

# Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural

*Docent professional identity: a construction historic-socio-cultural*

GILSON ALMEIDA PEREIRA\*  
MARIA EMILIA AMARAL ENGERS\*\*



**RESUMO** – Este texto analisa resultados de pesquisas realizadas no âmbito escolar e busca relacioná-los com a educação de professores, mais especificamente reflete sobre resultados de uma tese, com abordagem narrativa autobiográfica, que estudou o percurso identitário de quatro professores. A tese teve inspiração nos resultados da dissertação de mestrado, de cunho etnográfico, descrevendo a prática dos professores e suas representações sobre limites e disciplina na sala de aula. Ao longo do texto refletimos sobre a perspectiva da construção da identidade, como um processo integrado, dinâmico, flexível e instável. Nesse sentido, enfatizamos que os fatores que influenciaram as escolhas didático/pedagógicas dos profissionais da educação, participantes daquelas pesquisas, estão vinculados à sua formação identitária, com base em suas trajetórias histórico-socioculturais. Ressaltamos a importância dessa experiência para ser considerada nos cursos de educação de professores, bem como nas experiências exitosas de professores em exercício e em formação continuada.

**Descritores** – Construção identitária; narrativa autobiográfica; educação de professores.

**ABSTRACT** – This text analyzed research results schools environment and related to the teacher education, more specifically analyzed a thesis results, that worked with narrative auto-biographic, that investigated the identity-forming life history of four teachers. The thesis taking part in the study that were involved in previous master research which worked ethnographic analysis, describing the practice of the teachers and their representation on limits and discipline in the classroom. On the text we reflect on the perspective of the identity construction as an integrated process, dynamic, flexible and instable. At this sense we emphasized the influenced factors in the didactics/pedagogy approaches of the educational professionals who are participated in that research are tied to their identity formation based on their historic-socio-cultural trajectories. We also stressed the relevance this experience to be considered in the teachers formation classes as well as in the well succeeded experiences of the teachers in continue formation.

**Key words** – Identity construction; narrative auto-biographic; teachers education.

## INTRODUZINDO O TEMA

O FIO DA HISTÓRIA: a construção da identidade profissional docente (PEREIRA, 2007), dá suporte para este texto, que buscou analisar a construção de identidade profissional de participantes da pesquisa. Os resultados da pesquisa mencionada revelaram um elemento integrador que busca no tempo, na memória e nos muitos espaços históricos os fatos primordiais, a gênese das atuações dos docentes entrevistados. Essa serve de embrião para a multiplicidade de escolhas nos projetos de vida e, conseqüentemente, no Status do Ser Professor

envolvido nos projetos pedagógicos e nas propostas didáticas.

Apoiados em Nóvoa (1995a,b,c; 2001), acreditamos que, embora por caminhos ora semelhantes, ora divergentes, os seres humanos passam por um processo identitário, chegando a uma construção profissional ou a um posicionamento em suas ações e escolhas didático/pedagógicas.

Uma investigação anterior, de cunho etnográfico, estudou seis professores, por longo período, para conhecer as crenças dos participantes sobre limites e afetividade em sala de aula. Os resultados daquele estudo serviram de suporte para a tese, que buscou compreender

\* Doutor em Educação pela PUCRS. Professor da FAPA. E-mail: gilsonalmeidapereira@yahoo.com.br

\*\* Doutor em Educação pela UFRGS. Professora aposentada da FACED/PPGEdu/ PUCRS. E-mail: engersmariaemilia@gmail.com

Artigo recebido em: junho/2009. Aprovado em: junho/2009.

a “construção da identidade” profissional, bem como as tramas que levaram alguns desses profissionais, a fazer suas escolhas didáticos/pedagógicas, conscientes ou não. Salientamos que essas se refletiam diretamente na atuação docente, enquanto sujeitos inseridos no contexto escolar. Desta forma, os procedimentos pedagógicos e suas conseqüências nos processos de ensino e de aprendizagem ficaram evidenciados. A tese, com abordagem narrativa, envolveu quatro daqueles professores participantes da pesquisa anterior, buscando com essas histórias de vida ir às origens, as escolhas, as ações em sala de aula e a construção identitária desses profissionais.

A seguir, apresentamos uma síntese teórica que expressa nossas crenças e estudos sobre a construção da identidade e, posteriormente, o percurso identitário dos quatro professores participantes da investigação, com o objetivo de compreendermos os prováveis fatores culturais que os levaram a desenvolver seu trabalho pedagógico, em um determinado aparato epistemológico. Segundo Mizukami (1986), está explicitado em uma abordagem pedagógica que passa pelo autoritarismo inflexível, acolhido em uma visão empirista de educação; pelo deixar fazer, estilo “laissez-faire”, estabelecido na crença apriorista de que tudo está latente no ser humano; ou pela pedagogia construtiva, em que “o mundo seria, portanto, o reflexo de um conhecimento construído” (POZO, 2005, p. 20) nos construtos presentes em um modelo pedagógico formador da autonomia.

## REFLETINDO TEORIAS

### Organismo e corpo – algumas contribuições da herança genética

Um simples exame de ultra-som é capaz de mostrar o feto com o dedo dos pés e mãos na boca. Isto comprova que o ato de sugar está previamente registrado no patrimônio genético, bem como a capacidade de percepção do meio externo, mesmo que ainda não exista uma consciência deste organismo, ou seja, ele não sabe de sua própria existência, mas consegue senti-la (DAMÁSIO, 2004; LE DOUX, 2001).

