aquele. O essencial é que cada diferente, cada particular seja diferente de um outro – mas não de um abstrato qualquer outro, mas de seu outro; cada um apenas é, na medida em que seu outro em si esteja consigo, em seu conceito. Mudança é unidade, relação de ambas a um, um ser, este e outro. Na harmonia e no pensamento concordamos que seja assim; vemos, pensamos a mudança, a unidade essencial. O espírito relaciona-se na consciência com o sensível e este sensível é seu outro. Assim também no caso dos sons; devem ser diferentes, mas de tal maneira que também possam ser unidos – e isto os sons são em si. Da harmonia faz parte determinada oposição, seu oposto, como na harmonia das cores (Souza, 2000: p.105).

3.1.1.2 Parmênides e sobre a natureza

*“Mas olha embora ausentes à mente presentes firmemente;
pois não deceparás o que é de aderir ao que é,
nem dispersados em tudo totalmente pelo cosmo,
nem concentrado...”*
Parmênides
segundo Clemente de Alexandria.

Tomando um caminho contrário, ou pelo menos diferente ao de Heráclito, Parmênides vai buscar a superação do dualismo entre ser e não-ser via a essência, via o que não muda, via o que permanece⁴. Deste modo segue contra o mobilismo de Heráclito.

Parmênides parte do pressuposto que fora do ser o não-ser nada é e que só existe, portanto, o ser. Desta maneira parece romper com o dualismo do ser e não-ser. Além disso, como já dissemos, tende também a buscar o imperecível, o que permanece diante das aparentes mudanças e transformações.

Segundo Proclo,

Pois bem, eu te direi, e tu recebe a palavra que ouviste, os únicos caminhos de inquérito que são a pensar: o primeiro, que é, portanto que não é não ser, de Persuasão é o caminho (pois à verdade acompanha); o outro, que não é e, portanto que é preciso não ser, este então, eu te digo, é atalho de todo incrível; pois nem nem conhecerias o que não é (pois não é exequível), nem o dirias (...) (Souza: 2000, p.122).

A posição de Parmênides é que o que é não-ser é impossível de se saber, pois se já se sabe do não-ser este já não o é mais. E se, se conhece, só se conhece o ser, pois este é só o que existe.

Segundo a interpretação de Nietzsche sobre o pensamento de Parmênides, aquele vai nos dizer que uma das diferenças marcantes entre Heráclito e Parmênides é que este, ao tentar sair do dualismo do ser e não-ser vai cair, e, portanto inaugura, num pensamento hierarquizado, quando cria comparações entre as coisas da natureza.

⁴ do Lat. *Permanentia*. s. f., acto de permanecer; estado do que é permanente; perseverança; constância; continuidade (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

Dando as palavras ao intérprete Nietzsche,

Parmênides teve uma visão completamente diferente; ele comparava as qualidades umas com as outras e acreditava descobrir que elas não seriam todas idênticas, mas precisavam ser ordenadas em duas classes. Por exemplo: ele comparou a luz e a obscuridade e, assim, a segunda qualidade era manifestamente apenas a negação da primeira; e assim ele diferenciava qualidades positivas e negativas, esforçando-se seriamente por reencontrar e assinalar esta posição fundamental em todo reino da natureza. Seu método era o seguinte: ele tomava alguns opostos, por exemplo, lê e pesado, util e denso, ativo e passivo, e os remetia àquela oposição modelo entre luz e obscuridade; o que correspondia à luz era qualidade positiva e o que correspondia à obscuridade, a qualidade negativa (Souza, 2000: p.128).

Deste modo Parmênides vai compreender a natureza em dois aspectos: positivo e negativo. Sendo que o aspecto negativo será o aspecto que representará a falta, a ausência e o aspecto positivo seu contrário, o completo, o cheio, o realizado.

Na sua dinâmica da natureza, Parmênides via um certo movimento (embora percebesse a permanência como algo essencial) entre os dois aspectos, o negativo e o positivo. Para o filósofo, o negativo aproxima-se do positivo, atraí-se do positivo, mas também se afasta e gera repulsa do positivo, assim também o mesmo acontece do positivo para o negativo.

Ainda segundo Nietzsche em seus comentários,

Um desejo une os elementos que conflituam e se odeiam: o resultado é um vir-a-ser. Quando o desejo está satisfeito, o ódio e o conflito interno impulsionam novamente o ser e o não-ser à separação – e então o homem fala: ‘A coisa perece’ (Souza, 2000: p.130).

Voltando a compreensão do ser como algo único (mesmo admitindo os seus dois aspectos), Parmênides argumenta que o ser é, portanto indivisível. Não há como movê-lo

ou dividi-lo. Segundo Nietzsche, Parmênides dirá que “não podem existir vários seres, pois para separá-los precisaria haver algo que não fosse um ser: o que é uma suposição que se suprime a si mesma. Assim, existe apenas a Unidade eterna” (Souza, 2000: p.132).

É o eterno que Parmênides irá intuir em sua *poesis filosoficus*, embora de modo mais lógico do que em Heráclito. Se há possibilidade de dizer, o movimento em Parmênides está fora do ser. Por traz do aparente perecer, das aparentes transformações algo fica de imutável, algo do eterno não perece, o ser permanece, o ser é eterno.

3.2 As raízes filosóficas e os troncos da psicologia: concepções da identidade

*“Não sei quantas almas tenho. Cada momento mudei.
Continuamente me estranho. Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma. Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê, quem sente não é quem é,
Atento ao que sou e vejo, torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo é do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem, assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só, não sei sentir-me onde estou.
Por isso, alheio, vou lendo como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo, o que passou a esquecer.
Noto à margem do que li o que julguei que senti.
Releo e digo: <Fui eu?> Deus sabe, porque o escreveu”.*

(Fernando Pessoa)

Em seus cursos, Lisboa (1990), apresenta a relação entre os fundamentos filosóficos e os respectivos desdobramentos teóricos e metodológicos da psicologia. Para cada raiz

filosófica, segundo o psicólogo, há troncos epistemológicos que se desdobram em teorias psicológicas e daí para metodologias e técnicas.

Sabe-se, portanto, que existem, para cada abordagem psicológica ou escola, uma certa matriz que se funda numa tradição da história da psicologia e numa perspectiva filosófica. Entender e clarear essas filiações ajuda de sobremodo a conhecer a história da psicologia, bem como o desenvolvimento da mesma.

A tentativa, via de regra, é demarcar a questão da identidade como o problema psicológico a ser tematizado, sem perder de vista os imbricamentos sociais e culturais próprios dessa questão.

Passa-se agora a apresentar as tradições psicológicas, relacionadas às suas respectivas origens filosóficas, que apresentam posições em relação à identidade. Não obstante, o interesse é expor algumas posições de um modo bastante genérico, não especificando, necessariamente, as várias tradições e correntes da psicologia.

De um modo bastante simplificado pode-se dizer que uma das primeiras posições na psicologia em relação à identidade se situa numa perspectiva naturalista, essencialista e maturacionista. Esta perspectiva está de certa forma, direta ou indiretamente, filiada a uma longínqua tradição filosófica que remonta a Parmênides. Portanto, o interesse agora será apresentar os argumentos que sustentam tal afirmativa.

Recapitulando brevemente o que foi falado acerca de Parmênides, pode-se dizer que a sua principal posição era a permanência do ser. Ora, a perspectiva naturalista,

essencialista e maturacionista, sobre identidade na psicologia, vai defender justamente esta visão de permanência, para a identidade. Para estas perspectivas a identidade seria algo imutável, no máximo poderia sofrer algumas transformações superficiais com o passar do tempo, mas a essência da identidade não se transformaria. Aliás, esta perspectiva traz e inaugura a idéia de uma essência na identidade.

Strauss (1999), que desenvolveu alguns trabalhos sobre a questão da identidade⁵ e que pertencia à chamada escola de Chicago, ofertará algumas imagens para melhor compreender a idéia que essas perspectivas têm a respeito da identidade. Primeiro Strauss (1999) falará da idéia de identidade como uma corrida. O desenvolvimento da identidade, para uma compreensão essencialista, seria uma espécie de largada, onde alguns alcançariam a linha de chegada enquanto outros estariam atrás. O sentido do desenvolvimento seria linear. Para esta concepção, quem ganha a corrida está mais preparado do que quem perde. Uma outra imagem, trazida por Strauss (1999) é de ovos fritos ou cozidos. Embora suas formas mudem, na fritura ou no cozimento, continuam permanecendo ovos, ou seja, suas essências permanecem, mesmo sofrendo profundas interferências externas.

Parmênides aborda os aspectos positivos e negativos do ser e das hierarquizações daí decorrentes. Bem, tais perspectivas, naturalista, essencialista e maturacionista vão colocar a identidade nesta mesma condição. Os psicólogos e as escolas psicológicas com tendências mais biologistas, ou próprio inatismo psicológico, por exemplo, vai defender a

⁵ Ver o valioso trabalho em seu livro “*Espelhos e máscaras: a busca da identidade*. São Paulo: Editora da USP, 1999”. Neste livro o autor desenvolve as principais noções que norteiam, atualmente, compreensão do processo identitário na perspectiva da psicologia social.

idéia que alguns indivíduos já nascem com personalidades pré-determinadas para isso ou para aquilo.

Os psicólogos que trabalham com orientação profissional⁶ e que se inspiram num modelo inatista, por exemplo, assumem uma posição de profissão a partir da idéia de vocação, que já existe algo relativamente inato, uma espécie de dom. Pode-se agrupar aqui também todos os psicólogos e todas as psicologias que se desenvolvem a partir das teorias dos dons. Para estes psicólogos e escolas psicológicas os indivíduos já nasceriam com dons. Daí seria possível identificar previamente as vocações, inclinações e dons, e posteriormente classificá-las.

A questão, para esses psicólogos e escolas psicológicas dessas concepções não é propriamente a identificação das inclinações e aspectos da identidade, mas o que caracteriza de fato é a essência imutável dessas inclinações e aspectos. Haveria, portanto, estruturas nas personalidades dos indivíduos que norteariam todo seu desenvolvimento de um modo pré-determinado. A identidade seria uma previsão da montagem dessas estruturas prévias.

É claro que a discussão que se está propondo corre o sério risco de adentrar terrenos difíceis de serem seguidos no recorte que está se dando a esta discussão. É certo que existem muitas possibilidades de interpretação da psicologia acerca da identidade; é certo também que existem vertentes que pensam a questão das estruturas de um modo particular,

⁶ Antes, esses profissionais, eram chamados de orientadores vocacionais justamente pelo forte viés da perspectiva maturacionista, naturalista e essencialista que pré-definia a tendência e a vocação profissional dos indivíduos.

mas o que se quer reforçar aqui são aquelas posições que afirmam e defendem a imutabilidade, permanência e essência da identidade.

Além dos aspectos positivos e negativos e da dualidade presentes no pensamento parmenidiano que influencia a psicologia (da identidade), existe também a relação de aproximação e repulsa entre esses aspectos, como foi abordado anteriormente.

Transferindo para os modelos psicológicos que tratam a questão da identidade, pode-se supor que equivalem a idéia das chamadas identidades desejantes ou faltantes, que se movem e se dinamizam por causa de sua negatividade, ou seja, em busca de sua positividade.

Neste entendimento, a identidade do indivíduo estaria dividida entre aspectos positivos e negativos, entre aspectos preenchidos e aspectos faltantes. O desejo seria representado pelo que falta na identidade, ao mesmo tempo em que busca o que falta, repulsa o que tem.

Falando ainda pouco do inatismo ou das linhas psicológicas de influência inatista como devedoras, de algum modo, do pensamento parmenidiano, é válido, pois então, abordar uma outra posição que é o empirismo. Embora sejam, em muitos pontos, diferentes, tanto o inatismo quanto o empirismo reservam um ponto comum, a saber, o determinismo. O inatismo, por um lado, determina a identidade do indivíduo por uma essência previamente construída e o empirismo determina a identidade do indivíduo pelas contingências do meio. Esse indivíduo não tem autonomia, ele apenas reage ao meio ou atualiza automaticamente seus dons.

Não é claro no pensamento de Parmênides a identificação dessa determinação na concepção da natureza ou do ser. Entretanto, poderíamos indagar sobre isso na medida em que se concebe uma permanência e uma imutabilidade no ser e na natureza. Desse modo, não há o que fazer, não há o como ser autônomo, verdadeiramente transformador e criativo. Tudo já é, tudo já está dado.

3.3 Uma outra posição

Numa outra posição na psicologia, no que diz respeito à identidade, encontram-se modelos que propõem uma compreensão um tanto que diferente da anterior. As psicologias analítica e cognitiva, por exemplo, vão pensar a questão da identidade de modo menos linear e mais interativo. A identidade é vista como tendo estágios de desenvolvimento e estes sofrem interferências do meio. Tem-se aí uma visão mais relacional da identidade, onde o indivíduo se relaciona com o seu contexto; supera-se a antiga visão de permanência e de uma essência pura da identidade.

Um próximo modelo de compreensão da identidade que irá contribuir um pouco mais para pensar esta questão diferentemente será a de Erikson⁷. Para ele a identidade se desenvolve não a partir, necessariamente, de estágios sucessivos, mas a partir de rupturas e cisões. Além deste autor, segundo Jacques (1998), muitos outros contribuíram para compreensão da identidade enquanto processo: Ciampa (1987) aponta para autores como:

⁷ Erik H. Erikson escreveu importante livro sobre a questão da identidade. É um dos grandes marcos para a compreensão do assunto. O livro chama-se: *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, s.d.

Goffman (1985); Habermas (1990); James (1920); Jung (1928); Mead (1934); Perls (1985, 1997); além de Rogers (1976, 1977); Sève (1989) e Vygotsky (1998).

Será a partir do desenvolvimento de modelos fenomenológicos e sócio-construtivistas da psicologia, como os sugeridos pelos autores ainda pouco citados⁸, que surgirá uma compreensão profundamente nova acerca da identidade. Esses modelos vão ter uma influência marcante do pensamento de Heráclito. E agora vamos nos deter um pouco mais neste ponto.

Retomando sucintamente as colocações heraclitianas e relacionando-as a questão da identidade poderíamos dizer que a posição básica em relação a identidade seria concebê-la enquanto movimento. Identidade, portanto, na perspectiva que nos coloca a tradição do pensamento heraclitiano é movimento, transformação. A identidade é vista enquanto *devir*.

Por outro lado, Heráclito nos lega a idéia de multiplicidade, tensão e polaridade como possibilitadoras da harmonia e da integração. Pensar, portanto, a identidade a partir desta posição é pensar uma identidade que se transforma, que se recria a partir das múltiplas relações, que é múltipla, que é polarizada, mas que por isso mesmo, estabelece harmonia, o que não quer dizer ausência de movimento.

Os modelos fenomenológicos e sócio-construtivistas que possibilitam um debruçar sobre a questão da identidade vão estar profundamente marcados pelo pensamento de Heráclito justamente por conceber uma identidade enquanto processo, enquanto

⁸ Estamos, arbitrariamente, colocando os autores entre esses modelos (fenomenológico e interacionista). Portanto, é importante ressaltar que muito destes autores “escapam” a essa nossa classificação.

movimento, em interação, no privilégio da multiplicidade e das polaridades. Tanto a fenomenologia como o sócio-construtivismo vão apresentar alguns pontos comuns em relação à identidade⁹. A ruptura da dicotomia entre sujeito e objeto, entre organismo e meio, entre a parte e o todo, vai ser um desses pontos. Tanto a fenomenologia quanto o sócio-construtivismo vão, de certa forma, em nosso entendimento, se desenvolver a partir da influência do pensamento heraclitiano.

3.4 Compreendendo o processo identitário

“Sobre o que é o amor

*Sobre o que eu nem sei quem sou
 Se hoje sou estrela, amanhã já se apagou
 Se hoje eu te odeio, amanhã te tenho amor
 Lhe tenho amor
 Lhe tenho horror
 Lhe faço amor
 Eu sou um ator*

Prefiro ser esta metamorfose ambulante”

(Raul Seixas)

A palavra identidade não nomeia com proximidade o sentido, ou melhor dizendo, o movimento da identidade. Ao falarmos sobre identidade, na verdade, queremos apreender a

⁹ É claro que existem inúmeras diferenças entre esses dois modelos, inclusive de bases epistemológicos, mas tentamos partir de alguns fundamentos comuns, principalmente em contraste com as bases empiristas e inatistas.

sua dinâmica, pois como diz Ciampa (1998), identidade é movimento. Deste modo, portanto, iremos afirmar a expressão ***processo identitário***.

Para se entender melhor a idéia do ***processo identitário***, mas não só uma idéia, mas a própria experiência do processo identitário, é necessário, entretanto, partir de uma compreensão paradoxal, ou seja, é necessário um esforço de um pensamento paradoxal para que seja possível a sua profunda apreensão. (Figueiredo, 1991)

O que se quer dizer sobre o sentido do pensamento paradoxal é que este busca a síntese dos contrários, busca uma visão que não exclui as forças opostas em questão e que procura assimilar os opostos sem, necessariamente, criar uma nova contradição, ou segundo Sawaia (1998), uma nova (falsa) cisão retalhadora do homem.

Para melhor esclarecer, iremos abordar, inicialmente, um aspecto do processo identitário, que é o aspecto do **uno e do múltiplo**.

Tanto o uno quanto o múltiplo podem ser tomado como contraditórios, opostos e excludentes. No entanto, para o pensamento paradoxal, o uno e o múltiplo podem ser articulados dialeticamente e dialogicamente, sem gerar uma nova contradição.

Indivíduos de uma mesma comunidade, de uma mesma cidade ou de uma mesma nação podem ser considerados como indivíduos pertencentes a uma mesma identidade, a uma identidade comum e a uma identidade una. Neste sentido, a identidade de gênero, por exemplo, entre as mulheres, possibilita a unificação da identidade. Todas são mulheres pertencentes porque pertencem a um mesmo gênero. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que

cada indivíduo é um indivíduo em particular, que cada mulher é uma mulher singular, é única, é una. No entanto, e paradoxalmente, contemplam múltiplas identidades. Os sujeitos pertencem a uma mesma nação, mas podem ser de regiões diferentes. São singulares e únicos, mas também são vários singulares na medida que vivem vários momentos e várias situações.

Para compreender o processo identitário então, é preciso valer-se do pensamento paradoxal. Seguindo esta maneira de apreensão do fenômeno do processo identitário, pode-se navegar em outros tantos aspectos que o compõem.

Foi comentado, anteriormente, sobre o aspecto da unicidade e multiplicidade do processo identitário. Agora será discorrido sobre o aspecto da **mudança e da estabilidade**¹⁰. Este talvez seja um aspecto que traduza melhor o próprio movimento do processo identitário.

A mudança na identidade é algo facilmente observado e experienciado. Quando se muda de escola, quando se forma, quando o sujeito passa por algum tipo de ritual de passagem, passa a enxergar e a ser visto de um modo diferente. De modo análogo, as transformações físicas ou os grandes acontecimentos (considerados pelo sujeito como positivos ou negativos) na vida tendem também a provocar mudanças na identidade.

Há uma força de estabilidade e de sentido de que algo continua sendo apesar de se ter mudando. É aquela história de uma pessoa que depois de muitos anos reencontra um

velho amigo. Embora ambos tenham vivido muitas coisas, tenham se transformado, são capazes de se reconhecerem. Isto quer dizer que, há um sentido de estabilidade, que é algo próprio da pessoa, mas é também externalizado, possibilitando, inclusive que um outro possa reconhecer algo próprio da pessoa.

Este ponto merece um pouco mais de atenção. Embora dê margem para uma compreensão de algo que não se muda, o que Rogers¹¹ (1976) e o próprio Perls (1997) irão chamar de contínuo de consciência, isto não quer dizer, em absoluto, que há imutabilidade na identidade. Isto quer dizer apenas que existe uma capacidade do indivíduo se reconhecer em suas várias experiências e em suas várias mudanças.

Um outro paradoxo importante para compreender o processo identitário é a questão do **igual e do diferente**. Enquanto seres pertencentes somos de uma mesma espécie, mas ao mesmo tempo somos diferentes e únicos enquanto indivíduos. Num outro exemplo mais prosaico pode-se dizer que todas aquelas pessoas de uniforme tricolor num estádio de futebol torcem por um mesmo time, mas sentem e se emocionam de um modo singular e único. Há, portanto, uma dimensão que é compartilhada em vários níveis (biológico, social, lingüístico, etc) que possibilita o comum ao homem e uma outra dimensão específica, própria, particular e singular (também dos vários níveis) que propicia a alteridade, a diferença.

¹⁰ Há uma diferença entre estabilidade, que pressupõe movimento e permanência que indica estagnação e inalteração. O processo identitário está, portanto, para nós, relacionado também com a idéia de estabilidade, ou seja, uma coerência no movimento deste processo.

¹¹ É interessante desenvolver também compreensões do processo identitário a partir da teoria psicológica desenvolvida por Carl Rogers. Existem muitos pontos comuns entre a abordagem desenvolvida por este autor e a gestalt-terapia (Fonseca; Pinheiro. 1999. *Encontros e desencontros entre a abordagem centrada e a gestalt-terapia*. [S.I]: [s.n.],1999).

No processo identitário há também a questão do **substantivo e do verbo**. A identidade se dá na ação, na ação da conjugação. Quem é, só é na ação, no seu fazer. Um pedreiro é pedreiro na sua ação de se fazer pedreiro. Ao mesmo tempo em que há a conjugação há também a substantivação. Ser, agir e se conjugar. João atualiza João em sua “substantividade”. Do mesmo modo o João (substantivo) atualiza o ser (verbo) João.

A partir do que foi falado sobre o *uno e o múltiplo, mudança e estabilidade, igual e diferente e substantivo e verbo*, passa-se a ter uma compreensão da identidade enquanto movimento, enquanto processo “dialético e dialógico”¹². Esse movimento e processo não são simplesmente dialético na perspectiva do afirmar para depois negar o oposto e assim fazer surgir uma síntese. O processo e o movimento é todo afirmativo em seu processo. Afirmam-se os opostos do processo, pois há diálogo permanente no movimento da identidade. O movimento e a dinâmica do processo identitário que se discute aqui se assemelha ao movimento do TAO. Os opostos (yin e yang) se complementam, sem se negarem. Um oposto já contém o outro.

Em síntese pode-se dizer que o processo identitário tem a ver com a mudança, estabilidade e transformação.

É possível discorrer algumas analogias, disso tudo que foi abordado, a partir de um referencial biológico, por exemplo.

¹² Esta perspectiva do dialético e do dialógico é trabalhada em obras de autores como: GADAMER, Hans Georg. 1999. *Verdade e método*. São Paulo: Rés. ; MORIN, Edgard. 2000. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand. ; SIDNEI, Roberto. 2000. *A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edufba, entre outros que tentam desenvolver uma fenomenologia crítica, que recupere a questão do processo sócio-histórico.

Constantemente os sujeitos perdem células. Pode-se dizer que o sujeito passa o dia com uma pele e acorda com outra. Entretanto, não há susto com um novo corpo ou uma pele completamente diferente. Há um sentido de estabilidade, de modo semelhante, isso acontece no processo identitário. É claro que também na célula epitelial existem mudanças.

A pele já não é mais igual a pele da época que o sujeito era um bebê. Então, mesmo em relação a pele pode-se dizer que existe esse movimento de mudança, transformação e, ao mesmo tempo, estabilidade.

3.5 Perspectivas do processo identitário

*“O humano é sempre
‘uma porta aberta para muitas saídas’.
O humano é vir-a-ser humano”.*
(Nietzsche)

3.5.1 Identidade enquanto metamorfose

Algumas posições no campo da filosofia, da sociologia, da psicologia e da psicologia social (Balen, 1999; Ciampa, 1998; Hall, 2000; Rogers, 1977; Strauss, 1999;

Vygotsky, 2000) afirmam que a identidade é metamorfose e metamorfose é vida ou expressão desta. A partir daí, desenvolver-se-ão toda uma problematização, numa perspectiva dialética e fenomenológica, acerca da identidade enquanto processo.

Embora as perspectivas teóricas de orientação fenomenológica e sócio-construtivistas reservem suas devidas diferenças, a revisão bibliográfica pretendida aqui tenta assumir uma concepção de intercâmbio entre esses dois referenciais.

Dessa forma, a idéia de identidade tende a conservar a historicidade na sua construção e o aspecto do vivido, do experiencial. Os significados, portanto, da experiência identitária será mediatizado pelo outro num contexto sócio-histórico. Daí apreende-se o sócio-construtivista (dialético) e o fenomenológico como perspectivas possíveis para compreensão do processo identitário enquanto metamorfose.

A idéia de metamorfose vai, portanto, descrever a constituição da identidade que representa a pessoa e o seu engendramento, numa dimensão interpessoal ao nível micro e macro social. Vai também trazer a expressão “morte-vida”, que é entendida, para Ciampa (1998: p.129) como “o real movimento da identidade, uma dialética que permite desvelar seu caráter de metamorfose”.

Tomando como base o enfoque transformador da identidade, essas posições, principalmente, ainda pouco anunciadas irão analisar os vários engendramentos da constituição da identidade. O exposto a partir daqui será uma apresentação, a título de revisão, de algumas posições que retratam essa idéia.

