

GT02 – Identidade profissional

Coordenador(as): Prof^ª Dra. Vanessa de Andrade Barros (UFMG); Prof. José Newton Garcia de Araujo (PUC-Minas); Prof^ª. Fabiana Goulart (UNA)

Ementa: Relação identidade e trabalho; Identidade profissional e reconhecimento social; Construção subjetiva e Identidade profissional; Formação inicial e continuada; construção identitária; Tecnologias de informação e identidade profissional.

Apresentação Oral

Alessandro Caldeira Alves

Transição ensino médio – ensino superior: adaptação a universidade e sua influência nos altos índices de evasão e reprovação

Allan Herison Ferreira; Álvaro Augusto Comin

Identidades profissionais na área de TI pela perspectiva de “identidade para o outro” de Claude Dubar

Andrey Felipe Sgorla

Cervejeiros artesanais: recursos, percursos e empresarialização de si

Carlos Gustavo Assis

“Ser ou não ser? Eis a questão”: possibilidades e consequências do *coming out* de professores gays de uma cidade do interior de Minas Gerais

Caroline Machado Cortelini Conceição; Mariane Bertonceli; Ana Paula Martini

Identidade profissional docente na educação infantil: registros de trajetórias e experiências de um grupo profissional

Dionas Pompeu; Laura Senna Ferreira

Olhando a realidade através de um caleidoscópio teórico e epistemológico: procurando compreender as diversas facetas da profissão docente

Eliane Velloso Missagia; Paulo Henrique P. Barbosa Cruz; Renato Caixeta da Silva

Dia do professor: representações construídas em mensagens de felicitações aos docentes

Fabiana Goulart de Oliveira; Vanessa Andrade Barros

O que faz um catador de materiais recicláveis? Análise do trabalho e da formação profissional das triadoras de materiais recicláveis

Fatima Lefone

Identidade docente: a idade da complexidade

Floriza Gomide Sales Rosa; Wellington Bezerra Meireles; Patrícia Nepomuceno dos Santos

A formação do professor no curso de licenciatura em química: saberes e identidades no contexto capitalista contemporâneo

Jonatas Silva Santiago; Úrsula Cunha Anecleto
Educação emocional, mal-estar docente e identidade profissional

Júlia Gonçalves; Suzana da Rosa Tolfo; Lucas Schweitzer
O reconhecimento no trabalho de motoristas de transporte coletivo urbano

Leticia Losano; Dario Fiorentini
Desenvolvimento da identidade de professores de matemática e participação em mestrados profissionais: um estudo de caso

Mara Marçal Sales; João Gabriel Sá; Mauro Lúcio Henrique de Carvalho
Nas ruas e nas estradas: um estudo exploratório sobre artesãos nômades

Marcos Aurelio Pereira
PUC Identidade: programa de formação identitária na PUCPR

Núbia Cristina dos Santos Lemes; Bruno Borges; Kênia Abbadia de Melo
Reformas, trabalho e identidades docentes

Vilma Santos Pereira De Faria; Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo; Ana Lúcia Magri Lopes
A construção da identidade profissional: Estudo com gestoras das gerações Baby Boomers, X e Y

Wellington Siqueira; Maria da Gloria Bonelli
Profissionalismo e disputas por legitimação na saúde da família: as negociações identitárias de médicos no contexto do programa mais médicos

Apresentação em Pôster

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
A literatura sobre o ensino de inglês e Linguística Aplicada na graduação em Letras: Identidades, emoções, crenças e ações

Rubia da Conceição Camilo; Isabel de Oliveira e Silva; Érica Dumont-Pena
Amor e identidade(s) docente(s): um estudo com professoras que atuam no cuidado e na educação de bebês em uma instituição de educação infantil

TRANSIÇÃO ENSINO MÉDIO – ENSINO SUPERIOR: ADAPTAÇÃO A UNIVERSIDADE E SUA INFLUÊNCIA NOS ALTOS ÍNDICES DE EVASÃO E REPROVAÇÃO.

ALVES, Alessandro Caldeira¹ - caldeirak@yahoo.com.br
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000 Alto da Jacuba
39100-000 –Diamantina – MG – Brasil

***Resumo:** O processo de expansão do ensino superior vivenciado no início do século XXI é extremamente importante e desafiador. Muitos dos desafios enfrentados estão correlacionados com a necessidade da equidade de condições de acesso e permanência no ensino superior. Ao falarmos de permanência nas universidades, apresentam-se os preocupantes e inquietantes índices de evasão, sobretudo para alunos recém-ingressantes. Esta pesquisa ocupa-se por empreender estudos para identificar dificuldades enfrentadas no processo de adaptação à universidade que tem fomentado os altos índices de retenção e evasão dos recém-ingressantes da UFVJM. O público alvo são alunos dos cursos de engenharia que cursam a disciplina de Cálculo I que é ministrada no primeiro semestre. Apesar do alto índice de retenção da supracitada disciplina, a pesquisa extrapola a discussão de aspectos acadêmicos, para também estudar aspectos pessoais imprescindíveis para o desenvolvimento psicossocial inerente a transição/adaptação à vida universitária. Trabalhamos com a hipótese de que a imaturidade de nossos alunos em lidar com as novas responsabilidades e a necessidade de autonomia se sobressaem em relação às questões acadêmicas nos primeiros semestres. Apesar de acreditarmos que nosso contexto cultural tem privado estes jovens de algumas responsabilidades essenciais para sua formação, não cabe aqui procurar culpados, mas entender a responsabilidade de todos na busca por alternativas que viabilizem uma educação superior inclusiva, democrática e transformadora.*

***Palavras-chaves:** Ensino Superior. Adaptação à universidade. Altos índices de evasão.*

¹ Mestre em ensino de Ciência e Matemática

1 Introdução

O início do século XXI tem se evidenciado como um período de ‘profundas’ transformações, sobre diversas perspectivas, no ensino superior brasileiro. Segundo a Secretaria de Educação Superior, SESu/MEC (2014), no Brasil como no mundo, a segunda metade do século XX apresentou uma notável expansão da demanda e oferta de cursos de educação superior. Esta demanda, agindo como mola propulsora, fomentou nas últimas décadas uma série de estudos e ações que veem modificando todo o dinamismo do ensino superior brasileiro.

Apesar de todas as possibilidades que surgem com o aumento desta demanda, muitos estudos destacam que, nos países em desenvolvimento como o Brasil, esta expansão apresenta algumas particularidades decorrentes da desigualdade regional, da má distribuição de renda, da baixa escolaridade média da população, recursos limitados para o ensino superior e para pesquisa, dificuldades de acesso e permanência de estudantes na universidade, entre outros.

Diante desta realidade, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), que em suas atribuições consta a responsabilidade de planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior, definiu a tríade ‘expansão, qualidade e democratização’ como objetivos para o ensino superior brasileiro.

Podemos citar diversas ações que foram implementadas, sobretudo no início do século XXI, para alcançar os supracitados objetivos como: a criação de 18 novas universidades federais; criação de 173 campus de universidades federais em cidades do interior do país; criação, em 2004, e implantação, em 2005, do Prouni para estudantes carentes em instituições de ensino superior privadas; implantação, a partir de 2007, do Reuni dentre outras.

Considerando esta expansão no ensino superior brasileiro o SESu/MEC (2014) enfatizou que

o atendimento às necessidades dos estudantes de educação superior passa pela diversificação da oferta, de forma a atender, de uma parte, aos anseios acadêmicos de cada estudante e, de outra, à crescente demanda social e profissional pela variedade de mão-de-obra. (SESu/MEC, 2014, p.21).

Como resposta a este ‘atendimento’ o MEC apresentou, no período citado, números expressivos como um aumento na oferta de cursos de graduação de 94%, sendo o crescimento significativo do número de cursos aconteceu tanto no setor privado 96,4% quanto no setor público 91,6%.

Apesar de todo o investimento e consideráveis progressos referentes à expansão da

oferta no ensino superior brasileiro, o processo de democratização no ensino superior é moroso e árduo por envolver aspectos referentes à entrada, permanência e conclusão do curso. Nesta perspectiva, diversas pesquisas animadoras nos mostram um número crescente de alunos ingressando nas Instituições de Ensino Superior (IES) porém, em contrapartida temos um número alarmante de pesquisas que nos alertam sobre o grande número de alunos que, por motivos distintos, não conseguem concluir o ensino superior.

Podemos destacar, dentre estes aspectos preocupantes, a evasão e o alto índice de retenção (reprovação) nas disciplinas. Ao estudar o acesso e a permanência no ensino superior, Zago (2006) afirma que este novo cenário que se apresenta com o crescente aumento do número de vagas nas IES levanta necessariamente a seguinte questão: Acesso à universidade sim, e depois?

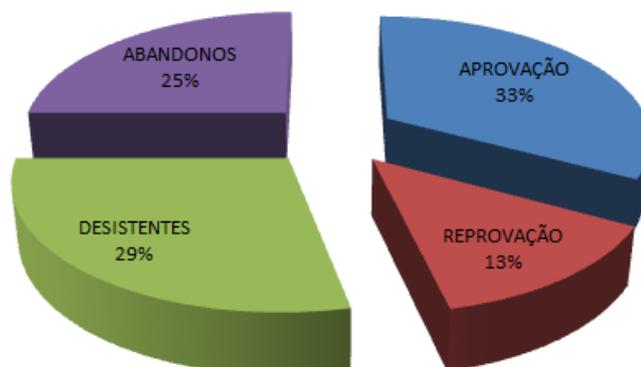
A evasão, caracterizada nesta pesquisa como saída do discente do curso antes de sua conclusão é um problema comum às instituições de ensino superior. O entendimento de suas causas, assim como a procura por ações que as minimizem tem fomentado muitos estudos. Segundo Lobo (2012) as causas de evasão mais encontradas nos seus estudos são: Inadaptação do ingressante ao estilo do Ensino Superior; Formação básica deficiente; Dificuldade financeira; Irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES; Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores; Dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES e Mudança de curso.

Cada vez mais as IES se empenham em desenvolver estudos e propostas que possam contornar esta dura realidade. De forma particular, as disciplinas de Matemática e Física, figurante nos primeiros períodos da matriz curricular de diversos cursos de graduação, por apresentarem grandes índices de reprovação, tem tomado um lugar de destaque neste campo de estudo.

Compartilhando muitas destas inquietações e pensando em alternativas para reverter este quadro, esta pesquisa surge da desafiadora realidade enfrentada na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I. Esta disciplina é lecionada para os alunos recém-ingressantes dos cursos de Engenharia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, onde se observa um altíssimo índice de reprovação e conseqüentemente um alto índice de evasão.

Para exemplificar estes preocupantes índices, observemos os resultados da supracitada disciplina no primeiro semestre de 2017. Para um total de 124 alunos obtivemos o seguinte resultado

Gráfico 1: Resultado das turmas do 1º semestre de 2017



Fonte: Alves, 2017

Neste gráfico, dois aspectos extremamente relevantes podem ser destacados. Por um lado temos um baixo índice de aprovação, totalizando 41 alunos dentre os 124 que cursaram a disciplina. Porém, por outro lado, o alto índice de desistência e abandono, que somados alcançam o expressivo número de 54%, apontam um contexto a ser estudado.

Salientamos que nesta pesquisa, os alunos que foram reprovados por falta e por nota foram contabilizados como **abandono**. Os alunos considerados **desistentes** foram aqueles que: foram reprovados por nota; não foram reprovados por falta; não fizeram todas as atividades avaliativas previstas. Estas duas categorias juntas, na supracitada pesquisa, têm 68 alunos. Vale ressaltar que este número expressivo é recorrente, sobretudo nas disciplinas dos primeiros semestres.

Diante das inquietações apresentadas, o objetivo desta pesquisa é identificar fatores que contribuam para estes altos índices de retenção e conseqüente evasão, sobretudo para alunos recém-chegados à universidade. Mediante esta prospecção, também objetiva-se propor mecanismos que possam ajudar a minimizar estes preocupantes índices favorecendo assim o processo de ensino e aprendizagem.

Diante da importância da transição do ensino médio para o ensino superior deseja-se compreender como a dificuldade de adaptação dos recém-ingressantes pode influenciar os altos índices de evasão e retenção. Mediante seu estudo, dentro do contexto no qual estamos inseridos, temos o objetivo de propor alternativas para atenuar os impactos desta transição minimizando suas conseqüências na vida acadêmica e pessoal destes recém-ingressantes.

2 Marco teórico

A entrada na universidade representa uma transição que extrapola a escolha de um curso e seu processo de formação profissional. Ao mencionarmos esta transição vivenciada no âmbito educacional, corroboramos com Fagundes (2012) ao defini-la como um “processo de mudança que implica uma descontinuidade na trajetória vital, aspecto que condiciona uma modificação de condutas, papéis e ambientes que é mediada por fatores institucionais e sociais.” (FAGUNDES, 2012, p.64)

O que se observa é que este processo de transição envolve um amálgama de aspectos que tem sua repercussão potencializada ou minimizada nesta ‘descontinuidade da trajetória vital’ de acordo com as experiências até então vivenciadas.

Teixeira et al (2008) ao estudar a adaptação de jovens estudantes recém-ingressantes na universidade salienta a importância da observância, neste processo de transição do ensino médio para o ensino superior, de dois aspectos distintos, porém correlacionados: A saída de casa e a entrada na universidade.

A saída de casa e a forma de lidar com todos os seus desdobramentos é, num primeiro momento, um fator preponderante no processo de adaptação à universidade. Para além da questão do desenvolvimento profissional, que na maioria dos casos não adquire um caráter central neste período transitório, uma diversidade de estudos apresentam questões relativas ao desenvolvimento psicológico dos recém-ingressantes como aspecto preponderante desta transição.

A saída de casa representa uma ruptura drástica, para maioria dos jovens estudantes, em relação a uma diversidade de aspectos que para muitos ainda eram imperceptíveis. As transformações nos ciclos de amizades e nas estruturas de ‘apoio’ socialmente estabelecidas implicam em sentimentos dicotômicos como liberdade e solidão, independência e desamparo.

O ‘ajustar-se’ à universidade segundo Diniz e Almeida (2006) implica em integrar-se socialmente com as pessoas desse novo contexto, participando de atividades sociais e desenvolvendo relações interpessoais satisfatórias. Este sentimento de integração é extremamente relevante uma vez que para muitos estudantes a experiência universitária consiste na perda do contato cotidiano com as figuras parentais.

Esta ausência evidencia uma necessidade de desenvolvimento do senso de responsabilidade. Para Teixeira et al (2008) este sentimento desperta a percepção do suporte recebido pela família de origem e ocasiona assim uma mudança no modo de se perceber enquanto família. Apesar de muitas de suas dificuldades surgirem deste afastamento cotidiano

dos amigos e familiares, esta nova fase da vida com seus obstáculos e desafios, constituem parte essencial no ingresso à universidade desenvolvendo aspectos como autonomia e maturidade.

Para Diniz e Almeida (2006), devemos considerar o fato da maioria dos jovens estudantes se encontrarem numa fase onde “ainda estão envolvidos na resolução de conflitos identitários significativos da adolescência” (DINIZ E ALMEIDA, 2006, p.29). Segundo a Constituição Federal do Brasil em seu art.227 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da lei 8.069/90, a adolescência é vista como período que vai dos 12 aos 18 anos incompletos.

Nesta perspectiva, corroboramos com Arauto et al (2011) por entender que as etapas podem “ser consideradas arbitrárias, pois as peculiaridades podem variar de acordo com aspectos econômicos e culturais da sociedade onde o adolescente se desenvolve.” (ARAUTO et al, 2011, p.281). Apesar de ser um processo muito influenciado pelo contexto, não se pode negligenciar sua importância neste período de transição. A adaptação à universidade está diretamente relacionada com responsabilidade, autonomia, resiliência e muitos outros aspectos que podem ser agilizados ou retardados pela bagagem adquirida ao longo da vida.

Arnett (2004) salienta que a percepção de amadurecimento por meio do enfrentamento de situações adversas ou desafiadoras evidenciadas neste período de transição é uma das características psicológicas que parecem marcar, subjetivamente, a transição da adolescência para fase adulta.

Também deve se considerar que a família e a escola básica desenvolvem um papel fundamental neste processo. Segundo Dessen e Polonia (2007) elas emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Sobretudo neste processo de transição, a atuação da família e da escola ao fomentar ou inibir seu desenvolvimento, vai impactar diretamente no processo de adaptação à universidade destes jovens estudantes.

Como observado por Teixeira et al (2008)

a percepção de apoio emocional por parte dos pais, a reciprocidade nas relações pais-filhos, o diálogo familiar sobre a vida na universidade e o apoio parental específico em questões relativas à transição parecem contribuir para a adaptação ao contexto do ensino superior. (TEIXEIRA et al, 2008, p. 87)

Também devemos salientar que a cultura escolar vivenciada ao longo da vida vai influenciar nos aspectos referentes à adaptação à universidade. Muitos dos desafios impostos nesta transição são decorrentes da premissa que a entrada na universidade, em comparação ao ambiente escolar, implica segundo Soares et al (2006) o

confronto com um ambiente de ensino-aprendizagem menos estruturado, onde as normas, expectativas e exigências colocadas aos estudantes são mais tênues e ambíguas, mas onde, simultaneamente, é esperado que manifestem maiores níveis de iniciativa, independência e autonomia na aprendizagem, na gestão do tempo, no estabelecimento de objetivos e na definição das estratégias para os atingir. (SOARES et al, 2006, p.15)

Esta realidade é enfatizada por cultura escolar ‘tradicional’ muito difundida em nossas escolas básicas. A escola, em muitos casos, carrega para si a responsabilidade pelo aprendizado privando a possibilidade do desenvolvimento de autonomia dos jovens estudantes que ao ingressarem na universidade sofrem com as ‘novas’ responsabilidades até então lhe negadas.

Esta dificuldade em assumir o protagonismo dentro do processo de ensino e aprendizagem é um empecilho para sua adaptação, pois como salienta Teixeira et al (2008)

a universidade é um ambiente distinto do escolar, nela a monitoração e o interesse da instituição pelo estudante é notadamente diminuído. Isto faz com que o envolvimento do estudante com sua formação dependam muito mais dele do que do ambiente universitário. (TEIXEIRA et al, 2008, p.187)

Sejam pelas dificuldades inerentes a este período de transição, sejam pelos desafios imprescindíveis ao processo de formação pessoal dos recém-ingressantes ou pelos seus demais obstáculos, esta fase inicial na universidade é extremamente importante na formação profissional e pessoal destes alunos.

Segundo Teixeira, Castro e Piccolo (2007) muitos estudos têm evidenciado a importância dos aspectos de integração acadêmica e social para se compreender os comportamentos de evasão e permanência de estudantes nas universidades. Para Bargadi (2007), Lobo (2012), Rosa (2014) e muitos outros estudos, um dos aspectos sociais que fomentam a evasão nos anos iniciais destes recém-ingressantes está relacionado à percepção de desadaptação ao ambiente e grupo da universidade.

É fato que se a evasão pode ter suas causas em aspectos pessoais e se efetivar por ‘opção’ do próprio estudante, a universidade não pode se omitir de suas responsabilidades. Apesar de teoricamente existir um consenso da existência de um problema e da necessidade de ações para superá-lo, acreditamos como Baggi e Lopes (2011) que “são poucas as

instituições que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas” (BAGGI e LOPES, 2011, p. 356).

Porém, onde se enxerga limites também podemos vislumbrar possibilidades. Se por um lado a dificuldade de adaptação ao contexto universitário tem fomentado os altos índices de evasão e retenção, este também pode ser o caminho através do qual a comunidade universitária possa criar condições para combatê-lo.

Muitas vezes procura-se nas referências anteriores à entrada na universidade, justificativas para estes altos índices, porém corroboramos com Massi e Villani (2015) por entender que recorrentemente e, sobretudo nos anos iniciais a evasão “é reflexo muito mais do que ocorre na universidade do que anteriormente a ela” (MASSI e VILLANI, 2015, p.978). Os autores ainda enfatizam que dentre os eventos que ocorrem na universidade, a interação com os outros estudantes e funcionários da universidade é o fator mais determinante para a permanência.

Em suma, concordamos com Gilioli (2016) ao afirmar que

o pressuposto é o de que a integração acadêmica e social do estudante à instituição e ao curso é elemento decisivo para mitigar a possibilidade de evasão. Frise-se que ambos os aspectos são relevantes quando se adota essa perspectiva: tanto a escolarização formal (integração acadêmica) quanto o ambiente informal (integração social) da educação superior. Ademais, não se pode considerar apenas fatores individuais ou ambientais para que se determine causas da evasão, mas sim a interação entre ambos. (GILIOLI, 2016, p.32)

3 Metodologia

A pesquisa descrita está sendo desenvolvida na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) junto a alunos das turmas de Funções de Uma Variável (Cálculo I) do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT) do campus de Diamantina - MG. Esta disciplina está na grade curricular do primeiro semestre do curso do BCT, que serve de entrada para os cursos de Engenharia. Até o momento foram acompanhadas duas turmas do segundo semestre de 2016 e duas turmas do primeiro semestre de 2017.

Por empreender pesquisas que visam o estudo de problemas sociais, classificamos esta pesquisa em consonância com Groulx (2008) como uma pesquisa social. Esta pesquisa busca mecanismos de intervenção social no contexto onde se desenvolve por empreender estudos que visam reconhecer as adversidades enfrentadas no processo de adaptação dos recém-

ingressantes na universidade bem como na proposição de estratégias e ações para minimizar seus impactos.

Apesar de nossa inquietação inicial se fundamentar nos alarmantes índices constatados dentro da disciplina supracitada, esta pesquisa não se limitara a questões meramente estatísticas procurando assim explorar dados descritivos obtidos mediante o contato direto e interativo com os alunos recém-ingressantes. A interação com o objeto de pesquisa visa o entendimento dos aspectos referentes ao processo de adaptação à universidade e seus impactos nos altos índices de reprovação como ponto de partida para as ações futuras.

Esta pesquisa tem sublimado um caráter qualitativo. Apesar das pesquisas qualitativas se diferirem entre si quanto ao método, à forma e os objetivos, esta pesquisa apresenta alguns aspectos essenciais que a caracterizam como tal. Em consonância com Godoy (1995) destacamos o fato de a pesquisa qualitativa ter o ambiente natural como fonte direta de dados, ser descritiva, os significados apresentados pelos sujeitos serem a nossa preocupação essencial e o fato de nos utilizarmos de um enfoque indutivo na análise dos dados.

Nossa pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas:

A primeira etapa é consequência de uma série de inquietações que surgem da constatação dos altos índices de retenção na supracitada disciplina bem como a percepção de uma grande dificuldade de adaptação dos alunos recém-chegados do ensino médio. Diante deste contexto desafiador, esta etapa consistiu na procura por literatura associada às questões de retenção e adaptação dos ‘calouros’ nas IES na busca de entendimento e possibilidades de intervenção.

Após a percepção de que os aspectos que influenciam o rendimento dos alunos recém-ingressantes na universidade estão relacionados a aspectos acadêmicos e pessoais dá-se início à segunda etapa. Nesta etapa, foram realizadas reuniões com o serviço de psicologia da UFVJM com o intuito de apresentar algumas inquietações bem como a apresentação de algumas propostas de intervenção. Após a socialização de informações que evidenciaram necessidades comuns, decidiu-se pela elaboração de um questionário para a coleta de informação que pudesse orientar ações intervencionistas junto aos alunos recém-ingressantes do curso do BCT.

A terceira etapa consistiu-se da análise das respostas dos questionários bem com na elaboração e aplicação de ações desenvolvidas em coparticipação com o serviço de psicologia da UFVJM.

A quarta etapa constituiu-se na análise das ações desenvolvidas e a proposição de

ações futuras que possam de alguma forma, contornar os problemas identificados.

4 Análise e discussão dos resultados

Após a percepção de problemas vinculados à adaptação dos recém-ingressantes aplicamos o questionário com intuito inicial de identificar alguns aspectos importantes a serem trabalhados. Constatamos inicialmente que aproximadamente 80% dos 124 alunos participantes da pesquisa vieram de outras cidades para estudar em Diamantina, sendo esta a primeira experiência longe dos pais. Estes alunos, em sua grande maioria, moram em repúblicas onde não conheciam previamente os outros moradores.

Após esta constatação, procuramos identificar na visão destes alunos, dificuldades inerentes a esta nova fase da vida. Ao serem questionados sobre “os desafios vividos no primeiro semestre da universidade”, observamos que alguns aspectos acadêmicos foram apresentados, porém em uma escala muito inferior aos aspectos pessoais.

Dentre os aspectos acadêmicos apresentados, as dificuldades mais mencionadas foram: O ritmo acelerado da universidade, a falta de base do ensino médio e o excesso de cobranças na universidade.

Apesar de alguns aspectos estarem diretamente ligados à dinâmica universitária, infelizmente eles se tornam mais impactantes pela vivência de uma cultura escolar que prioriza o ‘resultado’ e as ‘estatísticas’ em detrimento ao processo de ensino e aprendizagem. Esta inversão de valores na educação como plataforma política e não como ensejo da igualdade através do desenvolvimento pleno do indivíduo é extremamente prejudicial.

Observa-se que o ensino visto como obrigação e não como oportunidade ao longo de toda a vida escolar tem entravado, em muitos casos, a oportunidade de crescimento e retardado o processo de maturidade de nossos jovens. Isto tem potencializado o distanciamento entre o ensino básico e o ensino superior e conseqüentemente dificultado o processo de popularização do ensino superior.

Ao mencionarem a falta de base no ensino médio e o ritmo acelerado da universidade como entraves para a adaptação ao ensino superior, muitas vezes acreditamos ser este um problema exclusivamente da escola básica. Porém, o que se constata é um amálgama de fatores que extrapolam o campo educacional.

Muitas vezes, dentro da sala de aula no ensino superior, ouvimos alunos dizer: “não vi este conteúdo no ensino básico” ou “eu era um ótimo aluno no ensino médio, só tirava notas boas”. Talvez, a pergunta a ser feita aqui é “quando este conteúdo foi ministrado no ensino

básico eu tinha maturidade o suficiente para perceber sua importância em minha vida acadêmica?” ou “notas boas eram garantia de aprendizado?”. Não se trata de isentar a escola ou o professor do ensino básico das suas responsabilidades, mas se faz necessário a constatação de uma dificuldade no processo de desenvolvimento da maturidade destes jovens seja por influência do contexto social ou por negligência em aspectos formadores.

Os autores Cortella e Taille (2009) tratam dos ‘adultos em férias’ como sendo estes jovens que por não viverem esta metamorfose adolescência/adulto vivem a fase adulta, porém como se ainda fossem adolescentes. Os autores evidenciam que a questão maior não é permanecer na adolescência em si, mas sim de não se assumir adulto. Aqui, ocorre o que os autores chamam de responsabilização recíproca onde, “de um lado, o jovem em uma situação de conforto (quase beirando a conformidade) e, de outro, uma leniência do mundo adulto, ao aceitar essa infância prolongada.” (CORTELLA e TAILLE, 2009, p.52)

Esta dificuldade em lidar com aspectos pessoais imprescindíveis para seu desenvolvimento psicossocial e inerentes à transição/adaptação à vida universitária se sobressai dentre os obstáculos enfrentados pelos alunos nos primeiros semestres. Estes aspectos enfatizados pelos recém-ingressantes apresentam-se por um lado como uma enorme preocupação e por outro como um caminho a ser explorado.

Destacamos alguns aspectos pessoais apontados pelos alunos como: Morar longe da família; Dificuldade de organização da rotina diária (Alimentação, Tarefas de Casa); Dificuldade em administrar os horários (Aulas, tarefas de casa, estudos, festas,...); Dificuldade em administrar a parte financeira; Falta de alguém para ‘pegar no pé’.

Não se pode negar que para a grande maioria destes alunos a experiência universitária inicialmente representa uma grande e impactante ruptura. Almeida e Soares (2013) enfatizam que nos anos iniciais a universidade tem um impacto que transcende à formação profissional. A saída da casa dos pais, a mudança do ciclo de amizade, a saída da escola frequentada ao longo de muitos anos e outros aspectos representam, para estes estudantes recém-ingressantes à universidade, um grande obstáculo que ultrapassam as questões acadêmicas. Estes desafios envolvem diversos aspectos sejam emocionais, atitudinais, psicológicos entre outros como pode ser verificado nos extratos a seguir retirados do supracitado questionário:

O auxílio dos familiares é estimulante e afetuoso. Estar longe e perder esse auxílio dificulta essa fase. (Pedro)²

² Os nomes utilizados para os alunos são fictícios

Tem a questão emocional de estar distante daqueles familiares que sempre estiveram por perto e dificulta não contar com o auxílio deles. (Lisa)
Sinto falta de suporte, alguém para pegar no pé sempre. (Laura)

Como visto nos extratos anteriores este sentimento de desamparo é muito presente e sua elaboração é extremamente importante para possibilitar um processo de adaptação menos penoso. Segundo Teixeira et al (2008)

jovens que se percebem psicologicamente separados dos pais, mas que têm sentimentos positivos em relação a essa separação, tendem a se adaptar melhor na universidade do que aqueles que se sentem mais dependentes de seus pais em termos psicológicos. (TEIXEIRA et al, 2008, p.187)

Observa-se que o afastamento (físico) da família e dos amigos para o ingresso na universidade os ajuda a desenvolver uma maior responsabilidade sobre si mesmo. Estas questões atitudinais estão muito associadas à autonomia. O sentimento de desamparo que é muito abordado, oculta uma dificuldade de ser protagonista em seu processo de formação.

Ao mencionarem os aspectos mais difíceis de morar longe da família, a maioria apresenta aspectos atitudinais relacionados com obrigações que, em muitos casos lhe foram privadas.

Ficar longe da família, chegar em casa e estar sozinha e com milhares de obrigações tanto da faculdade como de casa, preocupações com contas. (Paulo)
É complicado morar longe dos pais, pois acaba ficando sobrecarregado de algumas coisas para fazer. (João)
Ter que fazer tarefas que ocupam um tempo muito grande, que poderia ser usado para estudar. Outra dificuldade é ter um controle financeiro. (Lia)
Ser Independente como um todo. (Bruno)

Percebe-se, corroborando com Teixeira et al (2008), que a necessidade em lidar com as obrigações corriqueiras, desperta em muitos a percepção do suporte recebido pela família de origem. O fato de ter que lidar com ‘milhares de obrigações’, ‘ficar sobrecarregado de coisas para fazer’, ‘fazer tarefas que ocupam um tempo muito grande’ e ‘ ser independente como um todo’ lhes desperta para uma rotina de tarefas antes existentes, porém executadas por outros.

Esta transição é percebida por muitos alunos, segundo Teixeira et al(2008) , de dois modos: Como algo difícil, em virtude de se sentirem sozinhos, e por outro lado como algo importante, devido à independência conquistada.