Ao nascer, existe sempre um olhar externo que verifica os sinais vitais do bebê, seus primeiros dados para que possa ser entregue aos braços acolhedores (ou não) da mãe. Esta, por sua vez, verifica amavelmente que aquele pequeno organismo, gestado durante aproximadamente nove meses, é perfeito, sob uma perspectiva totalmente intuitiva. Gabriela Portugal (1998) afirma que quando a criança é colocada sobre o ventre materno, consegue reconhecer o mesmo batimento cardíaco que percebia quando em seu casulo uterino.

Entretanto, este personagem, recém-chegado ao palco, não está recebendo apenas o olhar. Existe uma perspectiva

sensitiva da pequena criatura para o palco que a recebeu. É a mesma Gabriela Portugal quem diz: “[...] o bebê é visto como algo de moldável e submisso, completamente dependente e incapaz, como um bocado de barro pronto a ser modelado pelo ambiente [...]”. Contudo, os estudos na área da neurociência comprovam que os seres humanos já nascem com predisposições que serão “atualizadas nas suas potencialidades através da relação ativa com o ambiente” (PORTUGAL, 1998, p. 29).

Os pesquisadores salientam que existem variações no componente genético em que algumas crianças apresentam maior sensibilidade para a luz, outras para determinados sons; variações conforme a temperatura, já indicando uma maior adaptação ou tolerância ao calor e ao frio. Estas reações todas não são ensinadas, são inatas, o que poderá ou não favorecer ou dificultar as questões posteriores relacionadas à educação ou ao comportamento. Um exemplo disto é a aprendizagem de música. Contudo, sem a intervenção da cultura, estas características hereditárias podem se perder e não serem aproveitadas.

Quando comentamos sobre a importância do corpo, enfatizamos, também, a questão das características externas do sujeito, mais diretamente ligadas à pigmentação da pele, traços raciais, altura, peso, cor dos olhos, cabelos, defeitos físicos, etc. Todos estes traços, serão transversalizados pela cultura e incidirão diretamente na construção da identidade do sujeito, dependendo de como sua estrutura de introjeção destes elementos e os filtros identitários forem construídos. Os filtros identitários são características pessoais formadas pela estrutura orgânica, pela herança genética, por emoções primárias e secundárias.

### O grupo primário – as primeiras relações

Bronfenbrenner (1996) coloca a escola, a educação infantil, o grupo de igreja, os jogos entre os vizinhos, os parentes, os serviços de saúde, neste grupo primário, pois há uma correlação entre todos eles que chegam ao bebê através dos laços fortes ofertados pelos braços da mãe. Não podemos esquecer que esta figura feminina está imersa neste contexto primário, influenciando e sendo influenciada diretamente por todos. Os movimentos ali existentes concebem a criança e são concebidos por ela.

Neste primeiro grupo, a criança, assim que nasce, já recebe o papel de filho, um título que em si carrega uma gama de representações nominadas socialmente e que a acompanhará por um longo tempo. Esta representação está plena de crenças de submissão; de projeção para um futuro (seu e daqueles que a sustentam); de polaridade religiosa que o transforma em uma espécie de dom divino; da criança da mãe superpoderosa que deverá salvaguardar o “inocente” dos perigos mundanos; entre outras milhares de vozes que contemplam a palavra filho (BAKHTIN, 2003).

Bronfenbrenner (1996, p. 07) comenta que a díade mãe e filho é, geralmente, estudada na área da Psicologia, contudo, os referenciais voltam-se ao tocante transferencial por parte de um dos sujeitos apenas. Ele diz que “o reconhecimento desta relação proporciona uma chave para a compreensão das mudanças desenvolvimentais não apenas nas crianças, mas também nos adultos que servem como cuidadores primários”.

O mesmo autor defende a idéia de que o meio é crucial na formação da pessoa, sobretudo aquilo que as pessoas que compõem a ecologia circundante fazem com ele e para ele de forma presencial. Ele chama de desenvolvimento quando atividades moleculares (sem intenção e desprovidas de significado) tornam-se significativas ao sujeito o que ele chama de atividade molar. Estas atividades, relativas à aprendizagem ou ao empreendimento de uma forma de comunicação, mutação, desenvolvimento, passam por mecanismos internos e manifestações externas de crescimento psicológico.

Esta proposta teórica evidencia três aspectos fundamentais para nosso trabalho: o primeiro, em que a criança não é considerada uma tela branca, em que tudo poderá ser inscrito; o segundo, em que o meio ambiente se acomoda mutuamente nesta interconexão com a pessoa; o terceiro, em que vê o ambiente mais próximo não como algo estável, mas extremamente influenciado pelos demais contextos ecológicos.

Assim, a criança passa a construir seu mundo interior através das relações com grupo primário mais imediato, considerando dois processos extremamente significativos de percepção e ação (BRONFENBRENNER, 1996). Este novo mundo é ampliado e tem suas consequências na construção do sujeito.

Outro ponto importante, que é evidenciado em nosso encontro teórico, é que uma (re)construção identitária não é a mudança de comportamento mediante influência cultural, mas a necessidade de um processo de introjeção da cultura e de significação com as muitas figuras internalizadas, através da identificação que poderá ser positiva ou negativa.