Falar acerca da identidade nos remete, num primeiro momento a pensá-la sob o prisma da diferenciação e da igualdade. A idéia de identidade estaria cheia de paradoxos. Num primeiro momento distingue, diferencia; confunde, une e assimila. A identidade como o diferente e o igual.

Num segundo momento há a articulação da diferença e da igualdade. A identidade, portanto, ao mesmo tempo em que marca, define ou classifica, também ajunta, agrupa e cria identificações. O nome da família, o lugar que se pertence e as condições sociais que são compartilhadas por um grupo são alguns exemplos do sentido de classificar, identificar e agrupar, presente na identidade.

Essas identificações, certamente, passam por ações coletivas que marcam a identidade. O nome que é dado ao sujeito, o lugar que se trabalha, o local que se vive, as condições sociais que foram forjadas por outros e a história coletiva compõem toda uma série de identificações ao longo da história do sujeito.

As ações coletivas pressupõem sempre um outro. Este se torna um elemento imprescindível para constituição da identidade. O outro além de constituir o sujeito através das relações sociais e das suas contribuições no campo coletivo, pode confirmar ou não, existencialmente, a formação da identidade. O outro, portanto, parece ter autonomia de aceitar, de confirmar ou não (dentro de certos limites) a existência do sujeito.

Considerando uma relação confirmadora por parte do outro na constituição da identidade do sujeito, este pode, eventualmente, inclusive, sobrepor as adversidades da vida. Neste aspecto, a orientação da psicologia e da psicologia social segundo Ciampa

(1998) e Rogers (1977), aponta para uma idéia do desejo como algo presente, mas também como algo que está, de certa forma, regulado por apoios do outro. A auto-afirmação por si não será suficiente, por muito tempo, para valer ao sujeito uma identidade que sustente as adversidades. Desse modo, não havendo, vez por outra, confirmações por parte do outro, não há como manter a auto-afirmação e o desejo por muito tempo no sujeito.

Todo esse processo de confirmação ou não passa também pela questão da internalização (Vygotsky, 1998) ou interiorização (Ciampa, 1998; Berger e Luckamnn, 1976); que é aquilo que os outros atribuem de tal forma e que é apreendido que se torna algo do sujeito. Aos poucos esse processo de interiorização vai deixando de ser algo evidente para, aos pouco, se tornar cada vez mais sutil.

A este respeito, Ciampa (1998: p.133) comenta:

No caso do nome, atividade é antes de tudo o nomear, o chamar, o interpelar. Se inicialmente, como vimos, apenas somos chamados, é à medida que vamos adquirindo consciência de nós mesmo que começamos a nos chamar. Quando ainda não nos vemos como objeto para nós mesmo – quando nossa consciência não se desenvolveu – o nome (ou qualquer predicação) permanece como algo exterior; começamos a adquirir consciência de nós mesmos e começamos a nos chamar; podemos falar conosco, podemos refletir.

É importante considerar, em quase todas as teorias que aderem à perspectiva da identidade enquanto metamorfose, que esse outro, ainda pouco discutido, não está solto num vazio. Pelo contrário, esse outro é encarnado, para usar uma expressão de Laing (1988). É encarnado num cotidiano e nas atividades sociais, que são verdadeiras borbulhas existenciais no caldeirão da vida. O tempo todo e toda hora eclodem novidades na vida da pessoa. O inesperado, o acaso, o imponderável e a sorte são ingredientes ricos que

transmudam as receitas imaginadas e planejadas da vida. Não há como parar ou barrar esse cozinheiro da vida, que é o destino¹³.

Tudo isso leva a pensar a vida de uma forma plástica, quer dizer, pensar a vida como algo que está em constante transformação, mesmo que sejam transformações não previsíveis. Ora, se há uma íntima relação entre atividade social, o modo como se leva a vida e a constituição do sujeito, também se pode supor que há proximidade entre a plasticidade da vida e uma plasticidade da pessoa humana, entre o vir-a-ser da vida e o vir-a-ser humano, até porque separar a vida do homem é adotar uma perspectiva mecanicista e dicotômica. Esta visão unitária, portanto, será o norteador das teorias que trabalham na perspectiva da identidade enquanto metamorfose e expressão da vida.

Um outro ponto importante a ser considerado para se entender a identidade enquanto processo é a não dicotomia entre os aspectos objetivos e subjetivos. Neste sentido Berger e Luckmann (1976) sustentam que as condições matérias e objetivas entrelaçam-se com as condições subjetivas. Não há determinação, apenas afirmação da inseparabilidade dos dois aspectos que, de certa forma, contribuem para o forjamento da identidade do sujeito. O indivíduo se constitui na e a partir da relação. É necessário perceber o sujeito não mais isolado, como coisa imediata, mas sim como sujeito de relação.

Além de considerar os aspectos objetivos e subjetivos da identidade há de se trazer a idéia de intencionalidade, tal como proposta pela logoterapia (Frankl, 1990), que passa pela questão do projeto de vida dos sujeitos. O projeto de vida de cada sujeito, portanto, contribuirá para a constituição da identidade.

¹³ O destino aqui está sendo entendido como os acasos da vida.

Quando o sujeito cria seu horizonte existencial, no entrelaçamento dos encontros e desencontros e na história compartilhada, norteia a construção identitária, pois esta será marcada por um direcionamento, por um sentido e por significados.

Os significados dados a vida, os significados dados a existência e sobre os sujeitos, através dos horizontes existenciais, são também significados socialmente e compartilhados - não apenas compartilhados como também socialmente construídos. Dessa forma, Ciampa (1989: p.71) anuncia que: "Tudo faz sentido. O significado socialmente compartilhado define, explica, legitima a realidade – e a nova identidade."

Esse mundo compartilhado e socialmente construído pressupõe uma dialética dos próprios personagens constituidores dos significados. Os sujeitos estão entrelaçados uns aos outros. Dessa forma, afirma-se mais uma vez a inseparabilidade dos seres, das condições objetivas e subjetivas. Quando há transformação, quando o sujeito muda, quando o sujeito si muda, este também muda para o outro. O outro muda de significado para o sujeito.

Estas mudanças desenvolvem-se através da ação, via uma atividade, via um fazer. Para os teóricos da identidade que se inspiram na perspectiva dialética (Ciampa, 1998; Codo, 1995; Lane, 1995;) e fenomenológica (Moreno, 1997) há um *fazer* no qual emerge o personagem. Este é o sujeito da ação que executa a obra. Neste sentido o autor que vai criando sua história na itinerância da vida não se define como sujeito isolado, mas como um sujeito que está inserido num campo de relações, influenciando e sendo influenciando, criando e sendo recriado. É por isso que Ciampa (1998: p.154) afirma que "os personagens

vão se constituindo uns aos outros, no mesmo tempo que constituem um universo de significados que as constitui”.

Para o autor supra citado, todos são co-criadores. Nessa criação, constroem-se os personagens que, por sua vez vão construindo-se uns aos outros, ao mesmo tempo em que constitui um universo de significados.

Este universo de significados é a própria mediatização da vida, ou seja, a interpretação do que merece ser vivido, sob as condições dadas.

Sendo assim, o sujeito que interpreta as suas vivências e, concomitante, o seu movimento identitário, reconhecendo-se e fazendo-se, por assim dizer, o faz via o processo de mediatização, quer dizer, serão os outros e as próprias condições que oferecerão os instrumentos necessários para suas interpretações e consequentemente, suas mudanças, fazendo valer, assim, a identidade enquanto processo.

Por outro lado, essas posições que tentam compreender a identidade como processo, consideram também a possibilidade da identidade não mudar, deixar de se transformar e se cristalizar. Essa possibilidade será entendida como entrave no próprio processo de construção contínua da identidade.

Para Moreno (1997) a “conserva cultural” possibilita que a identidade deixe de ser processo, passando a ser algo fixo, previamente estipulado e totalmente determinado pelos outros, sem a maleabilidade e a autonomia características de uma identidade processual. Ciampa (1989) vai chamar isto de “fetichismo da personagem”. Ele vai explicar a quase

impossibilidade de um indivíduo atingir a condição de *ser-para-si* e vai ocultar a verdadeira natureza da identidade como metamorfose, gerando o que será chamado de *identidade-mito*.

Essa identidade não mais responde a identidade enquanto processo porque irá sempre percorrer um roteiro bem estabelecido. A identidade será, portanto, reposta. Haverá uma reposição dos atributos que a compõem. Essa reposição gerará, segundo Ciampa (1989) uma aparência de movimento, mas na verdade o que existirá será sempre a manutenção do idêntico, a permanência de algo e a estagnação da identidade.

É neste sentido que o autor irá dizer: “A mesmice de mim é pressuposta como dado permanentemente e não como re-posição de uma identidade que uma vez foiposta” (Ciampa, 1989: p.164).

Essa identidade-mito, que é uma identidade que perdeu a processualidade, que é determinada pelo outro sem a autonomia espontânea e criativa do sujeito, no sentido de ser também o criador e inventor de si, pode ser revertida.

Para Perls (1997) essa aparente imobilidade e repetição de padrões serão compreendidas a partir da teoria do ciclo de contato. Há um natural movimento, na relação entre organismo e meio, de completação de ciclos. Quando, entretanto, há algum tipo de interrupção nesse ciclo, o que acontece é uma constante de tentativas frustradas de fechamento do ciclo. Tem-se aí uma aparente imobilidade e estagnação em relação ao processo identitário.

As transmundações, os rompimentos com os fetiches, as rupturas das *identidades-mitos*, ou o restabelecimento dos ciclos de contato, por exemplo, advém, muitas vezes a partir de situações que criam condições para novas ressocializações com forte carga afetiva (Berger e Lukmann, 1978).

Certamente, como apontado pela perspectiva da gestalt-terapia (Perls 1985, 1997) o movimento de ruptura não surge apenas por uma necessidade de estabilizar o suposto movimento natural, mas também como busca da auto-superação. Isto significa que o sujeito busca sua auto-superação, mesmo que implique na transformação do que tem sido, ou seja, numa espécie de morte e renascimento.

A possibilidade, para as teorias da identidade de orientação dialética, da negação da negação permite a expressão do *outro* que também é o sujeito. Isso consiste na *alterização* da identidade do sujeito, na eliminação de identidade pressuposta do sujeito (que deixa de ser re-posta) e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante, em que toda humanidade contida se concretiza.

Para Ciampa (1998), o pano de fundo material para a construção de identidades pressupostas e repostas, ou seja, identidades que perderam a qualidade processual mesmo mantendo o movimento estereotipado, é atribuída, de um modo geral ao sistema capitalista, que impede a realização humana do desdobramento e do *vir-a-ser*.

Também para teóricos de inspiração fenomenológica-existencial (Rogers, 1977; Perls 1997), mesmo havendo um processo de alienação e a identidade perdendo sua característica de metamorfose, ainda assim, haverá algum tipo de movimento.

Muitos desses teóricos vão buscar inspiração na concepção de vontade de potência em Nietzsche. A inspiração dessa concepção possibilita entender a identidade como algo que está sempre em processo, sempre em movimento, sempre buscando atualizações e desdobramentos, mesmo que seja um movimento, atualização e desdobramento via a repetição e reposição. Neste sentido a reposição e repetição da identidade não seria um falso e aparente movimento, mas uma tentativa, mesmo frustrada, porém verdadeira de buscar transcender a essa condição de mesmiceidade.

A questão da identidade, portanto, posta como metamorfose pode também se inverter ao contrário, na não-metamorfose. A identidade, então, passa a ser pressuposição, praticamente determinada pelo outro e re-posição. É por isso que para os teóricos que aderem a perspectiva de identidade enquanto metamorfose concebem a idéia de *má infinidade*, que tem como consequência o bloquear do devir do homem-sujeito, seja por impedir que a metamorfose se concretize, seja por escamotear o verdadeiro sentido da metamorfose sob a aparência de mudanças que são meras reposições, e não superações, ou transformações qualitativas. O sujeito não se alteriza.

O processo de alterização ou bloqueio da alterização, quer dizer, o processo identitário, seja na versão da potencialização do movimento ou parálisia do movimento, pode ser considerada como algo da esfera da representação e do processo de identificação.

A esfera da representação está relacionada com algo dado, tem a ver com o ponto de vista do produto. Algo é representado como característica do sujeito, para um outro ou para ele mesmo. É o que pode ser apreendido.

Uma outra forma de compreender a questão da representação é trazida por Fonseca (2000) quando este pontua que a idéia de representar a si mesmo passa, por semelhança pela idéia de interpretação. O sujeito é capaz de se interpretar, no sentido dotado pelo teatro. A representação, portanto, seria uma atuação interpretativa do sujeito.

Dessa forma, o desempenhar papéis, assumir papéis, enquanto possibilidades de representar, seja num sentido da interpretação ou no sentido da apreensão, oculta também outras partes do sujeito não contidas na identidade apresentada.

Pode-se pensar, portanto, que o sujeito representa quando comparece representante de si, quando desempenha papéis decorrentes de suas posições atualizadas e recriadas. Mas o sujeito pode também representar o reposto, o presente e o que tenho sido de forma não atualizada e repetitiva.

A esfera da identificação, por outro lado, seria o próprio processo de produção, ou seja, como o sujeito vai se apreendendo ou como o outro vai apreendendo o sujeito. A identificação tem a ver com o processo de construção da representação.

Essas representações e identificações são sínteses de múltiplas e distintas determinações. Para Ciampa (1995: p.198) “o desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas, aí incluídas condições do próprio indivíduo.”

Essa síntese de múltiplas e distintas determinações não são meras composições abstratas da identidade. No dizer de Ciampa (1998: p.83),

A identidade é concreta; a identidade é o movimento de concretização de si, que se dá, necessariamente, porque é o desenvolvimento do concreto e, contingencialmente, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações. O homem, como ser temporal, é ser-no-mundo, é formação material. É real porque é a unidade do necessário e do contingente.

Entretanto, essa unidade somente é devidamente compreendida se for levado em consideração o outro revés, a multiplicidade. Portanto, unidade e multiplicidade se dialetizam e propiciam a vivencia, no sentido fenomenológico. Através da articulação de igualdades e diferenças, cada posição vai determinar, fazendo com que a existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que se realiza, por sua vez, pelo desenvolvimento dessas determinações.

Em cada momento da existência, embora o sujeito seja uma totalidade, manifesta-se uma parte do sujeito como desdobramento das múltiplas determinações a que está sujeito.

Dessa maneira, ao comparecer frente a alguém, o sujeito representa. Apresenta-se como o *representante* de si mesmo em suas multiplicidades, mas também na coerência de sua unidade.

A representação da identidade se dá também num movimento que é social e histórico. Esse movimento é o próprio processo de hominização do homem, ou seja, sua autoprodução, que compõe sua essência – um ser das possibilidades.

Para Ciampa (1998: p.172), “o Homem como espécie é dotado de uma substância que, embora não contida totalmente em cada indivíduo, faz deste um participante dessa substância histórica”.

A título de recapitulação pode-se dizer, finalmente, que cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Essa identidade pessoal é, na verdade, uma história de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no dizer de Ciampa (1998), no emaranhado das relações sociais.

Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia nesse emaranhado das relações sociais. No seu conjunto as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela.

De um modo geral pode-se afirmar, a partir das perspectivas trazidas até então que a identidade é posta sob forma de personagem. Por outro lado, os personagens são traduzíveis por proposições substantivas que refletem uma concepção de identidade como traço estático de que um indivíduo é dotado. Finalmente, descobriu-se que a visão cotidiana e pragmática de personagem substancial oculta o fato de que uma personagem se constitui pela atividade, sendo traduzível por proposições verbais.

A identidade nos parece como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por uma história pessoal. E é nesse articular, nesse ser e deixar de ser que o sujeito nasce e renasce, constrói e se desconstrói para depois se construir novamente.

*De sua formosura
Deixa-me que diga
É tão belo como um sim
numa sala negativa (...)
Belo por que é uma porta
Abrindo-se em mais saídas (...)*

*Belo como a coisa nova
Na prateleira até então vazia.
Como qualquer coisa nova
Inaugurando o seu dia.
Ou como o caderno novo
Quando a gente o principia.*

*(Morte e Vida Severina –
João Cabral de Melo Neto)*

*Vida...
Morte-e-vida...
Sim, só a morte porque há vida antes...
Então: vida-morte-e-vida,
a morte mesma é um momento da vida;
a morte é o outro da vida;
o outro é vida! (p.242).
(Ciampa, 1995)*

3.5.2 Identidade na perspectiva sócio-construtivista

*“É precisamente a alteração
da natureza pelos homens
e não a natureza enquanto tal,
que constitui a base mais essencial
e imediata do pensamento humano”.*
(Friderich Engels, Dialética da Natureza).

*“... a influência da natureza sobre o homem
afirma que o homem, por sua vez,
age sobre a natureza e cria,
através das mudanças nela provocadas,
novas condições naturais para sua existência”.*
(Vygotsky, A Formação Social da Mente).

Vygotsky (1998), autor de extrema criatividade, deixou-nos um legado muito mais fecundo para elaborações de conceitos, compreensões e transformações do universo psicológico do que, necessariamente, um corpo teórico acabado ou bem desenhado. Talvez aí resida sua profunda riqueza: uma fonte constante de inspiração.

O que se pretende desenvolver aqui é uma tentativa de apreender a compreensão do processo identitário a partir da perspectiva vygotskyana, tomando-a como fonte inspiradora.

Dentre tantas possibilidades de apreensão da sua obra¹⁴, há uma abertura para compreensão do ser humano, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, numa perspectiva que integra os aspectos biológico, psicológico, social, cultural e histórico.

De um modo mais específico, Vygotsky (1998) também irá se interessar pela investigação da constituição e construção da cognição¹⁵ humana, valorizando, desta maneira, as interações sociais. Vai, portanto, situar o cognitivo, ou seja, o funcionamento mental para além dos estudos clássicos da atenção, do pensamento e da memória como funções em si mesmas, não contextualizadas e sem relação com o social.

Com isso buscará explicações do funcionamento mental em suas gêneses sociais e históricas. Esta ênfase sócio-histórica fundamentará os estudos do funcionamento mental,

¹⁴ Sua vasta obra versa sobre arte, fisiologia, psicologia, educação, educação especial, entre outras áreas de estudos. Pode-se dizer que Vygotsky foi um pensador erudito com uma visão transdisciplinar das questões do homem.

¹⁵ Palavra que Vygotsky nunca usou. Usava a expressão “processos mentais”, referindo-se ao pensamento, atenção e memória.

principalmente os chamados processos mentais superiores. Tais processos, por sua vez, ao longo de toda sua investigação não estarão dissociados dos aspectos afetivos e emocionais.

Uma das principais idéias de Vygotsky (1998), portanto, é que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o *outro*¹⁶, que é também social. Para Oliveira (1993: p.24), quando Vygotsky (1998) fala que: “A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico”, pretende-se transmitir uma idéia de inacabamento e eterna reconstrução de um ser humano relacional, contextualizado com sua história e visto por suas múltiplas dimensões, e que jamais sua natureza é dada a priori.

Desta forma, mesmo pensando questões específicas do desenvolvimento humano, a partir do enfoque legado por Vygotsky (1998), como o funcionamento mental, não há como fugir de um entendimento complexo, relacional e metamorfósico do homem.

O eixo principal para todo pensamento de Vygotsky (1998) será, portanto, a natureza humana em suas múltiplas dimensões e enraizadas na cultura e na história, ou seja, a natureza humana sendo construída a partir de um processo histórico e cultural.

Vygotsky (1998) irá privilegiar, em seus estudos, os processos mentais superiores, a saber: atenção, memória, percepção, típicas do homem inserido na cultura atual. Estes processos irão diferenciar o homem dos outros seres vivos, marcando inclusive momentos

¹⁶ O *outro* aqui refere-se ao outro pessoa, aos instrumentos, as atividades mediadas e ao mundo de um modo geral

distintos no próprio desenvolvimento do ser humano, quando este passa dos processos mentais elementares para os superiores.

Os processos mentais superiores não são dados gratuitamente e nem garantidos, mas construídos, conquistados e recriados a partir das interações sociais, via, principalmente, a linguagem, num processo histórico. Tais processos (mentais), forjados no trilhar humano, possibilitam o raciocínio, a recordação, a simbolização, a memorização complexa e a imaginação do homem. É isso que, de um certo ponto de vista do desenvolvimento¹⁷, distingue o ser humano dos outros seres.

Essa distinção passa também por um substrato orgânico. Só é possível à natureza humana viver toda essa dinâmica porque o seu funcionamento cerebral tem uma qualidade a mais: a intensa plasticidade, isto é, a capacidade de interagir e metamorfosear-se através do meio. É como se o cérebro humano se alimentasse do meio.

Este órgão nasce inacabado (não quer dizer, em absoluto, em “branco”), e suas estruturas vão se formando ao longo do desenvolvimento do indivíduo inserido num “mar cultural” e também num desenvolvimento da história da espécie humana. Poderíamos dizer que, para compreender o desenvolvimento humano, há necessidade de considerar o desenvolvimento ontogenético dialetizado com o desenvolvimento filogenético, ou nas palavras de Coll (1996: p.80):

Efetivamente, para Vygotsky, o fato humano não está garantido por nossa herança genética, por nossa ‘certidão de nascimento’, senão que a origem do homem – a passagem do antropóide ao homem, tanto como passagem da criança ao adulto – produz-se graças à atividade conjunta e é perpetuada e garantida através do processo social da educação, tomada esta em sentido amplo e não somente segundo os modelos escolares da história mais recente.

A compreensão do funcionamento cerebral partirá de uma perspectiva dialética e sistêmica. Vygotsky (1998) irá considerar o funcionamento cerebral como o epicentro dos fenômenos dos processos mentais superiores. Isto não quer dizer, entretanto, que há uma redução desses processos aos aspectos neurofisiológicos do cérebro, nem tão pouco a sua negação. Haverá, portanto, uma compreensão do funcionamento cerebral a partir da idéia de sistema, que para Oliveira (1993: p.25):

É organizado a partir da ação de diversos elementos que atuam de forma articulada, cada um desempenhando um papel naquilo que se constituiu como um sistema funcional complexo. Esses elementos podem estar localizados em áreas diferentes do cérebro.

Essa concepção de funcionamento e organização cerebral supõe a presença de uma estrutura básica estabelecida ao longo da história humana e uma idéia de transformação ao longo do desenvolvimento individual.

Percebe-se que Vygotsky (1998), longe de compreender o cognitivo afastado do aspecto biológico, vai ao encontro deste numa perspectiva de engendramento, de tecelagem e sociabilidade entre este aspecto e os aspectos históricos, sociais, culturais e psicológicos.

¹⁷ A distinção aqui apontada refere-se ao aspecto racional. Há autores que procuram outras definições e que percebem o homem como necessitando recuperar condições perdidas, mas presentes nos outros seres, compor exemplo, sua sabedoria interna.

O pensamento vygotskyano assume uma posição monista e uma perspectiva holística e sistêmica, em relação ao desenvolvimento cognitivo humano. Opõe-se às cisões e aos atomismos das correntes inatistas e ambientalistas, que compreendem esse desenvolvimento como algo separado do social, pré-definido pelo biológico, ou mesmo dissociado das múltiplas dimensões do ser humano.

O cognitivo como processo de construção interativo do indivíduo, da espécie e da história, por sua vez, não pode ser entendido se não for levado em consideração os seus múltiplos aspectos, principalmente aqueles de qualidades mais subjetivas, ou seja, os afetivos e emocionais.

Como foi exposto, anteriormente, a natureza humana para Vygotsky (1998) é caracterizada pelos processos mentais superiores, que definem a diferenciação particular do que vem a ser o humano. Estes processos mentais são garantidos pela imersão da pessoa na vida social e histórica-cultural. Esta, por sua vez, vive numa sociedade, estabelecendo relações do início ao fim da sua vida, numa cultura historicamente construída e atualizada pelas recriações de suas vivências. Por fim, engloba estruturas biológicas por pertencer a uma espécie e singularizações por sentir, se emocionar, imaginar, simbolizar e pensar.

Essas vivências, em seus níveis filogenéticos e ontogenéticos, sociais e individuais, criam as condições e engendram a formação da identidade da pessoa.

Por outro lado, a compreensão da formação da identidade não está reduzida ao funcionamento mental, mas também não é possível compreender a formação da identidade se não levar em consideração esse funcionamento.

Os processos mentais superiores, como já salientado, dependem da qualidade histórica, social e cultural da natureza humana. Esse vínculo, dizendo mais uma vez, está relacionado à plasticidade cerebral, que possibilita a internalização das vivências e das experiências da pessoa.

A constituição e construção da natureza humana, e mais especificamente, a formação e construção da identidade se dá a partir dos processos de internalização. Estes são constituidores, na medida em que as pessoas apreendem o mundo e se transformam. A internalização é muito mais que uma absorção do mundo externo e uma reprodução interna deste. Não é um simples colocar ou empurrar para dentro o que está fora da pessoa, envolve outros processos: o da singularização e o da subjetivação¹⁸. Estes se configuram pela particularidade e pelo poder ativo de criação daquilo que é sentido, vivido e experienciado pela própria pessoa. O papel desta, portanto, nesse processo de internalização é ativo. Ela não está reproduzindo internamente o mundo externo, mas ela está recriando-o internamente.

¹⁸ Anadon, Marta et all. *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif.* (mimeo, 2000), utilizará os conceitos de identização e identificação para melhor explicar o processo de constituição identitária. Aqui recorreremos aos conceitos de singularização e subjetivação, mais comuns para a maioria dos autores aqui abordados.