Apesar de ser complicado morar longe da família, é uma experiência boa. (Vanessa)

Percebemos que os impactos desta incorporação de tarefas à rotina corriqueira dos alunos exerce uma grande influência em seu rendimento acadêmico. Dentre os alunos que

responderam o questionário, 47 eram repetentes na disciplina. Quando perguntados se, em seu primeiro semestre, abandonaram alguma disciplina, mais de 70% disseram que sim. Dentre os principais motivos para este abandono foi unanimidade a dificuldade em conciliar as tarefas pessoais corriqueiras com uma carga pesada de disciplinas. O que se observa é que a rotina da universidade por ser distinta da realidade vivenciada no ensino básico, já seria um grande obstáculo sem que se acrescentassem todas as questões que extrapolam o âmbito acadêmico.

Também podemos notar nos depoimentos dos alunos uma demanda referente ao comportamento da própria instituição, atribuindo-lhe a necessidade de se mobilizar de forma a atenuar as dificuldades de adaptação proporcionando um ambiente favorável e receptivo a estes recém-ingressantes. Quando perguntados sobre a universidade, muitos relatos apontam deficiências em aspectos essenciais para o fortalecimento do sentimento de pertença e consequente adaptação.

Em parte estou satisfeito com a Universidade, pois falta estrutura para nos auxiliar como o restaurante universitário que não existe e faz muita falta. E também falta um local de recreação para os horários vagos entre aulas. (Aline)
Não estou completamente satisfeito, pois falta um pouco de interatividade da própria Universidade com os alunos. (Alan)

Ratificamos aqui os resultados de pesquisas como a desenvolvida por Silva et al. (2012) ao identificar aspectos que implicam em uma responsabilidade da instituição no desencadeamento do processo de desligamento ou retenção de alguns estudantes. Dentre estes aspectos podemos destacar a falta de clareza das perspectivas de formação profissional, a baixa atratividade profissional, a inadequação curricular, a metodologia didático-pedagógica, além de outras situações.

Assim, acreditamos como Gilioli (2016) que “se a evasão pode ter causas pessoais e se o ato é deflagrado, em essência, pelo próprio estudante, é indubitável que há esforços institucionais capazes de mitigar esse fenômeno” (GILIOLI, 2016, p.25). Incluindo-nos, docentes em exercício, como parte atuante da instituição na qual estamos inseridos, também nos cabe uma reflexão sobre nossa prática docente.

Muitos alunos, ao serem questionados sobre o curso, relataram dificuldades encontradas no relacionamento com professores como os principais aspectos negativos.

Poderia haver uma relação mais aberta entre professores e alunos, para que os alunos participem mais das aulas e não se prendam apenas a uma pilha de matérias teóricas, mas também à troca de conhecimentos. (Paulo)
Falta um pouco de incentivo dos professores em relação aos discentes de se interessarem pelo próprio curso. (Maria)

Podemos concluir que não cabe identificar culpados dentro deste amalgama de aspectos propulsores dos altos índices de evasão e retenção. O que se observa é a necessidade de uma autorreflexão para que ações possam ser desenvolvidas a fim de minimizar estes índices em prol de uma educação superior inclusiva, democrática e transformadora.

5 Considerações finais

Concluimos que estes jovens recém-ingressantes na universidade reconhecem os benefícios desta transição, mas seja pela imaturidade, despreparo e outros aspectos inerentes a esta fase ‘gritam’ por ajuda. Podemos notar que concomitantemente ao processo de expansão universitária vivido em nosso país nas últimas décadas, temos um contexto cultural que tem se privado de algumas responsabilidades essenciais na formação dos nossos jovens. Assim, notamos que precedentes as dificuldades intrínsecas ao desenvolvimento acadêmico/profissional estes jovens estudantes devem enfrentar dilemas associados ao seu desenvolvimento pessoal correlacionado à ‘saída’ da adolescência.

Nesta perspectiva, concordamos com Gilioli (2016) ao afirmar que no âmbito da autonomia administrativa e pedagógica das IES públicas encontra-se um manancial de possibilidades intervencionistas de ações ante-evasão estudantil que podem ser tomada e ter efetivo impacto. Por outro lado, a necessidade de autorreflexão, administrativa e pedagógica, precede a implementação de quaisquer ações e influencia sua real efetivação.

Também se deve destacar que antecedente à capacidade de reflexão está a disponibilidade de se despir de todo pressuposto idealizado, bem como a coragem de examinar detidamente sua prática e assim, se possível, ressignificar sua forma de encarar estas adversidades. Oliveira e Serrazina (2002) destacam que o ensino reflexivo requer uma permanente autoanálise por parte do professor, o que implica a abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social.

Diante da realidade observada e da necessidade de autorreflexão sobre a prática docente, algumas ações vem sendo desenvolvidas para tentar minimizar os impactos desta transição e a conseqüente redução dos altos índices de evasão e retenção, sobretudo para alunos recém-ingressantes. Ao longo do ano de 2017 dois projetos começaram a ser implementados sendo um na esfera acadêmica e outro na perspectiva do desenvolvimento pessoal.

Em relação aos conflitos vividos na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I, estamos executando um projeto que visa minimizar as dificuldades com os conteúdos ministrados nesta disciplina e sua necessidade de correlação com conteúdos estudados no ensino básico. Este projeto condensa algumas ações em dois tipos de segmentos.

O primeiro visa à utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDCs) como ferramenta para gerar maior aproximação e efetividade na relação professor/aluno. São disponibilizadas vídeo-aulas, materiais teóricos, espaço de interação com tutores (dois alunos bolsistas) e outras funções que permitem maior agilidade no processo de atendimento às demandas dos discentes. A utilização das TIDCs foi considerada pelo fato do ambiente tecnológico ser parte integrante da realidade dos jovens que ingressam na universidade.

Dentro deste projeto também são agendados horários semanais de estudos chamados 'Estudo Dirigido'. Nestes espaços os estudantes, presencialmente e em grupos menores, escolhem o horário mais acessível dentre as opções apresentadas (cinco horários de duas horas de duração cada, acompanhados por um tutor) para estudar o conteúdo estudado na disciplina e realizarem atividades revisionais.

Por outro lado, temos um projeto intitulado "Crer e Ser" que visa desenvolver ações que proporcionem o desenvolvimento humano no contexto universitário e minimizem os impactos da supracitada transição. Dentre as ações desenvolvidas neste projeto podemos destacar:

- Um programa de rádio que a partir de 2018 vai ser veiculado na rádio universitária abordando assuntos de interesse da comunidade acadêmica a partir das demandas levantadas pelos próprios discentes;
- Um programa de acompanhamento dos calouros do curso onde a disciplina supracitada é lecionada abordando, em parceria com o serviço de psicologia da universidade, questões referentes ao processo de transição ensino médio;
- Acompanhamento dos alunos da disciplina através da frequência e aproveitamento para identificar, juntamente com o serviço de pedagogia da universidade, dificuldades pontuais e potenciais alunos em evasão bem como propor ações que viabilizem a sua superação;
- Programa de apresentação, para os recém-ingressantes, dos mais variados serviços oferecidos na universidade como biblioteca, moodle, siga, atendimento psicológico, monitoria, assistência estudantil e outros que são extremamente importantes no contexto universitário.

Os obstáculos se apresentam, a realidade é desafiadora, mas o processo de democratização do ensino superior, por mais árduo e moroso que seja é imprescindível e possível.

6 Referências Bibliográficas

ALMEIDA, L. S. e SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em: MERCURI, E e POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. p.15-40, Taubaté/SP. 2003.

ARAÚJO A.C; LUNARDI,V.L; SILVEIRA, R.S; THOFEHRN, M.B e PORTO, A.R. Transição da adolescência para a fase adulta na ótica de adolescentes. *Revista de Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro. v.19, n. 2, p. 280-285, abr. 2011.

BAGGI, C.A. S e LOPES, D.A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento), Instituto de Psicologia, UFRGS, Porto Alegre/RS. 2007. Disponível em:< <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10762>> Acesso em 14 dez. 2017.

BRASIL. **SESu/MEC (2014)** A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192> Acesso em 10 nov. 2017.

CORTELLA, M.S. e LA TAILLE, Y. **Nos labirintos da moral**. 4. ed. São Paulo: Papirus,2009.

DESSEN, M. A. e POLONIA,A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol. 17, n. 36, p. 21-32, jan 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2007000100003&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 12 dez. 2017.

DINIZ, A. M. e ALMEIDA, L. S. Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo/SP, v. 12, n. 1, p. 185-202, jun. 2008.

FAGUNDES, C.V. Transição Ensino Médio – Educação Superior: Qualidade No Processo Educativo. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre/RS, v. 3, n. 1, p. 62 - 73, jul. 2012.



GILIOLI, R. de S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: Expansão da rede, SISU e desafios.** Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Estudo Técnico, maio 2016.

GROULX, L.H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean. et al. **A Pesquisa Qualitativa.** Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 95-124.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.** n. 25, dez. 2012.

MASSI, L. e VILLANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educação e Pesquisa,** São Paulo/SP, v. 41, n. 4, p. 975-992, out. 2015.

MOTA, C.P e ROCHA, M. Adolescência e Jovem Adultícia: Crescimento Pessoal, Separação-Individuação e o Jogo das Relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, DF. v. 28, n. 3, p. 357-366, jul. 2012

OLIVEIRA, I. e SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. Em: GTI (Org.), **Refletir e investigar sobre a prática profissional.** Lisboa: APM. v. 29, p. 29-43. 2002.

ROSA, C. M. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. **Póiesis Pedagógica,** Catalão/GO, v. 12, n. 1, p. 240-257, jan. 2014.

BRASIL. Congresso. Senado Federal **Lei Federal 8.069/1990.** Estatuto da criança e do adolescente. Brasília/DF. 1990.

SILVA, F. I, Evasão escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. **Revista da Avaliação da Educação Superior,** Campinas/SP, v. 17, n. 2, p. 391-404, jul. 2012.

SOARES, A. P., ALMEIDA, L. A., DINIZ, A. M., e GUISANDE, M. A. Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário: Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** São Paulo/SP, v. 24, n. 1, p. 15-27, 2006.

TEIXEIRA, M. A. P; CASTRO, G. D; e PICCOLO, L. R; Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. **Integração em Psicologia,** Curitiba/PR, v. 11, n. 2, jun. 2007.

TEIXEIRA, M. A. P; DIAS, A.C.G; WOTTRICH, S.H e OLIVEIRA, A.M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** v. 12, n. 1, jan. p. 185-202, 2008.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 11, n. 32, maio 2006.

HIGH SCHOOL - HIGHER EDUCATION TRANSITION: ADAPTATION TO THE UNIVERSITY AND ITS INFLUENCE ON THE HIGH EVASION AND REPRODUCTION INDEXES.

***Abstract:** The process of expansion of higher education experienced at the beginning of the 21st century is extremely important and challenging. Many of the challenges faced are correlated with the need for its democratization, which is arduous and time consuming, because it is committed to guaranteeing conditions of access and permanence in higher education. However, when we talk about conditions of permanence in the Universities, the worrisome and disturbing rates of evasion, especially for students recently entering higher education, are manifested. This research is concerned with undertaking studies to identify aspects related to university adaptation that have impacted on the academic outcome of newcomers fostering high rates of retention and avoidance. This study is developed in the UFVJM with students of the courses of engineering that study the discipline of Calculus I. Although the aforementioned discipline presents the highest index of retention in the whole university, this research extrapolate the discourse of academic aspects, which already would be the source of a vast study, also to study the personal aspects essential for the psychosocial development inherent in the transition / adaptation to university life. We work with the hypothesis that the immaturity of our students in dealing with the new responsibilities, the need for autonomy and resilience among other aspects stands out in relation to the academic issues in the first semesters. Although we believe that our cultural context has deprived these young people of some essential responsibilities for their formation, it is not the place to look for guilty people, but to understand the responsibility of all in the search for alternatives that enable an inclusive, democratic and transforming higher education.*

Key-words: Higher Education. Adaptation to university. Dropping out

IDENTIDADES PROFISSIONAIS NA ÁREA DE TI PELA PERSPECTIVA DE “IDENTIDADE PARA O OUTRO” DE CLAUDE DUBAR

FERREIRA, Allan Herison¹ - allan.herison.ferreira@usp.br

Universidade de São Paulo - Departamento de Sociologia (Bolsista do CNPQ)

Av. Prof. Luciano Gualberto, 315 - Sala 112

05508-010 - São Paulo - SP - Brasil

COMIN, Álvaro Augusto² - alvcomin@usp.br

Universidade de São Paulo - Departamento de Sociologia

Av. Prof. Luciano Gualberto, 315 - Sala 112

05508-010 - São Paulo - SP - Brasil

***Resumo:** Este artigo apresenta resultados de estudo realizado sobre as identidades profissionais com especial ênfase ao que Claude Dubar define como “identidade para o outro” em sua pesquisa sobre o tema. O material se fundamenta em levantamento histórico baseado em outras pesquisas feitas sobre o tema do desenvolvimento da Computação no país, em material jornalístico e em entrevistas realizadas com profissionais responsáveis pela contratação na área da Tecnologia da Informação (TI). Concentramo-nos em duas das obras de Dubar que trataram de modo mais direto do tema das identidades profissionais: “A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais” publicada pela primeira vez, 1991 e “A Crise das Identidades: A interpretação de uma mutação” publicada originalmente em 2000. Na primeira parte deste artigo apresentamos um resumo das bases teóricas mobilizadas por Dubar nas obras citadas; em seguida apresentamos um exemplo de análise da “identidade para o outro” baseada em uma combinação de metodologias que inclui levantamento de dados históricos desde os anos 1960 até os anos 2010, uso de dados de órgãos oficiais e entrevistas. Os resultados deste estudo são também utilizados base para pesquisa mais ampla que realizamos sobre o trabalho na área de TI e esperamos que possam*

¹ Formado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo e Mestrando do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade de São Paulo. Mestrando do Programa de Pós Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, graduação em Ciências Sociais pela FFLCH – USP.

² Professor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - Departamento de Sociologia - Laboratório de Pesquisa Social

ser complementados por pesquisas que visam investigar as “identidades para si” ou identidades “reais” de profissionais de TI e de outras áreas.

***Palavras-chave:** Identidades Profissionais. Profissionais de TI. Computação. Claude Dubar. Sociologia das Profissões.*

1 RESUMO DAS BASES DA TEORIA SOCIOLÓGICA DAS IDENTIDADES DE CLAUDE DUBAR

1.1 As referências de Dubar para a elaboração de sua proposta teórica

Para o sociólogo francês Claude Dubar (2005) a identidade é: “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). Esta abordagem que parte da noção da identidade coloca no centro da análise sociológica a dimensão subjetiva, experiências de vida e elaborações psíquicas das pessoas. Estes “mundos subjetivos” que são vividos e expressos pelos indivíduos nas mais diversas dimensões de suas atuações (profissionais, familiares, religiosas, etc.) são objeto e meio da pesquisa sociológica (DEMAZIÈRE; DUBAR, 1997). Para Castells (2000) as identidades são fruto de um processo de “construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 2000, p. 22). Para Dubar (2005) a abordagem identitária é não só viável, mas também necessária para se compreender as: “eventuais cisões como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social” (DUBAR, 2005, p. 137). Tanto para Castells (2000) quanto para Dubar (2005) estas identidades podem ser plurais e conflitantes seja para o próprio indivíduo que as porta, seja para grupos sociais que as mobilizam (DUBAR, 2005; CASTELLS, 2000). A dimensão subjetiva é, portanto, essencial nas análises sobre as identidades de modo geral, inclusive nas análises das identidades profissionais. Por outro lado, a dimensão objetiva não é descartada das análises das identidades, ao contrário, a dimensão objetiva constitui um dos elementos de grande importância para se conhecer de que modo as identidades são “negociadas” e absorvidas pelos indivíduos. Ou seja, para que a identidade subjetiva possa se constituir é necessário que aspectos objetivos disponíveis na

sociedade possam ser percebidos e então internalizados pelos indivíduos. Este artigo trata principalmente da dimensão objetiva que se materializa para os indivíduos como “identidade para o outro”, ou seja, a identidade que é apresentada por indivíduos e instituições para o restante da sociedade através de rótulos – de ocupações, por exemplo – e que são constituintes das “identidades para si”. Dubar baseia sua definição de “identidade para o outro” a partir de conceitos propostos por Erwin Goffman em obra de 1963 como o de “identidade virtual” e “identidade real”³ sendo a primeira aquela atribuída por outras pessoas ao indivíduo e a segunda aquela que o próprio indivíduo define para si mesmo.

Conhecer de que modo as identidades virtuais “circulam” na sociedade, de que modo estas se tornam cada vez mais comuns e disponíveis nos meios profissionais, como se cristalizam em diferentes instituições é uma etapa de grande importância para o estudo das identidades profissionais e constitui uma etapa essencial para que seja possível então realizar a etapa de entrevistas e coleta de relatos de vida, ou seja, a etapa empírica mais densa da pesquisa. A seguir apresentamos estudo sobre as identidades virtuais dos profissionais de TI, ou seja, aquelas que são analisadas principalmente através da análise das transações objetivas entre indivíduos e instituições. Esperamos que este estudo sirva de referência para pesquisas posteriores que visam aprofundar a análise de identidades “reais”, aquelas analisadas através de transações subjetivas, dos profissionais que atuam nesta área no Brasil.

A análise das identidades para Dubar passa, portanto, por etapas essenciais, sendo elas: i) a “análise das transações objetivas” que se constituem das ofertas e demandas de identidades possíveis e que devem ser categorizadas como “identidades oferecidas ao indivíduo”; e ii) a “análise das transações subjetivas” que se dá através da análise do modo como os indivíduos são afetados pela “continuidade” ou pela “ruptura” em suas trajetórias profissionais de acordo com seus anseios, desejos, medos e modos de interpretar suas próprias trajetórias e identidades.

A negociação entre os ofertantes de identidades e os demandantes de identidades se dá de modo que nenhum dos lados tenha a certeza de quais devem ser as identidades virtuais a serem propostas (DUBAR, 2005, p. 141). Isso se dá porque não é possível para cada um dos

³ Dubar aponta os conceitos de identidade virtual e real: “[...] a atribuição de identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos [...] e que resulta das relações de força entre todos os atores envolvidos e da legitimidade das categorias utilizadas [...] e que geram o que Goffman denomina de identidades sociais ‘virtuais’” (DUBAR, 2005, p. 139); “[...] a incorporação da identidade pelos próprios indivíduos [...] só pode ser analisada do interior das trajetórias sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem ‘identidades para si’ que nada mais são do que ‘a história que eles se contam sobre o que são’ e que Goffman (1963) denomina identidades sociais ‘reais’” (DUBAR, 2005, p. 139).

indivíduos conhecer o universo total de identidades oferecidas pelo conjunto da sociedade. Este aspecto pode ser observado através da comparação de identidades virtuais apresentadas por indivíduos e instituições ao longo do tempo e de que modo estes rótulos se tornam acessíveis ou disponíveis por diferentes tipos de instituições. Essa “negociação identitária” é irrevogável e se dá através de um sistema comunicativo complexo que culmina em uma “rotulagem autoritária” – que se realiza através de instituições e pessoas que detêm o poder de legitimar e outorgar estas identidades – estão em constante transformação e emergem da diversidade de trajetórias individuais (DUBAR, 2005). A qualidade das relações, portanto, é um dos fatores que contribuem para definir as dinâmicas de formação e negociação das identidades, pois redefine critérios e condições deste processo de atribuição de rótulos. Neste sentido, para que seja possível relacionar de modo confiável as identidades para si e para o outro é necessário que as duas dimensões sejam bem compreendidas e analisadas conjuntamente através do que o autor chama de “processo relacional”. Dubar (2005) recorre ao trabalho de Renaud Sainsaulieu de 1985 para destacar que a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social dos indivíduos depende das relações a que estes estão expostos em seus ambientes de trabalho. Apesar de destacar a importância da dimensão objetiva no processo relacional a própria trajetória acadêmica de Dubar enfatiza a dimensão subjetiva que está relacionada ao processo biográfico. A ênfase em técnicas como a realização de entrevistas longas que visam obter a história de vida dos indivíduos com maior nível de detalhe e mesmo obras suas dedicadas à abordagem biográfica⁴ podem fazer o pesquisador perder de vista a dimensão objetiva.

Dubar faz uso da combinação de pesquisa empírica com dados de órgãos oficiais para analisar convergências e divergências entre as identidades para o outro, ou seja, as que estão disponíveis para os indivíduos como “identidades virtuais” e as identidades para si, que são as identidades que os indivíduos produzem para si mesmos e que são experimentadas como “identidades reais”. Se por um lado Dubar utiliza relatos de vida e entrevistas para compor a dimensão analítica que trata da subjetividade dos indivíduos ao comporem suas “identidades para si”, por outro Dubar faz uso dos dados oferecidos pelos organismos oficiais europeus e franceses (que definem e utilizam categorias socioprofissionais para apurar dados populacionais) na composição das “identidades para o outro”.

⁴ Como se observa na obra *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion* de 1999.

Dubar (2005) argumenta que apesar da contingência das categorias oficiais elas não foram deixadas de lado pela sociologia e outras ciências sociais, o que indica haver nelas “alguma legitimidade”. Além disso, elas acabam definitivamente influenciando no processo de construção das “identidades para si” embora não as determinem (DUBAR, 2005, p. 145). Apresentamos a seguir o resumo de estudo feito com base nas identidades virtuais disponíveis em diferentes períodos aos profissionais de TI. Este estudo serviu de base para a elaboração de pesquisa mais ampla que analisa as identidades reais dos profissionais da Computação ou da Tecnologia da Informação e que ainda se encontra em desenvolvimento.

2 ANÁLISE DE DADOS HISTÓRICOS E OFICIAIS PARA A COMPOSIÇÃO DE IDENTIDADES VIRTUAIS NA ÁREA DE TI⁵

2.1 O uso de dados oficiais na etapa de análise objetiva das profissões de TI e o desenvolvimento histórico da Computação

Conforme observado acima o uso de dados de institutos oficiais como os oferecidos pelo IBGE no Brasil são de grande relevância para os mais diversos tipos de estudos nas ciências humanas e em outras áreas do conhecimento. Estes dados oficiais são também considerados na etapa de análise da dimensão objetiva nas pesquisas sobre identidade profissional (DUBAR, 2005). Nesta parte do artigo apresentamos análises baseadas em dados disponibilizados pelo IBGE através dos CENSOS de 1960 até o mais recente publicado em 2010. O objetivo da apresentação deste panorama das ocupações na área de TI com base em dados quantitativos dos CENSOS é oferecer mais uma dimensão a respeito das possibilidades identitárias virtuais disponíveis aos que se inserem nas atividades de trabalho na área de TI.

Começamos esta primeira parte da análise dos dados dos CENSOS observando o modo como as ocupações da área de TI e afins se desenvolveram ao longo destas pouco mais de cinco décadas. Neste bloco concentramos nossa análise não nos dados quantitativos oferecidos pelas bases de dados dos CENSOSs, mas sim nas informações da estrutura dos dados e categorias ocupacionais oferecidas pelo IBGE. Ou seja, observamos principalmente a lenta atualização das profissões captadas pelos CENSOS em relação a outros indicativos de formação de identidades profissionais disponíveis – como anúncios de emprego e relatos

⁵ Neste bloco apresentamos dois experimentos realizados com dados dos CENSOSs de 1960 a 2010 com o objetivo de observar o desenvolvimento das “identidades virtuais” captadas ao longo do período citado. Optamos aqui por, ao invés de resumir os exercícios realizados, apresentar com um nível de detalhe um pouco maior algumas das análises realizadas a partir dos dados do IBGE.

históricos de profissionais. As transformações das ocupações ligadas à área da Computação ou do TI ajudam a compreender de que modo novos rótulos surgiram para ocupar o lugar de outros já consagrados, mas que se tornaram genéricos demais ou deixaram de representar as identidades dos profissionais dedicados à Computação.

A história da Computação no “mundo”⁶ e no Brasil demonstra que esta área desenvolve-se a partir de outras profissões, em especial da Engenharia Elétrica, com contribuições de pessoas com formação em outras áreas como a matemática, física e estatística (CASTELLS, 2009; CERUZZI, 2003). No Brasil, instituições de ensino superior dedicados à engenharia, como o ITA, por exemplo, foram responsáveis pela formação de uma importante parcela dos agentes que viriam a participar da fundação de cursos e centros de pesquisa específicos na área da Computação a partir dos anos 1970 (DANTAS, 1988; CARDI, 2002).

Empresas como a IBM utilizaram tecnologia de entrada de dados mecânica até os anos 1950 e somente nos anos 1960 passariam a utilizar mídias magnéticas para armazenamento de dados. Até então, para operar um computador era necessário um grande número de trabalhadores relativamente pouco qualificados para alimentar as máquinas com cartões perfurados previamente preparados por “programadores” e “analistas de sistemas”, apesar de nem sempre estes termos serem empregados pelas mais diversas instituições e de ter-se levado algum tempo para serem incorporados nas categorias ocupacionais oficiais (CERUZZI, 2003; MEDINA; 2007). Ocupamo-nos em seguida de apresentar de que modo as diferentes identidades virtuais mobilizadas por indivíduos e instituições ligados à área de TI foram se consolidando ao longo das décadas de 1960 a 2010 no Brasil.

2.2 Aspectos gerais sobre a diversidade de identidades virtuais captadas pelos CENSOS

A tabela abaixo apresenta por década, desde 1960 até 2010, a evolução das ocupações ligadas à Computação e como foram surgindo novas ocupações oficiais para designar diferentes funções ou, novas identidades profissionais virtuais disponíveis para serem adotadas por outros indivíduos e instituições. A tabela abaixo permite observar a quantidade de ocupações por CENSO e grupo ocupacional. É possível também observar que as ocupações captadas pelos CENSOS relacionadas à área da Computação, ou TI, estavam

⁶ O termo “mundo” é aqui utilizado remete aos principais polos de desenvolvimento da computação entre os anos 1940 e 1980. O termo “computação mundial” é utilizado por autores como Ceruzzi (2006) e Castells (2009).

ligadas ao trabalho mais técnico voltado para a programação de computadores de grande porte e para a entrada de dados, por exemplo, através da utilização de cartões perfurados. A alimentação de computadores de grande porte era considerada um trabalho de baixa ou média qualificação. Nos Estados Unidos, conforme indica Medina (2007), eram as mulheres que ocupavam a grande maioria dos postos de trabalho em “entrada de dados” (92%) até o final dos anos 1970. A autora destaca o relativamente baixo valor social dado a este tipo de função atribuído às mulheres em tal período e local (MEDINA, 2007, p. 304).

No Brasil, conforme observamos na tabela abaixo, somente as ocupações: “operadores de apuração mecânica” e “programadores” estavam diretamente ligadas à atividade de Computação até os anos 1970. As atividades relacionadas ao trabalho mais especializado e menos operacional ficavam a cargo de profissionais formados em outras áreas do conhecimento, em especial da Engenharia Elétrica, mas também de áreas como Matemática, Estatística, Física e mesmo a Biblioteconomia.

Tabela 1. Ocupações na área de Computação – TI nos CENSOS de 1960 a 2010

	CENSO 1960	CENSO 1970	CENSO 1980	CENSO 1991	CENSO 2000	CENSO 2010
COMPUTAÇÃO-TI	1	2	2	3	7	19
ADMINISTRADORES DE SISTEMAS						1
ADMINISTRADORES DE SISTEMAS						1
ANALISTAS DE SISTEMAS			1	1	1	1
ANALISTAS DE SISTEMAS			1	1	1	1
DIRIGENTES E GESTORES						1
DIRIGENTES DE SERVIÇOS DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÕES						1
ESPECIALISTAS					2	3
DESENHISTAS E ADMINISTRADORES DE BASES DE DADOS						1
ESPECIALISTA EM COMPUTAÇÃO					1	
ESPECIALISTA EM INFORMÁTICA					1	
OUTROS ESPECIALISTAS EM BASE DE DADOS E EM REDES DE COMPUTADORES						1
PROFISSIONAIS EM REDE DE COMPUTADORES						1
INSTRUTORES						1
INSTRUTORES EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO						1
OPERADORES E TÉCNICOS	1	1		1	1	8
CODIFICADORES DE DADOS, REVISORES DE PROVAS DE IMPRESSÃO E AFINS						1
INSTALADORES E REPARADORES EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÕES						1
OPERADORES DE AP	1					
OPERADORES DE APURAÇÃO MECÂNICA		1				
OPERADORES DE ENTRADA DE DADOS						1
OPERADORES DE MÁQ. DE PROCESS. AUTOMÁTICO DE DADOS				1		
OPERADORES DE MÁQUINAS DE PROCESSAMENTO DE TEXTO E MECANÓGRAFOS						1
TÉCNICOS DA WEB						1
TÉCNICOS DE REDES E SISTEMAS DE COMPUTADORES						1
TÉCNICOS EM ASSISTÊNCIA AO USUÁRIO DE TI E DAS COMUNICAÇÕES						1
TÉCNICOS EM OPERAÇÃO DE COMPUTADORES					1	
TÉCNICOS EM OPERAÇÕES DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DAS COMUNICAÇÕES						1
PROGRAMADORES OU DESENVOLVEDORES		1	1	1	3	4
DESENVOLVEDORES DE PÁGINAS DE INTERNET (WEB) E MULTIMÍDIA						1
DESENVOLVEDORES DE PROGRAMAS E APLICATIVOS (SOFTWARE)						1
OUTROS DESENVOLVEDORES E ANALISTAS DE PROGRAMAS E APLICATIVOS (SOFTWARE)						1
ENGENHEIROS EM COMPUTAÇÃO - DESENVOLVEDORES DE SOFTWARE					1	
PROGRAMADOR DE COMPUTADOR			1			
PROGRAMADORES		1				
PROGRAMADORES DE APLICAÇÕES						1
PROGRAMADORES DE COMPUTADOR				1		
PROGRAMADORES DE INFORMÁTICA					1	
TÉCNICOS EM PROGRAMAÇÃO						1

Fonte: IBGE/CENSOS de 1960 a 2010 - elaboração própria

As áreas “administrativas” também forneceram historicamente mão de obra para a área da Computação, em especial a partir dos anos 1980 (IBGE/CENSOs de 1960 a 2010). A tabela acima permite observar também que a ocupação “analistas de sistemas” passou a ser registrada a partir do CENSO de 1980, e que a ocupação “operadores de apuração de dados” deixou de ser relacionada na década seguinte⁷ (IBGE/CENSOs de 1960 a 2010).

A relativa estabilidade das identidades profissionais virtuais captadas pelos CENSOs de 1960 a 1991 permite que se constate que foi somente na virada do milênio que as categorias ocupacionais brasileiras viriam a experimentar uma maior variação nas identidades profissionais oficiais da área de TI. Ainda assim, até o ano 2000 haviam somente sete ocupações voltadas prioritariamente para a área da Computação. No Brasil, no caso da Computação, esta diferenciação só viria a ser captada pelos CENSOs nos anos 2000. Por um lado, a Computação passa a dispor de categorias oficiais próprias de nível superior (como a dos analistas de sistemas) – até então a qualificação mais comum para ocupar cargos com autonomia na área da Computação era obtida em cadeiras de cursos de Engenharia e outras ciências exatas (CASTELLS, 2009, p. 84; DANTAS, 1988, p. 20) – por outro lado, tarefas consideradas mais operacionais também foram ganhando diversidade. Até os anos 1980 havia somente operadores e programadores de computador listados pelos CENSOs: os primeiros eram responsáveis pela entrada de dados através do uso de cartões perfurados ou através de digitação, os segundos responsáveis por codificar – em linguagem de programação ou “de máquina” – sistemas desenvolvidos por engenheiros e outros especialistas responsáveis por desenhar e implementar modelos de sistemas (a exceção ocorria quando os próprios programadores eventualmente se tornavam analistas de sistemas seja através da obtenção de qualificação adicional ou através da obtenção de conhecimento pela via autodidática) (CARDI, 2002; CARDI, 2012; CERUZZI, 2003; DANTAS, 1988; IBGE/CENSOs 1960 a 2010).