A força de registro com o grupo primário e, principalmente a figura materna, é tão poderosa que, segundo Robert Bly (1991), os homens vêem seus pais através dos olhos de suas mães até por volta dos trinta anos, quando as proposições experienciais e as vivências amorosas e sexuais vão desfazendo as simbologias iniciais. Um exemplo disto é quando as mães dizem “quando seu pai chegar você vai ver”, ou “você sabe que seu pai não gosta disso”. Apenas nestas duas frases, comuns do cotidiano materno, e que aparentemente não desempenham outra função que apenas manter uma ordem disciplinar, contém o ideário de que o pai é o mau e que a mãe é sempre a boa. Quem proíbe é o que está para chegar.

Atento, também, para a questão que a introjeção das figuras parentais promovem não apenas uma recordação, mas a atuação representacional de valores e sistemas de significação que acabam por compor a expressão do sujeito. Estas representações aparecem na maneira de falar, sorrir, brigar, dançar, etc. Mas, como sustentamos até aqui, esta introjeção passa sempre pelo organismo, pelo corpo e pelo temperamento, além de passar por aquilo que Kaufmann (2001, 2004) denominou de filtros identitários.

### **O grupo secundário – o status de formação fora do seio familiar**

Bronfenbrenner (1996) desenvolve o conceito de transição ecológica, quando um sujeito modifica um determinado papel no grupo em que convive ou assume uma nova posição. Um exemplo disto é quando o bebê deixa de ser filho e passa a ser filho e aluno. Atrelado a isto se acomodam outros papéis: filho, aluno, colega, número em chamada, melhor amigo de alguém, coordenador do grupo, padrinho. Ao assumir novos papéis, as figuras parentais e os elementos todos que compõem a estrutura grupal começam a mover-se, em um jogo sistêmico de inter-relações e influências mútuas.

Na escola, muitos atores entram em cena: os professores, colegas, pais, funcionários, pessoas que estão no transporte público ou no transporte escolar, quem são estes todos? Anônimos em locomoção? Não. Com certeza, fazem parte do cotidiano deste ser que acabou de ganhar o mundo e entrar na esfera do grupo secundário.

Bronfenbrenner (1996) comenta que, pouco a pouco, a criança vai desenvolvendo consciência de aspectos que antes estavam ligados ao seu pequeno mundo (microsistema) para um universo um pouco maior chamado de mesossistema. Entretanto, devemos admitir que estamos fazendo uma diferenciação importante para nosso trabalho, pois o autor coloca a escola no primeiro sistema. Compomos um primeiro grupo apenas com as relações familiares, o que facilita nossa análise, como poderá ser verificado mais adiante, quando discutiremos sobre os participantes da pesquisa.

Mesossistema “inclui as inter-relações entre os dois ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente [...]” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21). Assim, o microsistema é amplamente influenciado pelas relações do mesossistema, que é composta por um pequeno mundo ao alcance dos sentidos da criança. Mesmo que ela ainda não tenha condições de identificar estas influências, já sofre alterações constantes por meio delas.

Talvez a escola seja, já no grupo social secundário, a grande formadora, pois a sua função ultrapassa os limites do cotidiano curricular e programático e se infiltra no

ensino da transversalidade humana que compõem o nicho da educação formal. Esta característica toda humana apresenta o que Pozo (2004) chama de aprendizagem implícita, o que passa pelas relações humanas coexistentes no ambiente.

### O grupo terciário – o grande círculo todo onde as relações se dão

Compreendemos este grande círculo, que chamamos de grupo terciário, como o elemento genitor da existência de todo o restante, pois sem a cultura e seus sistemas de representação, não haveria “os povos” como são conhecidos e nem o “homem” como ele o é. A cultura dá sentido à existência humana e a toda sua produção. Mesmo os sentimentos inatos, já trazidos pelo homem em sua carga hereditária, passam pela significação cultural que vai desenvolver e dar nomes ao que é sentido, transformar sensações em palavras, dar significado ao signo (HALL, 2000, SILVA, 2000, ENGERS, 2000).

Então, compomos e entendemos este grupo terciário em uma base estruturante chamada cultura. A cultura utiliza a linguagem para dar sentido as coisas, partilhar significados e promover o intercâmbio deste jogo de significados.

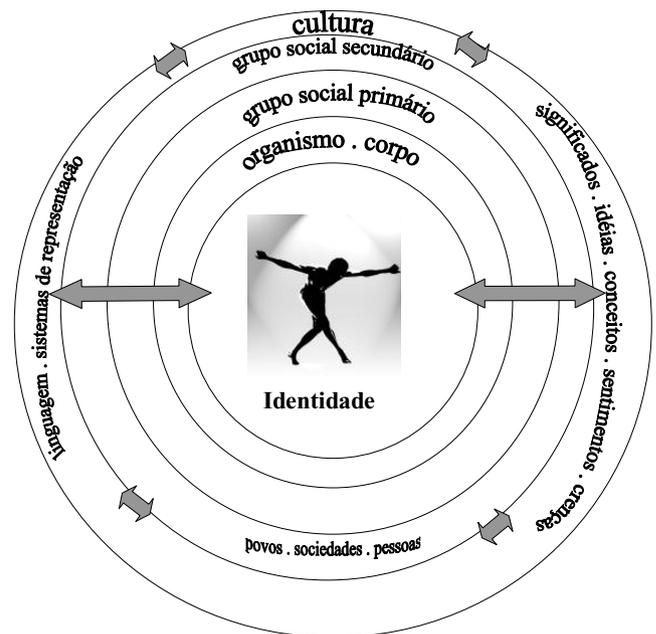
Por sua vez, a linguagem se utiliza de um sistema de representações, seja através de sinais, símbolos, objetos, imagens, para dar sentido e desenvolver idéias, conceitos e sentimentos de um pequeno sujeito, de um grupo, de um povo ou nação. Importante salientar que esta estrutura tanto pode estar em uma tribo desconhecida, que tem por sua existência sua própria cultura, ou na nação planetária, que pretende envolver todas as nações em uma grande cultura (HALL, 2000 e SILVA, 2000, ENGERS, 2002).