Muito embora os aspectos externos, os condicionamentos sociais e os determinantes biológicos sejam profundamente marcantes, no que diz respeito às possibilidades de variações no desenvolvimento da pessoa e concomitante formação da sua identidade, não existe, numa leitura vygotskiana, uma natureza em si, pré-definidora, que seja a total responsável pelo processo de singularização e subjetivação na internalização. Estes processos fazem parte da própria transformação, no exato e inapreensível momento do encontro entre o “fora e o dentro”. Este encontro é de forma definitiva construído socialmente (Berger e Luckmann, 1976).

O processo de internalização se dá sempre de fora para dentro, do inter-psicológico para o intra-psicológico. Entretanto, este movimento é dialético. O intra-psicológico já altera o inter-psicológico, que por sua vez altera o intra-psicológico. São dois momentos de um mesmo fenômeno. Duas faces de uma mesma moeda.

Para Vygotsky (1998) a internalização é sempre a reconstrução interna de uma operação externa, que implica um processo interpessoal transformado num processo intrapessoal, resultado de uma série de situações. Ou nas palavras do poeta Gonzaguinha: "... Toda pessoa sempre é as marcas das lições de outras tantas pessoas..."

A identidade para Vygotsky (1998) pode ser entendida a partir do processo de internalização. Para tanto, pressupõe autonomia da pessoa, pois é ela que reconstrói internamente uma operação externa. A compreensão da identidade nessa abordagem, por outro lado, não requer apenas a autonomia da pessoa. Exige também, que se leve em

consideração, a subjetivação a partir das intersubjetivações, ou seja, ênfase nas relações interpessoais, que são marcadas pelos aspectos sociais, culturais e históricos em constante transformação.

Concebendo os aspectos sociais, culturais e históricos em constante transformação e concomitante relação com a pessoa no processo dialético de internalização, não se pode pensar em identidade de um modo estanque, mas sim em processo identitário, em identidade enquanto movimento. Esta se configura por contínuas mudanças e transformações.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento segue-se à aprendizagem, que cria uma área ou *zona de desenvolvimento potencial (ZDP)* facilitado via a mediação de um *outro*¹⁹. É como se a aprendizagem, via o *outro*, estivesse “puxando o desenvolvimento”. Tal concepção do desenvolvimento e da aprendizagem inaugura uma compreensão de movimento e transformação para a identidade, pois não há como pensar a questão da identidade se não levarmos em consideração a própria aprendizagem e o desenvolvimento, condições necessárias para a formação desta.

Tentando aprofundar mais um pouco a idéia da *ZDP* para o processo identitário, poderíamos dizer que a pessoa, através das atividades mediadas pelo *outro*, tende para um deslocamento, para uma saída da sua zona de desenvolvimento real (*ZDR*), ou seja, desloca-se e muda-se qualitativamente do “lugar” que se encontra. Entretanto, é importante

¹⁹ Novamente esta palavra, *outro*, aparece com o sentido de ser uma pessoa, um grupo ou um instrumento.

salientar que esse deslocamento de zona e que essa mudança é apenas possível graças a mediação do *outro*, mas que ainda não está totalmente garantido para o desenvolvimento da pessoa, enquanto uma nova zona do desenvolvimento real.

Vejamos o exemplo de alguém que acabou de se formar num curso de licenciatura. Esse alguém já sabe como planejar uma aula, como organizar os conteúdos, conhece as teorias do desenvolvimento e aprendizagem, já tem alguma experiência em sala enquanto estagiário, mas ainda não se sente realmente um professor, pois não se sente suficientemente seguro. Sua identidade, enquanto professor está relativamente ou parcialmente construída via a percepção dos outros professores, via a carteira da categoria, via os conhecimentos adquiridos, mas tudo isso ainda não foi satisfatoriamente internalizado, pois não houve uma singularização e subjetivação suficientes que possibilitassem uma transformação na sua auto imagem, na representação de si e no sentimento de ser (formação identitária) um professor. Quer dizer, estas mudanças não se efetivaram enquanto zona do desenvolvimento real para sua identidade.

As zonas do desenvolvimento real outrora foram zonas do desenvolvimento potencial, num constante ultrapassar. Dessa forma, a contínua transformação, que se dá através das mediações do *outro* significa aprendizagens que “puxam” o desenvolvimento. Vygotsky (1998), desta forma, compreenderá o homem como um ser que não está pronto, acabado, que não tem limites pré-definidos, que é um homem para as possibilidades.

O que garante que o potencial se torne real para pessoa não é uma simples absorção passiva do meio e do *outro*. O processo de desenvolvimento é sempre do interpsicológico para o intrapsicológico, numa dinâmica ativa de internalização, envolvendo a singularização.

Portanto, para falarmos de identidade numa compreensão vygotskyana é preciso conceber a identidade enquanto processo, que leve em consideração o engendramento dos múltiplos aspectos constituidores do ser humano e sua construção social. Isto não anula a autonomia e responsabilidade da pessoa no seu próprio processo de constituição identitária, pois pressupõe sempre uma singularização. Contudo, essa singularização não é um distanciamento, não é um acentuamento ao individualismo. Ao contrário, a pessoa, dialeticamente, influencia a constituição identitária do seu tempo, da sua história e do outro.

3.5.3 Identidade a partir da teoria dos papéis

Em relação a teoria dos papéis, a identidade profissional não pode ser pensada se não for a partir de uma perspectiva da multiplicidade. Embora esta perspectiva não negue, paradoxalmente, a unidade da própria identidade profissional, a teoria dos papéis traz radicalmente a discussão da multiplicidade.

Esta teoria aborda a pessoa representando sempre vários papéis. Estes podem ser vividos, representados ou interpretados enquanto conserva cultural ou a partir do que Moreno chamava de espontaneidade criativa.

Enquanto conserva cultural, os papéis não estão digeridos pela pessoa, seria uma espécie de reprodução pura e simples de algo vindo de fora. Não há aí uma consciência integradora e constituidora da pessoa. Talvez isto se aproxime da idéia da alienação em Marx.

Já a espontaneidade criativa é o papel vivido a partir de uma integração, de uma assimilação de algo que vem de fora. Para a teoria dos papéis a sociedade seria um palco onde as pessoas representariam seus papéis, como se fossem atores. Os papéis dos atores são dados por um *script social*. Há uma certa determinação da sociedade no que diz respeito à atuação desses atores. Porém, esses *scripts* podem ser refeitos, recriados, assim como a representação desses papéis, como facilmente pode ser observado, também pode ser variada; simples reprodução ou apropriação do papel e, concomitante recriação deste.

Como se pode observar, a idéia de processo está presente na teoria dos papéis e auxilia na compreensão da identidade nesta direção. Além dessa idéia de processo, a teoria dos papéis possibilita também um entendimento de identidade enquanto congruente ou incongruente, enquanto alienada ou não, enquanto espontânea ou integradora e, enquanto reproduтивista ou autômato.

Por outro lado, a teoria dos papéis oportuniza compreender o processo identitário profissional a partir da multiplicidade, como inicialmente pontuado.

Uma pessoa, por exemplo, vive num mesmo papel profissional vários outros papéis. Pode-se chamar esses vários outros papéis de sub papéis. Ser professor é um papel, um papel profissional. Mas ser professor dessa ou daquela escola é um sub papel.

Existe um *script* a este respeito, embora não seja homogêneo, ou seja, socialmente pode ser representado por diversas maneiras. Entretanto, existe um modelo, uma idéia, mais ou menos formada e em permanente formação do que venha a ser professor. E aí está o *script*. Daí a determinação social de como é ser professor e todos os amparos institucionais sociais que sustentam a representação de ser professor. Mas a vivência de ser professor será afetada por várias outras coisas. Será afetada pela itinerância e errância (Macedo, 2000) desse professor, pela história de vida, pelas políticas públicas, pelas mobilizações mais coletivas de sua classe, entre tantas outras variáveis.

O autoperceber-se professor emerge, principalmente, a partir de suas experiências, que também são compartilhadas pelos outros. Com isto pretende-se dizer que a imagem e o conceito que o professor tem de si se constitui a partir das suas experiências, que são sínteses das vivências múltiplas de sua vida histórica, social, política, cultural, biológica e psicológica.

A imagem e o conceito que o professor tem de si se apresentam também em forma de papéis. São os chamados papéis subjetivos. Estes papéis também são múltiplos, variados, as vezes confusos, misturados e superpostos uns aos outros. A identidade profissional de um professor, que por esse próprio papel profissional pode ser bastante diverso a depender das variáveis, como citado anteriormente, é vivida, sentida e experienciada por outros tantos papéis subjetivos, de um modo simultâneo ou dinâmico.

Por exemplo: um professor universitário, que já teve uma formação e um enquadramento institucional específico, e que adota metodologicamente e teoricamente uma postura e um enfoque participativo, construcionista e democrático na relação com seus alunos, pode viver uma certa dualidade entre ser autoritário, agressivo e rígido e ser permissivo, sem limites e passivo, na sua dinâmica de ser professor.

Os papéis, muitas vezes, aparecem em polaridades, numa tensão de forças. São múltiplos papéis que se intercambiam ao longo de uma existência. E esses papéis, especificamente os papéis de dimensões subjetivas, se sobrepõe e até se superpõe aos papéis profissionais. O professor continua sendo professor, embora sua atuação enquanto tal passe a variar, a depender desses outros papéis.

Este aspecto parece fazer grandes diferenças na prática pedagógica como um todo. Levar adiante o aprofundamento da discussão e da pesquisa sobre a formação profissional do professor é também compreender que a formação deve passar por uma compreensão dos processos identitários na perspectiva da teoria dos papéis.

3.6 Linguagem e identidade dos professores

*“Todo nome é um recipiente,
nele estão vertidas as avaliações
conscientes ou involuntárias
de quem o nomeia”*

(Strauss)

O processo de socialização não se esgota na infância e na adolescência, segue por toda uma vida. Este modo de compreender o desenvolvimento humano e o processo de socialização tem sido, cada vez mais, aceito entre os pesquisadores da área.

O processo de socialização é a chave para compreender, a partir de uma relação indissociável, entre indivíduo e sociedade, a constituição da identidade. Neste sentido, da socialização como processo contínuo, a identidade passa ser vista como algo dinâmico. Os vários papéis articulados ao longo da vida da pessoa e as diversas experiências específicas das vivências em mundos sociais particulares criam e recriam a identidade.

O mundo que se vive é antes de tudo um mundo social. Não há como isolar uma identidade individual de uma identidade coletiva. Ambas são tecidas por uma coletividade historicamente elaborada atuando nas individualidades. As pessoas se tornam implicadas com outras pessoas e são afetadas, e afetam-se mutuamente, por meio dessa implicação.

No processo de socialização a linguagem tem um importante papel, pois garante a socialização do sujeito no mundo coletivo, possibilita a comunicação e interfere

drasticamente no desenvolvimento. A linguagem, portanto, é importante para compreensão da identidade.

O fato de nomear e o fato de ser nomeado são um das primeiras marcas do processo da constituição da identidade.

A nomeação pode advir de toda uma tradição política, social e cultural. Quando se diz que alguém é professor, diz-se também implicitamente que é um profissional com conotações de certas tradições. Por outro lado, a identidade dependerá também de como a nomeação será recebida a partir das idiossincrasias dos indivíduos ou dos grupos específicos. Ser designado como professor, por exemplo, numa determinada cidade, pode ser experienciado de forma distinta, em relação a nomeação dada numa outra cidade. Ou então, numa mesma comunidade, uma pessoa pode sentir vergonha de ser professor, enquanto outra pessoa pode sentir orgulho.

A relação entre nomeação e ser nomeado pode ser congruente ou incongruente. Ser professor numa determinada comunidade pode representar uma profissão bastante valorizada, no entanto, pode ser vivida como algo desvalorizado. Ou numa mesma sociedade pode variar os significados e valores de ser professor a depender da classe social que a pessoa pertença, da história de vida da sua família ou da comunidade que pertença.

Essa relação entre nomeação e ser nomeado não é estática, oscila durante a vida. As pessoas mudam seus nomes quando se casam, quando adotam uma identidade religiosa,

mudam suas patentes profissionais, adquirem profissões diferentes e alteram suas nomeações quando se capacitam. Fulano agora é especialista disso ou daquilo, a professora tal é estudiosa de Wallon, ou o professor agora tem nível superior. São nomeações que as pessoas vão trocando, mudando e adquirindo ao longo de suas vidas e que afetam suas identidades.

A nomeação é entendida aqui muito mais do que o nome dado a uma pessoa. A nomeação é entendida também como uma classificação, indicação de qualidades e ordenamento.

Nomear é se fazer conhecido e conhecer a partir de um mundo social. Ao nomear alguém de professor de ensino fundamental, o outro de professor secundário de música e um outro de professor especialista de psicologia do ensino superior, pode-se imaginar que o mundo social que permitiu tais nomeações é um mundo relativamente complexo em termos de divisões para esta profissão.

Essas classificações, indicações de qualidade e ordenamento geram expectativas ou influenciam as expectativas. Se alguém se anuncia como professor há uma relativa gama de informações a respeito da vida profissional dessa pessoa. Entretanto, as expectativas também podem mudar, influenciando dessa forma o comportamento das pessoas. Uma professora, por exemplo, recém formada numa faculdade de orientação construtivista, ingressa numa escola tradicional. Os alunos podem mudar seus conhecimentos em relação

ao que é ser professor e até mesmo a professora pode mudar seus conhecimentos prévios do que é ser professor.

A forma e a maneira das pessoas conhecerem o mundo, ou seja, seus valores e expectativas, dependerão das participações que tiverem em grupos diversos. As possibilidades criativas e as descontinuidades em suas identidades dependem das qualidades diversificadas de suas relações, dos grupos a que pertence ou convive.

Muitas vezes as qualidades diversificadas das relações sociais podem criar áreas não muito bem definidas, confusas ou misturadas. Essas áreas ou zonas de ambigüidade têm um papel importante, pois são nelas que ocorrem as transformações. Sem essas zonas de ambigüidade a transformação seria impossível.

A linguagem que garante o nomeado e a nomeação forma um mundo que é interiorizado pelo sujeito e, partir daí, cria-se toda uma dialética entre sujeito e mundo. Essa relação dinâmica entre sujeito e mundo, mediado pela linguagem parece marcar o processo identitário como algo contínuo.

3.7 O sentido existencial do processo identitário

A idéia de identidade remete a palavra “idêntico”. Em latim, significa *idem*, designa-se em grego *tò auto*. Traduzido em nossa língua, *tò autó* significa *o mesmo*.

Será a partir da concepção de *o mesmo* que Heidegger (1991) irá discorrer sobre a questão da identidade, tentando desvelar o sentido existencial.

Para o filósofo, *o mesmo* teria duas formas de ser apreendido. O que se assemelha e o que desassemelha. O que iguala e o que diferencia. Estes dois aspectos não estariam dissociados, mas seriam compostos a partir da relação com o outro e com o mundo. Diria Heidegger (1991: p.139): “Em cada identidade reside a relação ‘com’.”

Essa relação *com*, possibilita, por sua vez, o que é comum ao sujeito e ao grupo. Possibilita também o pertencimento. O sujeito pertence a algo, é identificado como ligado a alguma coisa. A comunidade, a qual o sujeito pertence é determinada por esse pertencimento, por essa apropriação.

Heidegger irá criticar o sentido de identidade, na metafísica, como essência estabelecendo os contra-pontos de apropriação e pertencimento como algo dinâmico, instável e construído e não como algo estático, essencial e natural.

Para Heidegger (1991: p.146),

A questão do sentido deste mesmo é a questão da essência da identidade. A doutrina da metafísica apresenta a identidade como um traço fundamental no ser. Mas agora se mostra: ser com o pensar faz parte de uma identidade, cuja essência brota daquele comum-pertencer que designamos acontecimento-apropriação. A essência da identidade é uma propriedade o acontecimento-apropriação .

Heidegger (1991) inverte a concepção de identidade. A identidade deixa de ser uma característica do ser. A identidade passa a ser. Isto significa que a identidade tem um sentido existencial. A essência da identidade, numa compreensão existencialista, procede a existencialidade identitária.

De modo análogo, Balen (1999), a partir de uma leitura nietzscheana acerca da identidade do imigrante que vivencia o conflito de chegar a um lugar estranho, sugere que a identidade é algo que encerra o princípio da ligação e separação. Para a autora, “viver num outro quadro simbólico dominante é aceitar um conflito permanente entre aquilo que nos liga, nos junta e aquilo que nos diferencia e nos separa” (Balen, 1999: p.11).

A autora também vai criticar a questão da essência de um sujeito, como uma identidade que estaria estaticamente formada. Para ela o sujeito não teria uma essência natural e a priori.

Buscando sustentação no pensamento de Nietzsche a autora irá propor o pensar o homem não mais como um sujeito e sim como “vontade de potência” e como “jogo de forças”.

Para isso trabalha alguns conceitos nietzscheanos para pensar a questão da identidade sem um sujeito, a saber: eterno retorno, super-homem e vontade de potência.

Todos os três conceitos, de um modo geral, para o pensamento nietzscheano, trazem uma crítica à compreensão metafísica de causalidade e identidade baseadas na idéia de “substância”.

Para Balen (1999: p. 17), “a ‘substancialização’ ou ‘essencialização’ da realidade aponta na direção da idéia de uma verdade permanente, na busca de um fundamento que seria responsável pela origem do significado do mundo”.

A verdade permanente que dispara o fundamento original parece estar no cerne da concepção de uma identidade vista como imóvel, estática, permanente e pré-formada. Esta concepção de identidade está longe da compreensão processual, mutável e histórica.

A tradição metafísica, que inspira uma boa parte das concepções sobre identidade como algo essencial, parte do postulado de que o “eu” é a fonte formadora e o princípio do sujeito. Para o pensamento nietzscheano o “eu” (consciência) não produz o pensamento. O que garante o pensamento, ou seja, as interpretações, é a pluralidade de máscaras que formam a subjetividade.

Esta idéia de pluralidade de máscaras está relacionada com o conceito de vontade de potência. O corpo produz máscaras, o orgânico explode constantemente quereres, cria ininterruptamente formas, desenha a subjetividade.

Para Nietzsche há uma multiplicidade de instintos em conflito, de paixões e emoções. O corpo, portanto, seria o fio condutor para diversidade da realidade interna e externa, ou seja, para o processo identitário.

Compreender a diversidade da realidade como algo processual é entender que a própria realidade está em constante mudança, em constante *vir-a-ser*. Para Nietzsche o *vir-a-ser* seria a capacidade inesgotável de criar, que pressupõe também perder, destruir e morrer. Para isto o filósofo aponta o sentido do eterno retorno. A identidade, então seria entendida a partir do conceito de eterno retorno como algo que é constantemente refeito, perdido, destruído, acabado, refeito, criado e nascido outra vez.

De um modo totalmente diverso o pensamento platônico-socrático afirma a possibilidade de uma verdade absoluta. Isto significa a busca de uma segurança baseada numa permanência, de uma identidade que se garante pelo não movimento e não mudança. A identidade como algo fixo tem origem nessa concepção.

É contra o pensamento platônico-socrático que Nietzsche afirma o eterno retorno como condição para uma cultura trágica. Quer dizer, segundo Balen (1999: p. 22):

Afirma a possibilidade de interpretação sem caráter definitivo em que permanece a tensão necessária entre existência e sentido, acontecimento e significado. Em que o acontecimento não é possível de ser esgotado numa interpretação definitiva e em que o sentido permanece precário (...) o homem não parece poder sentir-se completo no processo de vida. Existência e sentido permanecem numa relação de tensão.

O sentido não pode ser único e nem fixo para a vida, pois desta forma tende a paralisar a própria vida. Portanto, a idéia de trágico vai residir nessa tensão, nessa contínua produção de sentido, que ao falhar no alcance da existência, atinge seu ponto máximo de criar sentido. A compreensão trágica da vida contém, então, dois desafios éticos: destruir e criar máscaras.

Esse homem que busca o ideal de verdade e permanência, que foge dos desafios éticos de destruir e criar sentidos, que não consegue lidar com a vida enquanto processo, mudança e transformação, que vive tentando aprisionar sua identidade em algo fixo será, para Nietzsche, um homem fraco, um escravo, passivo e reativo.

É preciso saber lidar com as ilusões, que são as próprias interpretações. Em Nietzsche a identidade desempenha o papel de uma ilusão necessária para poder viver. A identidade seria talvez uma idéia-limite em que liberdade e contingência se abraçam.

É claro que as interpretações são necessárias, que o sentido é necessário para vida humana. E que por traz desses sentidos e interpretações há sempre uma moral, que por sua vez é extramoral.

Porém, para Nietzsche apud Balen (1999: p.27), “a moral é uma mentira sem a qual não podemos viver, mas cujo caráter de mentira é esquecido. A mentira transforma-se em ‘verdade’ sob a pressão do coletivo”.

Em relação a questão da identidade fica a necessidade de um posicionamento, de um dizer quem se é, pelo menos momentaneamente. Há uma necessidade de identificação e definição, mesmo que seja temporária. A crítica que se faz é que muitas vezes essa temporalidade é esquecida e é tomada como eterna. Esquece-se da transitoriedade, da existência passageira...

Segundo Balen (1999: p.27), para Nietzsche, “o homem é por natureza um mentiroso, um artista que cria sempre novas máscaras. Sua chance está em considerar-se como alguém que sonha, mas que não esquece que está sonhando”.

Esta perspectiva do homem como artista permite que esteja sempre em movimento, sempre em criação. A consciência, nesse sentido, será o campo onde se afrontam diferentes partes do eu sem que seja possível jamais dizer qual desses diferentes “eus” é o mais verdadeiro. Em verdade, para o pensamento nietzscheano, não haverá interesse em buscar o eu mais verdadeiro. O mais importante será a criação de “eus” e não a busca de um “eu” mais verdadeiro.

Nietzsche apud Balen (1999: p.28) dirá que,

O ‘eu’, na verdade, é o palco do drama no qual a vida moral acontece, é o resultado da luta entre diferentes forças opostas. O que nós chamamos de decisão é a vitória daquela força mais poderosa. Para Nietzsche não há uma estrutura fixa e verdadeira ou qualquer garantia de acontecimento absoluto da realidade.

Por outro lado, para Nietzsche, a necessidade das máscaras é uma prova de que não se pode compreender a vida sem a ordem simbólica: criar máscaras é uma prerrogativa da vida humana, mas destruí-las também é uma necessidade de se manter o vigor e a criação da vida humana.

É neste sentido de instinto dionisíaco e apolíneo que Nietzsche irá se referir, respectivamente, à criação e destruição, à necessidade da mensuração e da desmensuração, da limitação e ilimitação, ordem e do mundo simbólico e da necessidade do caos, das desordens e aniquilamento dos símbolos.

De acordo com Balen (1999: p.30),

Em ‘o nascimento da tragédia’ o apolíneo é caracterizado pela medida. É o *principium individuationis*. Apolo é o deus da aparência, do sonho, da imagem plástica que liberta o indivíduo da dor e do sofrimento. O dionisíaco, ao contrário, é aquele que rompe com todas as fronteiras. É o excesso, desmensura, o êxtase, a ruptura que destrói com o indivíduo e a subjetividade. Dioniso, deus da música e da dança, é o fundamento trágico da realidade e que aponta para pluralidade de máscaras. Na tragédia grega *ele é o único herói com diferentes máscaras*. O dionisíaco aponta a pluralidade e a diferença: ‘todos os personagens célebres do teatro grego são somente máscaras do herói original Dionísio.

A idéia de super-homem tem a ver com as tensões criadoras oriundas dos conflitos entre as múltiplas possibilidades de ser. Nesse sentido, Nietzsche valoriza a existência de posições contraditórias no homem como algo positivo, como uma condição mesma para seu futuro desenvolvimento.

Uma possível implicação dessa consideração para o processo identitário será a valorização dos conflitos, das ambivalências e dos choques de interesses, necessidades e pontos de vistas vividos pelo sujeito. Toda essa dinâmica potencializa o próprio processo identitário no sentido da criação e desdobramentos do *vir-a-ser* do sujeito.

No que diz respeito a identidade profissional de professor, quanto mais este vivencia seus conflitos, quanto mais afirma suas ambivalências e necessidades diversas, terá mais oportunidade de estar se reinventando enquanto professor. E este aspecto de reinventar-se e recriar-se coloca a favor de um enriquecimento do próprio processo ensino aprendizagem, na medida que o professor pode ser mais flexível, aprender mais com suas experiências e mais atualizado com a própria vivência da construção do conhecimento.

No dizer de Balen (1999: p.33-35) em consonância com o pensamento nietzscheano,

A compreensão trágica pode assim ser definida como alegria do múltiplo, a alegria plural (...) ao contrário do que se pode esperar, a perspectiva trágica é uma perspectiva que afirma a alegria e não um pessimismo em relação à vida: uma lógica da afirmação múltipla, portanto, uma lógica da pura afirmação, e uma ética da alegria que lhe corresponda, tal é o sonho antidialético e anti-religioso que atravessa toda filosofia de Nietzsche. O trágico não é fundado numa relação do negativo e da vida, mas na relação essencial da alegria e do múltiplo, da afirmação e do múltiplo.