Desde o início dos anos 1970 funções de concepção e modelagem de sistemas ficavam por conta de “Engenheiros” ou “Cientistas” da Computação. Entretanto, com o surgimento de novas tecnologias cada vez mais especializadas houve também um processo de divisão do trabalho tanto nos níveis “mais qualificados” (compostos por engenheiros e cientistas responsáveis por planejar e definir diretrizes de sistemas), quanto nos níveis mais técnicos e

⁷ Embora esta última tenha voltado a aparecer no CENSO de 1991

“operacionais” (compostos por aqueles responsáveis por codificar ou inserir informações dos/nos projetos em linguagem de máquina) (CERUZZI, 2003, pp. 299-311; KOTLER, 2000). Até então, o desenvolvimento da interface dos sistemas e o controle do armazenamento de informações era feito de modo praticamente integrado – e pelas mesmas equipes. Um exemplo disso é o trabalho de modelagem e desenvolvimento de bancos de dados. A partir dos anos 1980 novas tecnologias tanto de sistemas de grande e médio porte quanto de sistemas desenvolvidos para os microcomputadores passaram a oferecer recursos que permitiam um desenvolvimento mais modularizado ou “separado” entre: i) desenho de interface e de rotinas de processamento de dados; e ii) desenho de arquiteturas de armazenamento e recuperação de dados, fazendo surgir o papel dos especialistas desenvolvedores e administradores de Bancos de Dados que exigia “competências” diferentes das dos desenvolvedores de Interfaces de Sistemas. Ainda assim, esta categoria profissional sequer aparecia no CENSO de 2000, embora desde os anos 1980 as empresas já anunciassem vagas para Administradores de Bancos de Dados em jornais brasileiros de grande circulação (conforme figura 1 abaixo). A análise conjunta do histórico do desenvolvimento da profissão de Administrador ou Especialista em Bancos de Dados em combinação com a observação de anúncios de jornais de diferentes períodos⁸ e a combinação dos dados dos CENSOs permite que sejam observadas diferentes perspectivas de uma mesma dimensão objetiva dos rótulos profissionais da área da Computação em um determinado período. Deste modo, podemos estabelecer por aproximação, parâmetros mais sólidos e confiáveis que servem de base para posteriores análises da dimensão subjetiva a serem realizadas através da coleta de relatos e histórias de vida junto aos profissionais de TI. A seguir detalhamos um pouco mais a oferta de “identidades virtuais” em anúncios de jornais nos anos 1980.

Além das vagas, e por sua vez, dos “rótulos” que serviriam de referência a profissionais que buscavam oportunidades na área de TI a página dos classificados da Folha de S. Paulo de 1985 reproduzida abaixo apresenta outros detalhes relevantes como o nível de qualificação exigido (ou não) de acordo com cada vaga, e os conhecimentos e experiências que as empresas demandavam dos profissionais da área de Tecnologia que iriam contratar. Podemos observar que para os cargos de “Analista de Sistemas” (ocupação presente nos CENSOs desde 1980) e variações como “Analista de Suporte” e “Analista Programador” já era exigido nível superior em quatro das seis vagas anunciadas. Em geral, ocupações de nível intermediário (ou

⁸ Apresentamos neste artigo somente uma amostra dos artigos consultados.

seja, que não eram nem para cargos gerenciais nem para cargos estritamente operacionais) observadas em anúncios do período⁹ demonstraram ser mais exigentes quanto à formação dos candidatos do que as vagas de nível gerencial ou de nível operacional que exigiam somente comprovação de experiência prévia de um a três anos.

Figura 1. Anúncios de vagas para os cargos de programador, analista de sistema/software.

Classificação e Empregados Procurados • Área de Informática

FOHA DE S. PAULO — Domingo, 26 de maio de 1985 — 45

SIEMENS

em fase de grande expansão na área de Informática, que inclui equipamentos de grande porte e sistemas operacionais de Software, está selecionando profissionais qualificados para os seguintes cargos (com ênfase no uso de Teleprocessamento):

Gerente de Suporte Técnico
 Com boa experiência em cargo de chefe e sólidos conhecimentos técnicos em sistemas, CICS, IMS, VSAM, MVS/OS/VS1, para atuar em equipes de especialistas que darão suporte de Software para todo o Grupo SIEMENS. Deve ter disponibilidade para viagens.

Administrador de Banco de Dados
 Com boa experiência, conhecimento e prática de aplicações usando IMS, VSAM.

Analista de Software
 Com boa experiência em IMS, CICS, VSAM e prática em sistemas para áreas de produção no banco.

Programadores de Software
 Com conhecimento e experiência, prática no uso/programação de CICS, VSAM, IMS, OS/VS.

Analistas de Sistemas e Programadores
 Com experiência COBOL, CICS, IMSI.
 Salientamos, segundo em proporcional remuneração à altura da responsabilidade dos cargos, completo programa de benefícios e excelentes condições de trabalho.
 Os interessados deverão enviar "Currículo Vitae", mencionando o cargo a que se candidatam, para a Caixa Postal 3020 — CEP 01021 — São Paulo/SP, sob o sigla "S017-FOLH12".

DIGITADORES

Necessita-se de profissionais com experiência em equipamentos ECODATA ou IBM SISTEMA VIDEO.
 Salário compatível com o cargo e ótimas condições de trabalho.
 Aos interessados favor enviar curriculum vitae aos cuidados deste jornal sob a sigla DIGI/85.

GERENTE DE OPERAÇÃO

Empresa nacional com sólida tradição em seu ramo, em fase de expansão, procura profissional para trabalhar em área correlata, com o seguinte perfil: Experiência em C.P.D. de grande porte de pelo menos 3 anos em ambiente IBM — 4041 VM — DOS/ VSE, CICS e VSAM.
 Cartas com curriculum e pretensão salarial para Caixa Postal 2428 — CEP 01000 São Paulo — S.P., sob o sigla "GERENTE".

MALA DIRETA

Empresa de porte médio desenvolvendo o departamento de MALA DIRETA e procura identificar no mercado jovem profissional dinâmico (f) e que esteja de disponibilidade.
 Características desejáveis: potencial de liderança, desenvolvimento, organização, habilidades técnicas de lista habitada no meio telemático.
 A Empresa oferece: restaurante no local, assistência médica e bom ambiente de trabalho.
 Enviar curriculum com pretensão salarial e foto, para caixa postal 8079, cap 01290 — SP. A/C de MD/85.

ANALISTAS DE SISTEMAS

Acreditamos que uma experiência mínima de 3 anos em Linguagem Cobol, Sistemas "ON LINE" integrados de grande complexidade, e de preferência:
 • Sólidos conhecimentos de sistemas de Contas a Pagar e Contas a Receber;
 • Formação Superior;
 • Familiarizado com Equipamento ABC BULL 64/DPS e/ou DPST-1, credenciado aos profissionais aos cargos.
 Os interessados deverão enviar Curriculum atualizado para nosso escritório à Av. Paulista, 2544 - 8º andar — CEP 01.310 - São Paulo. (As entrevistas serão marcadas posteriormente).

PROGRAMADOR COBOL JR / PL

Empresa de porte médio sediada na cidade de São Paulo, ligada a grande oportunidade. Exatidão e alta produtividade para o seu quadro de funcionários, profissionais com conhecimento em:
EASYTRIEVE - CMS - IMS
 Enviar Curriculum Vitae até: Deste Jornal sob o n.º 18.208

ANALISTA DE SOFTWARE

Experiência mínima de 3 anos no cargo.
 Oferecemos convênio médico, restaurante no local e todos os benefícios de uma empresa de médio porte.
 Os candidatos deverão enviar curriculum vitae aos cuidados deste jornal com pretensão salarial sob a sigla JON/85

PROGRAMADOR

O Banco Cidade de São Paulo, associado ao Banco Nacional de Paris, tem dois mil milhões de dólares, está necessitando de profissionais para criar uma nova geração de sistemas adequados ao seu crescimento. Se você tem sólidos conhecimentos em ambiente CICS/VSAM como

PROGRAMADOR
 e está interessado em trabalhar em ambiente de desenvolvimento de sistemas ON-LINE e trabalhar com linguagem de 4ª geração, envie seu Curriculum Vitae para Caixa Postal 30735, A/C do Departamento de Recursos Humanos, Seção de Pessoal.

MAROTÉ — FÁBRICA DE ABRASIVOS LTDA.

AUDITOR AUXILIAR FINANCEIRO ANALISTA DE CUSTO CONTADOR ANALISTA DE O & M JUNIOR

Apresentamos a seguinte oportunidade de trabalho em Maroté, localizada em Maroté, Estado de São Paulo, com 100 funcionários, sob o comando de um gerente experiente e qualificado.
 Interessados deverão enviar currículo atualizado para: **MAROTÉ FÁBRICA DE ABRASIVOS LTDA. - RUA ELI, 151 - JARDIM MAROTÉ, SÃO PAULO - SP.**

AGRA

Para comemorar 70 anos de participação no desenvolvimento industrial brasileiro estamos selecionando:

Chefe de Usinagem Leve
 Para atuar em nossa fábrica de equipamentos em São Paulo.

Requisitos:
 • Formação superior em Engenharia, Mecânica (Preferencial) ou Técnico Mecânico;
 • Experiência mínima de 5 anos, em função do cargo;
 • Sólidos conhecimentos de manuseio, utilização, ferramentas, metalurgia, utilização e princípios de ferramentas.
 Oferecemos salários e benefícios de mercado.
 Os candidatos deverão apresentar área qualificada, sob protocolo, para Rua de Passagem, 123, 7º andar, 11, Favela Hortolândia, Rio de Janeiro, RJ, CEP 22.290 - "114" e O NOSSO NEGÓCIO NO BRASIL, 114, 7º ANDAR.

Fonte: Folha de São Paulo, 26.05.1985.

⁹ Foram analisadas dez páginas de anúncios nos entre os anos 1983 e 1987.

Podemos observar também outro aspecto relevante para a análise objetiva das identidades profissionais com base nos anúncios de jornal que é a lenta atualização das bases oficiais de ocupações (CENSOS) quando comparadas com as praticadas pelo mercado de trabalho. Podemos apresentar como exemplo disso o fato de que desde 1982 o SINE¹⁰ já listava a vaga de “Administrador de Banco de Dados” (ocupação também conhecida pela Sigla *DBA*¹¹) como das que mais careciam de profissionais “habilitados” para exercerem tal atividade. Os anúncios e a reportagem sobre o SINE¹² permitem observar o descompasso entre vagas ofertadas a perfis de profissionais praticamente inexistentes ainda no Brasil e o alto índice de desemprego no Estado de São Paulo, segundo o jornal, por conta da incompatibilidade entre as ofertas e o nível de qualificação ou “habilitação” exigido dos profissionais.

Conforme mencionado anteriormente o tempo para que novas identidades profissionais virtuais amplamente mobilizadas por instituições privadas, em geral empresas, tendia a ser dilatado em se tratando da captação e reconhecimento destas mesmas categorias por órgãos oficiais. A atividade de Administrador de Banco de Dados, por exemplo, só passou a integrar o CENSO em 2010, o que indica que pode ter levado de duas a três décadas para que passasse a integrar este nível de categoria oficial de profissão (IBGE/CENSOS 1960 a 2011; FOLHA DE S. PAULO, 3/5/1982, p. 8; FOLHA DE S. PAULO, 26/5/1985, p. 45). Conforme observamos acima, ao se realizar a análise da dimensão objetiva das identidades profissionais, é necessário que este tipo de levantamento não se limite a consultar as fontes de dados oficiais, mas também as demais instituições envolvidas no processo social negociado por indivíduos e instituições, pois, assim se pode observar com maior precisão os tipos de identidades virtuais de fato disponíveis para os indivíduos e não somente aquelas

¹⁰ O Sistema Nacional de Emprego (SINE) foi instituído pelo Decreto n.º 76.403, de 08.10.75 e tem como Coordenador e Supervisor o Ministério do Trabalho, por intermédio da Secretaria de Políticas de Emprego e Salário. Sua criação fundamenta-se na Convenção n.º 88 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que trata da organização do Serviço Público de Emprego, ratificada pelo Brasil. A principal finalidade do SINE, na época de sua criação, era promover a intermediação de mão-de-obra, implantando serviços e agências de colocação em todo o País (postos de atendimento)” Fonte: <http://dados.gov.br/dataset/postos-do-sistema-nacional-de-emprego-sine> acessado em 18/05/2017.

¹¹ *DBA* é a sigla utilizada na área de TI para se referir aos *DataBase Administrators* ou “Administradores de Bancos de Dados”.

¹² Reportagem foi publicada pela Folha de São Paulo em 03.05.1982 p. 8 (Exterior – Economia).

reconhecidas, por vezes tardiamente, pelos órgãos oficiais. Identidade “para o outro” –
Entrevista com profissional responsável pela contratação de pessoal na área de TI

Dubar (2005) apresenta um modelo para pesquisa sobre identidades profissionais. O autor analisa inicialmente as identidades virtuais projetadas e mobilizadas pelas áreas responsáveis pela contratação de pessoal (DUBAR, 2005, p. 255) antes de se concentrar nas entrevistas com os próprios profissionais. A seguir apresentamos informações obtidas em uma de quatro entrevistas realizadas com profissionais de RH ou de TI responsáveis pela contratação de pessoal. Escolhemos a entrevista que melhor ajuda a ilustrar elementos também abordados (ainda que com diferenças) nas demais coletadas ao longo de 2017. Os critérios utilizados para a escolha dos profissionais de RH ou TI responsáveis pelo recrutamento, seleção e capacitação de profissionais se deu pela: i) relevância do período em que tal atividade foi exercida¹³; e ii) o nível de detalhe que foi possível obter com a entrevista de modo a apresentar informações sobre como os gestores e dirigentes da instituição projetavam sobre a vaga (e indiretamente sobre o profissional que seria contratado) aspectos constitutivos da identidade profissional em jogo, bem como informações sobre as atribuições das vagas e dos profissionais em processo de contratação, as atividades que deveriam executar, a formação necessária e a faixa salarial a que se encaixavam.

Tivemos a oportunidade de obter informações importantes sobre o modo como “as empresas”, através dos gestores da área de TI e outras áreas – definem os perfis de cargos, funções e “profissionais” que depois serão buscados no mercado e de que modo esta relação entre os atributos esperados para uma determinada função ou “rótulo” é avaliada e negociada com candidatos para estas vagas que confrontam suas identidades reais com a identidade virtual para a qual se candidatam. Esta etapa da análise das identidades virtuais apresenta elementos analíticos mais próximos do que Dubar (2005) destaca como sendo o “processo relacional” (SAINSAULIEU, 1985, p. IX, *apud*. DUBAR, 2005, p. 151).

A informante J.T.37.F – cujo resumo da entrevista realizada em duas etapas de duas horas passamos a apresentar a seguir – é mulher, branca, tinha trinta e sete anos de idade na ocasião da entrevista (2017) e vivia em São Paulo. J.T.37.F é formada em psicologia e atuou na área de RH entre os anos de 2005 a 2010. Apesar de ter atuado como recrutadora e selecionadora de profissionais de TI para uma grande empresa nacional do setor do varejo

¹³ A entrevista apresentada mais abaixo não é nem tão antiga de modo que deixe de apresentar “rótulos” de profissões que já não estão mais em uso, nem tão recente que apresente principalmente rótulos que surgiram somente na última década.

somente até 2010 seu relato demonstrou ser bastante representativo e equilibrado em comparação com os relatos feitos por profissionais que atuam até hoje na área de RH e em relação a profissionais mais antigos que atuaram nos anos 1990 e 2000. Além disso, pudemos observar no relato de J.T.37.F – possivelmente por atuar em uma empresa cuja atividade de TI não é a atividade central – que muitos dos aspectos por ela relatados sobre os profissionais da área de TI representam também situações e condições observadas nos demais relatos de empresas mais especializadas ou voltadas exclusivamente para a atividade de TI tendo esta como atividade fim. Ou seja, o fato de J.T.37.F ter atuado em uma empresa cuja atividade fim não era a própria área de TI serviu também de exemplo de configuração de um Centro de Processamento de Dados ou de um departamento básico de TI que estaria presente tanto em empresas cuja atividade fim é a própria área de TI quanto em empresas que mantêm um departamento de TI (ou contrata serviços de TI terceirizados) para dar suporte às suas atividades fim.

J.T.37.F deixou a área de RH em 2010 e passou a atuar na área clínica. Sua experiência na área de RH retrata um período específico que data de aproximadamente uma década atrás (período que coincide com o último levantamento do CENSO). Uma de suas especialidades era o trabalho de recrutamento, seleção e treinamento de trabalhadores da área de TI para uma empresa de grande porte com atuação no varejo da área de vestuário. A empresa possuía na época (até 2010) aproximadamente dois mil funcionários, sendo que na área de TI havia aproximadamente trinta pessoas trabalhando no regime CLT¹⁴. A empresa para a qual trabalhava é brasileira, os donos são imigrantes de um país do mediterrâneo que vieram para o Brasil para fugir de perseguição étnica a que estariam sujeitos em seu país de origem. Segundo a entrevistada os donos exerciam grande influência política nas contratações de profissionais para a área de TI até o período de sua entrada e da entrada do diretor da área por volta de 2005. A contratação de ambos foi uma das mudanças realizadas dentro da empresa no sentido de buscar, segundo suas próprias palavras, uma maior “profissionalização” em todas as áreas, incluindo a sua própria área (RH) e a área pela qual era responsável por recrutar, selecionar, contratar e treinar profissionais (TI) (J.T.37.F, 2017 entrevista concedida).

J.T.37.F descreveu a área de TI da empresa em que trabalhava como tendo: um Gestor de área – responsável por garantir que os projetos e processos de TI da empresa fossem

¹⁴ CLT – Consolidação das Leis do Trabalho – também chamado de regime de “carteira assinada”.

realizados e que os processos estivessem funcionais; um Administrador de Bancos de Dados (*DBA*)– responsável por garantir que o armazenamento de todo tipo de informação fosse bem executado e bem recuperado no decorrer de cada operação administrativa, financeira e comercial; um Coordenador de Suporte Técnico – responsável pela resolução de problemas em computadores e sistemas informatizados que estivessem operando em cada uma das dezenas de lojas espalhadas pelo país; seis ou sete analistas programadores – responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção de sistemas em operação na empresa; duas dezenas de analistas de suporte técnico – responsáveis por atender as demandas técnicas (resolução de problemas envolvendo computadores e sistemas) no escritório central e nas lojas da empresa. Estes últimos dois perfis eram subdivididos em níveis “júnior”, “pleno” e “sênior”. Além destes profissionais contratados no regime CLT; outros quinze a vinte profissionais da área de TI atuavam também na empresa através de empresas terceiras contratadas para prestar serviço de informática para áreas específicas da empresa – por exemplo, para dar suporte a sistemas comprados por estas empresas terceiras da área de TI. J.T.37.F era responsável somente pela contratação de pessoal que iria atuar pela empresa no regime CLT. Já os prestadores de serviço das empresas terceirizadas eram gerenciados, contratados, substituídos e demitidos pelas próprias empresas terceirizadas de acordo com as demandas do gestor da área (J.T.37.F, 2017 entrevista concedida).

Os critérios utilizados para contratar pessoal para a área de TI variavam em relação ao nível de atuação “profissional” que a pessoa contratada iria desempenhar, mas também possuía elementos comuns que eram considerados de acordo com o “ambiente organizacional” da empresa. Por exemplo, devido à característica descrita por J.T.37.F sobre o “clima organizacional” da empresa – de ser bastante tenso, exigir bastante dos funcionários e de invariavelmente cobrar deles o máximo de estabilidade no ambiente de TI para que estivesse sempre livre de problemas a fim de não atrapalhar as vendas – fazia com que o perfil psicológico preferido para contratações fosse o de pessoas que pudessem “lidar com este tipo de ambiente, com reclamações, broncas e até com alguns xingamentos, por vezes”, e que soubessem lidar com a ascendência dos donos sobre os diferentes processos e atividades da empresa. Este era um dos aspectos comuns relatados por J.T.37.F. Em relação aos pontos específicos de cada cargo, J.T.37.F indicou que dos cargos de maior responsabilidade como Gestor de TI, Administrador de Bancos de Dados (*DBA*), Coordenador de Suporte e dos Analistas mais experientes eram esperados pró-atividade, equilíbrio emocional e flexibilidade; já dos cargos médios (como os analistas de Suporte Júnior, por exemplo) era esperado que

soubessem trabalhar em grupo e que fossem ágeis e atenciosos com seus “clientes internos” que eram os trabalhadores das lojas. Eles deveriam atender rapidamente as demandas das lojas que muitas vezes eram operadas por pessoas com pouca qualificação ou formação profissional e educacional (J.T.37.F, 2017 entrevista concedida).

A empresa para a qual J.T.37.F trabalhava vinha passando por uma intensificação do processo de racionalização e de aperfeiçoamento das atividades burocráticas. Este processo teve impacto no modo como o processo de tomada de decisão era realizado. Desde a substituição da gerência antiga de TI pela nova gestão diversos procedimentos de contratação e promoção foram modificados passando a obedecer critérios mais claros e definidos pela gestão de TI e pela área de RH (J.T.37.F, 2017 entrevista concedida).

Quando eram feitas as contratações J.T.37.F obtinha o perfil da vaga com o gestor da área e então analisava currículos a partir de diferentes *sites* e portais dedicados a profissionais de TI ou agências de emprego como APINFO e CATHO¹⁵, dentre outros. Para praticamente todas as vagas eram exigidas ou muito valorizadas as formações em curso superior ligado à informática. O gestor da área de TI tinha especial preferência por alunos egressos de universidades ou faculdades com “cursos de TI reconhecidos no mercado como o Mackenzie e a FIAP” ambas privadas. Ele mesmo era formado pelo Mackenzie. A análise de currículo também levava em conta a disponibilidade de horários e a coerência de narrativa das trajetórias dos candidatos que depois eram cuidadosamente avaliadas através das entrevistas. “O gestor detestava os que tinham uma postura arrogante de colocar no currículo um monte de experiências, mas que na verdade não conseguiam nem mesmo responder perguntas básicas sobre o tema em que diziam ser especialistas” (J.T.37.F, 2017 entrevista concedida). O gestor elaborava, ele mesmo, provas que eram aplicadas aos candidatos para selecionar os que iriam para as fases de dinâmicas de grupo (para avaliar o perfil psicológico e habilidades para o trabalho em equipe) e de entrevistas (para avaliar o perfil psicológico e outras habilidades específicas do cargo). Na fase de dinâmica de grupo os candidatos eram expostos a situações de grande tensão diante da presença de convidados como pessoas do departamento em que iriam trabalhar e gestores de diversas áreas. Na fase de entrevista com o gestor podiam participar também outras pessoas em cargos mais altos como o *DBA*, o Coordenador de Suporte e Analistas mais experientes. J.T.37.F destacou que durante as entrevistas um dos fatores mais críticos era a observação da coerência entre o modo como o candidato se

¹⁵ APINFO e CATHO são respectivamente: um portal voltado para divulgação de vagas na área de TI: <http://www.apinfo.com/>; e uma agência de empregos virtual: www.catho.com.br/

apresentava através do currículo e da narrativa que fazia de si próprio em relação àquilo que era aferido através das provas, testes, dinâmicas e entrevistas (J.T.37.F, 2017 entrevista concedida).

Os salários dos cargos no período em que J.T.37.F atuava pela empresa eram de acordo com as seguintes faixas em valores aproximados da época (em reais R\$) – entre 2007 e 2010): Gestor da área de TI: 12 mil; Coordenador de Suporte e *DBA*: 6 mil a 7 mil; Analistas Programadores: 3 mil a 4 mil; Analista de Suporte Técnico: de 2 mil a 3 mil (J.T.37.F, 2017 entrevista concedida).

Segundo a entrevistada os donos da empresa, embora tivessem contratado um Gestor de TI que tinha como objetivo e missão “profissionalizar” a área, muitas vezes pareciam não dar valor aos cuidados daquele em tornar os processos mais racionais dentro da empresa. “Eles não tinham essa cultura, não viam importância nisso. Muitas vezes queriam indicar pessoas para a área por conta de ‘politicagem’ por indicação de outras pessoas. Coisa que o Gestor de TI não concordava” (J.T.37.F, 2017 entrevista concedida).

J.T.37.F (2017) destacou que os candidatos que transitavam demais no mercado eram vistos com desconfiança pois a Gestão de TI queria pessoas para as quais pudesse investir em treinamentos específicos em *softwares* e ferramentas da empresa e não queriam que este investimento fosse perdido com facilidade para outras empresas. A entrevistada citou um caso de grande importância para a área durante o período em que esteve na empresa. O *DBA* que esteve na empresa entre os anos de 2005 e 2007 era constantemente “assediado” pelo “mercado” e afirmou para o Gestor de TI que caso não tivesse um aumento considerável no salário acabaria deixando a empresa. Foram feitas negociações, mas mesmo assim o *DBA* acabou aceitando a proposta de outra empresa. Com a saída do *DBA* a empresa teve que contratar outro profissional e investir um grande tempo na formação e capacitação do mesmo (J.T.37.F, 2017 entrevista concedida). Como a área de TI era relativamente pequena, as promoções eram possíveis mas bastante limitadas e atendiam principalmente os cargos de Suporte Técnico e Analistas que poderiam aumentar o nível de senioridade, mas que depois de se tornarem “seniores” tinham poucas chances de se tornarem “Gestores” ou mesmo *DBAs* (J.T.37.F, 2017 entrevista concedida).

Agora que vimos um exemplo de mobilização da “identidade para o outro” pela perspectiva dos contratantes para a área de TI passamos a seguir a apresentar as considerações finais dedicadas a este estudo.

Dubar (2005) apresenta quatro tipos de identidades profissionais formuladas a partir de pesquisas de campo realizadas na França e em outros países europeus. Das identidades que observamos na proposta de Dubar (2005) duas delas parecem participar com mais força da realidade da empresa aqui analisada, são elas: “identidade de empresa” e “identidade de rede”. Estas identidades virtuais que a empresa respectivamente projeta/deseja para seus profissionais de TI (identidade de empresa) e as quais repele, mas que se vê obrigada a enfrentar (identidade de rede) podem ter alguns de seus traços identificados a partir do relato de J.T.37.F. A empresa relatada desejaria que todos os profissionais (da área de TI e de outras áreas) ansiassem por uma trajetória de construção de uma carreira estável e segura, mas também de progressão bastante lenta, senão estática, pela qual os funcionários realizariam um pacto onde de um lado a empresa concede um trabalho seguro e benefícios como auxílio alimentação, plano de saúde e treinamentos adicionais e, por outro lado, o funcionário realiza todas as tarefas necessárias e exigidas pela empresa mantendo o equilíbrio emocional, a paciência e a resistência à pressão necessários – além de uma relativa “estagnação”. Neste sentido, a empresa oferece principalmente um modelo que se baseia na ideia de “estabilidade do regime de trabalho” que demandaria dos funcionários ou “trabalhadores” uma profunda identificação com os “valores”, “clima organizacional” e “cultura organizacional” da empresa – ou seja, aquilo que Dubar (2005) descreve como elementos de uma “identidade de empresa” – que em geral, conforme observamos na entrevista de J.T.37.F, não se concretiza nos cargos mais especializados; na verdade, a empresa tem que lidar com um cenário bastante diverso do imaginado – como no caso do *DBA* – de modo semelhante ao caso francês apresentado por Dubar (2005):

Temos problemas com alguns de nossos jovens diplomados. Estão decepcionados com os empregos que ocupam, e a empresa não pode lhes oferecer as carreiras que desejam [...] alguns acabam pedindo demissão para procurar emprego em outro lugar. Na verdade estão aqui à espera...’ Esta constatação de um diretor de recursos humanos de uma grande empresa de telefonia sanciona fracasso relativo, na maioria das empresas analisadas, de uma política de recrutamento de jovens ‘universitários’ ‘sobrediplomados’ em relação aos empregos nos quais se encontram e consideravelmente deslocados em relação a eles (DUBAR, 2005, p. 303).

Neste sentido, a empresa tem que lidar com um tipo de identidade que Dubar (2005) descreve como “identidade autônoma incerta” ou “identidade de rede” (DUBAR, 2005, p. 303).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar através da confrontação do relato de J.T.37.F com o modelo proposto por Dubar (2005) um exemplo de como se dá a disputa entre as identidades imaginadas pela gestão responsável pela contratação e aquelas imaginadas pelos candidatos às vagas oferecidas. Tal disputa parece demonstrar que os candidatos mais bem sucedidos eram aqueles que conseguiam expressar sem exageros as experiências e habilidades profissionais adquiridas ao longo de suas trajetórias profissionais. Entretanto, conforme observamos no relato, não era incomum que muitos profissionais apresentassem suas identidades “visadas” como sendo aquilo que poderia ser chamado de suas identidades “reais”¹⁶. A gerência de TI da empresa relatada por J.T.37.F se utilizava de diversos tipos de estratégias para tentar aferir o nível de coerência apresentada pelos candidatos em relação às experiências relatadas e às atribuições das vagas. Outro aspecto que foi possível observar não só no relato de J.T.37.F, mas também nos demais relatos obtidos com profissionais responsáveis pela contratação na área de TI é o papel dos profissionais contratados na “atualização” ou “reformulação” dos parâmetros da instituição em relação aos atributos dos rótulos, ou seja, em relação às propriedades da identidade virtual das ocupações que mantinham. Este sistema aberto, “entrópico”, cuja renovação de parâmetros e requisitos se dava não somente no nível da instituição mas também no nível dos indivíduos, se renovava à medida em que os profissionais tentavam de algum modo fazer frente às demandas das vagas oferecidas¹⁷ e à medida em que a empresa buscava novos modelos para tentar recrutar e manter profissionais atuando para si.