Acreditamos em duas forças (re)construtoras da identidade, uma interna e a outra externa ao indivíduo. A primeira, proveniente da estrutura biológica, do organismo e da corporização deste organismo; é localizada na estrutura cerebral, que fomenta o funcionamento deste organismo, e tem a capacidade de filtrar e armazenar informações recebidas pelos órgãos dos sentidos. A segunda força (re)construtora da identidade é externa, proveniente da cultura, das relações sociais que circundam os seres. Então, partindo deste pressuposto teórico, não cremos em uma mais valia de exterior em relação ao interior, nem o seu oposto, já que uma depende da outra para existir. Caso contrário, os seres humanos ainda estariam pulando entre os galhos das árvores.

Bronfenbrenner (1996) desenvolve sua teoria chamando de exossistema um ou mais contextos onde o sujeito não desempenha um papel ativo, mas é afetado por suas relações. Um exemplo disso são as contingências do trabalho do pai, ou as decisões tomadas pelo conselho

diretivo da escola, ou mesmo as resoluções políticas de sua cidade em relação aos meios de transporte ou coleta de lixo. Ele também trabalha a idéia de microsistema, em que se sustentam os valores, crenças, maneiras de ser, estilo de vida, linguagem e a cultura de um povo em sua totalidade.

Considerando o esquema de círculos, as idéias desenvolvidas até o momento, demonstrando a relevância da cultura como aporte (re)construtor da identidade e como força externa em seu jogo, com as forças internas de composição e recomposição do si, apresentamos a figura abaixo (PEREIRA, 2007), que sintetiza o que foi expresso aqui.



Fonte: Pereira (2007).

Analisando o que foi evidenciado nos comportamentos, ações dos professores na investigação etnográfica e expresso, anteriormente, sobre as abordagens pedagógicas (MIZUKAMI, 1986), apresentamos as nossas personagens.

## APRESENTANDO AS PERSONAGENS

### 1 Malévola – uma professora empirista...

Malévola não recebeu este nome por acaso. Nossas observações revelaram uma professora enraivecida, de rosto fechado, nada sorridente e extremamente exigente. Os conteúdos dos documentos analisados apontavam para uma personalidade autocrática, num movimento de ensino-aprendizagem no qual o aluno deveria escutar e o professor ser escutado o tempo inteiro. Alguns movimentos tinham uma explicação lógica (dada pela própria professora),

quando questionada pelos procedimentos adotados, diante das queixas dos alunos.

A posição de Malévola deixava transparecer uma relação de poder ditatorial, já que exercia o comando sob vigilância intensa e usava vários recursos como forma de coação e submissão. Para Malévola, o aluno era considerado como uma tábula rasa, sem conhecimento anterior, sem história e deveria limitar-se a escutar o professor (BECKER, 2001). O mau humor da professora era utilizado como mecanismo coercitivo, pois, segundo Tiba (1996, p.13), “o riso e a espontaneidade são ingredientes necessários à sensação de liberdade”. A professora mencionava que “*não vou mostrar os dentes*”, tentando explicar sua maneira de ser.

## **2 Metamórfus – Um professor em constante revisão...**

Observando, entrevistando e analisando o professor Metamórfus foi possível identificarmos, na trajetória dele, a mudança ocorrida nos últimos três anos. Os documentos do primeiro ano de atuação mostraram um professor que gritava o tempo todo, utilizava provas como sanção, bilhetes excessivos aos pais, discussões com os alunos, expulsões e inúmeras provas, prática típica de um professor empirista (BECKER, 2001).

No segundo ano, a conduta apontada pelos alunos mostrou um professor completamente diferente: bem humorado, brincalhão, aceitando todos os pedidos dos alunos, não fazendo provas, permitindo que sentassem em qualquer lugar, recebendo apelidos, deixando sair da sala em qualquer momento, mas ao mesmo tempo, sem conseguir ter autoridade como professor. Não estabelecia o mínimo de limites necessário para uma boa convivência, na relação aluno-aluno ou aluno-professor. Somou-se a isso o desrespeito com sua figura como professor e uma defasagem enorme no conteúdo. Aqui, o professor confundia ambiente permissivo com permissividade, favorecendo um deixar fazer constante, que segundo o mesmo autor, configura uma pedagogia não-diretiva.

No terceiro ano, as observações revelaram um professor que diversifica as atividades, quase não se irritava, apesar de ainda não conseguir lidar de forma adequada com os limites. Em alguns momentos, verificamos desrespeito com o professor através da “bagunça” generalizada e da falta de atenção em suas explicações. Porém, já não havia os gritos como forma de retomada. O professor permanecia parado em frente à turma até a volta à calma. Os alunos comentaram que ele conseguia utilizar jogos e explicar a matéria através dessas atividades. Escutamos um aluno dizer “às vezes perde a paciência” e outro contrapor, “ele é legal, só não gosta de bagunça”. Quanto à utilização de provas, houve um decréscimo no número de solicitações.