O sentido da tradição do trágico como princípio norteador de interpretar a vida e, em particular, a questão da identidade rompe com a tradição que se iniciou com Parmênides, desenvolvido por Platão e Aristóteles, que era uma forma de pensar que privilegiava a idéia de permanência.

O caminho diferente, proposto por Nietzsche, é pensar a partir de uma perspectiva dinâmica, o ser como resultado de uma rede existencial, histórico, ligado à existência concreta, conflituoso, contraditório e plural. Essa perspectiva inicia-se com Heráclito.

Segundo Balen (1999: p.38),

Com Heráclito, Nietzsche aprendeu a considerar a vida como afirmação do devir e do uno – o ser – como multiplicidade e jogo simultaneamente. Em Heráclito, da mesma forma como em Nietzsche, a realidade é afirmada enquanto devir, o ser enquanto multiplicidade. Não há possibilidade de pensar a identidade como algo fixo, eterno e permanente.

De acordo com as implicações nietzscheanas desenvolvidas até então, a maneira pela qual se articula a identidade a permanência, tem relação com uma cultura que se forma a partir da má consciência, ressentimento e do ideal ascético.

Estes três tipos, que podem estar presentes na cultura e no indivíduo, segundo Machado (1984), surgem como expressão de negação da vida, pois são tipos que resistem as mudanças, buscam o ideal e negam a existência por esta ser perene e finita.

Ao contrário, uma vida ativa e que afirma a processualidade da existência pressupõe o fim do ressentimento, da má consciência e do ideal ascético. Para viver de forma afirmativa é necessário estar aberto ao outro enquanto diferença; ao caráter diferencial da realidade.

Uma outra consequência do pensamento nietzscheano para o processo identitário é sobre a questão do uno e do idêntico. Para Nietzsche as coisas não são absolutamente iguais e unas. O ser é plural e contraditório.

Neste sentido a identidade vivida, particularmente em questão, pelo professor, é sempre irrepetível. Mesmo se referindo a um mesmo professor, ele vivenciará sempre processos únicos e singulares.

Porém, num certo sentido, é possível, por abstração criar classificações onde o professor se sinta e se perceba semelhante e, de certa forma, igual a um outro, ou termos de categoria ou classe, mas do ponto de vista da experiência existência não há repetição ou igualdade no processo identitário.

O “eu” para Nietzsche é pluralidade de máscaras e de impulsos. O “eu” não tem um fundamento substancial, mas constitui-se a partir do jogo de diferentes impulsos e forças oriundos da vontade de potência, sempre geradora. Esta, não é dirigida por uma razão e nem existe algo fixo ou mantém um centro fixo.

Para Nietzsche apud Balen (1999: p.41),

A vontade de poder ou vontade de potência é a vida mesmo enquanto pluralidade de energia e forças que se direciona em todos os sentidos: ascendente, descendente, verticalmente e horizontalmente.

É possível, portanto, por um esforço de inferência, supor que a identidade, assim como a vontade de potência pode aumentar ou diminuir em termos de forças, ficando mais potente ou mais fraca. Isto significa que, a depender das relações intrapessoais e interpessoais, que regulam o modo de vida, poderá haver uma afirmação da vivência identitária enquanto processo ou negação desta. É mister observar que, embora possa haver uma negação da vivência identitária, está não encerra o processo de vir-a-ser.

A vontade de potência não é uma estrutura estável, mas um princípio plástico. Esta vontade de potência instaura uma hierarquia de forças desiguais e inconstantes. E isto pode estar associado à dinâmica da própria identidade constituída de múltiplas forças.

O homem “mais afirmativo” será, para Nietzsche, aquele que não se deixa aprisionar por uma máscara ou papel determinado e aí se deixa fixar, mas aquele que consegue afirmar vários “personagens para além do bem e do mal”, pois sua regulação será orientada pela hierarquia de forças.

Dizer *sim* a cada momento existencial, mesmo que sejam momentos desagradáveis, é romper com uma filosofia baseada no princípio de identidade fixa e idealizada que nega o movimento da vida, portanto, a própria vida, e que separa a necessidade do acaso.

O pensar nietzscheano tem uma natureza paradoxal. O acaso e a desordem são acolhidos em seu pensamento. Assim parece ser também com a identidade.

Para Balen (1999: p.58),

A filosofia de Nietzsche é um convite a criar o mundo sempre mais uma vez. Esta é também, parece-me, a tarefa da genealogia. O retorno é o retorno do mundo, sem começo, sem fim, sem fundamento. É simultaneamente a confrontação com o sem fundo e a afirmação de uma verdade: a verdade como uma espécie de erro, como uma ficção ou máscara sem a qual a vida seria impossível. Os erros são justamente aquilo que enriquecem a vida humana.

Daí pode-se extrair algumas implicações a respeito do processo identitário. A primeira implicação que fundamenta a perspectiva nietzscheana para a questão do sujeito portador de uma identidade é que, justamente, esse sujeito portador, não existirá, pois ele próprio é produzido.

Uma segunda implicação diz respeito a questão da autenticidade de ser, a genuinidade, para usar uma expressão cara para Rogers (1977), que é a afirmação da multiplicidade. Existiria, portanto, uma relação entre multiplicidade e autenticidade. Quanto mais se pode ser, quanto se afirma as várias possibilidades de ser, quanto mais o processo identitário, enquanto movimento mesmo, mais autêntico e mais genuíno tende ser o sujeito. Quanto mais diferenciado e diversificado forem os papéis e perspectivas existenciais da identidade, mais o sujeito vivencia sua experiência de ser de um modo autêntico.

Parece que existe aí repercussões importantes para o processo identitário profissional do professores. Estes, à medida que possam afirmar suas multiplicidades e vivenciar suas diversidades tendem a potencializar o seu ser e fazer profissional.

Mais uma vez é concebido o corpo como lugar privilegiado, na filosofia nietzscheana. Pois é o corpo, através de suas emoções, sentimentos e desejos que desempenha o papel mais importante. É o corpo que mantém o verdadeiro contato com a multiplicidade.

Os professores em formação que podem experienciar a dimensão corporal, quer dizer, se apropriar das vivências (emoções, sentimentos, desejos, etc) desempenharão vigor processual no *vir-a-ser* identitário.

O “eu” individual é, finalmente, multiplicidade, diversidade. Não há, portanto, um “eu” que não seja múltiplo, assim como não há uma identidade que nasça e se procrie na diversidade. A identidade, até o ponto que se possa utilizar esse termo no pensamento de Nietzsche, indica a presença de várias *personae*, de várias máscaras. Dito de uma forma paradoxal: a única identidade é aqui a diferença.

Em sua tipologia, Nietzsche dirá que o homem mais ativo é aquele que, desempenhando vários papéis, sabe lidar com várias interpretações, com vários personagens. Neste sentido, o homem quer afirmar a pluralidade.

Para Balen (1999: p.64):

O Übermensch, o homem mais afirmativo, é aquele que diz ‘sim’ a todas as possibilidades, por mais contraditórias que possam ser entre si. O ‘ego fatum’ para Nietzsche é o ‘eu’plural com todas as possibilidades que nele circulam (...) O Übermensch de Nietzsche significa finalmente a idéia de

um indivíduo aberto em que os limites e fronteiras não podem ser determinados.

Finalmente, se é possível assumir uma perspectiva de ser tanto em Heidegger, quanto em Nietzsche, é a de que o *ser* é compreendido enquanto devir e diferença.

É neste sentido que assumimos a tese de Balen (1999), que a diferença é a identidade. Mesmo que a identidade configure algo de igualdade, de aproximar e ajuntar, a identidade na perspectiva existencial será admitida como produtora de diferença e gerada a partir da multiplicidade de forças, que também é diferença.

Uma consequência dessa tese é a necessidade de se afirmar tudo, quer dizer, de afirmar o desdobrar identitário que se dá na processualidade do ser-aí. Essa afirmação de tudo seria uma espécie de *amor fati*. Neste sentido a vontade de potência seria reinterpretada como vontade de amor.

3.8 O sentido da experiência do processo identitário de ser professor

Normalmente a experiência é pensada como algo acumulativo, como algo que se vai ganhando e somando ao longo do tempo. Até o momento, o que se diz, de um modo geral, é que se *tem a experiência*, como se fosse pedaços que vão sendo colocados no sujeito até ganhar uma forma como um quebra-cabeças que vai sendo montado.

Existe um outro sentido para a palavra experiência. O sentido da experiência, na perspectiva da fenomenologia, é o sentido de saborear, de experienciar, de experimentar e de vivenciar. Esse sentido da experiência passa também pela dimensão de temporalidade, quer dizer, a experiência que ocorre num dado momento vivido.

Esse sentido de experiência está longe da idéia de possuir experiência. Experiência não se tem, se vivencia.

Obviamente a experiência não se dá solta, descontextualizada, sem uma história, sem marcas. A experiência é a conjunção, ou seja, é a ação conjunta de tudo que se é num determinado momento. A experiência é atravessada por uma história, por marcas, traz um projeto, aponta para algo, é intencional e se dá num momento, num presente em que se vive.

É importante pontuar a diferença entre a coisa, o fato e a experiência decorrente da coisa ou do fato. Segundo Laing (1988: p.45), “não é mesmo fácil dizer o que é experiência. (...) A experiência de um fato objetivo ou de uma idéia abstrata não é a impressão ou a idéia”.

Pode-se dizer que a experiência implica em vivência e implica num imbricamento dos parceiros.

O sujeito experimenta ser professor na vivência, vivendo, atuando e na relação com o outro, que pode ser os seus alunos, os seus pares, ou na preparação de uma aula, ou na própria reflexão de ser professor. Toda cotidianidade que integra o ser e fazer professor possibilita a vivência, a experiência de ser professor.

Porém, não são esses fatos, por eles mesmos isolados, que equivalem as experiências. O que garante a experiência é a relação e o imbricamento do sujeito com esses outros, com essas possibilidades do mundo do professor.

Um outro entendimento a se considerar, sobre a experiência, de um modo geral, e a experiência de ser professor, em particular, é que ela é algo que se reatualiza a medida que se vive a possibilidade de ser professor. Por exemplo, quando se é professor, é claro, não deixa de ser outras coisas. As múltiplas possibilidades de ser estão, de certa forma, presentes, mesmo que de um modo latente.

Quando o sujeito é professor continua sendo os tantos outros eus possíveis, num intercambiamento efervescente de trocas criativas. As suas outras múltiplas possibilidades de ser enriquecem seu ser/fazer professor.

Porém, há uma focalização naquilo que se é num dado momento. A figura se destacada no jogo dinâmico da figura-fundo, de modo que a figura de ser professor tende a ser mais destacada, mais forte quando se entra em relação com essa possibilidade de ser.

Há, portanto, uma experiência específica de ser professor, mas que, mesmo sendo específica, não é isolada das outras experiências que se vivencia, fora dessa possibilidade de ser professor. Muito pelo contrário, as outras possibilidades enriquecem, constituem e tecem a condição de ser professor.

Alguns autores (Maslow, 1990; Rogers, 1977;) vão afirmar que estar aberto a experiência é uma condição que possibilita acessar à consciência algo que é experimentado e, por conseguinte, potencializa a recriação de si mesmo. Essa é uma das premissas fundamentais da teoria de Rogers (1976). Para ele as pessoas usam sua experiência para se definir.

Há um campo de experiência único para cada indivíduo. Esse campo de experiência contém tudo que se passa no organismo em qualquer momento, e que está potencialmente disponível à consciência. Inclui eventos, percepções, sensações e impactos dos quais a pessoa não toma consciência, mas poderia tomar se focalizasse a atenção nesses estímulos.

O contínuo processo de reconhecimento a partir do campo de experiência é denominado por Rogers (1976) como self. O self ou autoconceito é a visão processual que uma pessoa tem de si própria, baseada em experiências passadas, estimulações presentes e expectativas futuras.

Nas palavras de Fonseca (2000, p.45):

A afirmação e a superação, inerentes à criação, são a própria configuração do perecível. Precisamente na configuração da perecibilidade configura-se o presente e a afirmação da vontade, a possibilidade de criação, e de vida, vale dizer.

Portanto, para estar aberto a uma experiência enriquecedora, constituidora, transformadora é preciso correr o risco das desorganizações, dos desequilíbrios, das dores e da perecibilidade do que se é.

O professor que não está aberto para valorização da sua própria experiência de *ser professor*, que nega a si mesmo, seja por não corresponder aos seus ideais de como deve ser um professor ou outra coisa, será impotente para recriar-se. Isto, pelo menos, é o que aponta a perspectiva fenomenológica do sentido da experiência no processo identitário.

Pode-se imaginar que um professor sensível para abertura seria muito mais criativo em termos de recriação de si mesmo e como mediador para o outro, seja o aluno, seja seu par, seja a educação.

Dessa forma, segundo Rogers (1976), essa seria uma das características de uma educação bem sucedida, ou seja, criar condições facilitadoras para vivenciar as experiências. Ainda, segundo o autor, a medida que se vivencia a experiência, cada momento é significativamente novo e valorizado pela possibilidade de aprendizagem, de crescimento e transformação, de modo que o processo de construção de si mesmo, de criação e recriação passa por uma escolha mais livre, mais engajada, mais envolvida com aquilo que se quer.

CAPITULO IV

FUNDAMENTOS DE UMA METODOLOGIA

4.1 Caminhos, trilhas e rastros

A proposta de desvelar a experiência do processo identitário dos professores, compreender e analisar suas implicações no fazer pedagógico e no ser professor, partiu de uma valorização de apreensão de um mundo subjetivo, vivido e experienciado pelos atores em questão.

Valorizar a apreensão de um mundo subjetivo, vivido e experienciado exigiu uma posição que se colocasse contrária ao modelo investigativo lógico-racional, justamente por considerar a qualidade e a profundidade da experiência do processo identitário dos atores envolvidos e não a quantificação, dissecação, generalização ou mesmo comparação da experiência.

Esse modelo, lógico-racional, que vai em direção contrária ao trabalho que aqui se configura, constitui-se, a partir de algumas características trazidas por Macedo (2000: p.42) como tendo: “visão monorreferencial e monossêmica da realidade; desconforto diante da natural dialeticidade e dialogicidade do real”.

Em direção divergente, as metodologias de natureza qualitativas, têm se definido como possibilidade afinada a proposta que aqui se apresenta. Isto se justifica por um método que valoriza a sensibilidade do mundo vivido, experienciado e participado.

A fenomenologia, como possibilidade de método qualitativo, vai valorizar, nas palavras de Macedo (2000), o mundo-vida, quer dizer, uma preocupação em descrever independentemente e anteriormente a qualquer explicação científica.

Esse aspecto do mundo vivido, possibilitado pelo método qualitativo, foi crucial no sentido da valorização da lembrança, do sentido ou mesmo de todas as experiências vivenciadas que foram apreendidas no decorrer deste trabalho.

A fenomenologia, como recurso metodológico privilegiado, na empreitada desta pesquisa, possibilitou a apreensão da descrição da vivência dos professores. Estes, através das múltiplas experiências, encontraram espaços para narrar e dividir suas histórias, suas inquietações, dúvidas, sentimentos, sonhos e impressões acerca do que se pode referir aos seus processos identitários.

Um outro aspecto importante a destacar da possibilidade da fenomenologia no presente estudo, além da apreensão da descrição da experiência identitária dos professores, é a questão da experimentação. Segundo Fonseca (2001), a fenomenologia propõe um método experimentativo, na medida que intensifica as perspectivações dos atores em questão.

Isto significa que o método fenomenológico ultrapassou a simples descrição, e mesmo a apreensão dessas vivências ou experiências. Tal método se coloca a serviço do desdobramento e criação de vivências e experiências.

À medida que os parceiros de pesquisa se envolveram no próprio processo desvelador da experiência identitária, criaram, desdobraram e reinventaram suas experiências. Os parceiros da pesquisa, portanto, foram também ativos no processo de criação e constituição de suas experiências, pois multiplicaram as perspectivas destas à medida que interagiam.

A questão da interação indicou uma parceria em relação aos pesquisados entre si e em relação ao pesquisador e pesquisados, ou nas palavras de Holanda (2001), o que existe são parceiros de pesquisa. Nesse sentido, o conhecimento produzido se deu a partir do âmbito existencial, onde o pensar se estabeleceu sobre o Ser, evidenciando-se (Macedo, 2000).

Durante, aproximadamente, um ano de participação com os parceiros de pesquisa pôde-se buscar o rigor necessário, mas sem perder de vista a experiência do próprio pesquisador, que estava envolvido com as construções que se faziam nos encontros.

Essas construções visavam as várias produções acerca da experiência identitária, mas isso não significou um relativismo absoluto, pois o norte aglutinador do trabalho foi compreender e analisar como essas produções, desenvolvidas em co-autorias e num contexto de formação continuada, repercutiam no fazer pedagógico e no ser professor.

Isto, contudo, não representou numa preocupação em buscar generalizações, ao contrário. A perspectiva que este estudo se colocou foi, via as tramas da intersubjetividade, evidenciar as realidades múltiplas num *estudo de caso*. Entretanto, este estudo de caso não se pautou numa inércia ou neutralidade dos atores e cenários envolvidos. Ao contrário, à medida que as experiências identitárias eram privilegiadas, no sentido de serem significadas e compartilhadas, tocavam a todos os envolvidos. O grupo ia se tecendo, se constituindo e se transformando no próprio processo de se perceber e se reconhecer. Portanto, o estudo de caso foi também provocador de mudanças e disparador para compreender a dinamicidade múltipla da experiência do próprio processo identitário dos parceiros envolvidos.

Há uma preocupação com as múltiplas realidades da experiência identitária dos professores e suas respectivas implicações, pois como afirma Macedo (2000: p.110), o estudo de caso tem “como preocupação principal compreender uma instância, especial. O objeto estudado é tratado como único, ideográfico (especial, singular (...).”

De modo análogo, (Chizzotti, 2001: p.102) considera o estudo de caso como:

Um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

Uma outra característica que marca esta pesquisa, a partir do estudo de caso, é a profundidade desenvolvida e o acompanhamento dos grupos investigados.

Para Ludke e André (1986), o estudo de caso apresenta algumas características fundamentais, a saber: visam a descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam a variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e as vezes os conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Para efetivar a proposta do estudo de caso, se fez valer a observação participante ativa, onde, segundo Macedo (2000: p.157), “o pesquisador se esforça em desempenhar um papel e em adquirir um status no interior do grupo ou da instituição que estuda, o que lhe permite participar ativamente das atividades como ‘membro’ aceito”.

Essa observação participante ativa estava articulada com outras possibilidades metodológicas. Entre elas surgiu as *narrativas de vida, os registros, entrevistas e os encontros dialógicos*.

Utilizar a autobiografia e as histórias de vida como recurso metodológico pertinente, na medida que possibilita a emersão das experiências e singularidades dos parceiros de pesquisa é, no dizer de Catani (2000: p.19), um “potencial de compreensão bastante fecundo”.

Esta compreensão profunda, possibilitada pela narrativa, será assimilada por Fontana (2000) como produção de sentidos. Para a autora, a narrativa não visa explicar, mas criar sentidos num processo coletivo e afirmativo dos indivíduos envolvidos.

Para Fontana (2000), as narrativas estariam em perfeita consonância com um trabalho que se propõe abordar a questão do processo identitário, pois vai focalizar os saberes emergentes das experiências narradas e compartilhadas. Estas experiências representam a valorização dos momentos significativos dos percursos pessoal e profissional vivido pelos professores, o que leva, consequentemente, a uma potencialização do próprio processo identitário destes.

Todas essas possibilidades metodológicas parecem ancorar num fundo basilar para pesquisa, que é a questão do fazer aparecer os sentidos produzidos, quer dizer, as experiências identitários dos parceiros de pesquisa. O fazer aparecer dessas experiências, como abordado anteriormente, está fundamentado numa compreensão fenomenológica.

Portanto, as possibilidades de recursos metodológicos estão relacionadas a partir de uma fundamentação fenomenológica que visa emiscuir os fenômenos da experiência para, em seguida, favorecer a compreensão e análise das implicações dessas experiências.

Nesse sentido, a compreensão da entrevista, segundo Macedo (2000: p.165) passa a ter profundidade, pois trata-se de:

Um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas.

Em relação aos encontros dialógicos, possibilita aprofundar alguns pontos já indicados em outras situações de pesquisa e retificar alguns outros que não ficaram suficientemente claros. Além desses aspectos os encontros assumem um caráter coletivo. As discussões, falas, depoimentos e questionamentos são tecidas em uma situação de grupo. Este aspecto cria uma condição singular. O grupo tensiona a situação de modo tal que, *o que e o como* se fala é colocado numa outra atmosfera.

4.2 Sujeitos, atores e parceiros²⁰

Durante aproximadamente um ano participamos de trinta encontros quinzenais com 33 professores e professoras de duas creches-escolas. Estes encontros visavam acompanhar e facilitar, via atividades de grupos, o desenvolvimento profissional dos professores e professoras.

Inicialmente, as duas creches haviam me contratado como psicólogo para desenvolver esse trabalho de capacitação. Embora não estivesse muito claro para os diretores e responsáveis das creches qual seria exatamente o meu papel, propus um trabalho que contemplasse o desenvolvimento das dimensões técnica e pessoal (a proposta apresentada aos diretores e responsáveis das creches consta no Anexo A).

Na verdade havia pretendido trabalhar com esses professores e professoras suas histórias de vida que, de alguma forma os constituíam enquanto professores. Acreditava que, a medida que essas histórias iriam sendo narradas, possibilitariam possíveis reflexões e reconstituições da dimensão técnica e pessoal de ser professor (a).

Concomitante a esse processo narrativo, vivencial e reflexivo, o trabalho dos grupos pautou-se também em discussões de textos mais técnicos a respeito da formação do professor ou assuntos que estivessem relacionados com as situações que emergiam nos grupos.

²⁰ As informações que, por ventura, possam facilitar a identificação dos parceiros da pesquisa foram propositadamente omitidas; Os dados expressos aqui podem já ter sofrido mudanças por causa do tempo.

A medida que o programa seguia percebia-se que a proposta estava em sintonia com as expectativas e necessidades dos professores e professoras, pois eles assimilaram a proposta e no decorrer do trabalho, muitas vezes, contribuíram com sugestões. Era evidente que existia vínculos favoráveis para o desenvolvimento dos grupos, adesão as propostas, confiança e comprometimento entre os participantes.

A proposta com os grupos de professores e professoras não se deu exclusivamente como propósito desta pesquisa. Inicialmente, os grupos se compuseram a partir de um trabalho contratado que visava atender demandas específicas (embora não fosse nítido para os contratantes). Entretanto, essa proposta abriu possibilidades e preparou os grupos para o desenvolvimento deste trabalho.

Durante o período que se caracterizou como atividades de pesquisa, tentamos deixar claro, para os grupo a natureza prática e investigativa desses encontros. Tentávamos, com isso, estabelecer uma nova etapa na relação e natureza dos encontros que iriam se seguir. Por outro lado, não havia incompatibilidade entre a etapa do trabalho (a partir de quando fomos contratados) e a etapa da pesquisa. As duas etapas e, consequentemente, os interesses desencadeados em ambas as etapas eram complementares ou havia uma continuidade, pois o aspecto prático dos encontros era o próprio elemento das investigações. O desvelamento e desdobramento das investigações retroalimentava o aspecto prático.

A pesquisa, embora tenha o parceiro-pesquisador como facilitador dos próprios grupos de investigação no início da formação dos primeiros vínculos dos grupos, não se configurou como avaliação dos impactos dos trabalhos desenvolvidos. O que se buscava, na naturalidade e no curso normal das atividades dos encontros, para a pesquisa, era, via um trabalho que privilegiasse também o desenvolvimento da dimensão pessoal, apreender as experiências do processo identitário dos parceiros de pesquisa.

Ainda, na naturalidade e curso normal das programações e atividades dos grupos, pretendeu-se compreender e analisar as implicações dessas experiências no fazer pedagógico e no ser professor.

A esse respeito, ou seja, em relação aos trabalhos que privilegiam a dimensão pessoal e a relação com as experiências do processo identitário e, consequentemente as possíveis implicações, Catani (2000), fala que um trabalho de formação que traga a questão das histórias de vida, portanto no âmbito da dimensão pessoal, potencializa as construções identitárias dos envolvidos.

4.3 Os cenários

Enquanto psicólogo e docente sempre estive ligado com atividades sociais. Esta é uma das marcas do trabalho que venho desenvolvendo ao longo dos últimos anos. Sem

dúvida, esta ligação tem forte relação com a nossa experiência do processo identitário profissional.

Impulsionado por essa atração que, no ano de 2001, fui convidado a propor um trabalho com os professores da Creche-Escola Chico Mendes, situada no bairro de Saramandaia, município de Salvador (Ba) e, também decorrente dessa identificação, que no ano de 2002 fui convidado para desenvolver um trabalho de capacitação com professores e professoras da Creche-Escola Santo Antônio, no município de Pilão Arcado (Ba).

Foram nestes dois cenários, que reservam convergências e divergências, que a produção da pesquisa se desdobrou. Num palco, a Creche-Escola Chico Mendes: instituição mantida pela paróquia católica, situada num bairro paupérrimo da capital estado da Bahia, considerado violento e atendendo crianças carentes. Num outro palco, a Creche-Escola Santo Antônio: instituição também mantida pela paróquia católica, localizada numa região do semi-árido do estado da Bahia, um dos maiores bolsões de miséria do país, porém com uma infra-estrutura e condições atendimento as crianças carentes melhor.