Consideramos que este estudo contribui para a análise sociológica das profissões de TI em especial por abordar aspectos objetivos e relacionais que poderão servir de base para outros estudos de cunho biográfico ou subjetivo a serem feitos com profissionais da área. Utilizamos como referência para esta pesquisa a proposta teórica de Claude Dubar (2015) e de outros autores por ele mobilizados na análise das identidades profissionais. Este estudo constitui também parte de pesquisa mais ampla realizada sobre os profissionais de TI que

¹⁶ Vale destacar que na abordagem de Goffman (1963) as identidades reais são aquelas apresentadas pelo próprio indivíduo e que nem sempre é possível desvendar quanto delas se baseia em experiências objetivas ou puramente subjetivas (GOFFMAN, 1963 *apud* DUBAR, 2005, p. 139)

¹⁷ Seja de modo puramente subjetivo e sem correspondência com suas trajetórias de vida, ou seja, alegando ter competências, habilidades e experiências que não haviam sido por eles experimentadas, seja de modo subjetivo e com correspondência com suas trajetórias de vida e experiências objetivas – e com diferentes níveis de combinação (consciente ou inconsciente) entre estes dois eixos.

atuam na cidade de São Paulo que visa compreender o modo como diferentes tipos de vínculos de trabalho são mobilizados do ponto de vista identitário. Esperamos ter contribuído também com a apresentação de um modelo de análise da dimensão objetiva que lança mão de diferentes métodos de obtenção de dados que incluem a pesquisa histórica, a análise de dados oficiais e a realização de entrevistas com representantes de instituições que, conjuntamente, contribuem para o oferecimento de novas identidades profissionais, seja para a área de TI, seja para as demais áreas.

Referências Bibliográficas

CARDI, M. L.; BARRETO, J. M., **Evolução da computação no Brasil e sua relação com fatos internacionais**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002. Orientador: Jorge Muniz Barreto.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**, Paz e Terra, São Paulo, 2009.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**, Paz e Terra, São Paulo, 2000.

CERUZZI, P. **A history of modern computing**, The MIT Press Essential Knowledge Series, 2003.

DANTAS, VERA. **A guerrilha tecnológica: a verdadeira história da política nacional de informática**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Ed., 1988.

DEMAZIÈRE, DIDIÉR. & DUBAR, CLAUDE. **Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion**. Paris: Nathan, 1997

DUBAR, CLAUDE . **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**, Martins Fontes, São Paulo, 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Classifolha: Empregados procurados**. Área de Informática. São Paulo, 26.05.1985

FOLHA DE SÃO PAULO. **Sine tem 8.500 ofertas mas desemprego atingiu 152.656 no mês passado**, Rubens Marujo, Segunda-feira, 2 de maio de 1982

IBGE. Censos Demográficos de 2010. Disponibilizado pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM), disponível em: <http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/1147> . Acesso em: 12 abr. 2017.

KOTLER, P.; Keller, Kevin L. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo : Pearson Prentice Hall, 2000.

MEDINA, Eden, **U.S. Labor and Working-Class History** – Volume 1 – Computers, in Arnesen, Eric (org.), Routledge, Nova Iorque-Londres, 2007

PROFESSIONAL IDENTITIES IN THE AREA OF IT BY THE "IDENTITY FOR OTHERS" PERSPECTIVE OF CLAUDE DUBAR

***Abstract:** This paper presents the result of studies about the professional identities in the field of Information Technology (IT) with special focus on what Claude Dubar defines as the “identity to the other” in his investigations on this theme. The material is based on historical review of other researches held over the subject of Computing development in Brazil, of newspaper material and interviews carried out with professionals responsible for hiring people in IT area. We focused on two Dubar books which addressed more directly the subject of professional identities: “Socialization, construction of social and professional identities” first published in 1991 and “The crisis of identities: interpretation of a mutation” originally published in the year 2000. On the first part of this paper we present an overview of the theoretical bases mobilized by Dubar in the referred writings; thereafter we present a sample of analysis of “identity to the other” based on combined methodologies including historical data collection from the 1960s until the 2010s, analysis of data from official institutions and interviews. We expect that the results of this study may be improved by researches focused on the study of the “identities itself” or “real” identities of IT professionals through the relational approach proposed by Dubar.*

***Keywords:** Professional Identities. IT Professionals. Computing. Claude Dubar. Sociology of Professions.*

CERVEJEIROS ARTESANAIS: RECURSOS, PERCURSOS E EMPRESARIALIZAÇÃO DE SI

Andrey Felipe Sgorla – andrey_sgorla@yahoo.com.br
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais - PUCRS
Endereço: Rua Argentina, 95/102
95050-040 – Caxias do Sul – RS – Brasil

***Resumo:** A pesquisa analisa a construção do mercado de cervejas artesanais no Brasil, a partir dos percursos de empresarialização de cervejeiros artesanais, dos valores e representações nos quais, a partir de uma estrutura de oportunidades sociais, simbólicas, econômicas e de recursos permitem a transformação de um hobby em uma atividade empresarial. A estratégia metodológica inspirada no trabalho de Lahire, por meio de entrevistas em profundidade explorar as diversas esferas da vida de seus entrevistados e, ao reconstruir as trajetórias de vida, retratar a construção do mercado de cervejas artesanais, enfatizando as semelhanças, as diferenças, as diversidades e continuidades de um processo que está acontecendo globalmente, mas enraizado nos processos locais. A expansão de microcervejarias nesta década é decorrente de um percurso de empresarialização de cervejeiros artesanais, que transformam um hobby de fazer cerveja em casa, em panelas, em uma nova carreira, reconvertendo suas trajetórias profissionais para a identificação como cervejeiro artesanal, responsável pela abertura de novas microcervejarias, utilizando-se do conhecimento e das habilidades aprendidas e desenvolvidas neste fazer artesanal.*

***Palavras-chave:** Cervejas artesanais. Cervejeiros. Empresarialização. Trajetórias profissionais.*

1. INTRODUÇÃO

Quando se entra em uma loja de cervejas ou em um supermercado, no corredor de cervejas, muitas vezes há dezenas de cervejas artesanais, sejam elas nacionais ou importadas. Além disso, as cervejas artesanais possuem um preço superior e são mais complexas que as tradicionais. O rótulo sobre uma garrafa de cerveja artesanal apresenta, muitas vezes, uma

grande quantidade de informações, incluindo o estilo (p. ex., "American IPA"), amargor (p. ex., "IBU 55"), intensidade da cor (por ex., "30"), nome da cerveja (por ex., "Green Cow"), graduação alcoólica (por ex., "7,2%"), o nome da cervejaria (p. ex., "Dois Corvos") e tipo de copo para beber a cerveja (por ex., "tulipa"). Uma cerveja artesanal também apresenta, em seu rótulo, selos com prêmios recebidos em concursos nacionais e internacionais que, muitas vezes, agregam valor ao preço da cerveja. Os consumidores precisam aprender sobre o complexo rótulo da cerveja e colocar os valores do diferencial entre as centenas de cervejas no mercado, na hora de adquirir o produto.

Os cientistas sociais, há muito tempo, reconheceram que transações econômicas envolvem mais do que uma simples troca de bens ou serviços por dinheiro, o que enfatiza o caráter simbólico de determinadas trocas econômicas (MALINOWSKI, 1976; GEERTZ, 2008; SAHLINS, 2003; DOUGLAS, 2004). Alguns autores têm trabalhado dentro da nova sociologia econômica, dando continuidade a esta tradição, examinando como valores culturais afetam a vida econômica, tanto nos processos de interação social, como nas dinâmicas dos mercados (ZELIZER, 2009; VELTHUIS, 2005).

O mercado de cervejas artesanais é recente, e seu crescimento ocorreu na última década. Dados do Sebrae (2015) indicam a existência de 300 microcervejarias no Brasil; a Associação Gaúcha de Cervejas Artesanais indica a existência de 80 microcervejarias no Rio Grande do Sul. Ainda que as pioneiras deste modelo tenham 20 anos, como a cervejaria Dado Bier de Porto Alegre e a Cervejaria Colorado, em Ribeirão Preto/SP, a expansão deste mercado ocorreu nos últimos cinco anos, com a abertura, por exemplo, de doze microcervejarias em Porto Alegre.

Inicialmente, este processo aconteceu nos Estados Unidos, com a abertura da primeira microcervejaria, Anchor Brewing Beer, no ano de 1971. O mercado cervejeiro estava concentrado em poucas cervejarias, que produziam uma cerveja intitulada "industrial". As pequenas cervejarias nasceram para oferecer aos consumidores uma maior variedade em sabor, cor, espuma, nível de álcool e temperatura de servir. O termo microcervejaria indicava, no início, pequenas cervejarias, com produção reduzida, mas logo apontou uma nova atitude na fabricação de cerveja, com base na inovação, na criatividade e qualidade, especializada em ofertar produtos para um mercado específico. Posteriormente, este movimento espalhou-se para vários países, incluindo Itália, Alemanha, Dinamarca, Noruega, França,

China, Japão, Austrália, Reino Unido, Bélgica e, mais recentemente, em Portugal, com o propósito de criar pequenas fábricas de cerveja de alta qualidade, que seguem tendências globais, regradas por estilos de cervejas, mas que são adequadas aos paladares e aos ingredientes dos locais em que estão inseridas.

Segundo Carroll e Swaminathan (2000), em seus estudos sobre microcervejarias americanas, os consumidores deste tipo de cerveja reagem fortemente contra os produtores em massa, que ofertam um produto padronizado, de baixo custo e livre de falhas no processo de fabricação, alcançado através da pasteurização e buscam um valor de qualidade "autêntico" de cervejas artesanais, são muito sensíveis às qualidades organolépticas, matérias-primas e em busca de recursos tangíveis do produto em si, que são percebidos como priorizando outros valores e não apenas o lucro. O consumo de cervejas artesanais também está associado à experiência da degustação e da distinção; portanto, de um certo estatuto social - o paralelo de ser um aficionado por vinho, queijo, música ou arte.

A expansão de microcervejarias, ao longo da última década, é decorrente de um percurso de empresarialização de cervejeiros artesanais, que transformam um hobby de fazer cerveja em casa, em panelas, para o consumo próprio e para beber entre amigos, em uma nova carreira, reconvertendo suas trajetórias profissionais para a identificação como cervejeiro artesanal, responsável pela abertura de novas microcervejarias, utilizando-se do conhecimento e das habilidades aprendidas e desenvolvidas neste fazer artesanal, para a criação de novas receitas e testagem de novos ingredientes, com os quais são produzidos um pequeno número de garrafas para serem provadas para, posteriormente, serem colocadas no mercado.

Neste estudo, o principal objetivo é analisar a construção do mercado de cervejas artesanais, a partir dos percursos de empresarialização de cervejeiros artesanais, dos valores e representações nos quais, a partir de uma estrutura de oportunidades sociais, simbólicas, econômicas e de recursos permitem a transformação de um hobby em uma atividade empresarial.

2. METODOLOGIA

Para elaborar esta pesquisa sobre os percursos de empresarialização dos cervejeiros artesanais e da construção social do mercado de cervejas artesanais, realizei incursões etnográficas no

campo de pesquisa, por meio de mapeamento de cervejarias localizadas no Rio Grande do Sul, visitas a cervejarias, participação de eventos cervejeiros e incursões netnográficas em grupos de cervejas artesanais no Facebook, páginas de cervejarias, perfis de cervejeiros e em grupos de e-mails, para acompanhar as discussões existentes nestes espaços e identificar quais as temáticas das publicações. Estas compreendem uma grande variedade de assuntos, tais como: eventos de degustação de cervejas, divulgações de cursos, novos rótulos de cervejas, novas cervejarias, processos de fabricação, tipos de maltes e de lúpulos, receitas, tributação de cervejas, processo de abertura de cervejaria, uma grande variedade de assuntos.

A partir desta incursão inicial, definiu-se a estratégia metodológica para a realização da pesquisa, inspirada no trabalho de Lahire que procurou realizar entrevistas sucessivas em profundidade, explorando as diversas esferas da vida de seus entrevistados e, ao reconstruir as trajetórias de vida dos cervejeiros, explicar como as disposições que elas apresentam hoje foram construídas ao longo dessas trajetórias. Trata-se, assim, de “estudar o social à escala individual” (LAHIRE, 2002; 2005), através de concepções de indivíduo, retratadas na construção do mercado de cervejas artesanais. Neste estudo, pretendemos enfatizar as semelhanças, as diferenças, as diversidades e continuidades de um processo de expansão global do mercado de cervejas artesanais, mas que está profundamente enraizado nos processos locais. Desta forma, os percursos de vida à empresarialização de si e à inserção profissional dos cervejeiros artesanais, os recursos e capitais mobilizados, as questões de classes sociais e gênero, os sentidos e os valores, e as condições para a construção destas novas carreiras não se reproduzem da mesma forma e adquirem feições locais. Neste sentido, o estudo visa a enfatizar as diferenças entre os casos, usando-se da teoria para ajudar na identificação das diferenças e semelhanças relevantes.

Segundo Lahire, ao usar “um dispositivo metodológico inédito” que consiste na realização de entrevistas longas e sucessivas com cada um dos entrevistados sobre temáticas do mundo das cervejas e que, de forma geral, orienta a investigação para a obtenção do melhor conjunto possível de informações, evidências e indícios, com potencial de subsidiar interpretações adequadas acerca do “patrimônio de disposições” do pesquisado.

Segundo Lahire (1997, p. 18), “a maneira pela qual construímos sociologicamente nosso objeto, leva-nos também a refletir sobre a pluralidade das formas de vida social e forma de pensamento e comportamento”. Desta forma, a pesquisa oportunizará a construção deste

olhar, indo ao encontro da heterogeneidade e complexidade que são os contextos das trajetórias dos cervejeiros profissionais.

De acordo com Lahire (2006), a mudança de escala de observação oferece a imagem do mundo social, que pode ser produzida por um olhar que examina as diferenças internas de cada indivíduo, as suas variações intraindividuais, e enfoca as diferenças entre classes sociais, denominadas de variações interclasses.

Os perfis apresentaram-se como um subsídio de análise teórico-metodológica, na tentativa de apresentar o que é singular, individual, suas relações e contradições para explorar as questões sociais e complexas que envolvem as relações sociais. A escrita dos perfis pressupõe uma prática que propicia “a leitura de um traço subjetivo (relação particular com os outros ou com certos tipos de situação) ou objetivo (posição social ou tipo de trajetória) próprio ao entrevistado” (LAHIRE, 2004, p. 45).

Para Dubet (1996), a experiência “é uma atividade cognitiva, uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o experimentar” e “constrói fenômenos a partir de categorias do entendimento e da razão, é uma maneira de construir o mundo” (Dubet, 1996, p. 95). Todavia, ela “não é expressão de um sujeito puro, mas é socialmente construída” (idem, p. 103), pois somente “é reconhecida pelos outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros (idem, p. 104)”.

Segundo Ferreira (2014), a técnica qualitativa para compreendermos a experiência dos sujeitos pesquisados é

A aplicação da entrevista de tipo compreensivo pressupõe a obtenção de um discurso mais narrativo que informativo, resultado da intersubjectividade que se desenrola entre entrevistado e entrevistador. Tal exercício pressupõe, da parte do entrevistador, uma postura criativa e de improvisação na condução da entrevista, que requer artes e manhas específicas. (FERREIRA, 2014, p. 979).

Neste sentido, buscaremos uma compreensão sobre os saberes que os sujeitos constroem suas trajetórias, compreendendo a experiência do outro e aprendendo com ela, construindo um conhecimento entre os saberes dos biografados com o do autor.

2.1. Os empresários de si e identidade cervejeira

Os cervejeiros artesanais, ao definirem-se desta forma, podem ser designados empresários de si (ALVES, 2009), cuja forma identitária assenta na valorização do trabalho independente. A transação biográfica que a sustenta dá visibilidade a uma identidade para si como cervejeiro artesanal e que exerce uma profissão, na qual são atores imersos em uma estrutura de relações sociais que constrói uma identidade para si e para os outros, relacionada com as suas cervejas e o mercado de cervejas artesanais.

Segundo o cervejeiro Pumpkin, quando começou a fazer cerveja e elaborar suas receitas, ao produzir receitas únicas, exclusivas.

Quando eu comecei a fazer cerveja eu me preocupei em fazer uma pesquisa, quem eram as cervejarias aqui no mercado, e que tipo de cerveja elas vendiam. Porque eu pensei assim, se eu começar a fazer igual a eles os caras me sufocam. Vou fazer uma Pilsen. O cara ali faz milhares de litros de Pilsen, muito mais barato que eu, para que? Por isso a ideia de fazer coisas diferentes. Fazer uma Stout, fazer uma pumpkin, uma fruit bier, são tudo cervejas que tu não vai encontrar. E a minha ideia de cerveja é isso, de trazer uma experiência diferente para a pessoa.

Esta identidade justifica-se através dos caminhos percorridos, pois pretendem obter seu reconhecimento relacionado com o contexto da fabricação de cerveja, através dos aspectos importantes da natureza do seu trabalho, que remetem a uma sensação de recompensa e satisfação encontradas na produção, que resulta em um produto distinguido pelas competências, na separação dos ingredientes, na elaboração das receitas, a paixão e o cuidado implantado em sua elaboração.

A identidade de empresário de si tem, no princípio da autonomia, o seu elemento-chave, ao mudar de carreira e valorizar o trabalho por conta própria, da flexibilidade de horário, do controle do ritmo de trabalho, da inexistência de relações hierárquicas, dos rendimentos instáveis, da crença numa relação virtuosa entre trabalho, mérito e salário e da responsabilização individual. Contudo, ser soberano de si próprio implica em assumir a total responsabilidade pelos respectivos sucessos e fracassos, e estes dependem quase exclusivamente do reconhecimento público das suas competências profissionais e da sua capacidade de se venderem enquanto produtos. As relações com os consumidores são, por isso, o espaço social de reconhecimento socioprofissional e a “marketização do eu”, a estratégia que permite ter sucesso num mercado fortemente concorrencial, o que implica não só vender-se como um produto, mas também gerir-se como uma empresa, e encerrar em si

mesmo todas as áreas funcionais de uma empresa. Por isso, eles são responsáveis pela produção e pelo marketing, pela gestão de recursos humanos e pela gestão financeira. Eles definem o horário e a organização do trabalho; eles desenham campanhas de marketing; eles decidem sobre o seu investimento em formação e gerem autonomamente as suas carreiras; eles concebem estratégias de negócio que analisam e reformulam em função dos resultados. (ALVES, 2009).

Na entrevista com o cervejeiro Pumpkin, ele descreve a relação complementar entre o cervejeiro, e o profissional de marketing, sua profissão inicial, e que influência na construção de sua marca de cervejas.

O “Pumpkin” olha para a cerveja como uma coisa diferente, como talvez um hobby diferente. O “Pumpkin” profissional de comunicação ele já olha aquilo ali como um negócio. Ele começa a olhar não só para a cerveja, mas toda a experiência, o comportamento de marca, embalagem, posicionamento, eu acho que isso me ajuda bastante porque eu não preciso pagar para alguém fazer isso eu sou um cara que pensa nisso aí também. Quando eu vou criar uma receita de cerveja eu consigo trazer o “Pumpkin cervejeiro” e o “Pumpkin profissional”, os dois juntos.

O desejo de ser empresário de si dá visibilidade a um sistema de crenças que se fundamenta na autonomia e na iniciativa, da individualização e da responsabilização individual de que trata Beck (2011), na qual cada um é responsável por si, num mundo marcado pela incerteza, pelo risco e pela complexidade, que fundamentam-se com base num presente onde impera “o novo espírito do capitalismo” (Boltanski e Chiapello, 2009). Eles revelam o apoio aos novos modelos de organização do trabalho e aos princípios que os fundamentam; eles mostram a adesão às novas liturgias sociais: a performance, a soberania e a gestão de si. (ALVES, 2009).

Segundo o entrevistado IPA

Quando eu pensei na ideia de vamos vender cerveja, então tá vamos abrir uma cervejaria. Como é que eu faço. Então tá, vamos escrever o plano de negócios. Comecei a escrever o plano de negócios e comecei a travar na parte de gestão. Porque eu sabia fazer cerveja mas eu não sabia gerir um negócio, uma pequena indústria. Daí ali que eu senti a necessidade de fazer um curso. Isso em 2008. Aí eu me inscrevi em 2008 para fazer um curso em 2009, no sentido de me dedicar, aí que eu tomei a decisão de largar o meu emprego. Eu conversei com a minha esposa e disse, cara, não vai dar, esse curso tem um mês de duração, eu vou ficar um mês lá depois e eu recém tirei férias e a fábrica vai demandar e eu não vou conseguir. Então tá, é o seguinte, vamos sair, vamos se atirar e vamos fazer.

Ao mesmo tempo, Claude Dubar (1998, 2005, 2009), ao conceitualizar identidade e formas identitárias, auxilia na compreensão dos significados que os atores atribuem ao processo de que são protagonistas, no qual essas identidades, como as definições que cada um constrói

sobre si próprio, fundadas nas representações do mundo profissional e no lugar que ocupa nesse mesmo mundo. Estas identidades são o resultado da articulação de dois processos identitários: um processo biográfico que permite a construção de uma identidade “para si”, com base nas categorias oferecidas pelas várias instituições, e nas quais o sujeito se revê, e um processo relacional, através do qual se constrói uma identidade “para o outro”, assente no reconhecimento de saberes, competências e imagens de si, propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação (DUBAR, 2005).

Neste contexto é criado no âmbito do mercado de cervejas artesanais o Coletivo ELA (Empreender, Libertar e Agir), organizado por mestres cervejeiras, de vários estados do Brasil, com o objetivo de desmistificar o machismo no mercado de cervejas artesanais – seja em rótulos, campanhas publicitárias, produção da bebida ou ainda no tratamento que muitas mulheres recebem como consumidoras.

Segundo postagem no grupo no Facebook:

ELA é uma cerveja-voz. Voz sonora, alta e feminina. Um grito forte dado por um coletivo de mulheres cervejeiras que querem desmistificar o machismo em um meio em que ele é ainda tão presente, seja em rótulos, campanhas publicitárias ou ainda no tratamento que muitas recebem trabalhando com cerveja ou apenas consumindo, e construir, junto a tantos outros, um mundo de igualdade. Igualdade política, social e de vozes. Esta causa não será silenciada. Essa é a resposta brassada por ELAs.

Este movimento acontece para, a partir de uma identidade feminina e de cervejeira, questionar, o consumo e a fabricação de cerveja, marcados como uma construção masculina, podendo esta ser compreendida como um projeto construído e sustentado coletivamente em contextos específicos; entre eles, o mercado de cervejas artesanais, afetando diretamente a inserção de mulheres no mercado de cervejas artesanais e sua inserção sendo costumeiramente marcada pela diferença em relação ao homem.

Identificamos em nosso trabalho de campo, que as mulheres ao se inserirem no mercado de cervejas artesanais, originam-se de áreas técnicas como Engenharia de Alimentos, Biologia, Biotecnologia, Farmacologia, atuando como prestadoras de serviços para microcervejarias no manuseio e na seleção dos ingredientes e na melhoria dos processos de fabricação, outro campo de atuação destacado é como sommleier ou donas de bares atuando com a degustação de cervejas, sendo poucas as mulheres donas de cervejarias. Embora não tenhamos dados consolidados, em Porto Alegre, das treze cervejarias localizadas no bairro Anchieta, em

apenas uma delas tem uma mulher como sócia, ao mesmo tempo que atuando nestas cervejarias no processo de produção, identifiquei cinco mulheres, outras poucas ainda atuam na parte de comunicação e gestão.

Ao mesmo tempo a construção desta identidade cervejeira está vinculada ao processo de criação de novas cervejarias, inserida no contexto de empreendedorismo, a partir da identificação de uma oportunidade decorrente de uma ideia inovadora, na qual (Valdez, Doktor, Singer, & Dana, 2011) criam-se novos empreendimentos, que envolvem um perfil individual empreendedor e criativo, tanto no sentido de criar uma cerveja única e inovadora, com a adição de novos ingredientes na elaboração das receitas.

Segundo o cervejeiro Pumpkin

Cerveja não é receita, é técnica. Tem coisas particulares das minhas receitas, que hoje eu começo a ler, por exemplo, na literatura americana de cervejas e eu digo, pô, eu já faço isso faz um tempo, só que eu não tinha lido, eu desenvolvi, como é que eu vou te dizer, por método de tentativa, em 2015 eu fiz 38 cervejas. Ali eu brassei para caramba. Todo final de semana eu fazia cerveja. E ali eu anotava tudo e via, se eu fizer assim é melhor do que se eu fizer assado

Neste processo de desenvolvimento, os cervejeiros não utilizam apenas habilidades físicas, mas conhecimento tácito (POLANYI, 2000) que, muitas vezes adquirido através de prática extensa e formação, permite explorar um conjunto de estímulos sensoriais e corporais, para saber o que fazer e, de modo intuitivo, quando fazê-lo (O'CONNOR, 2005).

2.2. O artífice

O conceito de artesanato é utilizado para dar sentido a uma ampla variedade de recursos de trabalho utilizados pelos cervejeiros artesanais que se caracterizam pelos valores relativos à qualidade, atendimento, paixão, habilidade e atenção aos detalhes sensoriais, aromáticos, e na escolha dos ingredientes para elaboração das receitas. Podem trabalhar individual ou coletivamente, de forma colaborativa, e tendem a valorizar um ambiente de trabalho de autonomia em relação às suas práticas de trabalho e ao seu contributo criativo para o processo de produção.

O artífice explora essas dimensões de habilidade, empenho, compromisso e avaliação de um jeito específico. Focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça. Todo bom cervejeiro sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias; este hábito evolui para o

estabelecimento de hábitos prolongados que, por sua vez, criam um ritmo entre a solução e a detecção de problemas. (SENNETT, 2012).

Para Sennett (2012), todas as habilidades, inclusive as mais abstratas, começam como práticas corporais, e a compreensão técnica desenvolve-se através do poder da imaginação. O primeiro conhecimento viria através da mão que manuseia o objeto, o tato a serviço do conhecimento. A imaginação seria a capacidade humana, a partir da linguagem, que tenta orientar a habilidade corporal. Daí a ideia de uma conexão entre a mão e a cabeça, entre o pensamento e a ação. A utilização ou invenção de novas ferramentas viria complementar a exploração das possibilidades do objeto. Esse fato estimula ainda mais a imaginação do artesão, o qual aprende com as dificuldades que o objeto lhe impõe. A resistência e a ambiguidade resultam em uma experiência instrutiva na perspectiva de desenvolver o trabalho.

Segundo a entrevistada 'Ambar'

Da criação de tudo isso que está acontecendo. E eu acho que quando tu trabalha com essa paixão, com esse amor, tu estuda sobre isso e tu consegue passar isso para o teu consumidor. Não é simplesmente um troço feito em massa para ter lucratividade. Tem muito por trás disso. O artesanal é isso. Seja um pão, do pãoeiro, nosso parceiro, agora do levando lá do Leandro que era da escola e hoje faz o próprio pão, do cachorro quente que a gente vai ter hoje de novo. O artesanal tem história, porque cada uma das coisas é feita com carinho, com estudo, com dedicação, procurando melhorar.

O trabalho artesanal, de acordo com Sennett (2012), apresenta três habilidades básicas: localizar, indagar e desvelar. A primeira seria a habilidade de encontrar a matéria, a segunda, a de pensar sobre as suas qualidades e, a terceira, a de ampliar seu significado. Para Sennett,, as possibilidades e as dificuldades de fazer bem as coisas aplicam-se ao estabelecimento das relações humanas. O que as pessoas precisam é praticar as relações interpessoais e aprender as habilidades de antecipação e revisão, a fim de melhorar tais relações, e aprender a trabalhar de forma cooperativa, compartilhando as informações. (SENNETT, 2012).

A construção do mercado de cervejas artesanais, passa fundamentalmente por uma história de construção coletiva, pelas associação de cervejeiros caseiros:

Segundo o cervejeiro Barleywine, que trabalha em um brewpub, em Curitiba, sua trajetória profissional no universo da cerveja iniciou com o premiação de uma de suas cervejas caseiras num concurso da Associação do Cervejeiros do Paraná. A partir da premiação no concurso, foi convidado para trabalhar como cervejeiro do Brewpub, sendo responsável por elaborar as receitas do bar e dos clientes que quisessem elaborar sua própria cerveja. Inicialmente

manteve sua atividade paralela, e hoje após quatro anos, continua trabalhando no Brewpub, tem sua própria marca de cerveja e pretende abrir no próximo ano uma cervejaria, e dedicar-se integralmente ao seu empreendimento.

Os cervejeiros artesanais desenvolvem uma relação específica entre os saberes experienciados na prática, e seu trabalho não é só um meio para o fim que o transcende, pois suas ideias de artesanaria fundam-se em uma habilidade desenvolvida em alto grau, na qual, em dado momento, a técnica já não é mais uma atividade mecânica, mas que ele sente mais plenamente o que está fazendo, utilizando da reflexividade que dará um sentido a esta prática com muito mais profundidade. (DUBAR, 2009).

Segundo o Cervejeiro IPA, hoje proprietário de uma cervejaria, na entrevista em sua cervejaria, relembra a sua primeira receita, desta relação com o processo artesanal de fazer cerveja.

Foi em 2006 que eu comprei o meu primeiro equipamento de cerveja. Comprei um equipamento que eram duas panelinhas de vinte litros, um balde de vinte litros. Comprei um kit que era para fazer cerveja de vinte litros. Com malte, lúpulo, fermento, tudo junto, um kit. Eu me lembro que na época eu paguei setecentos reais e eu fiz uma receita. A primeira receita ficou super boa. Eu fiquei bem orgulhoso, porque eu tomei a cerveja.

Os cervejeiros artesanais são os autores das receitas, responsáveis pela fabricação das cervejas; portanto, são vistos a desenvolver e executar um trabalho específico que se baseia em conceitos de habilidade e competência, do ambiente afetivo da cervejaria e da saída do seu trabalho sob a forma de cerveja, que é reconhecida e apreciada por outras pessoas. (PALMER et al., 2010). Os cervejeiros artesanais, por darem prioridade à criatividade, tanto no sentido de inovação, para criar algo novo e único, como também no sentido de constantemente "criar" algo, através da qualificação, seleção, preparação e combinações de ingredientes e materiais. A identidade de cervejeiros artesanais é, por conseguinte, um processo complexo, para que ele seja formulado em todo espaço físico (a cervejaria), com os objetos materiais (matérias-primas, ingredientes, equipamentos, rótulos) e com os cervejeiros de outras cervejarias. Assim, os cervejeiros artesanais são os autores intelectuais e os gestores do desenvolvimento dos produtos e do mercado, junto às cervejarias.

2.3 Escolhas profissionais, estilos de vida e construção do mercado

No contexto contemporâneo, onde as escolhas profissionais aparecem cada vez mais associadas aos estilos de vida, a redescoberta valorização do trabalho como cervejeiro

artesanal transformou o setor numa opção atraente para os jovens adultos, uma área inovadora e, ao mesmo tempo diferente, que passou a atrair um contingente de aspirantes de classe média e média alta, que mudaram seus percursos profissionais para trabalharem com cervejas artesanais.

Segundo Giddens, o estilo de vida

(...) pode ser definido como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo adota, não só porque essas práticas satisfazem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular de autoidentidade. (GIDDENS, 1997, p. 75).

Os estilos de vida tornaram-se uma das principais instâncias de construção de identidades, que afloram e ganham visibilidade no interior das práticas culturais. As maneiras de beber, comer, vestir, morar, associadas às escolhas literárias e artísticas, remetem a níveis de reconhecimento mais profundos - a classe social, a ocupação, mas também às opções éticas, políticas, estéticas e morais.