## **3 Temperança: uma professora construtivista...?**

Temperança era uma professora extremamente afetuosa e preocupada com seus alunos. Conseguiu desenvolver em sua prática um trabalho mais relacionado à vida diária dos educandos, enfocando a preservação do meio ambiente, os valores dos seres humanos em relação à natureza e o relacionamento deles com os outros seres em seu entorno.

Meticulosa e detalhista, preocupava-se com a aprendizagem do educando, demonstrando ansiedade com aqueles que não conseguiam acompanhar o ritmo da aula.

Trabalhava muito no laboratório, o que tornava as aulas interessantes, suscitando muitas discussões e descobertas. Contudo, algumas coisas incomodavam Temperança. A falta de respeito e de responsabilidade dos alunos a faziam impor cobranças com bilhetes, com notas e trabalhos, às vezes, excesso de trabalhos e avaliações.

Assim era Temperança, dividida entre seus humores, entre notas e trabalhos, cobranças com bilhetes e afetos. Pensamos nessa professora como um ser que estava procurando seu caminho, às vezes, extremamente exigente, e outras, mais flexível. Acreditamos num potencial extremamente positivo dessa profissional quando coloca a responsabilidade desse processo não somente nas mãos dos alunos, como fazia Malévola, mas consegue estabelecer uma autocrítica, o que permitia uma evolução em sua caminhada docente.

## **4 La Mère – uma professora construtivista.**

Ao chegar em sala de aula, La Mère não gritava, não batia palmas, nem ficava imóvel. Dava um alto e alegre “*bom dia*” e escrevia no quadro alguma frase de efeito: “*vocês são queridos*”, “*6ªA eu adoro vocês*”, “*vamos começar nossas atividades?*”. Os alunos, aos poucos, iam se aquietando cada um para seu lugar, e a aula começava.

Nunca observamos o uso de algum palavrão, de ironias, ou palavras ofensivas. Contudo, La Mère não suportava o desrespeito ou a falta de comprometimento do aluno. Irritava-se e cobrava: “*assim não dá, não têm como tirar leite de pedra meu filho... amanhã eu quero ver os teus exercícios*”. Neste momento, a turma toda ficava calada e, com certeza, sem bilhetes para casa e ameaças com notas, a professora recebia os exercícios feitos. Este é um procedimento empirista, visto assim, de forma isolada (MIZUKAMI, 1986), porém esta atitude apenas compõe um quadro recheado de fazeres interacionistas. O importante, segundo a mesma autora, é a consciência da

tarefa, da abordagem, e do homem que se deseja formar. Então, este ideário demonstra que a interação comporta atitudes de cobrança e de avaliação (POZO, 2004).

Uma das características fundamentais dessa professora era a capacidade de estimular os alunos a resolver suas próprias dificuldades (ZAGURY, 2001). Ela comenta o quanto detestava mandar bilhetes para casa e se queixar aos pais: *“quando você manda bilhetes para casa, você está provocando o aluno, ele fica triste, chateado e acaba se incomodando em casa. Então, eu negocio, eu cobro e dou uma chance, vou estabelecendo contratos de confiança e amizade”*.

A forma didática que a professora adotava era de transformar a matemática em uma disciplina gostosa de estudar, *“eu tenho medo que os alunos não gostem de matemática”*. Então, flagramos, muitas vezes, essa professora brincando de roda, pulando corda, correndo, no pátio da escola. Ela comentava que sempre que sentia que os alunos estavam cansados, ia para o pátio e fazia alguma brincadeira; às vezes, associava a brincadeira ao conteúdo da aula, às vezes, fazia isso somente para se divertir junto com eles. Esta prática demonstrou resultados, pois havia baixado o índice de reprovação em matemática nessa escola. Fica evidente um desejo da professora em construir relações e conhecimento em parceria com os alunos (KAMII, 1993; ARROYO, 2001, ENGERS, 2005).

## **CRUZANDO OS FIOS DAS HISTÓRIAS, TECENDO TEORIAS**

### **O temperamento e a atuação docente**

É importante considerar que todas as características temperamentais herdadas devem aparecer na infância e, mesmo assim, podem, algumas delas, serem apreendidas durante a gestação e primeiros meses de vida. Contudo, são dados importantes para esta pesquisa, já que os participantes revelaram fatos ocorridos na infância que dependeram destas mesmas características e, conforme a narrativa, ainda persistem nos dias atuais com maior ou menor intensidade. Como observado, a explosão de Metamórfus, a vulnerabilidade de Temperança, o bom humor fluante de La Mère e o mau humor de Malévola, manifestos anteriormente, são mais controlado nos dias atuais.

Acreditamos que não há uma preponderância sobre os fatores comportamentais em relação ao ambiente, nem mesmo o contrário é verdadeiro. Segundo Becker (2001), a importância para cada elemento será dada pela mediação do sujeito com o objeto da aprendizagem.