De um modo mais detalhado, a referida Creche-Escola Chico Mendes, da capital, é mantida pela paróquia do bairro e por contribuições de doações estrangeiras. Esta creche atende cerca de 300 crianças nos turnos matutino e vespertino. Estas, enquanto estão na creche recebem atenção dos professores, cuidados básicos e alimentação. Para muitas dessas crianças a creche é a possibilidade de sobrevivência, pois vivem em condições de grande precariedade.

Esta situação de carência em relação, em particular, as crianças e a importância da creche como uma das poucas chances de assegurar um desenvolvimento com mínimas condições de qualidade de vida, é percebido com clareza pelos professores e professoras. Entretanto, esta sensibilidade faz com que os professores se envolvem de um modo, muitas vezes, angustiante com a vida e o destino das crianças. Esta angústia tende a marcar o ser e o fazer profissional desses professores e professoras.

Não só as crianças vivem em condições precárias. Os docentes também compartilham a pauperização e a miserabilidade de um bairro de excluídos. Neste sentido, os professores e professoras têm um nível educacional médio e com francas dificuldades na aprendizagem, recebem salário mínimo (que corresponde hoje a U\$ 70,00), que mal oportuniza a sobrevivência e vivem sobre uma sobrecarga de trabalho – muitas das professoras, além da jornada de trabalho de oito horas na creche ainda são responsáveis pela educação dos filhos e administração da casa.

No período da nossa contratação, enquanto psicólogo, esta creche vivia um momento bastante delicado, pois o bairro, na qual se situa, passava por elevadas ondas de violência (assaltos, mortes, tiros, presença constante da polícia que reprimia e ameaçava a população).

Conseqüentemente, os professores e professoras desta creche também se sentiam atingidos por essas ondas de violência – é importante pontuar que muitos desses professores e professoras eram moradores do bairro.

Os docentes se queixavam de estresse, cansaço e medo. Tudo isto parecia estar interferido no ser e fazer profissional do grupo, além, é claro, da caracterização delineada acima. Foi este motivo, a do impacto da violência, que a direção da Creche-Escola Chico Mendes solicitou a contratação dos nossos serviços.

A Creche-Escola Santo Antônio, localizado no interior da estado da Bahia é um cenário com suas próprias peculiaridades, embora mantenha semelhanças e comungue alguns aspectos da história das creches e, principalmente, dos seus profissionais.

Esta creche, enquanto espaço de nosso trabalho, surge a partir de uma coincidência em relação a minha passagem pela região e a necessidade, identificada pelo padre da paróquia, de uma capacitação para os professores e professoras. No início do ano de 2002 fomos contratados para desenvolver uma proposta de capacitação para os professores e professoras da referida creche (proposta no Anexo A).

A referida creche atende cerca de trezentas crianças nos turnos matutino e vespertino. São quase todas crianças carentes. Estas recebem alimentação adequada, e todo serviço de educação infantil. Pode-se considerar que a Creche-Escola Santo Antônio é uma das melhores da região. Os professores também são bem qualificados, embora haja toda uma dificuldade em relação a formação básica deles. A remuneração destes profissionais é considerada condizente com o mercado local. E uma das preocupações maiores da direção da creche é poder oferecer um serviço de qualidade. Por este motivo há grande investimento em capacitações e aperfeiçoamento profissional.

Considerando estas caracterizações iniciais a respeito da Creche-Escola Santo Antônio, destacando a busca de uma melhor capacitação dos profissionais envolvidos e o reconhecimento de que é uma das creches que melhor oferece o serviço na região, podemos desde já apontar que tudo isso vai estar marcando também a experiência do processo identitário desses professores e professoras.

Foi a partir do reconhecimento dessas marcas constituidoras para a experiência do processo identitário que, no início do desenvolvimento da proposta de capacitação para Creche-Escola Santo Antônio, resolvemos aproveitar também o espaço desta para compor a presente pesquisa. Imaginávamos que a riqueza da diversidade e as possíveis semelhanças entre os dois cenários, ou seja, as duas creches, pudessem favorecer melhor uma compreensão acerca da experiência do processo identitário. Ademais, estariamos, de qualquer jeito, envolvidos no trabalho das duas creches. Foi daí que resolvemos construir nosso trabalho de pesquisa participando, dialogando, refletindo e buscando o envolvimento nesses dois cenários díspares e ao mesmo tempo semelhantes.

4.4 Identidade dos cenários: disparidades e semelhanças

Entre a tensão das disparidades e semelhanças entre um cenário e outro temos: uma creche-escola situada num bairro popular²¹ na capital do estado da Bahia, Salvador; outra

²¹ Esse bairro é considerado um dos mais violentos da cidade. É também considerado um bairro de extrema pobreza.

creche-escola situada no interior²² da Bahia, localizada na região do semi-árido, numa cidade ribeirinha ao Rio São Francisco. Ambas são comunitárias e mantidas por paróquias da Igreja Católica. Atendem, juntas, cerca de seiscentas crianças que, em relação a idade, variam entre dois a nove anos.

Já em relação aos professores, estes têm o nível médio, com formação de magistério. O grau de capacitação é baixo, assim como a remuneração para os professores e professoras da creche da capital. Para os professores e professoras da creche do interior há um maior investimento na formação e a remuneração é considerada condizente para realidade local.

Na primeira creche-escola citada, da capital, o corpo docente é formado por sete professoras e um professor. Na segunda creche-escola citada, do interior, são quinze professores, sendo doze mulheres e três homens.

O grupo de professores da capital se depara, mais fortemente, com a questão da violência urbana. Estes também vivem em piores condições do que os professores do interior. As remunerações não passam de um salário mínimo²³ e as escolas são mais precárias em termos de infra-estrutura e acompanhamento técnico-pedagógico.

²² Esta cidade tem 39% da população analfabeta (IBGE-2001).

²³ Na época, cerca de R \$ 180,00.

Em relação aos professores e professoras da creche-escola do interior, estes participam de uma série de atividades ligadas a paróquia²⁴, de modo que quase todo o tempo, inclusive os sábados e algumas noites da semana, são absorvidos por essas atividades. Este acúmulo de trabalho é sentido pelos professores como algo gerador de cansaço e estresse.

Existem alguns aspectos comuns entre as creches-escolas em questão: ambas são comunitárias e gratuitas para a população; os professores residem (quase todos) na própria comunidade; os professores possuem, em termos de escolaridade, o nível médio (magistério); e trabalham com populações carentes.

Estas disparidades e semelhanças entre as creches possibilitaram evidenciar um jogo complementar em relação as experiências dos processos identitários desses professores e professoras que estavam inseridos em coisas semelhantes e vivendo e experienciando processos, muitas vezes, diferentes. Ou então, estavam inseridos em coisas diferentes e vivendo e experienciando processos, muitas vezes, semelhantes. Estas diferenças da semelhança e semelhanças da diferença contribuem para compreensão de que a experiência do processo identitário não depende só dos condicionamentos do meio, nem de disposições ou pré-disposições internas dos indivíduos, mas sim de uma articulação dialética e singularizada dos indivíduos e seu meio.

²⁴Essas correspondem a atividades sociais (ligadas as pastorais da criança, da mulher, etc) e religiosas (eucaristia, crismas, etc).

4.5 Passos e passeios

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um contato contínuo, periódico e intenso. Durante o ano de 2002, quinzenalmente, os dois grupos de professores eram visitados alternadamente. Durante as visitas, melhor seria dizer encontros, seguia-se um roteiro de temas (em Anexo B) pautado numa proposta que contemplassem questões referentes ao próprio grupo, questões da categoria profissional, questões ligadas a psicologia do desenvolvimento e aprendizagem e trabalhos voltados para histórias de vida. Esta proposta foi chamada de “grupo de trabalho teórico-vivencial” com o intuito de a partir das questões propostas, suscitar e evidenciar para o grupo a experiência do processo identitário que os parceiros estavam vivendo. A partir daí seria mais acessível compreender as respectivas implicações do ser e fazer profissional.

Os encontros do grupo de trabalho teórico-vivencial dos professores e professoras das duas creches aconteceram nos próprios prédios escolares. Duravam, estes encontros, cerca de duas horas para o grupo da capital e sete horas para o grupo do interior. Esta diferença se deve a disponibilidade e condições de trabalho dos grupos. O grupo da capital tinha menos disponibilidade de tempo e a estruturação do trabalho não permitia dispor de mais tempo para os encontros. O contrário ocorria com o grupo do interior.

Esta diferença de tempo, embora significativa em termos quantitativos, não representou diferenças graves no desenrolar dos trabalhos. Em ambos os grupos os

parceiros se envolviam, experienciavam, se implicavam, se reconheciam, se diferenciavam e se recriavam.

Muita coisa da programação era proposta pelos próprios professores. Eles pediam para tratar certo assunto que estava sendo importante para o grupo, como por exemplo, a questão do estresse para os professores da creche da capital. Portanto, a dinâmica dos grupos se dava ora seguindo a programação, ora atendendo as solicitações dos parceiros. Lembrando, em tempo, que o que mais nos interessava não era se a programação previamente estabelecida, estava sendo seguida ou não. O que nos interessava era o suscitamento e envolvimento dos parceiros no evidenciar da experiência de seus processos identitário e as respectivas implicações disso o ser e fazer profissional.

A dinâmica utilizada nos dois grupos tendia a ser semelhante. Geralmente começávamos o grupo solicitando aos participantes para falarem como estavam se sentido no trabalho, em casa, no bairro, no grupo, enfim, queríamos oportunizar um espaço para que atualizassem uma comunicação autêntica de sua existencialidade. Num momento seguinte, retomávamos algumas questões dos encontros passados. Para isso servíamos de textos, técnicas de dinâmica de grupo ou exposições de exercícios reflexivos recomendados para serem feitos nos intervalos dos encontros. Por fim, solicitávamos sugestões para o próximo encontro e avaliávamos o encontro presente. Algumas vezes, porém, por necessidade do desenvolvimento da dinâmica grupal e, consequentemente das idiossincrasias dos grupos, as dinâmicas tomavam sentidos diferentes. O que mais

diferenciava era os temas propostos pelos grupos e a adequação ao tempo, que divergia de um grupo para outro, como já sinalizado.

A partir dos contextos inter grupais, em relação as duas creches, a proposta de estudo de caso, na qual esta pesquisa se inseriu, a saber, a experiência do processo identitário e suas respectivas implicações no fazer pedagógico e no ser professor, visou uma apreensão da dimensão do vivido, pois se tratava da questão da experiência e não de uma comparação entre os grupos.

Para sistematizar o ordenamento do trabalho investigativo pensamos em três momentos norteadores, que chamaremos de lances. Primeiro lance: *da adaptação*, segundo lance: *da exploração*, terceiro lance: *da interpretação*. Cada lance desse correspondeu a uma etapa da pesquisa e enquadrou a forma e qualidade dos encontros com os docentes das creches.

O primeiro lance, da adaptação, caracterizou-se por conhecer os espaços, estabelecer vínculos iniciais, buscar maior inserção no contexto. Tratava-se de um passo mais etnográfico, sem perder de vista a dimensão comprensiva já nesse momento.

Nesse passo, procurou-se um convívio o mais natural possível. Para tanto, reuníamos e conversávamos nos ambientes informais dos espaços das creches, como por exemplo, nos almoços coletivos, no cafezinho da cozinha ou nos breves diálogos da entrada e saída das creches.

O segundo lance, de exploração, caracterizou-se pela elaboração das interrogações iniciais, formulações das primeiras interpretações em busca do vivido, dos sentidos e das experiências. Neste momento se configurou mais a perspectiva etnográfica e foram desenvolvidas um estar com outro via a observação participante ativa, utilizando conversas em grupo e o recurso das histórias de vida escritas.

O terceiro lance, da interpretação, caracterizou-se por novas reflexões, por novas buscas de outros vividos e experiências mais encobertas e por implicações com as práticas. Utilizou-se, neste passo, os encontros dialógicos.

Todos estes lances - embora mantivessem a dinâmica descrita ainda pouco, exceto para o primeiro lance (adaptação), de perguntar como os participantes estavam se sentido, de relatar alguma experiência e propor algo para o próximo encontro - estabeleceram uma espécie de ciclo, ao modo da visão gestáltica - representa um ciclo onde há um contato inicial (uma abertura), um contato propriamente (fechamento) e um desligamento (nova abertura).

Esse ciclo parece estar em consonância com o que Masini (1991: p.66) fala a respeito do pesquisador que se fundamenta numa abordagem fenomenológica: “Nessa ação sem fechamento ou sistemas acabados o pesquisador mostra sua maneira de estar no mundo interrogando-o”.

CAPÍTULO V

O JOGO DOS DADOS OU SUA APREENSÃO

“Toda pessoa sempre é as marcas das lições de outras tantas pessoas...”
(Gonzaguinha).

Iremos privilegiar alguns momentos de nossas trocas com os grupos de professores que acompanhamos. Trata-se de evidenciar os momentos que melhor expressam as questões pertinentes a experiência identitária, no quadro aqui delimitado. Esses momentos, dos dois grupos, não visam traçar quadros comparativos, apenas evidenciar os pontos que marcam a expressividade das experiências identitárias de grupos que reservam distâncias e diferenças, mas também semelhanças e aproximações. É certo que o eixo norteador foi o mesmo para os grupos investigados. Entretanto, não unificamos ou padronizamos as técnicas utilizadas nos grupos.

Esses momentos emergiram a partir de todo um processo de convivência e implicações. Nos nossos encontros, pouco a pouco, íamos construindo laços, traços, jeitos de estar, formas de lidar com outro. À medida que tudo isso ia sendo tecido, aprendíamos um com outro, o jeito de ser e estar de cada um e do grupo. Nos permitíamos nos contaminar com a presença de cada um. Vivemos dramas dos

encontros, onde ora aparecia a angustia, ora a alegria contagiante, ora a apatia invasiva, ora os desentendimentos dos parceiros e ora os encantamentos de se perceber diferente e em transformação.

Os processos de convivência e implicação foram organizados em três momentos, como explicitado anteriormente, para melhor dar sentido e ordem ao trabalho que se propõe compreender a experiência do processo identitário dos professores. Desta forma, iremos apresentar os três lances (adaptação, exploração e interpretação) para o grupo de professores e professoras da creche-escola da capital e do interior. A cada lance, será descrito e analisado o grupo da capital e do interior. Após o término da descrição e análise dos lances metodológicos do grupo da capital e do interior faremos uma análise que visa compreender, já de modo sintético, a experiência do processo identitário desses professores e professoras e as implicações no ser professor e fazer pedagógico.

5.1 Primeiro Lance

5.1.1 Na capital

Depois de subir e descer várias ladeiras, a pé ou de carro particular, pois não existe transporte coletivo, chega-se à Creche-Escola Chico Mendes, investigada por nós. Nas ruas, muitas crianças brincando nas poças e córregos de esgoto, algumas pessoas indo trabalhar e vários bares e quitandas abertas.

Esse bairro, onde a creche escola se localiza é marcado pela violência urbana, alta densidade demográfica, pouco espaço para o lazer, quantidade de escolas insuficientes para os jovens, alta incidência de alcoolismo e desemprego.

A população nesse bairro é composta, em sua maioria, por negros. Poucos trabalham no mercado formal.

Todos estes aspectos vão estar presentes, de formas variadas, na experiência identitária dos professores e professoras da creche. A questão da violência vai permear as relações dos docentes de um modo angustiante e causador de estresse. Muitos se queixavam de dores no corpo, cefaléias e depressão. Atribuíam a tensão e a angústia da situação de violência vivida no bairro.

Além desse aspecto da violência, os professores e professoras não só lidavam com uma população pauperizada, como também faziam parte dessa população. Viviam sob o signo da exclusão social, num bairro estigmatizado pela cidade e pouco atendido pelo poder público. Tudo isso parecia gerar um sentimento de abandono entre os docentes, mas também, em alguns momentos, gerava revolta e vontade de mudar a realidade.

Entretanto, se os sentimentos não eram tão proporcionadores de um cotidiano menos tenso, a vida, por outro lado, seguia prosaicamente. Era nessa ambivalência, do normal e dos sustos que o clima se configurava. Ao entrar na creche escola era comum sermos servidos com café e com água na cozinha. Lá costumávamos saber das

informações sobre os recentes acontecimentos, geralmente ligados a "guerra particular" entre as gangues do bairro.

Era notório perceber, no rosto das pessoas, a revolta por estarem acuadas pela violência dos grupos armados (gangues urbanas, civis e militares). Parece que a violência era a única intervenção possível de um estado omissو. Vale registrar que o bairro, onde a creche escola se localiza, sofreu duas grandes intervenções militaresⁱ, em um período aproximado de um ano (em 2002), e que foram exploradas exaustivamente pela grande mídia da cidade, mostrando a "ação eficiente" das milícias estadual e federal.

Essa exposição pela mídia, de um bairro perigoso, atingia diretamente todos os moradores. Algumas professoras chegaram, inclusive, a dizer que tinham vergonha de onde moravam. Além da vergonha sentiam também raiva por perceber que muitas notícias veiculadas pela grande mídia eram inverdades ou exageros. Entre a vergonha e a raiva suas identidades eram tecidas partir dessa malha maior que forja os entornos de suas vidas.

5.1.2 No interior

Semi-árido da Bahia. Normalmente o dia é atravessado por uma temperatura média de 40º. A cultura do sertão, que ainda matem traços feudais e que é permeada por uma política centralizadora e autoritária compõe o cenário.

A presença da igreja católica²⁵ na região é ativamente política. Quase todos que fazem parte da paróquia, funcionários, fiéis e comunidade me geral, se identificam com uma causa que luta pela libertação do povo. Esta libertação passa questão espiritual, mas também material e política. Identificar-se com este aspecto proporciona, inevitavelmente, a geração de conflitos com o poder municipal, que é, considerado pelas pessoas da paróquia, como representantes do coronelismo²⁶

Ser sertanejo, com todas as heranças de um povo que luta para sobreviver numa terra cheia de dificuldades e pertencer a uma paróquia que se propõe a enfrentar o coronelismo, passam a ser marcas indeléveis dos professores e professoras da Creche-Escola Santo Antônio.

Nos intervalos da Creche-Escola Santo Antônio, quando os professores e professoras param para fazer o lanche é comum ouvirmos conversas relacionadas a política local e nacional. É constatável o nível elaborado dos docentes no que diz respeito a uma visão crítica da política e das questões sociais.

Todos os envolvidos na paróquia participam periodicamente de cursos e de atividades relacionadas as atividades sociais e políticas. Sem dúvida, este aspecto também marca a forma e o jeito dos docentes serem.

²⁵ A ala da igreja católica que prepondera na região é a teologia da libertação. Tal ala acredita que a ligação com Deus se dá pela libertação do povo da condição de oprimido.

²⁶ Coronelismo: prática de cunho político-social, própria do meio rural e das pequenas cidades do interior, que floresceu durante a primeira república e que configura uma forma de mandonismo em que uma elite, encarnada emblematicamente pelo proprietário rural, controla os meios de produção, detendo o poder econômico, social e político local (Fonte: Dicionário Hoaussis – 2002).

Entretanto, esta visão aguçada dos problemas sociais e políticos não impede de viverem dificuldades em relação aos seus processos identitários. Embora sejam politizados, parecem enfrentar ambivalências e mesmo insegurança em relação a identidade profissional. Vejamos como num primeiro “lance” isto nos foi apresentado.

Ao ser convidado para trabalhar na creche escola do interior, mantida pela paróquia ligada a igreja católica, fomos logo advertido por alguns técnicos desta, que poderíamos encontrar algumas dificuldades no trabalho com os professores e professoras. Para a pedagoga e o coordenador, os docentes não demonstravam, no geral, motivação para as propostas de inovação pedagógica que a creche estava passando. Muito pelo contrário, havia uma certa resistência às mudanças por parte dos professores e professoras, afirmavam os técnicos.

Num dos encontros com os professores e professoras, cerca de doze, trabalhávamos a partir de algumas questões da profissionalidade, ou seja, o que caracterizava ser professor, qual a experiência de ser professor por eles, além de outros temas correlatos. Neste trabalho, surgiu uma indagação, através de uma professora, de qual seria a melhor denominação para o profissional professor. Ela trazia a questão da nomeação do profissional que ora era chamada por tia, ora por professora, ora pelo próprio nome e ora como monitora. Na sua indagação, complementou dizendo que ela não se sentia como professora, ou melhor, ela não sabia como se sentir.

A partir da exposição desta professora, outros membros do grupo passaram a compartilhar suas idéias, sentimentos e reflexões acerca do assunto. O interessante foi notar que a situação não dizia respeito apenas aquela professora, mas sim ao grupo

como um todo. Inclusive, foi curioso observar que cerca da metade dos docentes disseram desejado ser um outro profissional no início de sua trajetória de trabalho e que estavam na condição de professor por falta de opção²⁷. Embora quase todos atuassem a mais de cinco anos não conseguiam desenvolver um gosto pela profissão. Era comum se perceberem sonhando com outras atividades ou ressentidos por não terem desenvolvido outra profissão.

A medida que os professores e professoras iam falando, algumas explicações iam também surgindo. Uma das professoras disse que não se sentia bem com a situação que estava vivendo, pois, embora atuasse como professora, sua carteira de trabalho estava registrada como “*serviços gerais*”.

Uma outra professora falou que o padre, responsável pela paróquia, havia dito para elas que não deveriam se preocupar em ensinar as crianças a ler e escrever. Deveriam sim, se preocupar com a formação, como um todo, das crianças. Elas eram, segundo o padre, monitoras e não professoras²⁸. De modo que, para essas profissionais, a idéia de ser professora parecia estar muito relacionada com aquela que coloca a criança simplesmente para ler e escrever. Saindo desse papel mais tradicional, digamos assim, os professores não conseguiam perceber a sua profissionalidade enquanto professores de creche escola, tendo em vista as idiossincrasias nesta área da educação, a saber, da educação infantil.

²⁷ Neste interior a falta de oportunidade no mercado de trabalho não deixa muita opção para escolhas.

²⁸ Talvez aqui o padre desejasse um outro modelo de ser professor. Um modelo de professor não tradicional, não conteudista, valorizando mais os aspectos relacionais e afetivos, afinal tratava-se de crianças muito pequenas. Embora parecesse haver essa preocupação, parecia também não haver noção dos possíveis efeitos dessa ambigüidade profissional.

Parece que, além do fator administrativo da creche em registrar, na carteira de trabalho, os professores e professoras na categoria de outros profissionais, havia também uma dificuldade de se perceber professor a partir de um modelo menos tradicional de sua profissão.

Bem, este grupo de professores, em sua totalidade, tinha uma formação de nível médio. Cursaram o magistério em escolas do próprio município.

Considerando a precariedade nas formações de magistério, principalmente no interior, no que diz respeito a preparação de profissionais é plausível considerar a inconsistência teórica e metodológica destes profissionais. Tal fraqueza em suas formações tendeu a repercutir, inclusive, na construção da identidade profissional no que diz respeito a uma possível insegurança.

Estes profissionais professores, portanto, que se vêem aquém de outros profissionais e reconhecem, muitas vezes, seus despreparos, principalmente quando se deparam com alguns desafios, por exemplo, em situação de cursos de capacitação quando são avaliados se sentem inseguros e parecem ter dificuldades em assumir posições frente a instituição ou em defender suas idéias. É claro que essa situação não se apresentava em todos os indivíduos do grupo em questão, mas era uma questão que dizia respeito ao grupo como todo. Não foi por acaso, por exemplo, que o grupo se mobilizou quando a discussão sobre profissionalidade eclodiu, passando uma média de três horas no assunto. Parecia ser uma situação que eles experimentavam a oportunidade de colocar suas dúvidas e inseguranças em relação a nomeação profissional, ou seja, que eles eram.

5.2 Segundo Lance

5.2.1 Na capital e no interior

Compreendemos a identidade como algo processual, como não tendo um fim, como não sendo algo que algum dia esteja pronta e acabada. Por isso adotamos a expressão processo identitário, exatamente para designar a idéia de permanente formação. O processo identitário diz respeito ao modo como nos reconhecemos, ao modo como nos percebemos, ao modo como nos sentimos e ao modo como nos relacionamos e como agimos no mundo.

O processo identitário profissional é um aspecto importante na vida de qualquer pessoa. Afinal de contas, passamos boa parte do tempo de nossas vidas em espaços de trabalho.

Na sociedade que vivemos, o trabalho representa uma das coisas mais importantes na vida de qualquer pessoa, sendo inclusive elemento formador decisivo da identidade. Portanto, a identidade profissional tenderá a ter um peso importante para qualquer pessoa. Se alguma coisa não vai bem na vida profissional, isso tende a repercutir na vida como um todo.

Uma situação de ambigüidade na identidade profissional parece trazer algumas consequências desfavoráveis para o próprio fazer profissional. Pelo menos é isso que os casos aqui analisados indicaram. Ora, os professores e professoras do grupo da capital

estavam vivendo uma situação de tensão por causa da violência. Violência esta que se colocava dentro e fora da sala de aula, pois os alunos eram expostos diretamente a violência e os professores também. Esta violência parecia criar situação de ambivalência na condição de ser e estar professor.