Neste processo, o cervejeiro artesanal vai ganhando visibilidade, com a abertura, a partir da última década, de novas cervejarias, a multiplicação de publicações especializadas (livros, jornais, revistas, guias e manuais), dos programas de televisão, congressos, eventos, escolas voltadas à formação de cervejeiros, sommeliers, que visam a consolidar uma cultura cervejeira, irão produzir o discurso público indispensável para que se possa avaliar a cerveja, posicioná-la no mercado e construir interesse por esse produto, no qual o cervejeiro artesanal configura-se como agente cultural, como responsável por assinar e elaborar as cervejas artesanais, assim como o articulador da criação de associações e escolas de cervejas, pela experimentação e pela invenção estreitou as colaborações com outros cervejeiros, intensificou o processo de trocas, promovendo o fortalecimento de uma nova rotina e impulsionando uma nova maneira de pensar o trabalho do cervejeiro, a produção, o mercado e os tipos de cervejas (BUENO, 2013).

Segundo o cervejeiro “Brown Ale”, o trabalho entre as cervejarias é colaborativo:

Só que na indústria cervejeira, quando tu estás falando de indústrias concorrendo, umas contra as outras, entende, isso não é normal. E aí tu vê isso acontecendo no meio empresarial. Ti vê isso acontecendo aqui. Doze cervejarias uma trocando ideia com a outra o tempo inteiro, no whatsapp o pessoal trocando ideias de receita, de processo, indicando fornecedor, e não sei o que, um ajudando o outro, isso é a essência [...] elevada num outro patamar.

A expansão do consumo na sociedade contemporânea, de um modo geral, e no Brasil em particular, teve um impacto transformador na organização e na dinâmica das cervejas artesanais, que passou de setor associado aos ofícios e ao artesanato à esfera de produção cultural legitimada. Esse movimento levou a um reconhecimento e prestígio dos cervejeiros artesanais, associado a uma mudança de status (de artesãos a produtores intelectuais), indicando transformações correlatas no trabalho e no modo de produção. A sociedade de massa, a industrialização, a exigência de padrões pelo mercado e de normatizações pela indústria, transformaram as cervejas artesanais em universo valorizado e altamente complexo.

Da mesma forma, a literatura considera que os consumidores estão dispostos a pagar um prêmio para os produtos que lhes permitem sinalizar essa relação, em parte porque eles derivam do estado, os produtos, "os valores simbólicos" que, segundo Velthuis (2005), "changed the atmosphere of the marketplace and turned it from an art market proper into a commodity or investment market" (Velthuis, 2005, p.142). Os cervejeiros, assim como os Marchands de arte, fazem uso de associação de diferentes significados para as transações econômicas - artista/distribuidor, revendedor/coletor - a fim de "marcar e simbolizar relações sociais com os artistas e colecionadores" (VELTHUIS, 2005, p.75).

Carroll e Swaminathan (2000) destacam que produtores especializados, como no caso da cerveja artesanal, permitem aos consumidores manifestarem-se acerca da qualidade e da autenticidade do produto e, ao mesmo tempo, optarem por um produto especializado. Eles estão atribuindo ao consumo uma ação de autoexpressão, que implica também em distinção social.

Segundo o cervejeiro "English Pale Ale"

Porque quando a gente começa a consumir e cara não é a revolução da cerveja artesanal é a revolução do alto consumo agregado é aquele cara que para de ir no Mac Donalds e vai para hamburgueira. Ele para de comer pizza hut e vai fazer a sua massa de pizza em casa, porque é mis legal, porque fica mais gostoso, etc. etc. É aquele cara que ele vai parar de consumir o bastantão e ele vai começar a consumir, daqui há pouco na feira que tem no final de semana, orgânica, de produto que ele sabe a procedência, ou seja, é consumo mais informado

Neste sentido, os gostos, na perspectiva bourdieusiana, confundem-se com a própria disposição estética:

[...] é também expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social [...] Como toda espécie de gosto, ela une e separa: sendo o produto dos condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência, ela une todos aqueles que são produtos de condições semelhantes, mas distinguindo-os de todos os outros e, a partir daquilo que têm de mais essencial, já que o gosto é o

princípio [...] daquilo que serve de base para se classificar a si mesmo e pelo qual se é classificado. (BOURDIEU, 2007, p. 56)

As preferências dos consumidores por um produto "autêntico" são, portanto, de certa forma, destacadas pelas características socialmente construídas. No caso da cerveja artesanal, a cor, o aroma, o estilo da cerveja, os ingredientes, o cheiro são atributos relevantes para identificar o produto e lhes são inferidas uma identidade que está associada a um cervejeiro, e que também contribuem para a identidade dos consumidores.

Segundo o cervejeiro IPA, quando a abertura de sua cervejaria e pela escolha em não produzir cervejas no estilo "Pilsen", ele reforça esta ideia de produzir algo autêntico.

O meu planejamento foi esse aqui eu vou fazer isso aqui. Não mas é que toda a cervejeira faz Pilsen, tá mas e aí? Eu não quero ser todo cervejeiro eu quero fazer algo diferente. E eu adoro Pilsen, não me entenda mal. O pessoal acha que eu odeio Pilsen, cara eu acho muito bom. Só que na proposta que eu tinha de fazer da "cervejaria" a gente quis criar coisas que tivessem um diferencial de mercado forte. E que óbvio, eu ia ter muito mais trabalho para conseguir consolidar, mas ao mesmo tempo, no momento que eu conseguisse consolidar eu teria dado um grande passo. E que é um nicho

Os cervejeiros artesanais das pequenas cervejarias têm mais probabilidades do que os seus concorrentes de maior porte de personalizar as suas ofertas para as necessidades do cliente, considerando que estes produtores atuam em nichos específicos, enquanto os grandes produtores atuam em grandes segmentos (CARROL et al. 2009), pois os produtores artesanais investem sua personalidade no objeto produzido, preocupam-se com o trabalho que estão realizando; ao mesmo tempo, os objetos produzidos são vistos como manifestações de sua identidade e que representam o encontro de habilidades cognitivas, manuais, ingredientes, ferramentas, equipamentos e o ambiente de produção, que garantem uma materialidade tangível, a ser saboreada e apreciada pelos consumidores.

Para a cervejeira "Ambar"

Eu acho que hoje o nosso consumidor ele quer consumir mais informação. Ele não quer consumir só o produto. Ele quer saber de onde veio, ele quer conhecer as pessoas que fazem. Ele quer interagir, ele quer ir na fábrica, sabe, então esse é o consumidor moderno sabe.

Para Steiner (2006), o mercado como estrutura social é formado a partir da relação de confiança entre os atores que dele participam, além da história e da coordenação social existentes no próprio mercado, com suas estruturas, conflitos e dependências (ABRAMOVAY, 2004). Acredita-se, com isso, que a criação desse mercado deverá vir como resultado de um trabalho de coordenação da própria comunidade sobre si mesma, mesmo

porque não é possível que ele surja como um resultado espontâneo (STEINER, 2006). Esse mercado leva em consideração os fatores relacionais, políticos, culturais e outros que intervêm na sua formação, paralelamente aos fatores econômicos. Nessa construção, um estudo importante é o relativo ao levantamento das referências comuns, tais como a origem da cerveja, a forma de produção e os atributos do produto, além dos atores sociais que participam do processo e que farão parte do trabalho de construção do tipo de produto, a cerveja artesanal que será lançada no mercado.

É preciso assegurar-se de que os produtores não se comportem de maneira oportunista, para tirar vantagem das diversas formas de comercialização, (...) o que enfraqueceria o conjunto de produtores. (STEINER, 2006, p. 50).

A emergência de mercados se dá por “fatores relacionais, políticos, culturais etc., que intervêm largamente na formação dos mercados.

(...) a criação de um mercado, isto é, de uma oferta e de uma demanda que se encontram em um local específico. (...) ela resulta de um importante trabalho da sociedade sobre si mesma e não pode ser considerado como um resultado espontâneo. (STEINER, 2006, p. 49).

Pierre Bourdieu sugere que o estudo de um determinado espaço social passe pelo estudo dos principais agentes que atuam nele, como os capitais desses agentes influenciam a resultante das forças nesse espaço e, por sua vez, como esta, de certa forma, define a posição de cada agente no espaço. Segundo Bourdieu,

Os agentes criam o espaço, isto é, o campo econômico, que só existe pelos agentes que se encontram nele e que deformam o espaço na sua vizinhança, conferindo-lhe uma certa estrutura. Dito de outro modo, é na relação entre as diferentes “fontes de campo”, isto é, entre as diferentes empresas de produção, que se engendram o campo e as relações de força que o caracterizam. (BOURDIEU, 2005, p. 23).

O mercado é analisado como um fenômeno econômico, embutido numa estrutura de relações sociais que tanto podem ser tornadas maleáveis pelas forças da estrutura social e da ação coletiva, como ficar bloqueadas por essas forças (GRANOVETTER, 2003). As relações sociais influenciam a forma como o produto é visto, e ajudam no contato entre os produtores de cervejas artesanais e os consumidores, permitindo formar-se uma imagem acerca do objeto de consumo, baseada tanto nas propriedades intrínsecas do objeto, como na posição ocupada pelo produtor nesse conjunto de relações (PODOLNY, 1993).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É neste contexto que os cervejeiros artesanais lidam atualmente com os desafios contemporâneos do mercado de trabalho e da empresarialização de si como pessoa e profissional, quer da forma como novos segmentos de mercado são socialmente estruturados como alternativas, simultaneamente, laborais e de consumo, ao mesmo tempo em que o conjunto do seu trabalho envolve uma complexidade de subjetividades, estratégias e criativização, para produzir algo autêntico para se destacar em um mercado em crescente expansão.

O estudo preliminar, ao analisar as relações complexas entre indivíduo e sociedade, a partir dos cervejeiros artesanais, possibilita compreender os novos percursos profissionais, os estilos de vida, as trajetórias de cervejeiros artesanais, os novos processos de profissionalização dos jovens adultos, centrados em novas configurações do trabalho e em novas práticas, baseadas em valores como múltiplas competências, colaboração, criatividade, ludicidade e remetem às possibilidades do empreendedorismo, especialmente vinculadas a indústrias criativas, contribuirá com a elaboração de novos significados e visões sobre os processos de formação, aprendizagem e, de acordo com os novos percursos e modelos formativos em que se inserem, ao inserir-se de diferentes formas no mercado de trabalho.

O mesmo dialoga com as novas modalidades de transição de jovens para a vida adulta e de novos percursos profissionais, inseridos em uma conjuntura de mudanças estruturais, a mundialização da economia, a reorganização do trabalho e o recurso das novas tecnologias - que obrigam a questionar a suposta inadequação do sistema educativo ao contexto produtivo, ao mesmo tempo em que os jovens atingem diferentes fases da vida, em média, em uma idade mais avançada: conclusão da educação formal, acesso ao mercado de trabalho, a formação da família, saída da casa dos pais. Os itinerários vitais tornam-se menos lineares, assim como os modelos coletivos tradicionais estão perdendo terreno para trajetórias pessoais cada vez mais individualizadas e pluralizadas, à propagação e variedade de formas de cultura juvenil e do consumismo, e com a mudança dos planos de organização da família, casamento e carreira, que produzem efeitos e exigem reflexões nas esferas econômicas, políticas, sociais e educacionais.

Estudar a empresarialização de si como um processo de produção de formas identitárias, compreender os significados que os atores atribuem ao processo de que são protagonistas, ao

mesmo tempo refletir sobre o fenômeno de empreendedorismo como oportunidade de vida, assim como os processos de criatividade e profissionalização, transformações da subjetividade, tomando como ferramenta central para os novos horizontes de inserção profissional de jovens adultos.

Os recentes movimentos de maximização de valores, que modificaram as esferas tradicionais do mundo do trabalho como competência, profissionalização, expertise e desempenho encontram-se aliados aos valores de criatividade, ludicidade, expressividade e do prazer, e as novas relações colaborativas, em contraponto a competitividade. Estes valores, articulados ao estudo do empreendedorismo contribuirão, de forma efetiva, para o crescimento econômico e, subsequentemente, para a criação de novos empregos. A valorização do trabalho criativo, a educação para o empreendedorismo e o aperfeiçoamento tecnológico constituem a raiz, para que novos processos de inserção profissional, pela via da inovação, sejam efetivados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Entre Deus e o diabo: mercados e interação humana nas ciências sociais. **Tempo Soc.** São Paulo, v. 16, n. 2, p. 35-64, Nov. 2004.

ALVES, N. **Inserção Profissional e Formas Identitárias**. ed. 1. Lisboa: Educa/UI&DCE, 2009.

_____. 2008. **Juventudes e Inserção Profissional**. ed. 1. Lisboa: Educa/UI&DCE.

BARBOSA, L.. **Sociedade de Consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

BECK, U. **Sociedade global de risco: na busca da segurança perdida**. São Paulo: editora 34, 2011.

BECKER, H. **Mundos da arte**. Lisboa, Livros Horizonte, 2010.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, P. A distinção – crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. O Campo Econômico. **Política & Sociedade**, n. 6, 2005, pp. 15-57

BUENO, M. L. . Gastronomia e sociedade de consumo. Tradições culturais brasileiras e estilos de vida na globalização cultural. In **Manifestações artísticas e ciências sociais: Reflexões sobre arte e cultura material** (org. P. Reinheimer e S. Parracho Sant'Anna).Rio de Janeiro: CULTIS, UFRJ/Folha Seca, 2013



CARROLL, G. R.; SWAMINATHAN, A. Why the Microbrewery Movement? Organizational Dynamics of Resource Partitioning in the U.S. Brewing Industry. **American Journal of Sociology**, 106:715-62, 2000.

_____.; WHEATON, D.R. The organizational construction of authenticity: An examination of contemporary food and dining in the U.S., **Research in Organizational Behavior** 29: 255-282, 2009.

CAMPBELL, C. The Craft Consumer: Culture, craft and consumption in a postmodern society. **Journal of Consumer Culture**, v. 5, n. 1, 2005.

DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. **O mundo dos bens**: para uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora USP, 2009.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

_____. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, sep. 2014.

_____. Das belas artes à arte de tatuar: dinâmicas recentes no mundo português da tatuagem. In: ALMEIDA, M. I. M., PAIS, J. M. (orgs.). **Criatividade & profissionalização. jovens, subjectividades e horizontes profissionais**. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 2013, pp. 55-99.

GARCIA-PARPET, M.-F. Mundialização dos mercados e padrões de qualidade: “vinho, o modelo francês em questão”. **Tempo Social**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 129-150, nov, 2004.

_____. Estilos de vida e maneiras de beber: a oferta dos bens de prescrição enológica. In: BUENO, M.L., CAMARGO, L.O.L. **Cultura e consumo**: estilos de vida na contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac, 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Lisboa: Oeiras, 1997.

GRANOVETTER, M. Ação econômica e estrutura social: o problema da incrustação. In: MARQUES, R.; PEIXOTO, J. (org.). **A Nova Sociologia Econômica**. Oeiras: Celta Editora, 2003.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

_____. **Retratos sociológicos. Disposições e variações individuais.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

_____. Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. In: **Sociologia.** Problemas e Problemáticas. N. 49, 2005.

_____. **A cultura dos Indivíduos.** São Paulo, Artmed Editora, 2006.

MALINOWSKI, B. C. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1976.

O'CONNOR, E. Embodied knowledge: The experience of meaning and the struggle towards proficiency in glassblowing. **Ethnography** 6 (2), 183e204, 2005.

PAIS, J. M.; FERREIRA, V. S. **Tempos e Transições de Vida:** Portugal ao Espelho da Europa. Coleção Atitudes Sociais dos Portugueses, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

PALMER, C., COOPER, J., BURNS, P. Culture, identity and belonging in the “culinary underbelly”. **Int. J. Cult. Tourism Hospit.** 4 (2), 311e326, 2010.

PODOLNY, J. M. A Status-Based Model of Market Competition. **American Journal of Sociology**, v. 98, n. 4, p. 829-872, jan. 1993.

POLANYI, Karl. **A grande transformação.** As origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

SAHLINS, M. **Cultura e razão prática.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Dados Disponíveis em: <http://www.sebrae.com.br/setor/comercio-varejista/o-setor/cenario-e-tendencia>, Acesso em julho de 2016.

SENNETT, R. **Juntos.** Rio de Janeiro: Record, 2012.

_____. **O artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2012.

STEINER, P. **A Sociologia Econômica.** São Paulo: Atlas, 2006.

VALDEZ, M. E.; et al. Impact of tolerance for uncertainty upon opportunity and necessity entrepreneurship. **Human Systems Management**, v. 30, n. 3, p. 145-153, 2011.

VELTHUIS, O. **Talking prices:** symbolic meanings of prices on the market for contemporary art. Princeton: Princeton University Press, 2005. (Princeton Studies In Cultural Sociology)

ZELIZER, V. A. Dualidades perigosas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 237-256, Apr. 2009.

_____. Dinheiro, poder e sexo. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 32, p. 135-157, June 2009.

CRAFT BREWERS: PATHS, RESOURCES AND CORPORATIZATION STRATEGIES

***Abstract:** The research analyzes the development of the craft beer market in Brazil from the corporatization paths of craft brewers, values and representations which, from a structure of social, symbolic, economic and resource opportunities, enable the transformation of a hobby into a business activity. The methodological strategy used ethnographic incursions by means of visits to breweries and participation in Brewers events, ethnographic incursions in groups of craft beers on Facebook, websites of breweries, profiles of Brewers and e-mail groups and interviews with brewers seeking to depict the development of the craft beer market and their professional careers, emphasizing the similarities, differences, diversity of a process that is happening globally, but rooted in local processes. The expansion of microbreweries in this decade is the result of a corporatization path of craft brewers, turning a hobby of making beer at home, in pots, into a new career, reconverting their professional careers for identification as a craft brewer, responsible for opening new microbreweries, using the knowledge and skills learned and developed in this craft and wherein all their work involves a complexity of subjectivities, strategies and creativity to produce something authentic, in order to stand out in a growing market.*

***Keywords:** craft beers; brewers; corporatization; professional careers; entrepreneurship.*

“SER OU NÃO SER? EIS A QUESTÃO”: POSSIBILIDADES E CONSEQUÊNCIAS DO COMING OUT DE PROFESSORES GAYS DE UMA CIDADE DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

Assis, Carlos Gustavo¹ – carlosgustavoassis@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Rua Antônio Paulino de Castro, N^o 105, Apt. 403
31.270-540 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Resumo: *O presente estudo objetiva compreender a maneira com que trabalhadores professores homossexuais de uma cidade do interior de Minas Gerais vivenciam sua sexualidade no ambiente de ensino a partir de suas reflexões sobre as possibilidades e as consequências do processo de coming out. Para tanto, buscou-se enfatizar os efeitos e os impactos percebidos e vivenciados ao se assumirem como homossexuais no campo do ensino. O recorte teórico abarcou discussões em torno da diversidade sexual, da identidade gay, do processo de coming out e da presença do homossexual no ambiente organizacional. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo-descritivo, empreendido por meio de uma pesquisa de campo junto a seis homossexuais gays, com vínculo trabalhista ativo na cidade de Arcos, em Minas Gerais. Como estratégia de coleta de dados utilizou-se de um roteiro de entrevista em profundidade, focalizando os diferentes aspectos que envolvem o homossexual na vida pessoal, social e profissional. Os resultados revelam que os entrevistados se autoaceitam e se autoidentificam homossexuais e que a sexualidade no trabalho é vivenciada de maneira bem sutil, pois eles necessitam construir uma identidade que envolve agir com discrição, polidez, civilidade, abarcando padrões e normas de comportamento social. O processo de “sair do armário” traz consigo um conjunto de possibilidades e consequências entre ser homossexual e estar homossexual no trabalho.*

Palavras-chave: *Diversidade sexual. Trabalho. Professor. Coming out. Homossexualidade.*

¹ Mestrando em Administração na Universidade Federal de Minas Gerais. Graduado em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

1 INTRODUÇÃO

Os debates em torno da diversidade nas organizações têm se proliferado, principalmente pela evidente necessidade de problematizar a cotidianidade das minorias. De acordo com Nkomo e Cox (1999) o aumento dessa discussão na academia se deve à crescente diversificação da sociedade. Especialmente neste estudo, o foco recai sobre a diversidade sexual, trazendo à baila a discussão sobre o processo de assunção da condição sexual de homossexuais no trabalho. É sabido que a observância das diversidades como condição sexual, gênero, etnia, religião, idade e deficiência tem promovido mudança no cenário das organizações, fazendo com que estas se adaptem aos novos desafios e demandas. Todavia, constata-se que um dos grupos mais marginalizados nas empresas tem sido o dos gays e das lésbicas (SIQUEIRA; ZAULO-FELLOWS, 2006), haja vista que diferentemente das demais diversidades, a condição sexual ainda é vista, erroneamente, como uma opção ou escolha.

Apesar de muitos avanços conceituais e explicações de cunho teórico-científico e ainda com toda a evolução cultural e jurídica conquistada no século XXI em defesa dos direitos dos homossexuais, eles ainda encontram grande dificuldade em exercer sua cidadania plena, livre de preconceitos, principalmente no âmbito organizacional (FERREIRA; SIQUEIRA, 2007). Historicamente os estudos relatam que os homossexuais foram alvo de discriminação, preconceito e homofobia e, mesmo na contemporaneidade, ainda são assistidas práticas nesse sentido, dificultando o processo de assunção da condição sexual desses sujeitos nas várias instâncias sociais. Prova disso é que muitas dessas pessoas optam por não revelar suas condições sexuais, a fim de não prejudicarem as relações familiares e suas carreiras profissionais, evitando assim, a discriminação social. Em termos teóricos, a noção de discriminação significa a “materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violações de direitos dos indivíduos e dos grupos” (RIOS, 2007, p. 28).

Assim como no âmbito social, as organizações, ao longo dos anos, foram palco de práticas discriminatórias das mais variadas espécies. Nessa acepção, Neto, Saraiva e Bicalho (2014) advogam que tais estruturas foram administradas e estudadas como se fossem entidades assépticas, nas quais os indivíduos conviviam de forma funcional e neutra em prol de objetivos econômicos comuns da própria empresa. Consequentemente, as políticas, as práticas e os discursos organizacionais foram sendo construídos negligenciando diferenças e silenciando as

chamadas minorias. Todavia, não há como continuar com essa visão na contemporaneidade, haja vista que a força de trabalho tem se tornado cada vez mais diversa.

É incontestável o quão marcante tem sido a presença de homossexuais nas mais variadas profissões. Entretanto, estudos revelam que os condicionantes do ambiente organizacional, na maioria dos casos, não viabilizam, na prática, o processo de revelação da condição sexual (NETO; SARAIVA; BICALHO, 2014). Especialmente neste estudo, o foco recai sobre homossexuais que atuam como professores no ensino fundamental, médio, técnico e superior de instituições de ensino, trazendo à baila a discussão sobre os efeitos de ser gay neste ambiente atuando nesta profissão e exercendo atividade neste tipo de ambiente de trabalho. Assim, busca respostas para o seguinte questionamento: como os trabalhadores professores homossexuais de uma cidade do interior de Minas Gerais vivenciam sua sexualidade no ambiente de ensino a partir de suas reflexões sobre as possibilidades e as consequências do processo de *coming out*?

2 A DIVERSIDADE SEXUAL E A IDENTIDADE GAY – UM OLHAR MÚLTIPLO

Um das conceituações mais proeminentes sobre diversidade é encontrada no trabalho de Cox e Blake (1991), para os quais a diversidade representa o resultado de um processo histórico de classificação e atribuição de características que distinguem pessoas, grupos, comunidades e sociedades e que oferece justificativas para posições sociais diferenciadas. Tem-se que a expressão diversidade evoca concepções de diferenciação dos sujeitos sociais em função de gênero, raça, etnia, idade, orientação sexual, religião, habilidades físicas, psíquicas, dentre outras categorizações (IRIGARAY; FREITAS, 2009). Não obstante, demarca-se aqui o discurso de que tais diferenciações não podem refletir práticas discriminatórias na sociedade, nem tampouco nas organizações.

Nessa discussão, Cabral e Diaz (1999) preconizam que os diversos como os negros, as mulheres, os deficientes e os obesos são estigmatizados por conta de suas características físicas e mentais, ao passo que os indivíduos homossexuais, bissexuais, transexuais e transgêneros o são por conta de uma percepção social de um desvio de conduta moral em função de sua orientação sexual. São esses e outros condicionantes que reforçam a necessidade de um debate articulado em torno da diversidade sexual e da identidade gay. No tocante a diversidade sexual, Irigaray e Freitas (2009) preconizam que essa tem sido negligenciada, mascarada e até mesmo recusada em alguns contextos sociais e organizacionais permeados por padrões de sexualidade hegemônicos e heteronormativos. A rigor, a crença na superioridade da orientação

heterossexual, ou seja, a heteronormatividade (heterossexualidade como um “dado natural”) nega e denigre toda e qualquer manifestação cultural não-heterossexual, desde a realização de casamentos civis e religiosos até a própria demonstração de afeto em público e na mídia. Entretanto, conforme destacam os autores, a sexualidade é uma questão pública e organizacional, devido ao fato de ela delinear o comportamento de homens e mulheres, construir expectativas, definir posições, acesso a cargos, bem como privilégios. Ocorre que os homossexuais de ambos os gêneros têm sido alvo de atitudes discriminatórias (FREITAS; DANTAS, 2012), inclusive porque põem em xeque as concepções heterossexistas de que comportamentos não-heterossexuais são um “desvio” da regra social.

Na verdade, a homossexualidade envolve a construção de identidades que se diferem dos padrões hegemônicos. A esse respeito, Woodward (2000) caracteriza que as identidades são criadas por meio da propagação das diferenças, que acontecem por meio de processos simbólicos de representação e por meio de formas de exclusão das chamadas “minorias”. Ainda segundo a autora, são estabelecidos sistemas classificatórios, nos quais pessoas são categorizadas de acordo com suas diferenças em relação aos padrões dominantes estabelecidos pela sociedade. Nesses termos, levanta-se a Teoria da Identidade Social, que afirma que as pessoas tendem a classificar a si próprias e a outros indivíduos em categorias sociais, e essa classificação exerce um importante papel sobre suas futuras interações na sociedade. Assim, o modo pelo qual alguém é definido pelos outros pode influenciar na criação da sua própria identidade (NKOMO; COX JR, 1998). Sob mesmo aspecto, Nussbaumer (2001) entende que a identidade possibilita a formação de diversidades, com o intuito de resistir a uma identidade única, previamente estabelecida. Nesse sentido, para Andrade (2002), a identidade é algo constituído por inúmeras forças sociais e que, portanto, não pode ser considerada única ou pertencente a um padrão preestabelecido de normalidade.

Baseados nessa Teoria da Identidade Social, Horowitz e Newcomb (2002) centraram-se nos estudos acerca da identidade gay, demonstrando que essa se define à medida que a pessoa se assume homossexual e aceita a sua própria condição. Nesse momento, o indivíduo incorpora essa categorização homossexual – baseada fundamentalmente em comportamento sexual - à identidade pessoal e social. Seguindo nesse processo, inicia-se o momento em que o homossexual passará a fazer parte desse grupo de semelhantes e o modo com que se categorizam e se colocam na sociedade, determina a identidade que será formada. Continuamente, os referidos autores prescrevem que esse processo de construção da identidade gay é composto por quatro diferentes etapas: (i) consciência, (ii) exploração, (iii)

dependência/engajamento e (iv) internalização/síntese. Mais precisamente, o indivíduo, ao perceber suas diferenças com relação aos padrões da sociedade, constata que faz parte da chamada “minoria”. Consciente dessas diferenças, ele começa a explorar esse “novo” mundo - momento exímio que define como o mesmo se portará perante o seu grupo de referência e quais serão as consequências advindas de tal engajamento. Por fim, ocorre o processo em que ele se identifica como membro desse grupo, se posicionando diante dos padrões hegemônicos da sociedade.

Não obstante, Nunan (2003) ressalta que a formação da identidade gay só se completa quando o sujeito que se identifica como homossexual aceita essa identidade e a revela a outros, aceitando plenamente sua condição sexual. Corroborando com esse autor, Barbone e Rice (1994) afirmam que o ato de se assumir homossexual, ou seja, o *coming out*, é fundamental para a formação da identidade gay, uma vez que essa assunção tende a possibilitar que tais pessoas vivam mais confortavelmente consigo e com os outros ao seu redor. Segundo os autores, o ato de assumir-se perante a sociedade constitui um grande avanço educacional para a comunidade à medida que permite um melhor entendimento acerca das diversidades sexuais, possibilitando a redução de preconceitos e a livre expressão.

2.1 O *coming out* no ambiente organizacional

O termo *Coming Out* é a abreviatura da frase “*Coming Out of the Closet*”, que traduzido para a língua portuguesa significa “Sair do Armário”, e corresponde ao processo de assunção da homossexualidade por parte de gays e lésbicas, ao tornarem pública a sua orientação sexual. Teoricamente, o *coming out* é definido como o processo por meio do qual o homossexual revela sua condição sexual para a sociedade, desafiando explicitamente o discurso sexual hegemônico da heteronormalidade (NUNAM, 2003). Outro conceito advém de Vincke e Bolton (1994) que tratam o *coming out* como o ato no qual o indivíduo homossexual assume publicamente sua identidade gay. Entretanto, como salientam os referidos autores, tal processo é associado a uma onda de medo e insegurança em função da possibilidade de não aceitação, por parte de pessoas próximas, da condição sexual revelada. Ressalta-se que as razões que levam o indivíduo a decidir pela assunção de sua verdadeira sexualidade são diversas e estão ligadas diretamente à integridade e honestidade pessoal, aos benefícios de se construir relacionamentos abertos e à necessidade de se educar os colegas sobre a diversidade sexual (HUMPHREY, 1999). Ao mesmo tempo em que a “saída do armário” pode promover conscientização acerca da diversidade sexual pode também representar o rompimento de relações familiares, relações de

amizade e de convívio social. Também, os gays e lésbicas, ao se assumirem, estão sujeitos a sofrer eventos negativos por parte da sociedade, como discriminação, rejeição, violência simbólica e até abuso físico e/ou verbal (VINCKE; BOLTON, 1994).

Para Croteau e Hedstrom (1993), as organizações são cercadas de barreiras para gays, lésbicas e bissexuais, que podem ser facilmente identificadas por meio da discriminação, da criação de estereótipos negativos e do foco em estigmas sociais e gestos de homofobia. Em muitos contextos organizacionais, ainda preexiste a crença de que os homossexuais não estão capacitados para determinada função ou profissão. Neste sentido, Bowen e Blackmon (2003) afirmam que os aspectos ligados a “não ascensão profissional de homossexuais” estão diretamente atrelados aos preconceitos sofridos por estes indivíduos dentro das organizações. Assim como na vida pessoal, a “saída do armário” no ambiente de trabalho também tem suas particularidades. Por isso, é importante desenvolver estudos voltados para a homossexualidade nas organizações, considerando a presença irrevogável de gays e lésbicas nos quadros de colaboradores de diferentes instituições. Para Pope (1995), é importante saber como a revelação da condição sexual deste indivíduo poderá afetar seus relacionamentos profissionais e interpessoais dentro da organização, e se existem relações entre o *coming out* e questões gerais trabalhistas, como promoções, acréscimo de responsabilidade e aumento salarial.