Ao mostrar algumas fotos, Malévola revela que foi uma criança difícil e que fazia sempre aquilo que queria fazer. Disse-nos que na primeira vez que freqüentou a

escola, chorou tanto que até os professores desistiram de mantê-la lá. Depois, em uma fila de vacina se agitou tanto e chorou tanto que foi levada para casa sem receber o tratamento. E, ainda, cada vez que uma determinada amiga ia visitá-la, ela jogava-a de uma escada que havia em casa. Desde bebê, Malévola apresentava características muito próprias que estão em seus registros como: irritabilidade, impulsividade, baixa tolerância, o que promove um humor fluante, tendência à agressividade, além, é claro das emoções primárias já comentadas anteriormente (PORTUGAL, 1998). Este recorte da história de Malévola a acompanha no decorrer de sua vida, mas vai aos poucos se modificando, conforme seu desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, tais características estão lá, nos registros identitários e aparecem em expressões como *“eu sempre fui faca na bota”*, *“estou fazendo o meu exercício de tolerância”*, *“se eu fosse dizer tudo o que gostaria, não sobraria nada”*.

No mesmo sentido, está a figura de La Mère, com características muito semelhantes, pois, desde bebê apresentava impulsividade e baixa tolerância, acompanhada de humores flutuantes. Ao tentarmos compreender características tão próximas em professores tão distintos em sua atuação, é possível perceber o quanto o meio social favoreceu, de alguma maneira, a cristalização de algumas destas características e, para a outra, uma mutação visível. Esta variação está no ambiente de La Mère, cuja emergência era a sobrevivência e a necessidade de suprir carências da falta paterna e a economia familiar, através de uma mãe exigente e que encaminhava a uma reestruturação cultural. No caso de Malévola, as exigências eram outras, havia uma permissividade de expressão e uma liberdade lúdica que La Mère não teve.

Compreendemos que a relação das duas professoras com os setores pedagógicos nos tempos atuais apresenta uma espécie de jogo simbólico estruturado nas relações de poder que foram vivenciadas na infância e desenvolvidas no percurso histórico. Muitas vezes, os setores acabam por tornarem-se imagens de poder, e entendo que são, e estas imagens transmutam para um jogo simbólico, de significados e significantes que vão garimpando estas características individuais (PORTUGAL, 1998, p. 27).

Neste ponto podemos trazer a figura de Metamórfus para uma aproximação com as outras duas. Metamórfus copia e introjeta a figura materna em sua leveza, habilidade manual, candura e afeto positivo; entretanto, absorve a figura paterna nas questões de impulso, proteção, agressividade e imposição. Esta absorção é aparente em sala de aula em muitos momentos. É percebida por meio das características apreendidas na infância e estão presentes nas escolhas didático/pedagógicas do fazer do professor.

## **INFLUÊNCIA FAMILIAR: OS PAIS AUTORITÁRIOS**

Nossas concepções sobre as estruturas de introjeção das figuras parentais, principalmente se estas figuras eram autoritárias, representavam uma nova expressão de autoritarismo ou seu contrário, a passividade. Contudo, percebemos que o pai de Metamórfus era, sim, uma figura autoritária, mas foi a permissividade e passividade da mãe que serviu de contraponto para esta introjeção do mandatário. No caso de Temperança, também há um pai autoritário, no entanto, a figura materna aparece como terna e impulsionou os filhos para uma não repetência de suas vivências. Temperança abre as portas de casa; no início, copia a figura paterna, mas vivencia o impulso de liberdade plantado pela própria mãe.

Malévola, eis nosso engano e nossa surpresa, não teve um pai autoritário, ao contrário teve um pai permissivo e, ao mesmo tempo, disciplinador. A figura materna também representava a mesma simbologia. Então, qual o objeto internalizado? O objeto internalizado está na disciplina, rígida e exigente consigo mesma, trazida da educação das figuras parentais e dos outros elementos do meio cultural. A professora Malévola foi ensinada a dizer o que bem pensava sem censura, e suas brincadeiras impulsivas eram entendidas apenas como esquemas lúdicos de uma menina “capeta” como ela mesma se descrevia.

Já no caso de La Mère, há ainda um terceiro ponto, a ausência do pai físico e a introjeção infantil de um pai imaginário, todo bom, todo permissivo, todo amante (ERIKSON, 1976). Cremos que a introjeção do autoritarismo se deu pela conduta materna e pela exigência de um mercado de trabalho em que a mulher necessitava lutar por seus direitos.

Os professores participantes desta pesquisa, quando iniciam sua narrativa, já trazem diretamente suas vivências na infância e as figuras parentais como base para sua atuação docente. Sempre que perguntava sobre os dados existentes no percurso histórico que os levaram a se tornarem professores, a retomada do tempo os levam direto para a infância e para as primeiras relações. Eis tamanha importância de compreender que relações foram estas e como elas ainda influenciam ou influenciaram suas escolhas.

## **AS VIVÊNCIAS DA INFÂNCIA E SUAS SIMBOLOGIAS**

Temperança era uma criança proibida pelo pai em fazer todas aquelas coisas relacionadas à vivência feminina, como maquiarse, usar saias justas e curtas e sair com amigos. O mesmo fato aconteceu com La Mère, contudo não pela presença de uma religião e sim pelo

fator econômico. Hoje, as duas professoras incentivam estas vivências em suas alunas e apresentam um discurso em sala de aula que levam seus alunos a discutirem sobre direitos iguais, punições, aborto, etc. Acreditamos na influência dos fatores religiosos e econômicos da infância que são contrapostas nos dias atuais.

Um outro elemento comum destas histórias está na situação econômica dos professores, principalmente de Metamórfus, Temperança e Lá Mère. Os três foram criados em situações parcas economicamente, com os pais realizando verdadeiros sacrifícios para o sustento dos filhos. Esta marca trazida pela situação financeira remete aos dias de hoje por uma atuação social, os três professores defendem a necessidade e valorização do trabalho, bem como a descoberta do conteúdo como forma de emancipação do homem. Trazem para a escola as comparações entre os muitos grupos sociais e a importância do estudar para o desenvolvimento do sujeito como ser ativo e produtivo.