O segundo grupo de professores, do interior, parecia estar vivendo um momento de desmotivação e resistência em relação aos cursos de capacitação e as novas propostas pedagógicas que estavam sendo implantadas há mais de dois anos na instituição. Embora houvesse todo um esforço por parte da administração em facilitar o desenvolvimento profissional deles, não havia uma resposta por parte dos professores em aceitar as mudanças. Os professores, ao contrário, em sua maioria, demonstravam desânimo, desmotivação e resistência às mudanças.

Parece que o fator ambigüidade na identidade profissional, falta de visibilidade de ser professor, estava afetando a auto-estima e motivação dos professores. De modo que estes não conseguiam se afirmar enquanto tal.

Aliado a toda uma carência na sua formação que não contribuía para uma auto-sustentação no ser e estar professor havia uma série de situações que abalavam mais ainda a construção identitária profissional. Em relação ao grupo da capital essa dificuldade passava pelo cansaço, pela desmotivação e pela sensação de não saber agir com as crianças quando essas expressavam agressividade. Já em relação ao grupo de professores do interior a dificuldade estava numa falta de reconhecimento enquanto profissionais professores, de gostarem da profissão, de se identificarem com a profissão de professor, de poderem refazer e se perceberem em outros modelos de ser professor.

É neste sentido que a idéia de identidade como processo se coloca de modo pertinente. Primeiro porque abre possibilidade para pensarmos os vários modelos de uma mesma profissão que vamos vivendo e incorporando, ou as várias identidades profissionais que vamos construindo ao longo da vida. Entretanto, parece que as coisas não correm soltas, ou não correm de modo tão natural assim. Os professores aqui analisados não estavam conseguindo construir novos modelos de ser professor e até mesmo para aqueles que um dia desejaram ser um outro profissional se mostravam fechados para a possibilidade de se sentir um professor, ou seja, construir uma identidade profissional de professor.

Percebe-se com esses momentos iniciais (primeiro lance) em relação ao grupo da capital e do interior, a inseparabilidade entre as dimensões objetivas e subjetivas da construção social da realidade (Berger e Luckmann, 1978). Para estes autores, e daí a implicação que fazemos, a construção do processo identitário é intimamente influenciada pela construção social da realidade e, por conseguinte, através dos processos de objetivação e subjetivação. Estes processos se articulam dialeticamente.

Portanto, foi imprescindível desenvolver os contatos iniciais no sentido de apreender algo dessas dimensões em permanente articulação, tanto para o grupo da capital, quanto para o grupo do interior.

Pretendemos, no momento denominado “segundo lance”, colocar a palavra em evidência. A palavra, falada ou escrita, teve, pelos próprios parceiros de pesquisa liberdade afirmada. Estas palavras vivas permitiram um inaugurar e desencadear, não

apenas a apreensão de sentidos como a produção de novos sentidos, pois o que surgia não era apenas o professor, mas a pessoa em toda sua inteireza.

De acordo com Vasconcelos (2000: p.12) irá, correspondendo, em relação ao privilégio da fala dizer:

Trazendo à tona a história de professores /professoras, apresentando-os como portadores de uma identidade profissional, os artigos revelam que, mesmo sendo o magistério parte significativa da experiência e da identidade dos narradores, os professores/professoras não são só magistério.

São pessoas concretas e plurais que se fazem historicamente a partir dos contextos sociais onde vivem seus cotidianos. É aí, na casa, no trabalho, na sala de aula, na igreja que elas vivenciam sua relação com a estrutura mais ampla.

A seguir iremos expor e evidenciar algumas falas dos professores e professoras para melhor focalizar suas experiências identitárias. Para tanto, iniciaremos com os professores da creche-escola da capital e em seguida com os professores e professoras do interior. Iremos chamar de “perspectiva” a focalização das falas dos professores e das professoras da capital e do interior. Cada fala focalizada dos docentes será enumerada como perspectiva 1, perspectiva 2 e assim por diante.

O sentido de enunciar as falas enquanto *perspectivas têm* a ver com o sentido desenvolvido por Fonseca (2000), que é de perspectivação, ou seja, de relacionar o expressar e o vivenciar, com o desdobrar e com o recriar. Perspectiva seria então afirmar uma produção de sentido que desencadeia outras produções de sentidos num processo criativo e, portanto, que está em consonância com a idéia assumida neste trabalho do processo identitário.

Estas “perspectivas” buscaram revelar e oportunizar a participação ativa dos atores ou como estamos chamando, dos parceiros da pesquisa. Ademais, sentimos também a necessidade de proporcionar a visão, o olhar desses profissionais. Para viabilizar esta necessidade a seguir iniciaremos (tanto para o grupo de docentes da capital, quanto do interior) com um tópico chamado “olhares cruzados” e depois com um outro tópico chamado “dramas cruzados”. Cada um desses tópicos traz a tona momentos distintos de alguns encontros que tivemos com os grupos. Nos “olhares cruzados” quisemos confrontar posições dos docentes a partir de diálogos em grupo, mediados por um pequeno roteiro de três questões (logo abaixo serão apresentadas as três questões). Já nos “dramas cruzados” utilizamos recursos dramáticos, onde os professores e professoras representaram, em grupo, situações trazidas por eles mesmos. Após as dramatizações desenvolvemos reflexões coletivas a respeito dos assuntos. Vamos aos olhares e aos dramas.

5.3 Olhares cruzados da capital

As narrativas que se seguiram surgiram após algumas conversas em grupo, com a participação de seis professoras, que estavam presentes no nosso 20º encontro. Esta conversa estava fundamentada em três grandes eixos, de um modo não dissociado, a saber:

- O que é ser professor.
- O que é mais difícil em ser professor.

- O que mais interessante em ser professor.

Pretendeu-se explicitar a vivência de ser professor da Creche-Escola Chico Mendes. Esta vivência estava diretamente relacionada à questão da carência de recursos, num bairro considerado um dos mais violentos da cidade.

Em relação as respostas que se seguem não houve o objetivo de criar identificações com os parceiros da pesquisa. O interesse era evocar as falas do grupo como um todo. Como se a fala de um membro pudesse tocar e produzir a fala do outro, de modo que as falas seriam produto da atividade dinâmica do grupo como um todo. Portanto, mesmo tendo seis participantes neste encontro as falas traduziram também a vivência dos outros docentes.

Desta forma, compreender a experiência do processo identitário dos professores é considerar os aspectos pessoais e profissionais, propriamente ditos, como diria Schön (1992), tecidos ao mesmo tempo para compor o desenvolvimento como um todo.

Além desse aspecto é imprescindível levar em consideração a história da profissão e o contexto atual que cada profissional se insere. Estes aspectos são articulados numa dinâmica social, onde cada indivíduo profissional é atingido pelo todo e onde esse mesmo todo é atingido por cada um.

O que foi possível observar nas falas desses professores, naquele momento, foi um sentimento de elevada auto-estima. Entretanto, esta elevada auto-estima não deve ser tomada como suficiente. Como vimos no “primeiro lance”, em relação aos

professores e professoras da capital, a ambivalência esteve presente na experiência dos seus processos identitários. E esta ambivalência pode permitir um certo jogo, uma oscilação entre uma coisa e outra. E caso a ambivalência seja uma marca mais ou menos duradoura na experiência, pode ser que a auto-estima elevada apareça mais em alguns momentos e noutras seja inundada por uma insegurança ou baixa auto-estima.

Deixemos agora que o foco seja todo dos parceiros da pesquisa. Que eles falem e apontem seus olhares, nos oferecendo compreensões acerca de suas perspectivas. Mas antes, é importante lembrar que as falas que se seguem estão relacionadas as três questões expostas acima (o que é ser professor; o que é mais difícil em ser professor; o que mais interessante em ser professor) e que foram pinçadas numa conversa em grupo onde não havia muita direção por parte do investigador.

5.3.1 Perspectiva 1

*Sabe por que existe professor? Para ter gente que sonhe. Ser professor é ser tudo. Ser palhaço, ser pai, mãe, até avó. É se abandonar e ser. É claro, não deixar de ser profissional. Umas heroínas...
Eu tenho orgulho de ser professora.*

Evidencia-se não apenas a auto-estima, mas uma compreensão da importância de ser professor no contexto que eles trabalham. Pois, para as crianças que lá estudam a creche representa a sorte de esperar por algum futuro menos triste.

O significado da creche pelas crianças representa o olhar do outro para formação da identidade do professores e professoras. Este olhar do outro, muitas vezes implícito, marca e que contribui para constituição da experiência identitária. Quando esse olhar é

apreendido pode ser também re-elaborado e experimentado de diversas formas. Entretanto, o que importa, no que se discute aqui é a pertinência para constituição da identidade.

Neste sentido é que Fonseca (2001) nos fala da experimentação e perspectivação enquanto potencializadoras de criação de novos sentidos. Para o autor, a medida em que o grupo não procura buscar verdades absolutas, mas pretende confrontar verdades, este mesmo grupo, e seus membros, por sua vez, passam a intensificar os desdobramentos de novos processos identitários.

Para os professores e professoras, se sentirem “heroínas”, proporcionar sonhos e ter orgulho da profissão, está relacionado com o modo de como os alunos (neste caso crianças de até três anos de idade) os percebem. Para estes, os professores são protagonistas num possível projeto de viabilidade de vida. Os professores, para as crianças da Creche-Escola Santo Antônio, são seres dotados de um poder especial, capaz de criar alguma coisa que possibilite uma vida menos pior para elas. Embora tudo isso não seja explicitado, é suficiente para provocar um sentimento de poder-fazer e contribuir para constituição do processo identitário destes docentes.

5.3.2 Perspectiva 2

*Nós reconhecemos nosso valor e os que estão próximos também. Mas são os grandes que precisam reconhecer.
O mais difícil de ser professor é o salário.*

Na formação identitária, que tem a ver com o auto-reconhecimento, é imprescindível também o reconhecimento do outro, como falamos anteriormente. Em relação a este aspecto, Rogers (1978) chama atenção para questão da afirmação e da confirmação. A afirmação seria o auto-reconhecimento da própria identidade, enquanto a confirmação seria o reconhecimento do outro em relação à identidade. Tanto a afirmação quanto a confirmação são necessárias para construção da identidade.

Portanto, esta fala parece marcar uma certa dificuldade na construção da identidade. O coletivo de professores, visto por um membro específico, diz reconhecer o valor, embora “os grandes”, quer dizer, o governo e a sociedade como um todo, não reconheça. Isto pode contribuir para uma ambigüidade no delineamento da identidade.

Embora se perceba, como já foi dito, uma expressividade de auto-estima elevada, há necessidade de reconhecimento. E este reconhecimento, inevitavelmente, passa pela questão salarial e das instituições que regulam os direitos e deveres da categoria.

Percebe-se na expressão desta professora a questão do paradoxo e não uma contradição. O processo identitário é compreendido em sua dimensão paradoxal

(Sawaia, 1998). Ela se sente valorizada e não valorizada ao mesmo tempo. Importante e descartável ao mesmo tempo.

É via a compreensão da dimensão paradoxal do processo identitário que é possível, muitas vezes, entender o não olhar do outro como constituidor da identidade. Portanto, não é só o olhar que constitui, mas também o não olhar é constituidor.

Quanto mais significativa for a pessoa, do ponto de vista social, ou quanto maior for a representação de valor social ofertado ou não ofertado para a pessoa, mesmo se tratando de uma instituição ou de significados de valor social, como o salário, maior será o impacto na identidade dos sujeitos, mesmo se tratando de um não olhar dessa pessoa significativa (Rogers, 1977).

5.3.3 Perspectiva 3

A gente tem que viver a violência que está na mente das crianças.

Como o contexto desses professores é marcado pela violência urbana do bairro, não há como compreender a experiência identitária destes sem considerar essa questão da violência.

De uma forma marcante a questão da violência vai estar presente na experiência identitária desses professores, seja de uma forma direta, indireta, positiva ou negativa.

Ao afirmar que eles têm que viver a violência que está na mente das crianças, parecem querer apontar para uma situação muitas vezes angustiante. Vivem a dor do

outro, pois estão bem próximos dos seus alunos. Vale lembrar que esses professores residem no mesmo bairro que seus alunos. Isto tem uma repercussão de dupla face na experiência identitária do professores. Por estarem bem próximos dos seus alunos, sentem quase todas as dificuldades vividas por eles, mas também conseguem estabelecer uma relação empática. Isto implica uma possível comunicação e compreensão da realidade dos alunos. Entretanto, tal proximidade carregada de fortes tensões podem também gerar bloqueios na relação professor e aluno. Isto porque as fortes tensões, oriundas, muitas vezes, de processos de identificação entre parceiros, disparam mecanismos de defesa, como no caso os bloqueios. Principalmente, em se tratando de identificações causadas pela vivência da violência, que é uma carga forte de tensão.

Por outro lado, a vivência da violência pode proporcionar outros tipos de experiência identitária, que não só a dificuldade nas relações e fortes tensões. A propósito da relação da violência e construção identitária, segundo Araújo (2002), que desenvolveu um trabalho sobre o assunto pode servir como elemento afirmador na identidade de adolescentes, que se utilizam das representações da violência para afirmarem-se socialmente.

Os professores da creche-escola da capital absorvem, de uma forma ou de outra, essa questão da violência. De acordo com suas expressões, entretanto, essa absorção tende a se manifestar preponderantemente, via o cansaço e o desânimo.

Percebemos, portanto, que a questão da identidade proporciona uma relação mais empática entre professor e alunos, mas também gerar estresse, expressado pelas queixas de cansaço e desânimo.

5.4 Dramas cruzados da capital

No 25º encontro estavam presentes sete professoras. Discutíamos a questão da violência que as afligiam. Nessa reunião conversamos sobre o cotidiano e vivência sobre a violência no bairro. Propomos uma dramatização a partir de uma situação trazida por uma das professoras, onde dramatizou um homem desempregado e bêbedo, que tinha três filhos com os seguintes comportamentos: duas crianças com comportamento agressivo e um manifestando medo. Estas crianças, por sua vez, estudavam na mesma escola. A dramatização era a relação dessa professora com as crianças e o se deparar com o pai.

Após a dramatização perguntou-se ao grupo como se sentia. Uma das professoras respondeu de um modo que sintetizou toda expressão do grupo: “*É como se a gente tivesse costurando uma roupa que nunca fosse fazer (...)*”

Na reunião seguinte foi solicitado ao grupo que comentasse como estavam se sentindo. Uma das professoras falou de sua indignação mediante o corte de verbas da prefeitura em relação as escolas comunitárias: “*A prefeitura cortou 3% que as escolas comunitárias tinham direito. Agora vai ficar muito mais difícil para gente. Quer dizer,*

a gente se sente muito desvalorizada. Como é que a gente vai trabalhar valores nas crianças se a gente mesma se sente desvalorizada?"

Uma outra professora disse para o grupo: "Estou com muitos problemas em casa. Necessito de muita compreensão e paciência, não só em casa, mas também no trabalho".

5.4.1 Perspectiva 4

A experiência angustiante do Mito de Sísifo muitas vezes parece tomar conta do ser e fazer docente desses profissionais. A sensação de que nunca vão terminar de costurar uma roupa se assemelha a experiência deles viverem numa realidade marcada pela renovada violência.

Este aspecto tende a influenciar uma certa descrença e cansaço em suas atividades pedagógicas e relacionais com os alunos.

A situação tende a se agravar quando as instituições públicas que contribuem e apóiam a educação infantil comunitária não repassam as verbas cabíveis. Isto é visto pelos profissionais dessa creche como mais um obstáculo, como mais uma coisa que têm que lidar e lutar, como mais um caso de violência.

O sentimento de desvalorização e desolação parece tomar conta do grupo. A frase da professora selou o estado de cansaço e entrega do grupo.

Por último, a fala da professora que necessita de muita paciência em casa e no trabalho parece um aviso de alguém que está a beira de um colapso (*Estou com muitos problemas em casa. Necessito de muita compreensão e paciência, não só em casa, mas também no trabalho*). Entretanto, parece também um pedido de socorro, uma necessidade de acolhida por todos, porém é possível que saiba que é difícil encontrar, pois todos que a cercam também necessitam do mesmo.

De um modo geral e sintético é possível apreender a experiência, nesse momento do grupo, do oscilar entre o lutar e o render-se, do acreditar e do desacreditar, da elevada auto-estima e estar a beira do colapso. Parece que esses elementos contraditórios fazem parte da experiência constituidora do processo identitário desses professores e professoras.

5.5 Olhares cruzados do interior

A medida que nos encontrávamos, aprofundávamos em relação ao envolvimento e a intimidade do grupo. Tratávamos melhor das questões pessoais e coletivas. Parecia que o grupo se tecia de um modo mais próximo. A confiança, o acolhimento e a capacidade de se expor eram elementos característicos daquele momento no grupo.

Aproveitando a abertura para experimentar outras possibilidades, e até mesmo mergulhar mais ainda em questões que víamos discutindo, solicitamos ao grupo que escrevessem uma redação a partir do seguinte tema: *minha vida, nossa vida, vida de professor*. O objetivo da produção do texto era possibilitar a narração da experiência do

processo identitário de ser professor a partir das histórias de vida num momento que o grupo se encontra mais propenso a experienciar novos sentidos de suas vivências.

Os fragmentos das narrativas, relativas aos textos produzidos pelos professores e professoras, que se seguem sofreram algumas correções ortográficas em relação as redações originais. Apenas certas frases ou palavras foram mantidas sem correções, pois revelavam algum sentido específico.

Os fragmentos dos textos produzidos foram selecionados obedecendo ao critério de sentido das experiências identitárias. Cada trecho destacado foi retirado dos textos quando evidenciava uma relação com a vivência de ser professor ou do fazer docente.

Antes de iniciarmos com as análises dos trechos cabe uma ressalva. Na verdade este instrumento utilizado não pode ser caracterizado como uma análise de conteúdo, propriamente dito. Aqui há uma preocupação com os sentidos dos conteúdos a partir dos colaboradores e não de uma interpretação. Os sentidos extraídos dos trechos foram expostos, checados e significados também pelos próprios professores e professoras. Nas palavras de Amatuzzi (2001: p.18) isto seria mais ou menos o seguinte: “A análise de conteúdo toma como apoio empírico as palavras tais como foram usadas. As conclusões são validadas pela própria análise, independentemente do que a pessoa possa pensar sobre isso”. Portanto, o que nos interessa aqui é muito mais uma aproximação da experiência e, para tanto, buscamos um apoio da fenomenologia. Esta propicia a intencionalidade própria e constitutiva das palavras produzidas pelos professores e professoras.

Uma outra nota importante é em relação a tipicidade e generalidade dos sentidos evidenciados nos trechos que destacamos. Os sentidos evidenciados apontam tanto para cada indivíduo quanto para o coletivo grupal. Portanto, as análises que se seguem, mantendo a mesma padronização das “*perspectivas*”, referem-se tanto ao respectivo professor quanto ao grupo de professores como um todo.

5.5.1 Perspectiva 1

Nos envolvemos diretamente ou indiretamente com os problemas das crianças (alunos), o que provoca um desgaste físico.

Percebemos o quanto os professores se “misturam” com seus alunos, principalmente em se tratando de alunos considerados carentes. Esta “mistura” tende a contribuir de modo contundente na experiência identitária de ser professor. E aqui se manifesta através de um desgaste físico.

As vezes não temos certeza se o que estamos fazendo é o certo, o que queremos ou simplesmente nos é conveniente, o que de certa forma não é ruim, pois questionamentos são necessários na tentativa de sermos pessoas melhores.

Aqui observamos o momento vivido pelos professores em relação as mudanças pedagógicas implantadas na creche-escola. Essa incerteza e suposta insegurança na experiência identitária dos professores pode ser vista como algo que gera uma certa ansiedade, mas pode ser vista também como algo propiciador para o desenvolvimento. Caberia, então, um maior aprofundamento nesse aspecto para avaliar o impacto das mudanças pedagógicas no ser e fazer docente desses profissionais. Entretanto é

plausível considerarmos a própria ambivalência constitutiva da experiência identitária desses professores e professoras em relação a este aspecto.

Há momentos que não conseguimos nos desligar do personagem professor e deixamos que o cansaço, o incômodo físico, a impaciência, nos afaste da família dos amigos e até mesmo do eu pessoa, mulher, esposa, mãe. É complicada a busca do equilíbrio.

Mais uma vez a experiência do desgaste aparece. Agora de uma forma mais elaborada e atingindo toda a vida do professor, inclusive outras pessoas do seu convívio. Esse desgaste, que parece estar associado ao não conseguir se desligar do personagem professor é algo característico da experiência identitário dessa docente.

A verdade é que somos eternos alunos na busca de realizar desejos, principalmente o desejo de viver da melhor maneira possível, em um deserto, onde você é apenas um grão de areia, mas que faz diferença quando está a serviço da vida.

É perceptível neste trecho também uma oscilação entre o cansaço, a falta de tempo e a dificuldade de cumprir as atividades docentes com a missão, vista pela professora, de servir. A busca do equilíbrio é vista como desejável, mas ao mesmo tempo difícil, talvez sempre inatingível. E este inatingível revela uma profunda marca na experiência identitária. Algo que se busca obstinadamente, mas ao mesmo tempo algo que não será nunca alcançado. A experiência dessa vivência pode trazer repercussões diversas. No caso específico desta professora as repercussões parecem se relacionar com um desgaste, com um cansaço físico e mental.

5.5.2 Perspectiva 2

Eu comecei ajudando uma sala aqui mesmo na creche. Gostava do que fazia. Era com crianças de 2 a 3 anos, mas com o tempo ia me desgastando e já não gostava tanto. Talvez porque eu não era o professor da sala, só auxiliava.

Hoje, com minha própria sala, eu me dedico muito. A creche e outros trabalhos que tenho, toma muito do meu tempo, mas é assim, vida de professor é difícil e dura.

Ser professor é uma profissão de muita responsabilidade e preocupação. Professor deve ser uma pessoa crítica, consciente e libertadora. Professor não é simples ensinador de coisas e fatos, só para encher a mente das crianças. Essa palavra (professor) penetra no íntimo dos alunos. E eu me sinto assim.

Minha vida é muito corrida. Falta tempo em casa, com a família, com o meu filho, que muitas vezes surge questionamentos que eu nunca estou em casa, que eu fico sempre adiando as coisas em casa, etc.

É uma profissão de valor para a sociedade que nem sempre esse valor é reconhecido por nossos governos, que não nos dão melhores salários, melhores condições de trabalhos, que essa classe tão honrada e importante merece.

Apesar de tudo gosto do que faço e tento fazer da melhor maneira possível, procurando transmitir para as crianças, buscando novidades para ser mais criativo na sala.

Para finalizar, é um trabalho gratificante quando a gente vê crianças crescendo, aprendendo os nossos ensinamentos, e que nós professores temos que ter consciência que nós somos muito importante e que a sociedade não anda, não se desenvolve sem nós.

Este professor parece perceber sua profissão como algo difícil. Coloca vários ideais na atividade profissional e parece não alcançar esses ideais, que por sua vez indica levar a algumas frustrações. O professor traz também a questão da falta de tempo. Queixa-se disso, assim como alguns outros também vão se queixar. A falta de tempo,

que é uma marca da contemporaneidade, atingindo populações de diversas regiões, afeta a experiência do processo identitário.

A marca do tempo corrido e apressado, ou melhor, da falta de tempo é uma condição de registro e de experiência do processo identitário. Seja em que região for, se no interior ou na capital, percebe-se que a condição do tempo vai estar presente como uma situação que caracteriza o modo de viver de toda a sociedade.

Por outro lado, a fala revela uma experiência de ser e atuar como professor que se dá também a partir de uma compreensão do processo de ensinar. Esta compreensão está articulada com a idéia de adentrar no mundo do aluno. *“Professor não é simples ensinador de coisas e fato, só para encher a mente das crianças. Essa palavra (professor) penetra no íntimo dos alunos. E eu me sinto assim”*.

O professor também traz a questão da falta de valorização da profissão na sociedade, mas ao mesmo tempo coloca que isto não é suficiente para deixar-se abater. Ele reconhece o valor de ser professor e transmite uma auto-estima positiva em sua identidade profissional.

5.5.3 Perspectiva 3

Na verdade nossa vida não pode ser monótona, todo dia é um novo dia e no decorrer desse dia pode acontecer muitas coisas, às vezes boas, às vezes ruins o tempo é quem vai determinar, e muitas vezes não sabemos lidar com esses acontecimentos.

Para termos um bom desempenho na nossa vida é preciso que estejamos de bem com a nossa mente,

nosso corpo e com a nossa auto-estima, que muitas vezes a gente esquece devido a tantos problemas no nosso cotidiano. A gente esquece de viver, de se cuidar às vezes por falta de tempo, e na maioria das vezes por falta de um emprego.

Sou professora, embora essa não fosse a formatura dos meus sonhos, mas para sobreviver, ajudar a família e até mesmo por falta de opção, eu aceitei o emprego de professora.

No começo foi muito difícil, me senti um pouco perdida, como se fosse uma intrusa invadindo um espaço alheio. Muitas vezes me questionava, mas no passar do tempo fui começando a tomar gosto pelo trabalho que fazia, embora muito trabalhoso e cansativo. Muitas vezes chego em casa cansada, exausta, sem muito tempo para minha família, sem paciência para ensinar o dever de casa dos meus filhos, sem tempo para escutar o que eles têm para me dizer, pouco tempo para o marido(...)