O ato de assumir ou não a homossexualidade nas organizações pode ser associada facilmente à teoria “Spirals of Silence”, criada por Noelle-Neuman (1995). Esta teoria explica como as pessoas expressam suas verdadeiras crenças, características e opiniões por intermédio de forças externas. Noelle-Neuman (1995) argumenta que estes indivíduos inicialmente estudam o ambiente no qual estão inseridos e, somente depois deste estudo, serão capazes de determinar se expressarão suas verdades. E de fato, a teoria revela que estas pessoas só são capazes de expressarem suas verdadeiras crenças, características e opiniões, quando há o apoio e suporte por parte do grupo de indivíduos envolvidos no trabalho. Apesar de essa teoria ter sido desenvolvida para o campo da opinião pública, atualmente, ela é empregada no ambiente organizacional de forma a identificar fatores que possam afetar a atuação honesta e aberta entre os colaboradores de uma organização em diferentes contextos (NOELLE-NEUMAN, 1995). Neste sentido, aplica-se a revelação ou o sigilo do indivíduo com relação à sua condição sexual. Caso o homossexual perceba que existe uma aceitação e conscientização por parte dos colegas de trabalho, ele assumirá sua sexualidade, mas se acontecer o contrário, ele permanecerá escondendo sua sexualidade.

Diante disso, os homossexuais estão fadados a seguir dois caminhos distintos, a “saída ou a permanência no armário”. No primeiro caso, este processo é caracterizado pela liberdade e autoaceitação e, segundo Nunan (2003), ao assumir-se o indivíduo passa a fazer parte da comunidade homossexual, buscando um novo estilo de vida. Entretanto, este também pode estar sujeito à discriminação e à homofobia. No segundo caso, ao perceberem as relações desiguais entre homossexuais e heterossexuais na sociedade e nas próprias organizações, gays e lésbicas optam por viverem mascarando suas identidades sem se assumirem. Assim, “permanecendo no armário”, estes indivíduos passam a vida fingindo ser o que não são. McQuarrie (1998) afirma que muita energia é gasta nesse processo de omitir/revelar a condição homossexual. Nos casos de omissão, constata-se que essas pessoas vivem elaborando estratégias e mentiras para encobrirem seu segredo, estando propensas a quadros de estresse e descontentamento. E se a escolha for “sair do armário”, elas estarão sujeitas à manifestação de discriminação e de preconceito pela sua condição sexual no ambiente organizacional. Portanto, revelando ou não a condição sexual os homossexuais estão sujeitos a processos discriminatórios e práticas desrespeitosas nas organizações. Todavia, um debate articulado rumo à diversidade sexual no trabalho tende a minimizar esses efeitos e abrir espaço para novas experiências.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A título de caracterização procedimental, este estudo se classifica como qualitativo-descritivo, haja vista que centrou esforços na compreensão de como trabalhadores professores homossexuais de uma cidade do interior de Minas Gerais vivenciam sua sexualidade no ambiente de ensino a partir de suas reflexões sobre as possibilidades e as consequências do processo de *coming out*. O foco analítico recaiu sobre os depoimentos dos homossexuais acerca do *coming out*. No processo de coleta, estabeleceram-se dois critérios: (a) ser gay, homossexual; e (b) possuir algum vínculo trabalhista ativo, na condição de professor de ensino fundamental, médio, técnico ou superior, na cidade de Arcos, em Minas Gerais.

Adotou-se como estratégia de coleta de dados a entrevista individual semi-estruturada, operacionalizada por meio de um roteiro contendo dezenove questões que versaram sobre o processo de *coming out* na vida pessoal e profissional dos indivíduos pesquisados e os seus efeitos, buscando apreender as possibilidades e as consequências dessa prática. Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2017, foram gravadas em áudio com o consentimento dos participantes e, posteriormente, foram transcritas na íntegra, seguindo os

critérios científicos de manutenção da linguagem discursiva professada. Como meio de resguardar as identidades dos participantes, eles foram aqui denominados de entrevistado 1, entrevistado 2..., entrevistado 6, e ao serem abordados a participarem do estudo, eles foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e os interesses científicos.

As informações extraídas do processo investigativo foram tratadas por meio da técnica de análise de conteúdo, seguindo as orientações de Laurence Bardin de separação, agrupamento e categorização dos dados. Assim, foram estabelecidas quatro categorias-síntese alinhadas aos objetivos do estudo. Para Bardin (1977), a técnica de análise de conteúdo faz parte dos instrumentos metodológicos que tem como fator a inferência, que faz com que o investigador se aproxime do que está escondido, não aparente, retido, latente, ou seja, o não dito na mensagem expressa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo analítico decorrente das pesquisas realizadas junto aos professores homossexuais da cidade de Arcos, no interior do centro-oeste mineiro, permitiu sintetizar as informações apreendidas em três categorias-síntese, vislumbrando expor e discutir as possibilidades e as consequências do processo de coming out dos mesmos no ambiente de ensino. Essas categorias foram assim nomeadas: (i) Os homossexuais: quem são eles e como posicionam sua sexualidade?; (ii) O processo de *coming out* no ambiente de ensino – o que as experiências homossexuais revelam?; e, (iii) Barreiras ao crescimento profissional.

4.1 Os homossexuais: quem são eles e como posicionam sua sexualidade?

Conhecer o perfil de cada um dos homossexuais entrevistados mostrou-se importante, uma vez que permitiu levantar elementos que contribuíram para as demais análises e inferências realizadas ao longo da pesquisa. Na tentativa de melhor caracterizar o perfil dos participantes, e ao mesmo tempo resguardando suas identidades, construiu-se a Tabela 1, que sumariza o sexo, a idade, a profissão e a cidade residente de cada entrevistado.

Tabela 1 – Perfil dos Entrevistados

Identificação	Sexo	Idade	Profissão	Cidade Residente
Entrevistado 1	Masculino	31	Professor Ens. Superior (Direito)	Arcos
Entrevistado 2	Masculino	29	Professor Ens. Médio e Técnico	Arcos
Entrevistado 3	Masculino	33	Professor Ens. Superior (Artes)	Arcos
Entrevistado 4	Masculino	32	Professor Ens. Médio e Técnico	Arcos
Entrevistado 5	Masculino	28	Professor Ens. Médio e Técnico	Arcos
Entrevistado 6	Masculino	33	Professor Ens. Fundamental	Arcos

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Conforme ilustrado, trata-se de um grupo de seis indivíduos do sexo masculino, com idades entre 28 a 33 anos. Todos os entrevistados seguiram o pré-requisito de possuir algum vínculo trabalhista ativo, na condição de professor de ensino fundamental, médio, técnico ou superior. Observa-se uma variedade entre o nível de ensino em que cada um dos seis entrevistados atuam, sendo um no ensino fundamental, três no ensino médio e técnico, e dois no ensino superior. Todos residem na mesma cidade pequena interiorana, chamada Arcos, o que tende a dificultar o processo de assunção sexual.

Nesse aspecto, foi questionado aos entrevistados se, de forma geral, eles assumem para as pessoas que são homossexuais. Dos seis entrevistados, quatro responderam que não enxergam como um problema assumir a sua sexualidade para as pessoas do vínculo profissional, pessoal e social. Entretanto, para alguns, apesar de não haver uma preocupação em manter o segredo, também não há uma necessidade imediata de compartilhar a informação. E outro entrevistado ainda afirma que não precisa se assumir como homossexual, pois não há nada a esconder ou a assumir. Os trechos abaixo ilustram essa perspectiva.

Sim. Nunca tive problemas em me assumir e, portanto, nunca tive de manter um segredo, nunca [...] (Entrevistado 3).

Na maioria das vezes sim. Pelo menos se as pessoas me perguntam, eu não tenho problemas em falar que sim. Se não me perguntam, eu não chego anunciando que sou homossexual [...] (Entrevistado 6).

Pergunta bem complicada. Eu não diria que eu me assumo. Eu não me assumi por que não tem nada o que assumir [...] (Entrevistado 4).

Percebe-se nas falas uma naturalização do ato de ser e estar homossexual, bem como uma negação à hegemonia heterossexual. Eles deixam evidente que não têm problemas em se assumir porque consideram “normal/natural” a condição homossexual. A esse respeito, ressalta-se que se assumir homossexual não quer dizer somente revelar envolvimento sexual com uma pessoa do mesmo sexo, isso seria o básico. Aceitar a real sexualidade e se assumir

envolve uma abertura clara e definida para o grupo social mais íntimo do sujeito, que inclui pais, parentes e amigos. Envolve fundamentalmente o próprio indivíduo em sua autoaceitação e preparação para ser quem é e agir com naturalidade (NUNAN, 2003). Nesses termos, percebeu-se que todos os entrevistados se autoaceitam e se autoidentificam homossexuais. Todavia, a questão de tornar pública essa condição aparece com algumas ressalvas. Tanto que dois dos entrevistados responderam que se assumem apenas para as pessoas mais próximas, configurando um processo de assunção parcial, como se pode perceber nos trechos que se seguem.

Parcialmente, só minha família e amigos que sabem. [...] Para os demais eu não me assumi porque eu tenho receio com uma dificuldade de compreensão [...] (Entrevistado 1).

Parcialmente. Por ter um perfil mais discreto prefiro comentar sobre a minha sexualidade apenas com pessoas mais ligadas a mim. Outro fator que eu considero é o de trabalhar diretamente com pessoas ainda com noções enraizadas de preconceito e dificuldade em compreender a homoafetividade [...] (Entrevistado 2).

Por mais que eles aceitem e naturalizem suas condições sexuais, na prática eles são confrontados com dificuldades de aceitação social, o que justifica o fato de se assumirem parcialmente. Ademais, nessas duas falas é possível perceber que assumir-se como “gay” para as pessoas do convívio pessoal e social, mesmo que para as mais próximas, exige retorno em algum aspecto, isto é, assumir-se não faz sentido se não houver, em contrapartida, benefícios e conveniências capazes de melhorar, de alguma forma, o tipo de relacionamento existente entre as partes. Mais que assumir a sexualidade eles necessitam ser compreendidos em suas condições, pois têm ciência das dificuldades e dos preconceitos a eles relacionados.

Conforme relata Humphrey (1999), o processo de assumir a homossexualidade não constituiu situação de análise das eventuais perdas e da ocorrência de impactos negativos. Ao contrário, representa em processo natural, motivado pela necessidade de poder viver com liberdade e, ainda, dar visibilidade ao grupo minoritário ao qual pertencem. Apesar de alguns dos entrevistados se considerarem “assumidos”, acredita-se que nesse processo ainda são pontuadas as perdas e os impactos dessa revelação, o que dificulta o processo do *coming out* em sua plenitude. E para avançar nessa discussão, segue um debate específico sobre a assunção da homossexualidade no ambiente de trabalho.

4.2 O processo de *coming out* no ambiente de ensino – o que as experiências homossexuais revelam?

Retomando a concepção teórica, o *coming out* consiste na assunção da homossexualidade por parte de gays e lésbicas, ao tornarem pública a sua orientação sexual. (NUNAN, 2003). De posse desse conceito, investigou-se sobre esse processo de revelação no ambiente organizacional dos entrevistados. Constatou-se que os oito homossexuais que informaram ser “assumidos” no âmbito particular também o são no ambiente organizacional e, de mesmo modo, os dois que responderam se assumir de forma parcial, também se dispõem no trabalho de forma discreta e preferem não falar sobre a sexualidade no ambiente organizacional. No que se refere à forma com que eles lidam com a sexualidade no ambiente de trabalho, na maior parte dos casos, verificou-se que eles tentam tratar de forma natural, tentando evitar espaço para estranheza, como demonstram os relatos que se seguem:

Eu lido de uma forma bem natural. Não me sinto a vontade em mentir ou omitir detalhes [...] da minha vida como o fato de ser homossexual e o que isso me agrega. (Entrevistado 3).

Da forma mais natural possível. [...] não preciso me anunciar, as pessoas sabem, [...] pois sou casado, tenho três filhos e moramos em uma cidade muito pequena (Entrevistado 6).

Alguns aspectos denotam a naturalidade com que os entrevistados lidam com o ato de se assumir gay e lésbica no ambiente de trabalho. A própria prática de colocar fotos da família na mesa de trabalho explicita a condição sexual, favorece a edificação de um espaço aberto, aderente à diversidade sexual, bem como permite a construção de uma identidade própria. O fato de “não precisar se anunciar” também denota essa perspectiva. Trata-se de pessoas que construíram uma família, que educam e criam filhos. Portanto, não justifica a omissão. Percebe-se também que esses são homossexuais que construíram seus espaços no trabalho, que venceram as contradições próprias do campo e se afirmaram, antes de qualquer coisa, como profissionais, o que também tende a favorecer e facilitar o processo de “sair do armário”, ou pelo menos minimizar os efeitos negativos e limitações do processo. Argumenta-se que lidar com a sexualidade de forma aberta, envolve avaliar a real necessidade de expor a condição sexual que se possui, a fim de ter liberdade e reforçar o fato de que não há nada de errado com essa condição.

Apesar de aparentemente “normal”, a caminhada até a revelação é sinuosa e cheia de percalços, não que deveria ser assim, mas acontece que a sociedade e, conseqüentemente as organizações, são imbuídas de concepções ortodoxas acerca da sexualidade que estigmatizam comportamentos não-heterossexuais, como bem delineou Irigaray e Freitas (2009). De tal modo que compreender como ocorreu o processo de “sair do armário” envolve considerar que esse é

um procedimento contínuo, rotineiro e frequente na vida pessoal e profissional dos homossexuais, o que torna difícil determinar um momento, uma ocasião ou uma situação específica que demarca a revelação da condição sexual. Por assim ser, os relatos delineiam situações diversas de pelo menos um contexto em que tiveram a condição sexual revelada.

[...] eu não irei falar sobre isso, mas se falar, falarei com naturalidade. [...] O que acontece..., acontece em eventos sociais em que vou acompanhada da minha esposa, e se alguém me pergunta eu a apresento como tal [...] (Entrevistado 4).

Lido de uma forma normal. A mesma postura que tenho com a minha família ou amigos eu tenho com os meus alunos, que é a de ser um cara sério [...] (Entrevistado 2).

Parte significativa das alegações demonstrou que essa caminhada da revelação se inicia com familiares e amigos, e que no ambiente de trabalho esse processo passa a ser somente um reflexo do que se vive e se constrói socialmente. Ao mencionarem os detalhes e/ou as situações que marcaram o processo de assunção na organização, cada um deles ilustrou um fato, entretanto foi comum a prática de manterem e agirem com naturalidade. Observa-se uma tentativa premente de destacar o processo o mais natural possível, até mesmo como uma estratégia para se resguardarem de comportamentos discriminatórios e práticas homofóbicas. Além desses casos, também há aqueles que preferem manter discrição dentro do ambiente de trabalho. Percebeu-se certo receio de que, com o *coming out*, o clima organizacional e o convívio social entre o indivíduo e seus colegas de trabalho, e até mesmo clientes, se tornem afetados negativamente e reflitam situações de conflito, constrangedoras e de difícil solução, motivo pelo qual preferem manter omissa a informação sobre a condição sexual. Os relatos abaixo focalizam essa perspectiva.

Com a máxima discrição possível. Porque a minha profissão exige esse comportamento mais formal e discreto. Por isso eu não costumo agir de forma “indiscreta” (Entrevistado 1).

Apesar de não esconder minha sexualidade, eu não acho que o ambiente de trabalho seja lugar para se discutir esse tema [...] (Entrevistado 5).

A própria fala deles, expressada aqui no comentário da entrevistada 1, indica a necessidade de porta-se no trabalho com discrição, como se o homossexual não pudesse ser, por natureza, discreto. Observa-se ainda uma tentativa de separar a condição homossexual da rotina diária de trabalho. Ao que parece, no trabalho eles necessitam se despir de um estigma homossexual em virtude das restrições de comportamento impostas pela lógica organizacional. Prova disso é que eles analisam as possibilidades e temem as consequências de estreitar relações, perder clientes,

romper laços, dificultar a carreira, dentre outras limitações. Constata-se um conjunto de possibilidades e consequências por um indivíduo ser gay. Eles se revelam em uma condição de serem homossexuais e no trabalho não poderem estar homossexuais. Nesse âmbito, Barbone e Rice (1994) advogam que o posicionamento de assumir a homossexualidade é motivado pela necessidade de se ter mais liberdade de expressão no ambiente de trabalho, de ser inteiro e completo, sem disfarces e limitações no comportamento e nas atitudes. Não obstante, a realidade revela contextos muito mais complexos, que extrapolam o simples fato de “sair do armário”, e se estende para um conjunto de consequências provenientes dessa prática, sendo que algumas delas pode se refletir em barreiras ao crescimento profissional.

4.3 Barreiras ao crescimento profissional

Apesar de os entrevistados, por vezes, necessitarem omitir sua condição sexual no trabalho, o curioso foi perceber que eles informaram, veementemente, que nunca encontraram barreiras em função de sua sexualidade. Nota-se que, com a carreira estabilizada, eles demonstraram não ter sofrido ameaças de perda de emprego, ou de função, não tiveram promoção negada e nem foram vítimas de assédio moral. No entanto, apesar de não vivenciarem isso em seus respectivos empregos, eles não descartam a possibilidade de que vários homossexuais, principalmente assumidos, encontram barreiras ao longo de suas vidas. Os trechos abaixo ilustram essa denotação.

Bom, eu acredito que possa ocorrer com outras pessoas, mas nunca aconteceu comigo, justamente por possuir uma postura mais discreta [...] (Entrevistado 1).

Nunca senti que minha sexualidade me prejudicou ou criou barreiras profissionais. [...] eu me considero grato por isso, porque nem todos homossexuais têm essa sorte. (Entrevistado 5)

Como relatei, nunca observei indícios de preconceito no trabalho, especialmente devido a capacidade técnica e ao perfil reservado, todavia, já tomei conhecimento de um episódio envolvendo suposta discriminação contra um outro funcionário [...] (Entrevistado 3).

Diante das falas dos entrevistados 1, 5 e 3, nota-se que embora não tenha acontecido com eles, todos afirmam que acontece com outros homossexuais. Conforme relata o entrevistado 1 “acredito que possa ocorrer com outras pessoas, mas nunca aconteceu comigo”, diante disso, o entrevistado 5 justifica que “nem todos homossexuais têm essa sorte”, e por fim, o entrevistado 3 exemplifica “já tomei conhecimento de um episódio envolvendo suposta discriminação contra um outro funcionário”. Percebe-se que eles se consideram sortudos por não terem experimentado barreiras em suas construções profissionais em função da sexualidade. Só essa

questão reforça a lógica da heteronormatividade que acomete, em geral, os homossexuais e por se constituir em um padrão canonizado de regras hegemônicas de conduta sexual, acaba limitando a liberdade sexual. Mais uma vez aparecem nas falas as questões da postura, da discrição, do perfil reservado, pra não dizer “condição necessária” a qual o homossexual necessita estabelecer para evitar discriminações, exclusões e homofobia.

Em alguns casos, os entrevistados atuam no setor público e gozam de relativa segurança e estabilidade em seus empregos no momento da assunção da homossexualidade, fato esse que tende a permitir uma situação um pouco mais confortável em relação à carreira profissional. Como já sabido, a homossexualidade não pode constituir barreira para o crescimento e a ascensão no trabalho, e mesmo no setor privado, aparece como alternativa nos relatos a manutenção de uma postura séria e de um comportamento profissional que sobressaia sobre os pontos ligados à sexualidade.

Bom, hoje em dia eu sou concursado, portanto galguei e cheguei onde estou. Mas acredito que tudo é uma questão de postura. Você pode ser homossexual o quanto quiser, só deve saber se colocar [...] (Entrevistado 6).

Não, eu acredito que não, hoje inclusive sou concursado. Mas acredito que tudo é uma questão de comportamento né, se você está no ambiente de trabalho, você tem que se portar como tal [...] (Entrevistado 4).

Os relatos demonstram uma situação curiosa, por um lado os entrevistados 4 e 6 afirmam que isso não acontece com eles, por outro, eles reforçam que é porque mantêm uma postura séria e comportada. Dessa forma, a condição de ser homossexual implica em construir uma identidade no trabalho que envolve ser polido, reservado, extremamente profissional, discreto e aculturado aos padrões e normas de comportamento social. Na análise dos entrevistados são esses fatores que os fazem reconhecidos e respeitados em seus trabalhos na condição de homossexual. Essa situação pode não ser vista como positiva, pois constitui uma posição difícil, uma vez que os impossibilita de agirem a seu modo, forçando-os a se policiarem no ambiente de trabalho o tempo todo.

Destarte, apesar de neste estudo não ter ficado evidente as barreiras de ascensão no trabalho em função da condição sexual, Croteau e Hedstrom (1993) sinalizam que esse tipo de situação ocorre constantemente nas mais diversas organizações. O que corrobora com o relato do entrevistado 2, que afirma que os homossexuais encontram constantemente dificuldades no mercado de trabalho.

Difícil essa pergunta, porque eu particularmente, graças a Deus nunca encontrei nenhuma barreira por ser gay, mas eu acho que muitas pessoas sofrem ou encontram

essas barreiras. Muitos empregadores não querem contratar gays ou lésbicas, principalmente aqueles que são mais chamativos, os “afeminados” e as “machonas” [...] (Entrevistado 2).

Com esse relato, surge outro elemento interessante, o preconceito e a discriminação dentro da própria categoria homossexual, pois o fato de se apresentarem “afeminados” soa pejorativo no campo do trabalho para os próprios homossexuais entrevistados. Nesse aspecto, percebe-se que eles assumem o discurso da heteronormatividade reprimindo comportamentos e identidades que fogem aos padrões socialmente valorizados. Portanto, embora não tenha sido possível identificar barreiras à ascensão profissional nos casos estudados, assume-se aqui que é inegável o fato de que os homossexuais enfrentam dificuldades e limitações em seus ambientes de trabalho, corroborando as análises de Bowen e Blackmon (2003) a este respeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações empreendidas junto aos professores homossexuais da cidade de Arcos, no interior do centro-oeste mineiro, permitiram compreender o modo com que vivenciam sua sexualidade no ambiente de ensino e as possibilidades e as consequências do processo de *coming out*. Especificamente no caso estudado, todos os entrevistados se autoaceitam e se autoidentificam homossexuais, tanto que o processo de “sair do armário” no âmbito particular se revelou bem menos conturbado do que se imaginava. Já no âmbito educacional, a maioria deles assume sua condição sexual de modo naturalizado, mas com grande discrição, já outros assumem parcialmente por temerem práticas discriminatórias. Ao refletirem sobre o processo de assunção no trabalho aparecem algumas possibilidades como a liberdade de ser homossexual, de tornar pública a sua família, ainda que diversa, de participar dos eventos sociais e organizacionais na condição de homossexual e, ainda, dar visibilidade ao grupo minoritário ao qual pertencem. Entretanto, é notório que eles analisam as possibilidades e temem as consequências de estreitar relações, perder clientes, romper laços, dificultar a carreira, dentre outras limitações. Nesse ínterim, constatou-se um conjunto de possibilidades e consequências por ser e se assumir como homossexual. Eles se revelam em uma condição de serem homossexuais e no trabalho não poderem estar homossexuais. Isso porque ser homossexual ainda é visto, em termos sociais e organizacionais, como algo diferente, o que faz com que esses indivíduos enfrentem conflitos internos, limitações ligadas ao comportamento, pouca aceitação social, violência, discriminação e preconceito, mesmo que velados.

De modo geral, a sexualidade no trabalho é vivenciada de maneira bem sutil, pois eles necessitam construir uma identidade que envolve agir com discrição, polidez, civilidade, postura ética, além disso, é destacada a necessidade de serem reservados, profissionalmente competentes e aculturados aos padrões e normas de comportamento social. Mesmo agindo assim, eles ainda são vítimas de brincadeiras, gozações, comentários maldosos e fofocas que criam situações de desconforto. No entanto, eles não consideram que sofrem preconceitos, nem barreiras no ambiente de trabalho em função de sua condição homossexual. Isso se justifica, principalmente, por possuírem uma carreira estabilizada e assumirem cargos com relativa relevância socioprofissional. Apesar de não vivenciarem isso em seus respectivos empregos, não é descartada a possibilidade de que vários homossexuais, principalmente assumidos, encontram barreiras ao longo de suas vidas e experimentam situações de preconceito, violência e homofobia. Portanto, revelar sua condição sexual no trabalho traz consigo uma série de dificuldades que pessoas heterossexuais não vivenciam. Mais que assumir a sexualidade eles necessitam ser compreendidos, pois têm ciência das dificuldades e dos preconceitos a eles relacionados, sem contar o conjunto de possibilidades e consequências entre ser homossexual e estar homossexual no trabalho.

Diante do exposto, nota-se que os efeitos de ser homossexual nas organizações de ensino dizem respeito a todas as questões acima mencionadas, seja de forma direta ou indireta. Verifica-se que o ambiente de inserção do homossexual é bastante complexo, em virtude de ainda se perceber atitudes de discriminação e preconceito, que fazem com que haja certa dificuldade em aceitar os homossexuais, seja no ambiente maior, que é a sociedade, ou em um ambiente mais restrito, como o organizacional. Por fim, destacam-se as contribuições de natureza teórica e prática do presente trabalho. Do ponto de vista teórico, foi possível avaliar os impactos de ser homossexual nas organizações contemporâneas, tendo como fonte de análise o ambiente de inserção do indivíduo e as possibilidades e consequências da decisão de “sair do armário”. De forma mais abrangente, o estudo complementa a discussão em torno de questões relacionadas aos homossexuais, como *coming out*, preconceito, discriminação, ascensão profissional, dentre outros fatores que permitem problematizar a discussão em torno da diversidade sexual nas organizações, mais especificamente organizações de ensino. Ademais, para os estudiosos e simpatizantes do assunto, recomenda-se ampliar e desenvolver o campo de pesquisa voltado para os homossexuais e a comunidade LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais) nas organizações, dando destaque a outros aspectos, como o desenvolvimento de carreira destes indivíduos, suas prioridades, no que diz respeito ao



âmbito profissional, suas influências, dentre outros. Outra possibilidade é estudar o *coming out* no ambiente de trabalho também em outras categorias de trabalhadores, ou em outras regiões do Brasil, ou ainda em outros setores específicos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. J. A. **Visibilidade gay, cotidiano e mídia: Grupo Arco- Íris – Consolidação de uma estratégia. um estudo de caso.** 2002. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.
- BARBONE, S; RICE, L. Coming out, being out and acts of virtue. **Journal of Homosexuality**, v. 27, n. 3/4, p. 91-100, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: edições 70 Ltda, 1977.
- BOWEN, F.; BLACKMON, K. Spirals of silence: the dynamic effects of diversity on organizational voice. **Journal of Management Studies**, v. 40, n. 6, p. 1393-1417, 2003.
- CABRAL, F.; DIAZ, M. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar.** Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht; Gráfica Editora Rona Ltda. p. 142-150, 1999.
- COX, T. H.; BLAKE, S. Managing Cultural diversity: implications for organizational competitiveness. **Academy of Management Executive**, v. 5, n. 3, 1991.
- CROTEAU, J. M; HEDSTROM, S. M. Integrating commonality and difference: the key to career counseling with lesbian women and gay men. **The Career Development Quarterly**, v. 41, p. 201-209, 1993.
- FERREIRA, R. C.; SIQUEIRA, M. V. S. O gay no ambiente de trabalho: análise dos efeitos de ser gay nas organizações contemporâneas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.
- FREITAS, M.; DANTAS, M. (Org.). **Diversidade sexual e trabalho.** São Paulo: Cengage Learning. 379 p. 2012.
- HUMPHREY, J. C. Organizing sexualities, organized inequalities: lesbian and gay men in public service occupations. **Gender, Work and Organization**, v. 6, n. 3, p. 134-151, 1999.
- IRIGARAY, H. A. R.; FREITAS, M. E. Sexualidade nas Organizações Brasileiras: Um estudo sobre Lésbicas no Ambiente de Trabalho. In: ENANPAD, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro, ANPED, 2009.
- MCQUARRIE, F. A. E. Expanding the concept of diversity: discussing sexual orientation in the management classroom. **Journal of Management Education**, v. 22, n. 2, p. 162-173, 1998.



MÊNDES-LEITE, R. A game of appearances: the “ambigusexuality” in Brazilian Culture of Sexuality. In: MÊNDES-LEITE, Rommel; BUSSCHER, Pierre-Oliver de. **Gay Studies from the French Cultures: voices from France, Belgium, Brazil, Canada and The Netherlands**, New York, p. 271-282, 1993.

NKOMO, S. M.; COX, T. J. Diversidade e Identidade nas Organizações. In: CALDAS, M.; FACHIN, R. FISCHER. T. **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998.

NOELLE-NEUMAN, E. **La Espiral del Silencio**. Opinión Publica: nuestra peil social, Paidós, Barcelona, 1995.

NUNAN, A. **Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo**. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.

NUSSBAUMER, G. M. **Cultura e Identidade Gay: a diferença do múltiplo**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 24., 2001. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: INTERCOM, 2001.

POPE, M. Career interventions for gay and lesbian clients: a synopsis of practice knowledge and research needs. **The Career Development Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 191-198, 1995.

RIOS, R. R. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre o preconceito e discriminação. In: POCAHY, F.. **Políticas, teoria e atuação**. Porto Alegre: Nuances, 2007.

VINCKE, J.; BOLTON, R. Social support, depression and self-acceptance among gay men. **Human Relations**, v. 47, n. 9, p. 1049-1063, 1994.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

"TO BE OR NOT BE" THAT IS THE QUESTION: POSSIBILITIES AND CONSEQUENCES OF THE COMING OUT OF GAY TEACHERS IN A CITY OF THE INTERIOR OF MINAS GERAIS

***Abstract:** The present study aims to understand the way in which homosexual teachers workers from a city in the interior of Minas Gerais experience their sexuality in the teaching environment from their reflections on the possibilities and consequences of the coming out process. Therefore, we sought to emphasize the effects and the perceived and experienced impacts of assuming themselves as homosexuals in the field of education. The theoretical clipping has included discussions about sexual diversity, gay identity, the coming out process and the presence of the homosexual in the organizational environment. In methodological terms, this is a qualitative-descriptive study, carried out through a field research with six gay homosexuals, with an active labor relationship in the city of Arcos, Minas Gerais. As a strategy*

of data collection, an in-depth interview script was used, focusing on the different aspects that involve the homosexual in personal, social and professional life. The results reveal that the interviewees self-accept and self-identify homosexuals and that the sexuality in the work is lived in a very subtle way, since they need to construct an identity that involves acting with discretion, politeness, civility, embracing standards and norms of social behavior. The process of "getting out of the closet" brings with it a set of possibilities and consequences between being homosexual and being homosexual at work.