## **O FIO DA HISTÓRIA NA TESSITURA DAS AULAS NO TEMPO PRESENTE**

Uma das características de Metamórfus é sua homossexualidade, e como ele mesmo comenta, “*uma realidade muito difícil diante da família e diante dos demais*”. Segundo Kaufmann (2001, 2004), a imagem de si está intimamente ligada à construção da identidade, porém seria mentiroso dizer que esta mesma imagem não está simbolizada e representada em uma esfera social. “A imagem de si mesmo é a matéria-prima da construção identitária” (KAUFMANN, 2004, p. 63); então, falar de identidade e imagem de si não é dizer a mesma coisa, mas é compreender sua inteireza e inter-relação.

Para sobreviver nesta teia de imagens sociais e exigências sociais, o professor teve que garantir algumas defesas, atitudes severas que impediavam uma aproximação afetiva positiva por parte do entorno. Além disto, sua tentativa era de esconder a homossexualidade atrás de uma cortina de humores e autoritarismo. Enquanto o entorno bioecológico (BRONFENBRENNER, 1996) o rotulava com vários invólucros e nomenclaturas, Metamórfus seguia na tentativa de ultrapassar o desafio de se manter professor em um ambiente hostil.

Surge, assim, uma identidade de papel realizada pelo professor, um professor mandão, autoritário, perverso e fechado a qualquer tipo de aproximação. Erikson (1976) traz esta idéia como uma atuação frequente nos mecanismos de defesa do ego. Talvez a mesma figura simbolizada nos primeiros anos de atuação de La Mère, com características autocráticas.

Temperança, Metamórfus, La Mère e Malévola (Fênix) têm em comum imagens que se fixaram em suas

identidades. Imagens dos professores do passado e que aparecem e reaparecem constantemente. Existe um jogo de aproximação e afastamento destas imagens fixadas, e a contraposição transforma o sujeito para uma nova atuação ou ao contrário, a sua sedimentação simbólica pode ser flutuante.

Nossa tese parte da idéia de que no percurso identitário dos professores *Metamórfus*, *Malévola*, *Temperança* e *La Mère*, ocorreram fatos, passaram pessoas, coisas, emoções, paixões, valores que foram estruturando o vínculo de representação cognitiva e emocional, alicerçando a identidade de cada um dos participantes. Estes fatores, vividos desde a infância, e mesmo antes dela com a expectativa embrionária, e, somados aos elementos biológicos e temperamentais, (re)construíram o que se chama de identidade (KAUFMANN, 2004; ERIKSON, 1976; BRONFENBRENNER, 1996).

Fatores de influência nas histórias dos participantes:

- A autoridade disciplinadora dos pais – *Malévola*, *Metamórfus*, *Temperança*;
- A autoridade disciplinadora das mães – *Malévola*, *La Mère*;
- A passividade materna – *Metamórfus*;
- A presença de professores na família – *La Mère*, *Malévola*, *Temperança*;
- A escola como fonte inspiradora do ser docente – *Metamórfus*;
- Os professores autoritários – *Malévola*; *La Mère*, *Temperança*;
- O Temperamento impulsivo – *Malévola*; *Metamórfus* e *La Mère*;
- A esfera econômica transformando a prática – *La Mère* e *Metamórfus*;
- A sexualidade influenciando o jogo identitário – *Metamórfus*, *La Mère*;
- A coordenação escolar como referência – *La Mère*, *Metamórfus*;
- Os jogos de poder existentes entre os muitos elementos das histórias – Participantes

Acreditamos que o espaço escolar, principalmente os cursos de formação de novos professores, podem abrir momentos de escuta. Esta é a escola que sonhamos, a escola da escuta. Um espaço em que os atores pudessem encontrar os muitos outros que compõem seus *habitat* interior. A esse respeito, enfatizamos a importância de refletir com alunos dos cursos de educação de professores os resultados das pesquisas desenvolvidas na realidade escolar. Para Engers (2007, p. 24), “os acontecimentos que, nas últimas décadas, têm desafiado o mundo e abalado muitas de suas estruturas, modificando cenários, em níveis internacional, nacional e local, revelam que há necessidade de mudanças estratégicas para fazer frente a nova realidade que aí está” e, para tanto, os educadores

necessitam revelar competências específicas inovadoras adequada a cada cenário que vivenciam e isso requer “*habitus*”, conforme Perrenoud et al. (2001).

Imaginamos reuniões de formação em que há lugar para a narrativa interpessoal e intrapessoal; em que a descoberta de si mesmo não seja uma utopia e em que não se fale apenas de processos de cognição e projetos didáticos/pedagógicos; momentos de criação plena e íntima, em que o professor possa escutar e escutar-se, assim, descobrir-se, autoavaliar-se e identificar os muitos fantasmas afetivos que ocupam seu interior e exterior. É momento para diálogo intra e inter pessoal, que articula teoria e prática e experiências em múltiplas direções e níveis e aprendizagens trans disciplinares.