Vida de professor não é nada fácil, baixo salário, são muitas as tarefas a serem cumpridas, é estar sempre atualizado, buscando soluções para os problemas, é estar preparado para receber as cobranças ou até mesmo elogios, enfim, é preciso ser muito artista. Portanto, todo professor que ama sua profissão, e ama o trabalho que faz se sente recompensado, principalmente quando este trabalho é feito com amor, dedicação e responsabilidade. Eu acho que a maior recompensa, a maior alegria de um professor é o bom desempenho de sua turma, ou até mesmo de um aluno que ele não esperava bons resultados e no final é surpreendido pelo seu desenvolvimento.

Quero dizer que ser professor não significa apenas ensinar. É ser também um eterno aprendiz.

Esta professora assinala a atividade do professor como algo difícil. E embora não tenha sido a profissão de sua escolha inicial diz aproveitar alguma coisa. Por lado, a questão do cansaço também aparece.

A experiência identitária dessa professora está marcada por uma idealização da profissão, pelo cansaço, mas também pelo reconhecimento de que ser professor é também puder ajudar algumas pessoas a crescer e aprender.

5.5.4 Perspectiva 4

Surgi através de uma gravidez indesejada.

A gravidez de minha mãe me trouxe muitas complicações. Acho que por esse motivo não sou bem acolhida e amada por minha mãe.

Nasci no dia 22 de abril de 1974, nesta cidade. Meu nome era para ser J. (a abreviação é nossa), mas como minha mãe não foi me registrar minha avó colocou um outro nome. Nome esse do qual eu gosto muito.

Com pouco tempo de vida minha mãe me deixou e foi para São Paulo. Por este motivo fui criada por minha avó, que eu chamava de 'mãe L'. Fui criada com muitas dificuldades, mas consegui estudar desde os 9 anos de idade e consegui me formar em magistério em 1998, no colégio C E C desta cidade, tendo como diretora: M. (abreviações nossa).

Sempre fui ligada a igreja. Com 10 anos fiz minha 1º eucaristia, depois fiz crisma e continuei nos grupos até hoje. Sempre meus amigos foram também ligados a igreja.

Logo após minha formatura comecei a trabalhar aqui na Creche santo Antônio. Trabalho esse que me faz muito feliz porque gosto muito de crianças.

Aqui na Creche procuro sempre ser amiga de todos, sou muito brincalhona e alegre. A nossa amizade não é só aqui porque trabalhamos em outros grupos como: Pastoral da criança, grupo de adolescentes, grupos de jovens, coral, etc.

Sou assim uma pessoa bem acolhida por meus amigos. E não muito por minha mãe. Mas a vida é assim cheia de coisas positivas e negativas.

Esta é minha história de vida.

Percebe-se que a professora vai buscar na gestação sua origem e sua primeira definição que orienta seu desenvolvimento. Parece marcada por uma rejeição inicial. Entretanto, tende a superar essa rejeição via sua avó e por sua resignificação do gosto pelo nome.

A professora, desde cedo teve uma educação religiosa. Este aspecto parece criar uma identificação positiva com as atividades da igreja e, por conseguinte, com as atividades da creche-escola.

Ela também expressa sua experiência identitária através de uma história longínqua, marcada por rejeição e ao mesmo tempo por acolhida. Parece haver forte identificação com as atividades da igreja, principalmente no que diz respeito aos grupos. Rejeição e acolhimento são marcas que ajudam a delinear a experiência identitária dessa professora. A relação com as crianças e o seu próprio entendimento enquanto professora passa por estes registros. A professora que se disponibiliza em acolher, pois pode ver na criança um pouco de si rejeitada. Estas foram as suas intuições após confrontarmos o que havia escrito.

5.5.5 Perspectiva 5

Uma menina pobre que morava no interior e sonhava um dia morar na cidade²⁹, estudar e ser professora.

Certo dia recebeu um convite do tio que morava na cidade oferecendo apoio para estudar. Então ficou um ano com seu tio e no próximo (ano) foi estudar em outra cidade, onde voltava todos os dias para casa a pé ou de bicicleta.

Esta caminhada começou desde a 3^a série primária até o 2^º ano de magistério, onde contava com o amor, carinho e o incentivo de seus pais.

A partir daí casou-se com um rapaz da cidade, concluiu o magistério, logo em seguida arrumou emprego de auxiliar de secretaria de um colégio.

Teve quatro filhos, doa o máximo do seu tempo livre para eles, tentando compensar o tempo que ficam longe.

É uma pessoa alegre, solidária, companheira, corajosa e lutadora. Gosta de fazer amigos e preservá-los. Hoje trabalha em equipe, onde tudo é combinado, planejado juntos, podendo assim assumir sua profissão de professora com amor e dedicação. Mesmo sendo uma tarefa difícil, de muita responsabilidade, às vezes cansativa, salário baixo. Mas apesar de tudo, tem o seu lado positivo, porque faz o que gosta e sabe que está transmitindo algo de bom para seus alunos.

Esta professora tende a expressar uma história marcada por luta e dificuldades, mas também por uma vida onde se busca o equilíbrio, de origem acolhedora e que valoriza a família.

A valorização da família, a percepção de que a vida deva ser conquistada e um objetivo de viver receptiva em relação aos outros passaram, até o momento, a ser características da experiência identitária dessa professora.

²⁹ Morar na cidade significa morar na cidade sede do município. Interior aqui tem um sentido de interior do interior.

Ao retornarmos ao texto, a professora pôde significar o trecho exposto como revelador do seu jeito de ser com os alunos e o seu modo de entender o espaço de trabalho. A sala de aula e os alunos seriam, para ela, como uma família, assim como os colegas. A necessidade de conquistar e de lutar para vencer na vida estariam, enquanto valores, permeando todas as formas de se relacionar com os seus alunos.

5.5.6 Perspectiva 6

Um jovem que sonhava com uma vida de sucesso no mundo da música, mas a vida proporcionou-lhe outras atividades e hoje exerce uma profissão que nunca sequer havia pensado um dia ser.

Numa comunidade rural deste município, morava um jovem sem muita perspectiva de vida, humilde, lavrador, onde seu principal instrumento era a “Maria Rabão³⁰”, porém grande sonhador. Sonhava um dia ser cantor ou pelo menos guitarrista em algum grupo musical. Mas a vida era dura e a única forma desse sonho se tornar-se realidade seria quando completasse 18 anos e viajasse a procura de um trabalho em São Paulo como os demais jovens daquela comunidade faliam. Aos 15 anos de idade já tinha noções básicas de como tocar um violão. Seu estudo era apenas o primário e já fazia mais de um ano sem dar continuidade aos estudos que com certeza ajudaria nessa busca. Passou 3 anos sem ir a escola.

Com grande esforço e orientações catequéticas dos seus pais assumiu um trabalho de preparação com uma turma para receber a primeira eucaristia e aos 17 anos teve a oportunidade de continuar assumindo esse compromisso e aos seus estudos cursando a 5ª série do ginásio. Desta vez morando com dois padres alemães e um grupo de 8 jovens de outra comunidades, ambiente pelo qual formar-se um verdadeira família de convivência e aprendizagem. Concluído o 2º grau de magistério foi convidado para trabalhar numa Creche

³⁰ Espécie de violão caseiro.

paroquial, onde sua missão é coordenar o funcionamento desta instituição. Um pouco difícil por acreditar estar num cargo de tamanha importância e responsabilidade. Às vezes elogiado, às vezes criticado. Mas por outro lado muito fácil por prestar serviço num ambiente agradável e uma turma de profissionais conhecidos de outros grupos como, por exemplo: catequese e PJMP (Pastoral da Juventude do Meio Popular). Onde as dificuldades são discutidas entre o grupo de forma que, as mesmas são solucionadas coletivamente.

A dedicação e eficiência nesse cargo e demais atividades desenvolvidas na comunidade como trabalho na catequese e grupos de jovens o torna mais confiante na realização, não só o sonho de ser músico, mas outros que não estão inseridos neste contexto. Às vezes sente-se cansado de tudo isso, se perguntando. Será que estou prestando mesmo um bom, serviço? Será que sou capaz de atingir os objetivos da Instituição e da Comunidade? Não tenho certeza, mas a vontade de ver as crianças felizes por ter aprendido uma melhor maneira de conviver em comunidade o torna realizado e motivado para seguir assumindo e transmitindo o melhor de si, para o melhor do outro (a). Muitas são as vezes que deixa de lado a diversão para que nada o atrapalhe no compromisso a ele confiado. A história não acabou, nossa vida continua e o sonho pode um dia com dedicação, confiança e o poder do Altíssimo Deus ser realizado.

Este professor, que também ocupa o cargo de coordenador, traça um percurso de grandes dificuldades. Parece demonstrar gratidão pelas oportunidades que recebeu ao longo da sua, embora indique vontade de realizar seu grande sonho, que é ser músico famoso.

Fala também de suas incertezas e dificuldades profissionais. Entretanto essas dificuldades não tendem a se transformar em obstáculo, ao contrário. Indica ser motivador para novas aprendizagens.

É importante pontuar a questão da confirmação e auto-afirmação tal como formulado por Rogers (1977). Para este autor, a pessoa necessita, principalmente, no início do seu desenvolvimento de confirmações para elaborar auto-confiança e auto-estima. A auto-afirmação por si não seria suficiente para o desenvolvimento de uma identidade autônoma, criativa, segura e espontânea.

Percebemos na expressão deste professor a importância de confirmações ao longo de sua vida, entretanto um novo fator surge. Este fator tem a ver com as condições sociais e materiais. Este fator, embora não seja intransponível é bastante influenciador para o processo identitário.

5.5.7 Perspectiva 7

“...Eu não gosto de ir para a escola! Não gosto daquela professora chata(...).”

E assim eu comecei a viver a minha primeira experiência escolar, com essa negatividade que marcou a minha vida.

Mas nem por isso deixei de estudar. Dediquei-me aos estudos sempre, e fui uma boa aluna. Assim falavam os professores. E ao passo que cheguei a concluir o segundo grau com o curso de magistério, isso por ser a única alternativa.

Como se pode ver, eu nunca pensei ou sonhei em ser uma professora. Foi por circunstâncias da vida que me tornei uma.

A minha primeira experiência como professora foi na área de educação infantil, com crianças de 4 a 5 anos.

Essa experiência me levou a descobrir vários pontos positivos e negativos. E sem perceber, a minha vida foi mudando aos poucos. E uma das preocupações era fazer com que todas as crianças aprendessem o que eu ensinava. Quando eu alcançava este objetivo, me

sentia feliz e realizada, mas quando não alcançava me sentia triste.

A partir daí, eu descobri que a responsabilidade de ser professora era maior do que pensava. Pois estava em minhas mãos o grande desafio de educar para o bem e transformar vidas.

E a cada ano, surgiam novas turmas e novos desafios, não só no processo ensino-aprendizagem, como também no relacionamento com as crianças e seus diferentes temperamentos

É interessante observar como esta professora reconstitui sua itinerância. Refere-se a sua história com escola. Inicialmente não gosta da escola, tem relações desagradáveis com as professoras. A partir das necessidades de emprego, de se sustentar, ela se tornou professora, contrariando suas expectativas. Porém, foi na própria atividade de ensinar que se descobriu/construiu sua nova identidade de professora. Percebeu os lados negativos e positivos de ser professora.

É oportuno notar essa história, pois revela a processualidade da identidade; como parte do não gostar para o gostar e se identificar. Vejamos então quando passa a relatar sua identificação:

Hoje, há 8 anos nesta mesma profissão, sinto-me mais experiente para buscar soluções e enfrentar problemas que surgem e afetam a minha turma, os colegas de trabalho e minha vida pessoal.

Olhando minha experiência, a de outros professores (...) vida de professora é uma grande responsabilidade nada fácil, isto porque surgem inúmeras pressões de vários lados.

Seja cobrança dos familiares, dos alunos, exigências do sistema escolar, seja novas leis pedagógicas ou didáticas, que por mais 'sagradas' que sejam, não são mais importantes que nossas vidas.

Não podemos nos esquecer que somos educadores e que temos o compromisso de educar para vida, mas necessitamos viver a nossa própria vida.

Professor não pode ser movido somente pela inteligência, mas também pela emoção. Sem ela não podemos desempenhar com alegria e compromisso uma tarefa tão desgastante que é ser Professora.

Hoje esta professora parece resignificar e até mesmo inventar uma identidade própria de ser professora.

5.5.8 Perspectiva 8

Cotidiano nada fácil na (para) a vida do professor. Tarefa árdua e que exige muita paciência.

Não deixamos de ter uma esperança recompensadora no fina, pois a missão de professor é muito importante no desenvolvimento do ser humano na vida”.

Sua missão, além de partilhar os conhecimentos, trocar experiências, tem nas mãos a função de aprender o novo e o diferente, pois está mais diretamente ligado no processo de aprendizagem.

Vou confessar: ser professar não é fácil. A gente no fundo tem que se sentir muito recompensado pelo que faz. As vezes tenho que pedir muita força para continuar nessa luta.

Muitas vezes já pensei em desistir. Mas (ainda) acredito que essa luta que travamos com nós mesmo é muito boa. Faz-nos crescer como pessoa. E passamos a ter um olhar mais amoroso com relação aos outros.

Este professor parece trazer uma experiência resignada de ser professor. A partir de outras informações soubemos que ele deseja voltar a morar na capital e não querer mais ficar no interior. Talvez este ponto tenha contribuído para sua experiência identitária no momento que expressou esse ponto de vista. De qualquer forma revela-se

uma idealização da profissão. É difícil, mas é recompensadora, pois passamos a amar o próximo.

Este aspecto de professor-missionário, que muitas vezes aparece nas falas de modo destacado, talvez esteja em relação com a formação e ambiente religioso que todos os professores comungam.

5.5.9 Perspectiva 9

Quando chega em casa (a professora) não tem tempo para com os filhos e marido, se for casada. Caso seja solteira, não dá atenção para o pai ou quem mora em casa. Isto porque nos desgastamos lá fora numa sala de aula. No meu pensar acho que não temos culpa. Porque a cansaço toma conta do nosso corpo e a mente está gasta.

Esta professora traz de forma destacada a questão do cansaço e da falta de tempo. Mesmo que seja uma dentre tantas outras coisas do cotidiano profissional para este grupo, não deixa de ser um fator marcante para a constituição da experiência identitária desses professores. Sem dúvida isso repercute no fazer pedagógico desses docentes, principalmente quando eles argumentam a impaciência e o desânimo em sala de aula. É possível supor que a dificuldade em aderir aos novos modelos pedagógicos também passe por essa falta de paciência e cansaço.

5.6 Dramas cruzados do interior

Após apresentar os trechos das redações que produziram e a elaboração de sentidos, propomos algumas atividades dramáticas ao grupo, no decorrer de três encontros seguidos, que tivessem como temas alguns aspectos relacionados com os sentidos das redações.

Estas atividades dramáticas consistiam em sugerir a representação de situações relativas aos trechos das redações. Cada professor destacava um trecho dos seus escritos, escolhia os personagens entre os colegas do grupo, montava o cenário e vivenciava toda a cena. Após o término de cada apresentação solicitávamos que a cena fosse remontada e que o professor protagonista visualizasse toda a história apresentada. Este momento servia para que o professor pudesse estabelecer um distanciamento reflexivo da sua vivência apresentada.

Foi nessa alternância de envolvimento existencial e distanciamento reflexivo (Forghiere, 1993), numa atividade dramática, que os sentidos da experiência identitária dos professores e professoras foram desdobrados. Neste lance, os jogos cênicos possibilitaram a criação e recriação de novas experiências. O grupo enquanto um dos enquadres empíricos para o nosso trabalho, não era mais espaço de simples descrição de coisas que iam acontecendo na vivência dos atores. O grupo era também lugar de produção, elaboração e desdobramentos de sentidos.

Ao final de todas as apresentações disponibilizamos um momento onde refletimos sobre todo o processo do grupo, resgatando as primeiras dramatizações e

indo até as últimas. Nessas reflexões constatamos o quanto o grupo havia mudado, o quanto estava sendo intenso todas as histórias contadas e vividas no grupo e do grupo. Os professores e professoras estavam se dando conta que havia se potencializado à medida que se abriam para a vivência de suas histórias. Essa potencialização permitia que a experiência identitária se desdobrasse mais ainda, transformando-nos. Todos nós tocávamos e estávamos sendo tocados. Nos abríamos para a experiência do outro e nessa abertura vivíamos possibilidades atualizadas graças à presença próxima e tocante de cada um.

O reconhecimento dessa processualidade e riqueza da experiência do processo identitário vivido num período, em um grupo específico, possibilitou que inventássemos um terceiro lance para sistematizar melhor as experiências criadas e vividas. Passemos, portanto, ao terceiro lance.

5.7 Terceiro Lance

A compreensão de identidade assumida nesta dissertação está de acordo com a tese defendida por Ciampa (1998), qual seja da identidade enquanto movimento, enquanto metamorfose.

Esta perspectiva de identidade enquanto processo, movimento e metamorfose, passa, como foi possível observar, pelas questões de itinerância cotidiana dos sujeitos, pelas políticas públicas, pela ideologia educacional, pelas representações sociais a respeito da docência, pela história coletiva e pelas trocas que perpassam o sujeito ao

longo de toda sua vida profissional. É neste sentido que Jesus (2000: p.39) expõe o seguinte depoimento:

Não me fiz professora, me construo professora, cotidianamente, em diferentes instâncias nas quais tenho interagido, nas diferentes interlocuções que tenho feito, nas múltiplas teias de relações que tenho tecido: o rico espaço da escola pública, empobrecido pela falta de políticas comprometidas com a educação; com o grupo de pesquisa (...), com as múltiplas vozes cotidianas dos alunos (...) na militância...Enfim, na vida. Pois, assim como Nóvoa (1992), acredito não ser possível separar o(a) professor (a) da pessoa do(a) professor(a).

No transcorrer dos acompanhamentos com os grupos muitas trocas foram estabelecidas, muitas construções efetivadas e, por conseguinte, novas experiências identitárias elaboradas.

Neste momento da pesquisa (do “terceiro lance”) voltamos aos grupos com a intenção de focalizar o contínuo das experiências identitárias elaboradas (Rogers, 1977). Esta volta se deu de forma natural, ou seja, funcionou como continuidade das reuniões, dos encontros que já havíamos estabelecido. Estas reuniões aconteceram até o mês de dezembro do ano de 2002. As discussões seguiam à medida que novas coisas, histórias e acontecimentos iam surgindo. Além dessa abertura para novidade, trabalhamos também as propostas do conteúdo programático (como consta no Anexo A), expostas no início dos contatos com os professores e professoras.

A seguir apresentaremos o próximo momento da nossa sistematização, que chamamos de “terceiro lance”, nos respectivos grupos. Descaremos, nesse momento, alguns pontos que marcaram o grupo no que diz respeito a experiência do processo identitário. Vejamos primeiro o grupo da capital e depois o grupo do interior.

5.8 Na capital

Durante um ano de acompanhamento desse grupo algumas mudanças, ao nível pessoal ocorreram. Uma das professoras assumiu a coordenação, com a demissão da última, o padre também mudou e os episódios de violência que tomavam o bairro diminuíram. Foi também a partir da política estadual-federal de graduar todos os professores de nível médio que alguns docentes desta creche escola iniciaram faculdade de licenciatura e ensino fundamental. Estes aspectos trouxeram algumas implicações para o grupo. E estas foram consideradas como elementos norteadores para acompanharmos a dinâmica e a processualidade da experiência identitária.

Aproveitando a proximidade do final do ano, as últimas reuniões foram avaliadas a partir de temas geradores do tipo: o que esperamos e o que não mais queremos para o próximo ano.

Queríamos com isso apreender a disponibilidade para a nova etapa letiva, o que havia mudado durante o tempo que acompanharmos o grupo e as novas situações por eles vividas.

No que diz respeito ao que esperam para o ano seguinte percebemos um novo entusiasmo e maior expectativa esperançosa para com o futuro. A própria dinâmica da creche escola em termos de horário, divisão de trabalho, planejamento e participação nas reuniões sofreu alterações, com a nova configuração estabelecida, como se essas mudanças já pudessem estar sendo experienciadas no momento presente.

Embora a questão da violência seja uma espécie de fantasma que ainda pairava nas mentes de todos da creche escola, parece que já era possível haver espaço para outras discussões e preocupações. Nesse sentido, os professores estavam preocupados em ampliar seus níveis de capacitação com novos cursos e mais oportunidades de estudos. A diminuição dos episódios da violência possibilitou que os professores, mais desestressados, pudessem se interessar e se mobilizar por outras coisas.

5.9 No interior

Também algumas mudanças no grupo foram expressas pelos componentes. A mais acentuada foi no que diz respeito a auto-percepção profissional. As discussões não mais giravam em torno da denominação das suas atividades. Isso parece ter sido uma questão superada pelo grupo. Foi comum observar que, em alguns momentos, os profissionais se referiam uns aos outros como professores, sem com isto gerar mal estar. Não havia mais, portanto, a ambigüidade e a ansiedade de não saber se auto-denominar profissional. Parecia que já, ao final do ano, sabiam que eram professores e não monitores ou tias.

A partir de reuniões com temas geradores do tipo: expectativas e necessidades para o novo ano letivo podemos apreender o novo foco e direção do grupo em termos de suas experiências identitárias, bem como indicadores dos seus fazeres docentes.

Houve uma maior adesão por parte do professores as novas propostas pedagógicas adotadas pelos técnicos. Isto se deu via uma maior participação dos

professores nos planejamentos e nas reuniões pedagógicas, mas também pela abertura em aderir às mudanças. Essa adesão não significa que os professores se submeteram ou se sujeitaram, pelo contrário. Essas adesões aos programas pedagógicos que estavam sendo implantados se deram porque os professores construíramativamente essas adesões e redimensionaram os programas. Isto de fato foi um aspecto importante nos seus processos identitários.

Os professores revelaram anseios em desenvolver-se mais enquanto professores. Muitos disseram que esperam que a prefeitura ou outras entidades viabilizem um curso de graduação para eles.

Há, em seus discursos, uma maior preocupação no que diz a atenção a criança e tentar equacionar as necessidades de trabalhar os conteúdos e ser ao mesmo tempo mediadores de um ambiente de desenvolvimento para crianças que se inserem na educação infantil.

Esta preocupação parece ser só possível graças a um avanço e reformulação em suas identidades profissionais. Sentem-se mais seguros enquanto ao fazer e ser professor, são percebidos de um modo diferente pela comunidade e percebem mais claramente os resultados de seus trabalhos.

A questão da nomeação talvez tenha sido o ponto mais forte para este grupo. O grupo se auto-nomeava como *grupo de professores*. Para Ciampa (1989) é a partir da nomeação que o sujeito passa a ter uma possibilidade de comunicação e consciência, reservando aí, nesta questão da consciência, o direito de constantemente resignificá-la.

Os professores, portanto, podiam, de um modo mais fluido, aprofundar e reinventar constantemente suas experiências identitárias enquanto professores de educação infantil. E isto, do ponto de vista da prática docentes, é algo valioso, a medida que possibilita aos sujeitos maior autonomia e criatividade.

5.10 Visualizando a Produção dos Sentidos

O outro que fala e pensa, meu objeto, portanto, não fala e pensa como eu. Se não, não seria meu objeto. Mas devo falar e pensar com ele, pois eu digo e penso alguma coisa, na verdade, daquilo que ele diz e pensa. Se não, não seria o meu objeto, nem o seu, nem o de ninguém. Sem esse jogo de diferença e identificação não teria ciência sobre aquilo que quero conhecer.

(Borel, 1992)

Os gráficos que seguem não visam quantificar ou mesmo comparar os aspectos da experiência do processo identitário significados pelos professores e professoras ao longo dos encontros.

Buscamos, via estes gráficos, criar contrastes e evidenciar a continuidade da experiência do processo identitário dos dois grupos durante três momentos específicos do nosso trabalho.

Comentaremos os gráficos tentando estabelecer relações e focalizar especificidades entre os grupos. Os comentários e respectivas análises seguem a seqüência dos três lances. Após cada lance, ou seja, após cada etapa da investigação

estaremos apresentando dois gráficos: um em relação ao grupo de docentes da capital e outro do interior.