Keywords: *Sexual diversity. Job. Teacher. Coming out. Homosexuality.*

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS DE TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE UM GRUPO PROFISSIONAL

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini¹ – cmcortelini@yahoo.com.br
Unioeste/Campus Francisco Beltrão – Pedagogia/CCH
Rua Maringá, 1200, Vila Nova
CEP 85605-010 – Francisco Beltrão – PR - BR

BERTONCELI, Mariane² – marianebertonceli@gmail.com
Unioeste/Campus Francisco Beltrão – Pedagogia/CCH
Rua Maringá, 1200, Vila Nova
CEP 85605-010 – Francisco Beltrão – PR - BR

MARTINI, Ana Paula³ – anamartinia911@gmail.com
Unioeste/Campus Francisco Beltrão – Pedagogia/CCH
Rua Maringá, 1200, Vila Nova
CEP 85605-010 – Francisco Beltrão – PR - BR

Resumo: *A identidade profissional docente na educação infantil é o foco do presente texto. O texto aborda os elementos que estabelecem a identidade profissional docente, as especificidades da educação infantil, a contribuição da formação profissional para a constituição de uma identidade profissional. E analisa trajetórias de formação e atuação profissional de um conjunto de professoras da educação infantil. O trabalho resulta de processo analítico, em andamento, a partir de projeto de pesquisa e extensão desenvolvidos articuladamente com o objetivo de refletir sobre a identidade profissional e a prática docente na educação infantil, juntamente com um grupo de professoras de educação infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil de Francisco Beltrão/PR. Metodologicamente o trabalho se desenvolve através da produção e análise de memoriais sobre a trajetória pessoal e profissional. O uso do memorial como recurso de pesquisa proporciona identificar significações pessoais e sociais que contribuem para a construção da identidade profissional, bem como as especificidades da prática docente. A construção da identidade profissional é um processo contínuo que acontece no decorrer das atividades sociais, é produzida histórica e socialmente e determinada por vivências pessoais e coletivas.*

Palavras-chave: *Identidade profissional. Educação infantil. Docência*

¹ Doutora em Educação. Graduada em Pedagogia.

² Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia (Unioeste). Bolsista de Iniciação Científica Voluntária.

1. APRESENTAÇÃO

A identidade profissional no âmbito da educação infantil suscita importante debate para a área da educação. No interesse de promover esse debate temos realizado nossas pesquisas. O presente trabalho discute a identidade profissional docente na educação infantil a partir de um processo analítico efetuado no contexto dos projetos de pesquisa⁴ e extensão⁵ por nós desenvolvidos. O objetivo da pesquisa que empreendemos é compreender os processos de constituição profissional de professoras de educação infantil e a construção dos significados de docência e infância na educação infantil. Para tanto, articulamos pesquisa e extensão, o que possibilita refletir junto a um grupo de professoras de educação infantil⁶ sobre a identidade profissional e a prática docente, no intuito de contribuir para a formação continuada das profissionais envolvidas e proporcionar às pesquisadoras subsídios para fazer esse debate junto à universidade na qual atuam profissionalmente.

Propomo-nos analisar a constituição da identidade profissional como um processo contínuo, que se constitui socialmente e coletivamente através de saberes e experiências, na relação dialética entre a teoria e a prática das professoras de educação infantil, socializando entre o grupo e problematizando o conhecimento produzido nas minúcias cotidianas do trabalho docente.

A partir dos depoimentos das professoras, participantes da pesquisa, problematizamos a constituição da identidade profissional e as especificidades da docência na educação infantil. Fazemos a opção metodológica pelo memorial da trajetória profissional, de modo que cada uma das professoras registrou suas experiências formativas e profissionais através de memoriais. A análise de narrativas, ou relatos de memórias, tem se tornado valioso instrumento de investigação por parte de pesquisadores interessados em compreender o processo de construção da identidade e da subjetividade, e também, por estudiosos do processo de formação docente (NÓVOA, 1992; SOUZA, 2003). O relato das histórias

⁴ Projeto de pesquisa intitulado “*Identidade docente – Um estudo sobre docência e infância na educação infantil*” propõe problematizar os processos de constituição da identidade profissional de professoras na educação infantil analisando memoriais produzidos por professoras de um Centro Municipal de Educação infantil – CMEI – de Francisco Beltrão/PR sobre sua trajetória profissional e prática pedagógica.

⁵ Projeto de extensão “Formação de professores: docência e infância na educação infantil” tem em vista contribuir com a formação continuada das profissionais da educação infantil do Cmei, proporcionando um processo de reflexão sobre a prática pedagógica a partir das temáticas docência na educação infantil e infância.

⁶ O grupo de participantes é composto por nove professoras que atuam em um CMEI de Francisco Beltrão e participaram do projeto de extensão.

vivenciadas é uma forma de trazer à tona como fomos construídos ou como estamos continuamente nos reconstruindo no próprio ato de relatar histórias para diferentes interlocutores em outros momentos e espaços (LOPES, 2001). Assim sendo, a análise de relatos autobiográficos dá acesso aos processos de construção das identidades sociais. É uma escolha coerente com a proposta que vê no tema “identidade”, um conteúdo que integra a formação como um todo das profissionais da educação infantil, em um contexto sócio-histórico ainda de grande indefinição para a área.

Buscamos com esta pesquisa discutir a docência e a infância como categorias que se articulam na construção da identidade profissional, ou seja, conhecer quem são as professoras de educação infantil, quais são suas histórias, memórias e vivências. Nesse sentido, “para compreender a educação e os processos educacionais na sua complexidade é preciso conhecer também as histórias daqueles que a fazem no cotidiano” (KRAMER, 2005, p. 26).

Nessa perspectiva, apontamos algumas reflexões no sentido de responder, mesmo que provisoriamente, as seguintes questões: A partir de quais elementos se estabelece a identidade profissional docente? Quais as especificidades da docência na educação infantil? Como a formação profissional pode contribuir na constituição de uma identidade profissional na educação infantil? Qual o papel da universidade no alargamento deste espaço profissional, conquistado pelo curso de pedagogia?

2. ESPECIFICIDADES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando pensamos em identidade docente temos um vasto leque de profissionais, os quais possuem traços e aspectos diferenciados, o que torna esse grupo bastante heterogêneo. Contudo, todos se dedicam ao mesmo fim, o de ensinar. Trata-se de um grupo que apresenta muitas diferenças. Se pensarmos em condições de trabalho e interesses desses sujeitos, conforme a posição profissional e institucional que ocupam, veremos que são profundamente diferentes. Também no que concerne à formação e qualificação profissional, quanto ao lugar em que atuam e o que ensina são muito distintos (GARCIA; HYPOLITO; VIERA, 2005).

A identidade docente, conforme assinalam Garcia; Hypolito; Viera (2005), é formulada por diferentes representações, como a mídia, imprensa e as políticas de identidades impostas pelo discurso educacional oficial, as quais tratam da organização dos sistemas escolares e gestão dos docentes, dos objetivos e metas do trabalho docente, também se referem à maneira as quais são vistos e falados, das formas que os vêm, e através das quais eles se vêm, assim criando uma ética e uma relação com eles mesmos.

Porém, a identidade profissional docente não se limita ao que os discursos oficiais expressam sobre ela. Afinal, professoras e professores negociam suas identidades através de um conjunto de dimensões, como condições de trabalho e ocupacionais, história pessoal e familiar. Nesse sentido:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77)

Segundo Pimenta (1999) o professor estabelece sua identidade através do que atribui pelo seu significado social, em um contexto específico e num momento histórico, e também pelo significado pessoal que ele atribui à sua própria atividade docente, utilizando-se de sua própria história de vida e trajetória pessoal, também de suas concepções e valores.

Podemos entender por identidade docente as posições de sujeito que lhe são atribuídas, no exercício de suas funções, pelo modo de agir em suas funções nas diferentes instituições escolares, também pelos diferentes discursos e agentes sociais. Nesse sentido,

Os professores e as professoras possuem interesses e identidades ligadas a gênero, raça e classe social. As contradições existentes nas lutas sociais e políticas de negação ou de afirmação das culturas da minorias e de diferentes grupos étnicos-raciais, em relação com as classes sociais envolvem também os/as docentes. Os professores e as professoras, ao verem-se obrigados a padronizar o ensino desde a perspectiva de uma cultura padrão – centrada na masculinidade, na branquidade, no cristianismo e no eurocentrismo – veem-se diante de relações políticas de poder que envolvem seus próprios interesses de gênero, de classe social e étnico – raciais. (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p.280)

Desse modo, a identidade docente é compreendida como uma construção social e histórica, a qual envolve muitos aspectos que interagem entre si, produzindo, consciente e

inconscientemente relações, das quais sem dúvida fazem parte trajetória de vida, condições de trabalho, o que professores/as compreendem sobre a profissão. Desse modo, a identidade docente é lugar de lutas e conflitos, é produzida histórica e socialmente e determinada por vivências pessoais e coletivas. Assim, a construção da identidade é um processo contínuo que acontece no decorrer das atividades sociais.

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças, expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc. (OLIVEIRA et al, 2006, p.548).

No que diz respeito à profissão docente na educação infantil é importante destacar que a categoria docente é constituída na sua grande maioria por mulheres e esta área tem vivenciado algumas mudanças nas últimas décadas que contribuem para o estabelecimento da identidade profissional destas profissionais. A educação infantil passou pela transição de uma perspectiva assistencial para outra centrada na indissociabilidade entre cuidado e educação a partir das definições estabelecidos pela LDB/1996 que inclui a educação infantil na educação básica e estipula a mesma titulação das outras etapas da educação básica. Tais definições instituem uma nova prática e a construção de uma nova identidade profissional, a de professor.

Segundo Oliveira; et al (2006), pensar sobre identidades profissionais e pessoais das profissionais da educação infantil, requer analisar o processo de construção social, em que cada uma delas, individualmente, como ator social, utiliza sua trajetória pessoal, com a trajetória do grupo a que pertence, com as crianças, comunidade, e contexto ao qual ocorre a sua ação e formação educativa, assim transformando esse todo que ela se encontra englobada, em uma forma própria de ser e agir. Segundo a autora, esse processo não acontece de forma solitária, e sim em contextos de interação, e trocas de experiências e aprendizagem entre as educadoras, e também nas relações da educadora com os seus vários contextos de vida.

Este grupo profissional se constitui em um contexto formativo plural e singular ao mesmo tempo, pois sua formação científica e pedagógica é realizada, atualmente,

“preferencialmente”⁷ no curso de pedagogia, que lhe propicia as bases e fundamentos formativos para a ação docente, conforme assinala Libâneo (2009, p.53):

A Pedagogia é a teoria, a reflexão, sobre esse aspecto da realidade e suas relações com outros aspectos. Constitui-se, pois, como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é a compreensão, global e intencionalmente dirigida, dos problemas educativos

Contudo, é também a instituição de Educação Infantil um espaço formativo privilegiado, que oferece nas relações entre adultos e crianças, nas trocas de experiências, prática pedagógica e na formação continuada oportunidades para a construção da identidade profissional, e, nesta perspectiva de relações humanas, se tornam professoras.

Todavia, a consolidação da profissionalidade, não é sinônimo de acabado, definido, imutável, ao contrário, a profissionalidade continua permeada por incertezas e desafios, afinal é uma construção determinada por contextos, conhecimentos e uma função social específica, isto é, a ação de ensinar (ROLDÃO, 2007). Isto significa, que a natureza do trabalho docente na educação infantil é genérica, na medida em que está atrelada a essa função social, e ao mesmo tempo peculiar, pois a ação de ensinar crianças na primeira infância constitui-se como um fomento para o professor, que tem um universo a descobrir todos os dias, em que se conhece a rota, mas não se sabe das surpresas que das minúcias do cotidiano no trabalho docente apresenta (MARTINS FILHO, 2013).

O atual cenário coloca algumas especificidades para a constituição da profissão docente na educação infantil. As atuais pesquisas da área da infância, que refletem um processo de visibilização da infância na atual sociedade repercutem no cotidiano da profissão. Assim como, as recentes políticas de valorização e formação profissional para esta área que coloca a certificação do professor de educação infantil como obrigatória. Quanto a este aspecto, é importante destacar a imposição de novos padrões formativos que acontecem por meio da flexibilidade e aligeiramento dos cursos de licenciatura, visando atender ao “imediatismo político e ideológico” de uma sociedade que não disponibiliza de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Desse modo, a formação dos profissionais para a

⁷ Preferencialmente, pois a LDB em seu art.62 dispõe que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

educação infantil, ocorre com parcos investimentos e a consolidação deste grupo profissional dá-se em meio a este contexto. Contudo vale ressaltar que a formação de professores

não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p.153).

Considerando, que a formação de professores representa uma política de investimento em educação de qualidade, pensamos que optar por uma formação aligeirada e inconsistente, para professores de educação infantil é minimizar sua importância enquanto etapa da educação básica.

3. TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta parte do texto nos deteremos em visibilizar a trajetória de formação e atuação profissional de um conjunto de profissionais da educação infantil com o intuito de aprofundar o debate sobre a identidade docente nesta etapa escolar. Apresentamos dados obtidos através de questionário com a finalidade de mapear alguns elementos gerais sobre a formação e atuação profissional, bem como através dos memoriais da trajetória profissional. O quadro a seguir sintetiza a formação profissional:

Quadro 1 – Formação profissional das professoras

Prof.	Ensino médio	Graduação /Instituição	Graduação Modalidade	Pós-Graduação	Outra formação	Tempo de atuação na Educação Infantil
Prof. 1	Regular	Pedagogia/ UNIOESTE	Presencial	Educação Especial (DP consultoria)		16 anos
Prof. 2	Regular	Pedagogia/ UNIOESTE	Presencial	Educação Especial, libras e Gestão Escolar (DP consultoria)		2 anos
Prof. 3	Magistério	Geografia/ UNIOESTE	Presencial	Supervisão Escolar		22 anos
Prof. 4	Magistério	Pedagogia/ UNIOESTE	Presencial	Mestrado em Educação		5 anos

				(UNIOESTE)		
Prof. 5	Magistério	Pedagogia/ UNINTER	À distância	Educação Infantil (UNINTER)		8 anos
Prof. 6	Magistério	Pedagogia/ VIZIVALI/ UEM	À distância	Educação Especial (FAMPER)		12 anos
Prof. 7	Magistério	Pedagogia/ VIZIVALI/ UEM	À distância	Educação Inclusiva (UNINTER)		22 anos
Prof. 8	Regular	Educação Física/ UNISEP	Presencial	Séries Iniciais e Educação Infantil (DP consultoria) Gestão Escolar (FAMPER)		9 anos
Prof. 9	Magistério	Artes Visuais/ UNAR	À distância	Educação Especial (CESUL) Organização Pedagógica da Escola (UNINTER)	Graduação em Economia Doméstica (licenciatura) FACIBEL/ UNIOESTE. Formação de Professores – PROFOP/ UTFPR	1 ano

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tem destaque a diversidade de realidades formativas das professoras: seis possuem curso de formação de docentes de nível médio (magistério), as nove professoras possuem graduação, seis realizaram pós-graduação em nível de especialização e uma delas Mestrado. Parte considerável das professoras realizou graduação em cursos de licenciatura diversos, assim, três professoras realizaram curso de Artes, Geografia e Educação Física, seis professoras cursaram Pedagogia, sendo que quatro delas foram em cursos à distância.

Cada uma dessas professoras possui uma trajetória formativa peculiar. Destacamos algumas delas:

*A faculdade, resolvi fazer o curso de Educação Física, também foi uma experiência muito boa, após fiz uma pós em educação infantil e outra em gestão escolar.
(Professora 8)*

*No Ensino Médio optei pelo Magistério, me identifiquei com o curso e concluí o mesmo com excelência; nesse tempo também me casei. As prioridades mudaram, comecei a trabalhar em uma loja, depois na área de finanças de um supermercado, mas confesso que não era o que eu queria. Mesmo afastada da área fui fazendo os concursos até que em 2009 fui chamada para assumir o cargo de Educadora Infantil [atualmente Professora de Educação Infantil]. E eu voltei a estudar, fiz minha graduação, [...] concluí minha pós-graduação na área de educação infantil.
(Professora 5)*

Mudei para Francisco Beltrão para fazer Magistério no Colégio Estadual Mário de Andrade, onde aprendi sobre a real função de ser professora. Depois de formada, fiz o vestibular para o curso de Economia Doméstica na antiga Facibel, que no decorrer foi incorporada à UNIOESTE, iniciando o curso em 1999 e me formei em 2004 com Licenciatura. Iniciei uma pós Graduação em Educação Especial, pela instituição CESUL, em 2005, com intuito de dar aulas e por me encaixar em outra disciplina de atuação. Em 2010, sentido a necessidade de ter um diferencial para poder atuar na área de educação, iniciei o curso Superior de Licenciatura em Artes Visuais, UNAR em SP, onde as aulas eram ministrada maior parte a distância, e outra parte em encontros presenciais (oficinas, cursos e provas), concluindo o curso em 2013. No ano de 2011, iniciei a especialização também nível de Pós Graduação o curso Organização Pedagógica da Escola pela UNINTER. No ano de 2013 iniciei o curso de Formação de Professores – PROFOP, através da Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR. Mas foi realmente entre o curso de Artes Visuais, que decidi voltar à área da educação, no ano de 2012 onde iniciei minha docência como professora PSS do estado, assumindo aulas na Disciplina de Artes, no ensino fundamental, médio e EJA. Em 2016, assumi o concurso na área de Educação Infantil do município de Francisco Beltrão desempenhando as aulas de hora atividade em todas as turmas onde se trabalha ludicidade, recreação e musicalização. (Professora 9)

São diferentes percursos que levaram-nas à atuação profissional na educação infantil. Algumas já por uma opção inicial, e algumas delas no decorrer da trajetória formativa e profissional direcionaram-se para esta etapa educacional. Nesse sentido, as professoras explicam sobre a opção pela docência na educação infantil:

Meu sonho era ser doutora e trabalhar em universidade, passei por um trauma físico e psicológico que bloqueou meus sonhos, mas não desisti de estudar. No lugar de um concurso universitário consegui um para educação infantil. Nunca foi meu objetivo, mas amo muito o que eu faço e estou em busca de mais conhecimento para dar mais significado ao que faço. (Professora 2)

Sempre gostei muito de estudar, sempre fui muito dedicada, e o sonho de ser professora, minha mãe também foi professora e aposentou-se trabalhando na escola, incentivando eu e meu irmão que também é professor. Matriculou no curso de formação de docentes, a princípio não me agradou muito, mais depois me identifiquei. (Professora 8)

Trabalhei no comércio, mas uma voz interna me dizia que o meu lugar era na educação com crianças pequenas. Trabalhei um ano de estagiaria e passei no concurso em 1º lugar. (Professora 6)

Ao serem questionadas sobre como avaliam sua formação profissional (formação a nível médio, graduação e pós-graduação), um destaque daquelas que cursaram Pedagogia foi em relação à falta de aprofundamento nos conteúdos formativos relativos à educação infantil, conforme assinalam as professoras a seguir:

A graduação e a pós-graduação possibilitou-me a refletir sobre diversas questões que envolvem o contexto educacional, contudo, ainda acredito que faltou elementos mais específicos no que se refere ao meu nível de atuação, mas que ainda pretendo continuar estudando (Professora 4).

A faculdade de pedagogia abriu meus olhos, me fez refletir, me comprometer. Um único ponto deixou a desejar, apresentar ou propor mais sobre a educação infantil (Professora 1).

Existe, como podemos perceber, nestes apontamentos a reflexão sobre as limitações da formação inicial, no que se refere à preparação para atuar com crianças pequenas. Durante os encontros de formação desenvolvidos no âmbito do projeto de extensão têm sido reiteradas vezes explicitado pelo coletivo das professoras que a formação inicial delas tem limitações no que diz respeito aos conteúdos formativos para atuação na educação infantil. Portanto, se aquelas que cursaram Pedagogia sentem essa carência, também esse é um ponto crucial para àquelas que realizaram outros cursos de graduação.

No que concerne ao curso de Pedagogia, Kishimoto (2002) assinala que um mesmo plano curricular visa formar profissionais de vários níveis de atuação – educação infantil, anos iniciais, gestão, dentre outras especificidades do curso. Com isso, o curso forma profissionais com conhecimentos superficiais e genéricos sobre as diferentes áreas de atuação. A autora ainda acentua que “o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco... É preciso considerar o saber educativo como área de saber específico, não genérico” (KISHIMOTO, 2002, p. 110). Em um curso voltado para uma formação genérica o conteúdo específico para a educação infantil acaba sendo insuficiente e os conteúdos específicos da área acabam sendo trabalhados de maneira esparsa em disciplinas ou componentes curriculares de disciplinas, o que não dá conta de oferecer uma base sólida de formação para aqueles que irão atuar na educação infantil.

Pachane (2006, p.103) define que “o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um contínuo, de forma que os professores não sejam concebidos como produtos acabados, mas ao contrário, como sujeitos em evolução e desenvolvimento constante”. Nessa perspectiva, a formação de professores diz respeito a uma jornada inesgotável que não se encerra com a formação inicial, e que vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas, mas requer uma consistente base intelectual que se constitui com estudos permanentes sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é uma prática social

complexa, permanente e inconclusa. Esta ação continua é conceituada por Marcelo Garcia (1999) como *desenvolvimento profissional*. Nesse sentido, a formação continuada e a organização da prática pedagógica, incluindo a garantia de hora-atividade destinada ao planejamento da prática pedagógica conferem-se em importantes espaços de qualificação e continuidade da formação profissional que poderão cumprir o papel de suprir algumas lacunas deixadas pela formação inicial. Contudo, esses outros espaços formativos dificilmente irão conseguir conferir uma base teórico-prática sólida de conhecimentos.

Nos memoriais tem destaque as especificidades da identidade profissional desse grupo no que diz respeito ao campo de atuação e aos seus sujeitos – a primeira infância – nesse sentido, foi salientado pelas professoras a articulação entre o cuidar e o educar como a principal especificidade da educação infantil. Mas também são apresentados outros elementos como ser dedicado, amoroso, criativo e compreensivo, que para elas são parte inerente da docência na educação infantil. Apresentamos alguns registros para ilustrar essa questão:

A especificidade do trabalho na educação infantil envolve a articulação entre o cuidar e o educar, entre ensinar o que é próprio do currículo e transmitir valores essenciais à formação humana, é compreender que a criança é um sujeito integral, histórico e produtor de cultura. Assim a construção da identidade envolve pensar concepções de infância, criança, currículo e considerar que o trabalho exige a indissociabilidade entre o cuidado e educação (Professora 1).

Conhecer o desenvolvimento infantil e potencialidades para poder estimular seu desenvolvimento e aprendizagem de acordo com suas capacidades de compreensão considerando os cuidados específicos que a criança necessita para se desenvolver. (Professora 2)

Os debates atuais sobre a educação infantil consensualmente assinalam que a educação infantil deve pautar-se pelo binômio cuidar-educar. Azevedo (2013, p. 82) assinala que a integração entre cuidado e educação deveria fundamentar a educação infantil e a formação de seus professores, “concebendo essas duas dimensões como tendo igual importância no desenvolvimento das atividades cotidianas do professor”.

A ação educativa do cuidar e educar são de suma importância, no que se refere a respeitar as especificidades da criança de educação infantil. As duas ações são indissociáveis, pois é através do cuidar que ocorre o educar. O cuidar não pode estar limitado ao auxílio das necessidades básicas das crianças como: tocar, sono, sede, fome e higiene. Esse cuidar está diretamente associado à ação educativa. Contudo, necessita de um ambiente que possibilite a

construção progressiva da autonomia da criança. Assim, compreendendo a criança como parte integrante da ação educativa, exigindo destes conhecimentos, habilidades e instrumentos, que explorem a dimensão pedagógica.

[...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega. (KRAMER, 2005, p. 82).

Já o educar implica numa ação educativa consistente, que tem como princípio conhecer os interesses e necessidades da criança, saber quem são, saber um pouco da história de cada uma, levando em consideração as especificidades da faixa etária, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos e experiências.

Sendo assim, cada um tem um papel importante para a construção da ação educativa, sendo que o cuidar e o educar caminham juntos na tarefa de ensinar às crianças pequenas. Segundo Kramer (2005), não há como educar sem cuidar.

De diferentes maneiras as professoras acentuam que a educação infantil ultrapassa a dimensão do ensino, ou seja, envolve uma percepção do desenvolvimento humano numa perspectiva integral, inclui a afetividade, implica em desenvolver um trabalho conjunto com a família. Sendo assim, sob diferentes maneiras pode-se dizer que as professoras têm a compreensão de que a indissociabilidade entre cuidado e educação constitui-se no eixo central da educação infantil. É o que assinala uma das professoras:

“O ato de cuidar e educar os pequenos requer paciência e sabedoria, observação e conhecimento individual de cada criança como ser único que deve ser respeitado e ouvido a todo o momento conforme suas necessidades”. (Professora 3)

Por fim, destacamos, dos memoriais da trajetória profissional, a análise que as professoras fazem do seu processo de constituição profissional na educação infantil e o destaque delas em relação aos elementos que constitui a profissão:

Ao iniciar na educação infantil me senti um pouco perdida pois não via objetivos claros, se era para cuidar, brincar ou ensinar, com o tempo começou os

planejamentos e comecei a entender [...], fui aprendendo com as experiências com as crianças, pais e colegas. Atualmente sinto que tenho algumas dificuldades a vencer, mas o desejo de realizar um bom trabalho me leva a buscar e seguir em frente. (Professora 6)

Ser professora da Educação Infantil de início foi um meio, mas depois de conhecer a Educação Infantil, fiz uma escolha, principalmente por estar em CMEI e não em escola. Continuo almejando que a Educação Infantil seja reconhecida e a minha contribuição se da com a professora que sou, comprometida com o meu trabalho, defensora da importância da Educação. (Professora 1)

Entre tantos aspectos que constroem minha prática educativa, acredito que alguns são determinantes como: as condições de trabalho, tempo para planejar, relação com a família, relação com os colegas de trabalho. (Professora 4)

Nestas falas as professoras destacam diversos elementos que contribuem para a configuração da sua identidade profissional, tais como o comprometimento com o desenvolvimento/formação das crianças, a aprendizagem sobre a compreensão das especificidades da educação infantil, a necessidade de reconhecimento da importância dessa etapa da educação básica, as condições de trabalho, as relações na escola (professor/criança/família). Ao mesmo tempo é preciso olhar para estas narrativas como parte de um permanente processo de constituição profissional, que

ocorre a partir de práticas sociais específicas que medeiam a criação de discursos conforme cada professora em formação faz uso de instrumentos cognitivos, afetivos e lingüísticos, e cria motivos e vontades em um ativo processo para se referir a aspectos de um mundo partilhado intersubjetivamente (OLIVEIRA et al, 2006, p. 550).

Nessa perspectiva, no próprio processo formativo que realizamos, as professoras vão construindo significados e ampliando a compreensão sobre suas práticas. Os encontros de formação desenvolvidos no âmbito do projeto de extensão têm dado a possibilidade do grupo de profissionais envolvidos refletir sobre sua trajetória profissional, sua constituição como docentes de educação infantil, suas percepções sobre a prática pedagógica. Tem se destacado nesse processo elementos da especificidade de ser professora na educação infantil, a articulação do cuidar e o educar nessa etapa educativa. Nesse sentido, destacamos o potencial da formação continuada para a qualificação da prática profissional, na medida em que possibilita.

E, especialmente, o uso do memorial como recurso de pesquisa proporciona aos sujeitos a oportunidade de rever posições, avaliar a própria narrativa, elaborar conhecimento, bem como, criar significações pessoais e sociais que contribuem para a construção da identidade profissional.

Nessa perspectiva, o memorial – como procedimento metodológico – possibilita ao professor registrar o resultado de sua própria narrativa, a qual é constituída a partir dos fatos mais significativos pinçados de sua trajetória pessoal e profissional. À medida que escreve seu memorial, o professor relata sua própria história, possibilitando ao leitor o conhecimento de uma prática pedagógica situada em um tempo e um espaço específicos (SOUSA, 2003, p.19-20).

Desse modo, a articulação entre pesquisa e extensão possibilita um processo qualificado de reflexão sobre a prática profissional proporcionando a produção de conhecimento sobre a educação infantil. Assim como, tal perspectiva de trabalho, proporciona à universidade, como instituição formadora espaço qualificado para analisar os limites e possibilidades da formação de professores através do Curso de Pedagogia.

Afinal, refletir sobre a profissão docente na educação infantil e as condições específicas dessa docência, seus saberes e práticas, as trajetórias formativas de seus profissionais apresenta-se como um importante desafio.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira a findar a discussão apresentada, destacamos a relevância de tecer reflexões sobre identidade profissional apoiada nas memórias das trajetórias e experiências das professoras de educação infantil, pois nos apresentam marcas de uma história de lutas, conflitos e avanços na constituição da profissão.

A articulação entre pesquisa e extensão tem possibilitado aproximarmos da prática docente, conhecer as trajetórias profissionais, bem como, contribuir com sua formação para pensar na especificidade do trabalho com crianças pequenas. Desta maneira, a universidade contribui com a qualificação docente através da formação continuada das professoras por possibilitar um processo analítico sobre a docência, bem como, a produção dos memoriais escritos que servem como suporte para análise crítica reflexiva para esta pesquisa que tem se

proposto estudar a construção da identidade docente como um fenômeno em constante transformação.

Finalmente, entendemos que neste trabalho desenvolvemos um ensaio crítico sobre a prática profissional na educação infantil, possibilitando rever e repensar concepções que abrangem a constituição da identidade docente e a qualificação da prática pedagógica das profissionais envolvidas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar.** São Paulo: Unesp, 2013.

GARCIA, M. M. Al.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle.** In: Hypolito, A. M.; Vieira, J. S.; Garcia, M. M. A. Trabalho docente: trabalho docente formação e identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Encontros e desencontros na formação de profissionais de educação infantil.** In MACHADO, M. L. (org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, L. P. M. **Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem sócio-construtivista.** In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.) Narrativa, identidade e clínica. Rio de Janeiro: Ipub, Cuca, 2001. p. 55-71.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: por uma mudança significativa.** Porto, PT: Porto Editora, 1999.

MARSIGLIA, A.C.G. **A pedagogia histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana do fazer-fazendo da docência na educação infantil.** Porto Alegre, RS: UFRGS, 2013.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. **A construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

PACHANE, C.G. **Teoria e prática na formação de professores universitários**: elementos para discussão. In RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação de professores**: Identidade e saberes da docência. In.: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROLDÃO, M. C. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v.14, n.40, Jan./abr. 2009.

SOUSA, J.V. **Narrativas de professores e identidade docente**: o memorial como procedimento metodológico. Psicologia da Educação, São Paulo, 16, 1º sem de 2003, pp.11-24.

THE TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REGISTRIES OF TRAJECTORIES AND EXPERIENCES OF A PROFESSIONAL GROUP

***Abstract:** The teacher professional identity in early childhood education is the focus of this text. The text discusses the elements that establish the teacher professional identity, the specificities of early childhood education, and the contribution of vocational training for the formation of a professional identity. Analyzes the trajectory of training and professional performance of a set of teachers of early childhood education. The work is the result of the analytical process, in progress, from research and extension project developed articulately with the objective to reflect on the professional identity and the teaching practice in early childhood education, along with a group of teachers of early childhood education of a Municipal Center of Early Childhood Education of Francisco Beltrão/PR. Methodologically*

The work develops through the production and analysis of memorials on the personal and professional trajectory. The use of the memorial as a resource for research provides identify personal and social meanings that contribute to the construction of the professional identity, as well as the specificities of the teaching practice. The construction of the professional identity is a continuous process that occurs in the course of social activities, is produced historically and socially determined by personal experiences and collective.