## REMATANDO OS FIOS

Vemos os seres humanos e a figura do professor como um profissional que necessita de espaços humanos, de afeto e de ser afetado (ENGERS, 2000, 2006; PEREIRA, 2004, 2007). E, para isto, é necessário apenas um tempo, não muito tempo, mas um espaço em que os elementos das artes, da expressão projetiva, proporcionem o encontro com a sensibilização necessária. A utilização das narrativas fizeram isto com os participantes desta pesquisa. Mudanças ocorreram. Cremos que o mesmo é possível acontecer em espaços de formação.

Defendemos a idéia de que os cursos de formação devem ocupar-se com o ser, com a pessoa do professor, com sua identidade e com o “si mesmo” possível (KAUFMANN, 2001). Um si mesmo que valorize o “si mesmo” do aluno e que busque a (re)construção das aprendizagens. Só assim todo o processo assume sentido, já que a transformação tão sonhada pelos teóricos da educação ainda está longe de acontecer.

Os participantes, companheiros de nosso trabalho, descobrem, a cada passo no presente, o que foi construído no passado. Este movimento possibilita a mudança. O que poderia ser levado aos cursos de formação e para dentro das escolas, em reuniões pedagógicas. Como a analogia já referenciada por Antônio Damásio (2004), o ator deve ser explorado em duas perspectivas, a primeira quando ele chega ao palco e encara a platéia, e a segunda quando a platéia o encontra. Este movimento de espelho, promovido pelo outro interior e exterior, conduz para uma retomada interminável, o que garante que o processo constitui-se de (re)formação identitária e a tomada de novas ações.

Parece, pois, importante que os cursos de formação de professores incentivem seus alunos a conhecer realidades escolares, além de auto analisarem-se, para poder revelarem-se mais tarde quando em exercício de suas práticas, bem como, possibilitem que os docentes em formação continuada em que possam refletir suas ações à

luz de seus limites e possibilidades (ENGERS, 2007). É importante sempre considerar as ações/reações de seus alunos frente ao processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, Zabalza (2004, 2009) vem incentivando professores para olharem sua prática e a de seus alunos com material documentado, por exemplo diários de classe, levando os alunos do Ensino Superior, em formação, a partilharem experiências com seus professores. É neste ir e vir de trocas e de partilhas que vamos avançar saberes para inovar com qualidade os cursos de educação de professores.

Neste sentido, Tavares (2007, p.60-61), “chama a atenção para a dimensão mágica do querer aprender como fonte de atração e motivação natural dos professores e dos alunos”. Ele diz que o Ser Humano foi desenvolvendo, ao longo dos tempos, competências e capacidades, tanto gerais como específicas, teóricas e práticas, técnicas e estratégicas e vai assim seguir nos tempos e espaços, uma vez que adquiriu saberes, “possibilitando que os impactos produzidos no estabelecimento e transformação das sociedades constituem a sua melhor expressão”.

Com essa crença de que precisamos inovar a educação, partindo da pessoa do professor, é importante que esses profissionais da educação se conheçam e conheçam os seus alunos para poder partilharem uma educação de qualidade que prepara para a vida numa dimensão macro-meso-micro, pois o cenário que estamos presenciando está clamando por mudanças criativas, adequadas aos tempos e espaços que esses grupos vivenciam.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BIY, R. **João de Ferro**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- DAMÁSIO, A. **O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência**. 15. ed. Sintra: Publicações Euro-América, 2004.
- ENGERS, M.E.A. **Paradigmas e metodologias em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- ENGERS, M.E.A. A epistemologia da Prática Reflexiva e a Pedagogia do Tato no Cotidiano Escolar. In: CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. (Org.). **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- ENGERS, M.E.A. O Cenário da Sociedade-Mundo e as Implicações para a Educação Brasileira: desafios para a educação de professores. In: **Educ. Bras.**, Brasília, v. 24, n. 48/49, p. 151-169, jan./dez., 2002.
- ENGERS, M. E. A. Aprendizagem, representações e vivências dos professores. In: MOREIRA, J. C.; MELLO, E.M.B.; COSTA, F. T. L. **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: UNICRUZ/RIES, 2005.
- ENGERS, M. E. A. Ensinar, Aprender e Empreender: desafios e competências para o Ensino Superior. In: ENGERS, M.E. A.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ERIKSON, E. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas: Papyrus, 1993.
- KAUFMANN, J. C. **Ego**. Para uma sociologia do indivíduo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- KAUFMANN, J. C. **A invenção de si: uma teoria da identidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- LE DOUX, J. **O cérebro emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, A. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **História e histórias de vida: educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995a.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e a Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1995c.
- PEREIRA, G. **Limites e afetividade**. Canoas: Ulbra, 2004.
- PEREIRA, G. **O fio da história: a construção da identidade profissional docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- PERRENNOD, P.; PASQUAY, L.; ALTET, M.; ECHARLIER, E. (Org.). **Formando Professores Profissionais. Que estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALNLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Portugal: Celta Ed., 1999.
- PORTUGAL, G. **Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner**. Aveiro: CIDInE, 1992.
- PORTUGAL, G. **Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação da bebé à creche**. Porto: Porto Ed., 1998.
- POZO, J.I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POZO, J. I. **Aquisição de conhecimento:** quando carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000.

TIBA, I. **Disciplina, na medida certa.** São Paulo: Gente, 1996.

ZABALZA, M. **O ensino universitário:** seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. Tele-Conferência. **Os diários de classe na formação de professores.** Universidade de Santiago de Compostela/Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Coordenação de Maria Inês Vitória. 24 de junho de 2009.

ZAGURY, J. **Limites sem trauma.** Rio de Janeiro: Record, 2001.