FIGURA 1- PRIMEIRO LANCE DA CAPITAL

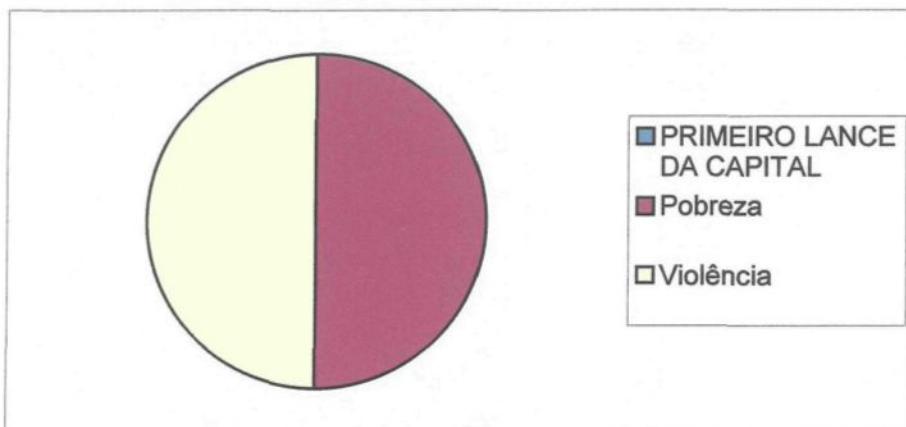
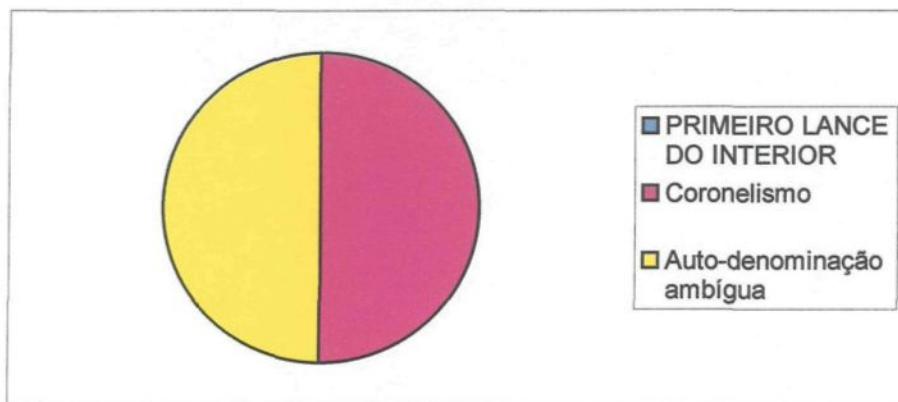


FIGURA 2- PRIMEIRO LANCE DO INTERIOR



Neste momento da investigação, chamado de primeiro lance, procuramos, além da adaptação, identificar os aspectos mais marcantes e gerais de um contexto propiciador da experiência do processo identitário.

Percebemos que a pobreza e a violência eram mais presentes e contagiantes para os professores e professoras da capital. Já para os docentes do interior, o contexto de relações marcadas pelo coronelismo e a auto-denominação ambígua (ser chamado de

professo, de monitor, de tia, de tio) eram mais contundentes em suas experiências do processo identitário.

FIGURA 3- SEGUNDO LANCE DA CAPITAL

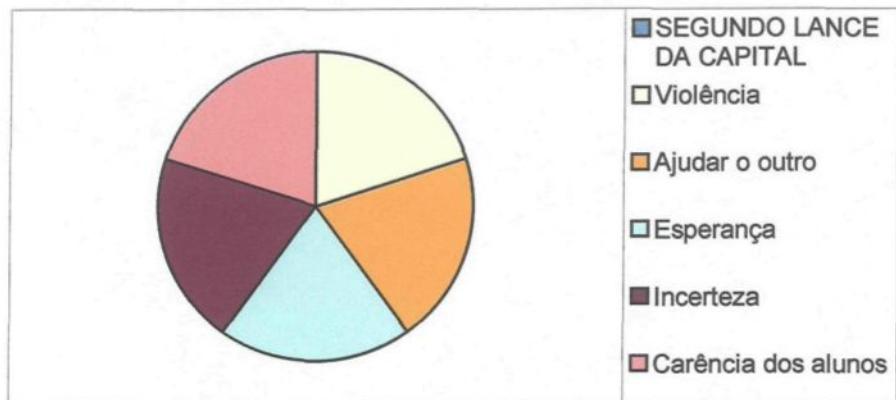
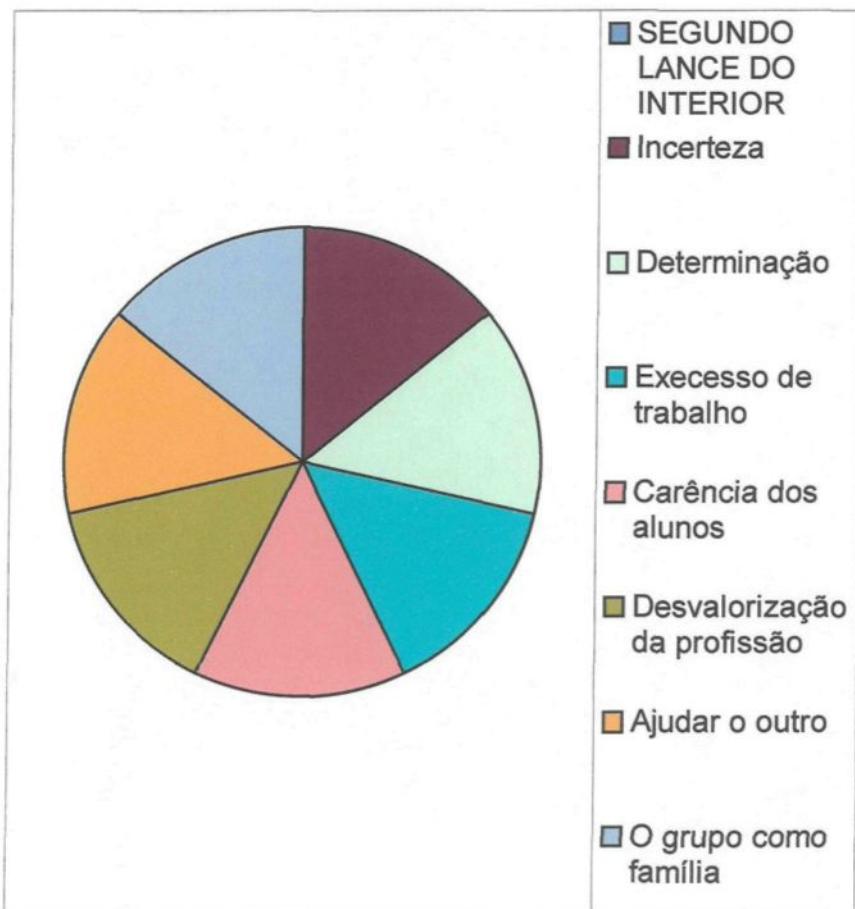


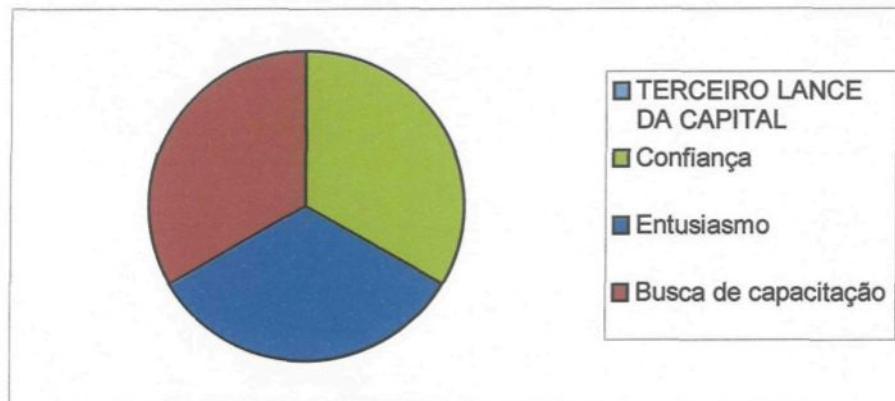
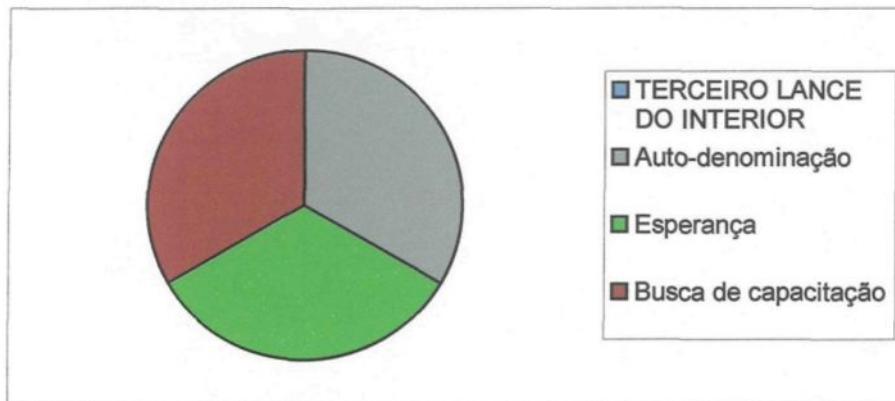
FIGURA 4- SEGUNDO LANCE DO INTERIOR



Neste momento da pesquisa buscávamos aprofundar alguns pontos da experiência. Para tanto nos valemos de relatos escritos e orais, dramatizações e reflexões coletivas. Foi no segundo lance que a experiência do processo identitário pôde ser mais assumida, reconhecida e significada.

Para o grupo de professores e professoras da capital a violência permaneceu como marca, mas outros elementos também surgiram. Eram elementos aparentemente contraditórios. A esperança e a incerteza marcavam a experiência dos profissionais. A carência dos alunos levava a um certo desgaste dos docentes, mas também possibilitava uma satisfação por saber que estavam ajudando-os.

Em relação aos professores e professoras do interior também a questão da contradição apareceu. Por outro lado, novos elementos surgiram. A falta de valorização da profissão era vivida como algo negativo, mas também como algo que impulsiona os docentes a reagirem positivamente. Uma coisa que estava presente em quase todos os aspectos da experiência para esses profissionais era o desgaste. Viviam desgastes físico e psicológico em relação a falta de tempo, ao excesso de trabalho e em relação a carência dos alunos.

FIGURA 5- TERCEIRO LANCE DA CAPITAL**FIGURA 6- TERCEIRO LANCE DO INTERIOR**

Nesta etapa da investigação buscamos desenvolver algumas reflexões acerca do que tínhamos vivido e de como nos colocávamos frente ao futuro. Foi esse encontro dos tempos no aqui a no agora que possibilitou a elaboração de uma percepção mais intensa da processualidade da experiência do processo identitário.

Os dois grupos se reconheciam positivos, almejavam aprofundar e desenvolver mais ainda em termos de capacitações. Embora possamos considerar a proximidade do início de um novo ano como variável favorável a esse tipo de positividade, acreditamos que esses aspectos como confiança, entusiasmo e esperança têm uma relação com o desenvolvimento dos grupos.

CAPÍTULO VI

O COMEÇO DO FIM OU O FIM DO COMEÇO

Subjetividades são construídas social e culturalmente.

O ser individual, que se constrói enquanto sujeito em determinado grupo ou transitando por uma diversidade de grupos,

é múltiplo e uno ao mesmo tempo: múltiplo pela interlocução com a diversidade e uno, pela construção singular que dá a esta diversidade.

Sendo uno, sintetiza o múltiplo; sendo múltiplo, contém a diversidade, a ambigüidade.

Encontrar, pois, a complementaridade no que é antagônico, talvez ajude a derrubar certezas, a compreender caminhos ou atalhos na construção da identidade
(Jesus, 1999)

Uma das nossas conclusões foi compreender que a experiência identitária dos professores e suas implicações com o ser e fazer docente está articulada com a questão da formação continuada. Portanto, no que diz respeito a uma possibilidade de desdobramento deste trabalho, parece ser a de propor e desenvolver uma formação continuada para os

professores, assumindo, nessa formação uma perspectiva de desenvolvimento da identidade.

Embora não tenha sido objeto dos nossos estudos, pudemos perceber, através de depoimentos dos professores e professoras, que esse contínuo movimento identitário tem repercussões na construção de saberes (Tardif, 2002), no fazer docente e na relação com os parceiros de trabalho e alunos. O contínuo movimento identitário parece também ser afetado pelas interfaces sociais e históricas e também pela própria formação continuada dos professores.

Para nós, a guisa de algumas possíveis considerações finais acerca do trabalho, isto implica numa mudança radical, ou seja, uma mudança que não se restrinja apenas ao nível racional, ao nível intelectual da formação continuada. Implica numa formação continuada que privilegie a aprendizagem e desenvolvimento da dimensão do corporal, da dimensão do vivido, dos sentidos, das histórias de vida individual e coletiva das pessoas que se identificam enquanto professores.

Para tanto, imaginamos que se faz necessário que os modelos e propostas de formações de professores assumam estas dimensões da formação, que chamamos de dimensão da pessoa do professor. Esta dimensão privilegia a experiência do processo identitário.

É necessário que o professor efetue sua transformação pessoal na medida que incorpore os novos paradigmas implícitos nas propostas de uma educação construtivista e crítica. E para que isto se concretize é imprescindível considerar, no âmbito da formação, os aspectos experienciais e vivenciais.

Desta forma, acreditamos, os professores capacitados nesta perspectiva, poderão ter mais condições de atuar, condizentemente, em termos de discurso e prática. Por sua vez, poderão contribuir de maneira competente para uma formação e um processo de ensino-aprendizagem voltado para formação do aluno cidadão.

A partir da concepção abordada, de uma formação que contemple a dimensão da pessoa do professor, poderíamos elencar uma série de outras questões extremamente importantes, mas que certamente exigiria um novo esforço. Tais questões, a título de apresentação, têm a ver com a relação professor-aluno, passando pela auto-estima, segurança e crença pessoal na capacidade criativa do outro. Estas questões ficam como possibilidades, aqui apresentadas, para novos trabalhos.

A construção e a experiência do processo identitário entre os professores e professoras foi marcada por suas itinerâncias, articulações entre a identificação e diferenciação. Suas histórias, seus passados, os grupos que se inseriram, as pessoas que se relacionaram, as diversas políticas que estavam submetidos, o modo que interpretavam essas políticas no decorrer dos acontecimentos, as trocas estabelecidas nas dinâmicas do

grupo, o modo como cada um apreendia o outro e por sua apreendia a si mesmo, enfim, tudo isso gerou a uma dinamogenia da produção de experiências identitárias.

Percebemos que a intensificação da produção da experiência do processo identitário possibilitou aos envolvidos, a construção de novos olhares e atitudes em relação à educação e em relação as suas práticas. Consideramos esses novos olhares e atitudes como algo positivo, pois como muitos salientaram, estavam satisfeitos com o grupo e se reconheciam outros, na medida que em se sentiam mais desenvolvidos quanto professores.

Essa intensificação da produção da experiência do processo identitário se articula com a questão da internalização (Vygotsky, 2000). Ao passo que os sujeitos vão estabelecendo relações e estas criando possibilidades de ações diferentes, estes mesmo sujeitos alteram suas mediações relacionais, internalizando novas maneiras de se perceber, de se reconhecer e de agir, tanto em grupo, quanto individualmente.

Essa relação entre o agir e o reconhecer, em ser cada vez diferente via as ações e fazeres (Ciampa, 1995; Codo, 1995; Lane, 1995) é a própria invenção dos personagens no jogo cênico que envolve o ato do ator, num palco, vivendo o enredo e interagindo com os outros. Nesse jogo cênico, o professor se descobre atuante ator, criador e inventor de si, colaborador e participante responsável da história docente.

No drama das vivências dos professores eclodiram múltiplas vozes, olhares e sentidos que afetaram os próprios professores e tudo aquilo que estava ao alcance. Esta afetação é a trama que tece novas roupagens, personagens e enredos.

Os professores surgiram como atores vivos, em constante processo de transformação num sistema também vivo e mutante. Entre idas e vindas, entre sabores e dissabores, as histórias individuais e coletivas dos professores foram sendo escritas ao passo que eles próprios também foram escrevendo suas histórias. O sentido, o vivido, ou melhor, a experiência de fazer e ser professor passou a ser, na perspectiva aqui apresentada, uma aventura, um jogar-se: consciente e inconsciente, desejante e desejado, plausível e desvairado, medido e incomensurado do processo identitário.

O processo identitário apresentado via o palco das histórias de vida dos professores revelaram um amálgama, uma constelação e uma pluricultura em constante elaboração. Revelou também ligações de dimensões do tempo, onde passado, presente e futuro se encontraram e possibilitaram o conhecimento e a resignificação da própria docência.

Este trabalho constituiu-se não apenas por descrever a experiência do processo identitário dos professores, mas também por propiciar a resignificação do fazer e ser docentes. A medida que os professores iam tecendo suas histórias, iam também inventando novas tramas e vivendo novos dramas.

O trabalho que privilegiou a vivência de consciência, no sentido fenomenológico, via as histórias de vida, potencializou a processualidade da experiência identitária. E isto, nos pareceu, algo enriquecedor no sentido de viabilizar novas e mais formas de fazer e ser profissional docente.

Antes de terminarmos cabem ainda algumas últimas palavras que dêem conta da experiência do investigador que também se jogou e se aventurou nos cruzamentos dos dois grupos abordados neste trabalho.

Finalizamos essas histórias reconhecendo também as marcas deixadas no toque dos professores e professoras que por muitas vezes, em suas falas, em seus gestos, em seus olhares e silêncios, suscitarão em nós amalgamas de sentimentos. Percebemos em vários momentos a alegria, a tristeza, a compaixão, a raiva, o medo, a angústia, a aflição, a ansiedade e a esperança que nos tomava de assalto. Todo nosso ser era mobilizado porque também estávamos potencializando nossas experiências identitárias. Já não éramos mais os mesmos. A diferenciação contínua era reconhecida e sentida como gratidão pelo convívio íntimo. Nos despedimos dessa etapa com a sensação que levávamos um pouco de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, C. 2002. *A violência desce a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a constituição da identidade dos jovens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ANADON, M. et al. 1997. *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif*. [S.l.] : [s.n.].
- ARROYO, M. 2000. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- BALEN, R. M. L. 1999. *Sujeito e identidade em Nietzsche*. Rio de Janeiro: UAPÊ.
- BERNADETE, G. 1998. A falsa cisão retalhadora do homem In: *O uno e o múltiplo a relação de saber, verdade e poder*. [S.l.] : [s.n.].
- BERGER, P. e LUCKMANN, T. 1976. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- BRUNS, M. A. de T. e HOLANDA, A. F. (Orgs.). 2001. *Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas*. São Paulo: Omega.
- BYINGTON, C. A. B. 1996. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser*. Rio de Janeiro: Record.
- CATANI, D. B. et al. (Org.). 2000. *Docência, memória e gênero. Estudo sobre a formação*. São Paulo: Escritura Editora.
- CHAUÍ, M. 1997. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- CHIZZOTTI, A. 2001. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- CIAMPA, A. da C. 1998. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.
- CODO, W. e LANE, S. (Orgs.). 1995. *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.
- COSTA, M. V. 1999. *O magistério e a política cultural de representação e identidade*. São Paulo: UNESP. v. 3.
- COLL, C., PALÁCIOS, J. e MARCHESI, Á. 1996. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CREMA, R. 1989. *Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma*. São Paulo: Summus.
- CRYSTALLIS. 2001. O currículo como trajetória, itinerário, itinerância e errância. In: REUNIÃO DA ANPED. 23., 2001. Brasília. *Anais..* Brasília, 2001.
- DANTAS, H. e LA TAILLE, Y. de OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon*. São Paulo: Summus.

- DINIZ, J. E. 2000. *Formação de professores: pesquisa, representação e poder*. Belo Horizonte: Autentica.
- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). 2001. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, [s.d.].
- FÁVERO, C. A. 2001. *Divertimento e sofrimento: a exclusão social na era da globalização*. Mimeografado. Texto distribuído na disciplina “Tema especial em desenvolvimento” no mestrado de Educação em Pesquisa da UNEB/CHICOUTIMI.
- FINI, L. D. T. et al (Orgs.). 2000. *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes.
- FONSECA, A.H. L. *O criar e a plasticidade do passado*. 2000. Maceió: Centro de Estudos de Psicologia e Psicoterapia Fenomenológico Existencial. 2000. Disponível em: <<http://www.terravista.pt/fernoronha/1411>>. Acesso em 30 jun. 2003.
- _____. *Perspectivação em Nietzsche: a experimentação no estilo afirmativo experimental de uma vida que experimenta*. Maceió: Laboratório experimental de psicologia fenomenológico existencial, 2000. Disponível em: <<http://www.terravista.pt/fernoronha/1411>>. Acesso em 16 jun. 2003.
- FONTANA, R. A. 2000. *Caçao. Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autentica.
- FORGGHIERI, Y. C. 1993. *Psicologia fenomenológica. Fundamentos, métodos e pesquisa*. São Paulo: Pioneira.
- FRANKL, V E. 1990. *A questão do sentido em psicoterapia*. São Paulo: Papirus.
- FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. 1996. In: _____. 1996. *A crise do capitalismo real*. [S.l.]: [s.n.].
- GADAMER, H.G. 1999. *Verdade e método*. São Paulo: Rés.
- GENTILI, Pablo. (Org.). 1995. *Pedagogia da exclusão: neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes.
- GOFFMAN, E. 1985. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- GOODSON, I. 1998. *Curriculum: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- HALL, S. 2000. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HEIDEGGER, M. 1991. *Princípio da identidade*. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores, n.5).
- HOLANDA, Adriano Furtado et al (Org.). *Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas*. São Paulo: Ômega Editora, 2001.

- HYPÓLITO, Á.M. 2000. *Teoria educacional crítica em tempos incertos*. In: _____. 2000. *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 18 jun.2003.
- LAING, R. D. 1988. *A voz da experiência. experiência, ciência e psiquiatria*. Petrópolis: Vozes.
- LIBANEO, J. C. 2001. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- LUDKE, M. A. e MARLI E. D. A. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- MACEDO, R. S. 2000. *A etnipesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edufba.
- MASINI, E. 1991. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org.). 1991. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- MORENO, J.L. 1997. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- MORIN, E. 1995. *O enigma do homem*. São Paulo: Círculo do Livro.
_____. *Ciência com consciência*. 2000. Rio de Janeiro: Bertrand.
- MASLOW, A H. 1990. *La amplitud portencial de la naturaleza humana*. México: Trilhas.
- MUSZKAT, M. 1996. *Consciência e identidade*. São Paulo: Ática.
- NETO, J.C. de M. 1979. *Morte e vida Severina e outros poemas em voz alta*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- NÓVOA (Org.) 1992. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OLIVEIRA, M. K. 1993. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio histórico*. São Paulo: Scipione.
- PERLS, F. 1985. *A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia*. Rio de Janeiro: Zahar.
_____. 1997. *Gestalt-terapia*. São Paulo: Summus.
- POPKEWITZ, T.S. 1997. Identidade social e profissionalização: a construção do ensino do século XIX como um elemento para a construção do estado. In. *REFORMA 1997 educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. 2000. São Paulo: USP.

PROPOSTAS do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: O BANCO Mundial e as políticas Educacionais. 1998. São Paulo: Cortez.

PROYECTO REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE – UNESCO. Disponível em: <http://www.foro.unesco.cl/po/03.php>. Acesso em: fev. 2002.

ROGERS, C. 1976. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

_____. 1977. *Psicoterapia e relações humanas*. Belo Horizonte: Interlivros.

RIBEIRO, M. *Por uma identidade sócio-historicamente construída*. 2001.

Mimeografado. Texto produzido durante disciplina “Tópico especial em aprendizagem”, no Mestrado de Educação em Pesquisa da UNEB/CHICOUTIMI.

SADALLA, S. H. et. al. (Orgs.). 2000. *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas: Alinea.

SANTOS, M. 2000. A produção da globalização In: _____. *Por uma outra globalização – do pensamento único a consciência universal*. São Paulo: Ed. Record.

SAWAIA, B. B. *A falsa cisão retalhadora do homem*. In: MARTINELLI, M. L.

RODRIGUES, M.L. e MUCHAIL, S. T. (Org.). 1998. *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez.

SCHÖN, D.A. 2002. Formar professores como profissionais reflexivos. In: _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SIDNEI, R. 2000. *A etnopesquisa crítica e multutireferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edusba.

SILVA, H. L. (Org.). 2000. *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes.

SOUSA, J.C. de. *Os pré-socráticos*. 2001. São Paulo: Abril Cultural.

STRAUSS, A. L. 1999. *Espelhos e máscaras. A busca de identidade*. São Paulo: Edusp.

STREY, M.N. (Org.). 2001. *Psicologia social contemporânea*. Petrópolis: Vozes.

TOURAIN, A. 1998. *Igualdade e diversidade: o sujeito democrático*. Bauru, SP: EDUSC.

VASCONCELOS, G. A. N. 2000. *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A.

YGOTSKY, L.S. 1998. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. 1998. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXO A

PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO PARA DOCENTES DA CRECHE ESCOLA SANTO ANTÔNIO

O objetivo desta capacitação é proporcionar aos professores e professoras envolvidas no programa, um ambiente de reflexão e vivência em relação aos aspectos relacionadas ao desenvolvimento profissional.

O curso tem como fundamentação teórica os princípios da abordagem centrada na pessoa, a abordagem desenvolvida pelo educador Paulo Freire, uma visão histórica da educação e da criança. Todo esse enfoque estará direcionado para contextos de desenvolvimento infantil.

A nossa programação, bem como cronograma poderá sofrer modificações simplificadas, à medida que o grupo buscar novos e não programados caminhos.

1. Noções básicas da Abordagem Centrada na Pessoa - ACP

- 1.1 História da ACP
- 1.2 Fundamentos Filosóficos
- 1.3 Bases teóricas
- 1.4 Aplicações

2. Abordagem freineana

- 2.1 Concepções
- 2.2 Métodos

3. Abordagem histórica

- 3.1 A criança
- 3.2 A escola
- 3.3 A creche

4. Workshop de grupo

ANEXO B**ROTEIRO DE TEMAS**

- Dimensão pessoal e profissional – identidade
- Emoção na sala de aula
- Relação professor-aluno
- Percepção do grupo e comunicação
- Desenvolvimento grupal