Keywords: Professional Identity. Early Childhood Education. Teaching.

OLHANDO A REALIDADE ATRAVÉS DE UM CALEIDOSCÓPIO TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO: PROCURANDO COMPREENDER AS DIVERSAS FACETAS DA PROFISSÃO DOCENTE

POMPEU, Dionas¹ – dionas.apompeu@gmail.com
Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Av. Roraima, 1000
97105-900 – Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil

FERREIRA, Laura² – laurasennafe@hotmail.com
Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Av. Roraima, 1000
97105-900 – Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil

***Resumo:** Este trabalho tem por objetivo apontar alguns elementos significativos para análise da formação da identidade profissional das/os docentes. Para tal dividiu-se o artigo em duas partes. A primeira diz respeito a uma discussão de ordem epistemológica, ou seja, trata-se do processo de produção do conhecimento. Entende-se que há uma necessidade em elaborar conhecimento a partir das especificidades dos dados locais, rompendo com a incorporação direta e acrítica de teorias produzidas em outros lugares. Já na segunda seção há um esforço para construir uma interlocução minimamente coesa entre autoras e autores que trabalham com o tema da identidade. O objetivo é produzir ferramentas analíticas que possibilitem uma ida a campo de maneira mais organizada, visando, como apontado na primeira parte, um diálogo crítico em face da informação dada pela realidade deste que é pretendido encarar. Além disso, é relevante destacar que na profissão docente o gênero se destaca no que se refere a identidade profissional, entretanto, outras referências merecem atenção. Posto isso que há empenho aqui em – com a utilização do debate epistemológico e das ferramentas*

¹ Graduado em Ciências Sociais (bacharelado) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Investigação Sociológica (LabIS/UFSM). Interessa-se pela Sociologia do Trabalho, com ênfase nos temas educação, trabalho e profissões.

² Graduada em bacharelado em Ciências Sociais (UFPEL, 2004) e licenciada em História (FURG, 2003). Especialista em Sociologia Política (UFPEL, 2006). Mestre em Sociologia Política (UFSC, 2008). Doutora em Sociologia (UFRJ, 2013). Professora adjunta na UFSM e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da mesma universidade. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Trabalho.

teórico-conceituais – dialogar o gênero com outras perspectivas como etnia, geração e geografia.

Palavras-chave: *Identidade docente. Interseccionalidade. Epistemologia.*

1 INTRODUÇÃO

Professor ou professora para cá, fessora ou fessor para lá. Prof ou prô para não deixar de fora os termos unissex. Assim são algumas das formas de nomear e chamar as e os profissionais que se encontram no interior das salas de aula. Além destas, muitas já foram chamadas (e provavelmente ainda sejam) de tias. Por meio desses termos é possível observar dois elementos de uma identidade docente: a própria formação e o gênero. Mais adiante ainda irei demonstrar mais variáveis que atuam para a construção de uma identidade nesses sujeitos.

Posto isto, esclareço que este trabalho está dividido e será apresentado em duas partes. Uma de caráter epistemológico, ou seja, um tratamento acerca de algumas questões sobre o próprio processo de produção do conhecimento. A outra peça se apresenta como uma tentativa de construir um diálogo minimamente coerente entre alguns autores entorno da discussão sobre identidade, tentando destacar o tema gênero, porém nunca deixando de sublinhar os elementos de interseccionalidade. A intenção com este segundo ponto é produzir e me municiar com ferramentas teórico-conceituais (provisórias) tendo em mente a necessidade e a relevância para a pesquisa de pô-las à prova indo a campo. Esta prática tem como corolário a possibilidade e necessidade (no meu ponto de vista) de uma reformulação crítica dessas ideias frente a realidade colocada pelo empírico, sempre levando em consideração os cuidados que o primeiro ponto aqui mencionado nos convida a ter.

2 UM EU QUE VIGIA

Carlsen olhou para baixo, para as florestas a apenas trinta metros do avião. [...] Eram pequenos lagos escuros, aos quais o reflexo do céu dava a aparência de vidro manchado. A uns oitocentos metros de distância, no granito escarpado, uma cascata produzia uma nuvem de névoa branca. Carlsen podia ouvir seu barulho encobrindo o

do aparelho. A oeste, o céu estava passando de dourado a vermelho. Havia alguma coisa de onírico e sobrenatural *naquela paisagem*. [...] *Naquela terra*, era fácil acreditar em fantasmas e demônios.

A intenção em trazer – enquanto analogia – esta passagem literária do livro *Vampiros do Espaço* (1976) do novelista e escritor inglês Colin Henry Wilson é justamente para corroborar com a ideia de que estamos imersos dos pés à cabeça na posição social que ocupamos no mundo social no qual vivemos. Equivale dizer que a apreensão da realidade ocorre conforme a percepção que os agentes sociais possuem “segundo o ponto de vista que adotam” e este, por sua vez, é “visto a partir de um ponto” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 155-156). Levando para o campo acadêmico, Bourdieu (2015) afirmou, se utilizando de Saussure, que o objeto é criado pelo nosso ponto de vista. Sendo assim, como produzir um conhecimento social (puxando a discussão para a área das Ciências Sociais) objetivamente válido? A tentativa de uma resposta vem logo a seguir.

Pode-se afirmar – de maneira objetiva – que em *O Ofício de Sociólogo* (2015) a proposta elaborada por Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron foi de explicar aquilo que chamaram de um “sistema de hábitos intelectuais” que tem por destino “levar em consideração todas as ferramentas conceituais ou técnicas que permitem dar todo o seu vigor e toda a sua força à verificação experimental” (p.10). Isto significa “ensinar os atos mais práticos da prática sociológica” (p.12), *i.é.*, o *habitus* da profissão de sociólogo, que nada mais é que a “interiorização dos princípios da teoria do conhecimento sociológico” (p.14).

É com este quadro geral que os autores irão defender como fundamental à pesquisa sociológica o princípio da *vigilância epistemológica*. De maneira um tanto quanto genérica, atento que a epistemologia possui enquanto seu objeto o *processo* da elaboração dos conhecimentos científicos. Nas Ciências Sociais, por obviedade deste ponto de vista, não seria diferente, sendo, portanto, a reflexão epistemológica essencial em todos os momentos do processo de construção da pesquisa social. A vigilância epistemológica nesse sentido é, “subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade” (*idem*), a proibição das “facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados” e o ensino de que “toda operação [...] deve ser repensada” (*idem*), por mais repetida que seja. Trata-se, então, de se criar as condições para o pesquisador

tomar as rédeas por si próprio de sua pesquisa, caminhando com rigor epistêmico e metodológico a uma maior cientificidade.

Operando em conluio com Gaston Bachelard uma nova “ordem epistemológica das razões” (p.21), os autores defenderam que o “fato científico é *conquistado, construído e constatado*” (p.22, grifos meus). Dito isto, graças a “natureza” do objeto nas Ciências Sociais – ou seja, o universo das relações entre indivíduos e instituições, por assim dizer –, o fato é conquistado justamente “contra a ilusão do saber imediato” (p.23), *i.é.*, o intuicionismo espontâneo do real surge aqui enquanto o primeiro entrave epistemológico a ser retirado do caminho. Nesse sentido que os autores defenderam algumas técnicas de objetivação para realizar essa ruptura com o senso comum.

Dentre as técnicas apresentadas pelos autores, pretendo lançar mão de algumas delas, a saber, “a crítica lógica e lexicológica da linguagem comum [...] para a elaboração controlada das noções científicas” (p.24); ainda há a pretensão de realizarmos a pesquisa com dados quantitativos para ser mais preciso do ponto de vista macrossociológico e ainda tecer, como ponderam os autores, a construção de novas relações entre as teorias e o objeto; por último, mas não menos relevante, a contestação decisória e metódica das aparências, baseada na “pertinência e coerência do sistema de indagações que [se] coloca em questão” (p.25). Isto buscando gerar uma definição prévia do objeto como construção teórica provisória destinada a constituir uma primeira noção científica.

Além do mais, outras formas de vigilância epistemológica podem ser enumeradas, a saber, o princípio da *não consciência*; contra os *essencialismos e naturalismos*; crítica a *sociologia espontânea*; combate a *tentação do profetismo*; distinção entre *teoria e tradição teórica*; e finalmente o estabelecimento da diferença entre *teoria do conhecimento sociológico e teoria do sistema social*.

Trouxe a noção de vigilância epistemológica de Bourdieu *et caterva* para apresentar o quadro mais geral que até o momento vinha operacionalizando a pesquisa neste sentido. Adentro agora ao suplemento – que considero quanti e qualitativamente gratificante.

Dado o exposto, gostaria de acrescentar outra forma de vigilância epistemológica – que não se encontra nesses autores aqui citados – com vistas a enriquecer esse tema tão relevante para as

Ciências Sociais. Trata-se do debate realizado pela Raewyn Connell em *Gênero em termos reais* (2016) e *Gênero: uma perspectiva global* (2015) acerca da colonialidade e descolonialidade na produção do conhecimento³. Dando ênfase à discussão sobre gênero, Connell afirmou que “a maioria da pesquisa e do debate sobre questões de gênero no Sul Global parte de teorias de gênero” produzidas no Norte Global, “procurando combiná-las com dados ou experiências locais” (2015, p. 148) *i.e.*, o apoio é “no mundo conceitual de Marx, Foucault, Beauvoir e Butler mesmo quando discorre sobre sexualidade na Índia, violência na África ou fábricas no México” (*idem*, p. 26).

Conforme a autora, Paulin Hountondji vai classificar essa disposição dos intelectuais do Sul Global como “extraversão”, isto é, “a orientação para fontes externas de autoridade intelectual” que se manifesta “em práticas como: citar apenas teóricas e teóricos da metrópole, ir à metrópole para obter formação, publicar em periódicos da metrópole”, etc etc etc (*idem*: 28). Connell destacou que este fenômeno faz “parte de uma economia política global do conhecimento” (*idem*, p. 27). Ela, por sua vez, irá defender uma subversão dessa lógica.

A perturbação proposta pela autora pede “uma reformulação nas maneiras de pensar as *formas* e *fontes* das análises de gênero” (*idem*, p. 25, grifos nossos). Bom, já que “há sempre alguma tensão entre as perspectivas intelectuais criadas nos centros imperiais e as realidades da sociedade e da cultura no mundo colonizado e pós-colonizado” (*idem*, p. 29), como podemos lidar com esse desconforto? Importante sublinhar que esta moção não necessariamente joga fora o que foi produzido nesses centros em detrimento daquilo que se produz nas franjas. A compreensão de Connell é que essas ideias precisam “ser ‘retrabalhadas’ na periferia”, *i.e.*, é necessário “incluir uma *crítica* e uma *transformação* dos próprios arcabouços teóricos vindos da metrópole” (*idem*, grifos nossos). Isto porque “as dinâmicas de gênero tomam formas específicas em contextos coloniais e pós-coloniais, pois [...] estão entrelaçadas às dinâmicas de colonização e a globalização” (*idem*, p. 31).

Para demonstrar como as particularidades dos contextos coloniais e pós-coloniais implicam questões que não estão na ordem do dia das teóricas e teóricos de gênero do Norte, Connell irá mobilizar, nos dois livros aqui citados, diversos estudos que pensam o gênero a partir do

³ Curiosamente essa perspectiva poderia tensionar com a noção feita por Bourdieu *et caterva*, posto que sua produção intelectual provém sobretudo da França e dos EUA. Entretanto, importante destacar que a autora defende não um descarte, mas uma harmonização crítica entre as teorias produzidas no Norte frente aos dados e as teorias realizadas no Sul. Essa discussão será um pouco mais desenvolvida neste ensaio.

Sul. Nessa demonstração podemos perceber como questões que *aparentemente* não dizem respeito ao gênero na realidade dizem. Isso em razão de que

o gênero [...] está embrenhado nas mutantes estruturas de poder e reviravoltas econômicas, no movimento das populações e na criação das cidades, na luta contra o *apartheid* e nos lapsos do neoliberalismo, nos efeitos institucionais das minas, prisões, exércitos e sistemas educacionais (CONNEL, 2015, p. 33).

Enfim, a intenção com essa exposição foi de apresentar mais essa perspectiva de vigilância epistemológica que estarei operando como pano de fundo⁴. Não podemos deixar de destacar que, apesar da ênfase ser no gênero, esta concepção transborda para a produção do conhecimento de maneira mais geral. Nesse sentido que adotamos esse ponto de vista *também* no que se refere a questões do mundo do trabalho. Isto significa afirmar, já chamando o meu objeto de estudo, que o trabalho docente no ensino médio das escolas públicas estaduais brasileiras *provavelmente* não é o mesmo que em outras partes do globo, ou seja, no Brasil há especificidades que merecem atenção em decorrência, por exemplo, do seu caráter de país pós-colonial. Além do mais, acredito que mesmo no interior do Brasil há uma heterogeneidade de particularidades na forma como as professoras e professores lidam com sua profissão na prática.

3 ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS

Feita a devida exposição epistemológica, parto agora para a apresentação dos elementos de ordem teórico-conceituais que discutem identidade no âmbito das Ciências Sociais. Considero importante registrar mais uma vez que as construções dessas ferramentas analíticas não são fixas e já dadas *a priori*, mas sim protótipos a serem mais desenvolvidas conforme os dados que se apresentarão na ida ao campo. Enfim, vamos ao que interessa.

É comum observarmos no nosso cotidiano pessoas se definindo enquanto “X” ou “Y”. “Sou brasileiro”; “sou gaúcha”; “sou pesquisadora”; “sou professor”; e por aí se vai. No fim, como bem destacou Tomaz Tadeu da Silva em *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, nesse ponto de vista a “identidade é simplesmente aquilo que se é”, gerando a

⁴ Ou como aquela capa que, segundo Roberto Cardoso de Oliveira, o pesquisador deve vestir durante a sua pesquisa. DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson. A aventura sociológica. Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

imagem de ser uma “característica independente, um ‘fato’ autônomo, [...] autocontida e autossuficiente” (2014, p. 74). O autor chamou atenção também para o debate sobre diferença, que muitas vezes é visto nestes termos acima elencados.

Para Silva essas duas dimensões se encontram imbricadas e são inseparáveis, posto que ao afirmar que “sou brasileiro”, para ficar no exemplo autor, implica dizer que não sou guatemalteco. Da mesma forma isso funciona quando queremos falar sobre o Outro. Nesse sentido que para ele esse binômio é “o *resultado* de atos de criação linguística” (*idem*: 76, grifo meu). Isto significa que tanto a “diferença [como] a identidade [...] não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas [...] são criações sociais e culturais” que precisam “ser ativamente produzidas” (*idem*) por “meio de atos de fala” (*idem*, p. 77).

Entendo que o mais fundamental aqui é que ao levar em consideração a identidade e a diferença “como processos de *produção* social” o autor também compreende elas no interior de “processos que envolvem relações de poder” (*idem*: 96, grifo do original). De maneira resumida, “a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (*idem*). Destaco que trouxe essa definição mais geral sobre identidade para evidenciar que coaduno com Silva de que não é possível analisá-la isoladamente, isto é, levando em consideração somente aquilo que os agentes sociais dizem sobre si. Em meu entendimento é necessário levar em consideração seu caráter relacional com outras instâncias da vida prática e concreta, ou seja, o sistema de relações mais estrutural que faz com que os sujeitos digam tais coisas acerca de si.

Estas outras questões da vida prática e concreta que me refiro dizem respeito a relações de trabalho (DUBAR, 2005), relações familiares (KNOBLAUCH; PENNA, 2016), lazer e tantos “outros quadros sociais, privados ou públicos, duráveis ou efêmeros” que o sujeito venha a se inserir (LAHIRE, 2002, p. 51). Saliento que o objetivo de meu estudo é o de pesquisar a formação da identidade profissional das professoras e professores que ministram a disciplina de Sociologia no ensino médio das escolas públicas estaduais da cidade de Santa Maria/RS. Isto implica buscar conhecer as *particularidades* dessa prática e dessa atividade⁵ no interior de um movimento mais geral no mundo do trabalho.

⁵ Não somente para entender, mas também para produzir conhecimento localizado, como se referiu Connell.

Uma das especificidades que acabou me chamando bastante atenção ultimamente é a da feminização da educação básica. Logo na minha primeira ida a campo o professor afirmou que durante a entrevista iria se referir a essa categoria profissional somente como *professoras*, posto que as mulheres dominavam numericamente a profissão. Além do mais, obtive contato com alguns estudos que exploram e evidenciam de forma mais aprofundada esse fenômeno, algumas de suas diversas causas e consequências (CALDAS *et al.*, 2010; CHAMON, 2009; DINIZ, 2001; KNOWBLAUCH; PENNA, 2016; VIANNA, 2013 e 2001).

Apenas para não passar batida, ressaltamos que a “chamada feminização do magistério caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério” (VIANNA, 2013, p. 164). No caso brasileiro, Cláudia Vianna (*idem*) afirmou que a

maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX com as escolas de improviso, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX. (VIANNA, 2013)

Em levantamento realizado pelo *Todos Pela Educação*⁶ e publicado em 2016 sobre o perfil dos docentes brasileiros, podemos observar em termos quantitativos o que essa feminização representa. Interessante salientar também que conforme avança-se no nível educacional aumenta-se a participação do professor masculino. Se na creche apenas 2,3% são homens, no ensino médio há 38,7% e 55,2% na educação profissional⁷. Aqui em Santa Maria, por exemplo, de 50 professores que ministram a disciplina de Sociologia, 30 são mulheres⁸. Algumas autoras tentam explicar isso por meio da conotação que o trabalho docente passou a ganhar historicamente, onde “a imagem sacralizada da mãe transpõe-se para a professora” (CALDAS *et al.*, 2010, p. 03).

⁶ Órgão da sociedade civil que visa, segundo ele próprio, “engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade”. Cf. mais informações no site disponível em: <<https://goo.gl/g9ouUH>>. O estudo pode ser conferido também no próprio site. Deixo aqui o link para o arquivo. Disponível em: <<https://goo.gl/BK3uE1>>. Acesso em: 15/12/2017.

⁷ Único nível que a quantidade de homens em sala de aula ultrapassa o das mulheres.

⁸ Os dados foram obtidos por meio de uma tabela produzida e compartilhada por um ex-colega. Eis o trabalho: *Cleber do Nascimento*. Ensino de Sociologia: formação dos docentes e o ensino nas escolas estaduais de Santa Maria/RS. Publicado em Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<https://goo.gl/TZKttd>>.

Trago ainda como exemplo trechos de três falas de entrevistas realizadas com três professores da rede estadual de São Paulo a convite da *Universidade Virtual do Estado de São Paulo TV*⁹, mas que se encontra no canal do Youtube da *TV Cultura Digital*¹⁰. Logo na primeira fala de uma das entrevistas, a professora afirmou que “ser professora é doação” e que ela não se vê professora, mas sim “mãe de trinta alunos a cada ano diferente”¹¹. Após essa declaração, a outra professora ao falar sobre o amor que sente por seus alunos acaba chorando. Destacou ainda que ela não é mãe, mas que quando ela é chamada pelos alunos no caminho para a sala dos professores, “esse prô, professora” para ela às vezes soa como “mãe, mãe, mãe, mãe”¹². Já o professor marcou uma distinção em relação as duas falas anteriores:

mas eu não tenho esse vínculo de ser pai deles, não, alguns tem pai outros o pai tá ausente por vários motivos, mas não, eu sou o professor. Eu vou ser o melhor professor pra eles e eles vão ser os melhores alunos pra mim. Mas essa relação professor e aluno. Essa coisa de filho e tudo mais não.

Enfim, retomando o relatório do TPE, de modo geral, o perfil traçado pelo estudo apontou para uma categoria composta sobretudo por mulheres de cor/raça branca, que regulam na média de 40 anos de idade, atuantes em sua maioria na rede pública e de localidade urbana. Destaca-se aqui elementos de ordem de gênero, etnia, geração e geografia. Dada essa manifestação, como poderíamos captar esses elementos para análise da formação da identidade profissional da categoria docente?

Uma alternativa pela qual simpatizamos é a de interseccionalidades e/ou categorias de articulação. No texto *Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras*, Adriana Piscitelli reconheceu que a “proposta de trabalho com essas categorias é oferecer *ferramentas analíticas* para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades” (2008, p. 266, grifos nossos). Segundo a autora ainda é relevante sublinhar “que já não se trata da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou

⁹ Também conhecida como UNIVESPTV.

¹⁰ *Profissão docente*. Youtube. Disponível em: <<https://goo.gl/f3UZJS>>.

¹¹ “Eu costumo dizer, eu tenho trinta filhos por ano”

¹² “Eu tenho esse sentimento, eu sou maternal”, terminou ela. Difícil não lembrar da discussão feita por Connell acerca dos vínculos emocionais. Em *Gênero: uma perspectiva global* (2015: 169-171), ela acabou comentando esses compromissos em algumas esferas da vida, como no lar e no trabalho. No entanto, também é interessante notar como esses vínculos acabam extravasando e se relacionando entre si. Digo isso pensando nessa representação social da professora que hegemonicamente é vista enquanto uma profissão vinculada ao cuidado materno do lar.

gênero e sexualidade, mas da diferença, em sentido amplo para dar cabida às interações entre possíveis diferenças presentes em *contextos específicos*” (*idem*).

Entre as autoras apresentadas por Piscitelli que trabalha com essa perspectiva, Avtar Brah é uma das que mais chama atenção. Deslocando a categoria analítica de gênero para diferença, sugerindo, então, “quatro maneiras como a diferença pode ser conceituada: diferença como *experiência*, diferença como *relação social*, diferença como *subjetividade* e diferença como *identidade*” (BRAH, 2006, p. 359, grifos nossos), esta autora se propõe a analisar “como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e resignificados” (*idem*, p. 374).

Antes de adentrar nessas quatro diferenças, considero relevante registrar uma questão de ordem epistemológica que permeia essa discussão. Brah afirmou que “no esquema analítico” que ela estava “tentando formular, [...] a questão não é privilegiar o nível *macro* ou *micro* de análise, mas *como* articular discursos e práticas inscreve relações sociais, posições de sujeito e subjetividades” (*idem*, p. 359, grifos nossos). Ou seja, trata-se de uma autora também preocupada com a clássica dicotomia (ou dicotomia clássica) entre agência e estrutura.

Seguirei a exposição da autora e começarei, portanto, abordando a experiência. De acordo com Brah essa modalidade precisa ser entendida “como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado”¹³ (*idem*, p. 360). Além disso, a experiência é “um lugar de contestação: um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas” (*idem*, p. 361). Ou seja, a experiência é o chão onde o sujeito se forma.

Aqui há uma reformulação no debate sobre agência. Se, como bem pontuou a autora, o debate acerca das “matrizes ideológicas ou campos de significação e representação estão em jogo na formação de sujeitos diferentes, e quais são os processos econômicos, políticos e culturais que *inscrevem experiências historicamente variáveis*” (*idem*, grifos nossos), “o significado atribuído a um dado evento varia enormemente de um indivíduo para outro”, ou seja, a maneira “como uma pessoa percebe ou concebe um evento varia segundo como ‘ela’ é culturalmente constituída” (*idem*, p. 362).

¹³ Aqui percebo uma *aproximação* de certa maneira com a discussão feita por Tomaz Tadeu da Silva e apresentada brevemente neste ensaio.

O segundo tópico trata da diferença como relação social. Se num primeiro momento a aparência é de uma leitura mais macro, interessante é a maneira como a autora propõe a harmonização do termo buscando “suavizar” o estrutural na análise. Segundo ela a diferença como relação social “se refere à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações *sistemáticas* através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais”, *i.e.*, há um destaque para a “sistematicidade através das contingências” (*idem*, p. 362, grifo do original). Ela ainda vai resumir que essa relação “pode ser entendida como as trajetórias históricas e contemporâneas das circunstâncias materiais e práticas culturais que *produzem as condições* para a construção das identidades de grupo” (*idem*, p. 363, grifos do original).

Assim mesmo, isso não quer dizer que as consequências dessas relações sociais não “estão presentes nas arenas altamente localizadas do local de trabalho, da casa, tanto nos interstícios da mente onde a intersubjetividade é produzida e contestada” (*idem*, p. 363-364). Isto quer dizer, articulando o termo trabalhado anteriormente, que, “na prática, a *experiência* como *relação social* e como o cotidiano da experiência vivida não habitam espaços mutuamente exclusivos” (*idem*, p. 364, grifos nossos). Eis a sacada para o deslocamento do “estrutural como centro de comando de uma formação social” (*idem*, p. 365).

O terceiro modo é a diferença como subjetividade. Aqui Brah realizou um debate sobretudo com a psicanálise para contestar o sujeito “unificado, unitário, racional e racionalista” (*idem*, p. 365). Segundo ela, essa perturbação realizada pela psicanálise é em decorrência da “ênfase num mundo interior permeado pelo desejo e pela fantasia. Esse mundo interior é tratado como o lugar do inconsciente com seus efeitos imprevisíveis sobre o pensamento e outros aspectos da subjetividade”¹⁴ (*idem*, p. 367).

O interessante nessa perspectiva é novamente a tentativa de superar a dicotomia entre macro e micro sem cair no mecanicismo estruturalista nem no finalismo fenomenológico (por assim dizer). Galgar compreender diferentes formas de subjetividades (ou “como a subjetividade é conceituada em culturas outras que a ocidental” (*idem*, p. 370), por exemplo) em contextos diferentes é buscar também “explorar a relação entre mudança pessoal e mudança social sem recurso a explicações redutivas de determinação simples”. Em resumo, a autora estava

¹⁴ “A subjetividade então não é nem unificada nem fixada, mas fragmentada e constantemente em processo” (*idem*: 368).

dizendo que “precisamos [de] molduras conceituais que possam tratar plenamente a questão de que os processos de formação da subjetividade são ao mesmo tempo *sociais e subjetivos*” (*idem*).

E finalmente o último ponto: diferença como identidade. Nesse tópico a autora propôs uma síntese de todos os termos tratados por ela e que aqui foram apresentados resumidamente. Conforme Brah, “questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de *experiência, subjetividade e relações sociais*” (*idem*, p. 371, grifos nossos). Para ela “identidades são *inscritas* através de experiências *culturalmente construídas* em relações sociais”. Enquanto que a “subjetividade [...] é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do *sujeito-em-processo* ganha significado ou é *experimentada* como identidade” (*idem*, primeiros grifos nossos, último do original). Nesse sentido que para a autora as identidades não são rígidas, fixas, unitárias, posto que são registradas na pluralidade de experiências que se encontram em contextos diferentes pelos quais os indivíduos interpretam culturalmente suas trajetórias de vida.

Entretanto Brah chamou atenção crucial para que não caíamos na ideia que as identidades são como uma manada solta em campo aberto, sem nenhum mínimo de coerência. A proposta da autora é que no “curso desse fluxo, as identidades assumem *padrões específicos*, como num caleidoscópio, diante de *conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas*” (*idem*, grifos nossos). Para concluir, nada melhor que uma síntese dessa perspectiva:

a identidade pode ser entendida *como o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – um núcleo em constante mudança, mas de qualquer maneira um núcleo – que a qualquer momento é enunciada como o ‘eu’* (BRAH, *idem*)

4 PARA NÃO CONCLUIR...

Mas enfim, e eu, o que faço com isso tudo? Como bem já afirmei no início deste ensaio, a pretensão aqui é o de criar, prévia e provisoriamente, uma *caixa de ferramentas analíticas* minimamente coerente entre as teorias e conceitos utilizados para fins de “verifica-las” com dados empíricos. Assim que feita essa testagem, a pretensão é retornar para a caixa de

ferramentas e modificá-la. A partir daí novamente a ida em campo para o refinamento teórico... e assim sucessivamente. Como já fora feita a discussão em torno da concepção do Tomaz Tadeu da Silva e de como irei operacionalizar a vigilância epistemológica com a Connell para entender e produzir conhecimento a partir das especificidades do local em que pesquisa, falta destacar brevemente a relação da pesquisa com a Brah.

Cedida uma tentativa de síntese das principais ideias e proposta da autora, gostaria de acrescentar um elemento para além dos já destacados em relação a gênero, etnia, geração e geografia. Trata-se da formação da ou do docente que ministra a disciplina de Sociologia no ensino médio das escolas públicas estaduais da cidade de Santa Maria/RS. Conforme pesquisa já mencionada na nota de rodapé número 7, a maior parte desses profissionais não possuem formação específica na área. Para ser mais preciso, apenas 5 de 50 professores são sociólogos de carteirinha (ou de diploma). Nesse sentido que creio que a Brah é de fundamental importância para analisar as diversas variáveis que se apresentam no professor. Lanço algumas perguntas para tentar dialogar na forma de problema com a última teoria apresentada: de que maneira os professores que não possuem formação específica em Sociologia, mas mesmo assim ensinam-na enquanto disciplina para o Ensino Médio, vivenciam e experienciam seus percursos? Quais desenhos identitários que se configuram? Faz-se possível falar numa crise identitária mais acentuada nesses casos? Quais são as estratégias para enfrentamento/superação dos dramas trazidos por trajetórias inconstantes?

Destaco ainda que a ideia é buscar responder tais perguntas com as muletas das teorias mas também com a miopia da pesquisa do tipo etnográfica. As técnicas nesse sentido serão, a princípio, de “observação participante, [...] entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 2012, p. 28), bem como aplicação de questionário. A intenção, por um lado, é buscar identificar as práticas reais dos sujeitos no interior dos processos práticos de ação e, por outro, a significação que os mesmos dão para essas práticas, ou seja, a pretensão é tensionar o que é dito com o que é feito. Enfim, creio que o que foi exposto brevemente aqui pode ser um bom início de conversa.



REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2012.
- BOURDIEU, Pierre *et al.* **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.
- CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos. In: BRITO, Vera Lúcia. **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentum, 2009.
- CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Versos, 2015.
- CRUZ, Fabiana *et al.* As relações de poder na femnização do trabalho docente. **Fazendo gênero: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, agosto 2010.
- DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliana (org.) **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
- DUBAR, Claude. **A Socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KNOBLAUCH, Adriane. Socialização familiar e formação de professoras: o gênero em questão. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, p. S86-s95, dez. 2016.
- LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, n. 78, p. 37-55, abril 2002.
- PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.
- SILVA, Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- VIANNA, Claudia. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia (org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013, pp. 159-180.
- _____. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos pagu**, v. 17/18, p. 81-103, 2001/2002.
- WILSON, Colin. **Vampiros do espaço**. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

LOOKING AT REALITY THROUGH A THEORETICAL AND EPISTEMOLOGICAL KALEIDOSCOPE: TRYING TO UNDERSTAND THE VARIOUS FACETS OF THE TEACHING PROFESSION

***Abstract:** This paper aims to point out some significant elements for analyzing the formation of the professional identity of teachers. For this, the article was divided into two parts. The first is about the epistemological order, which is, it is the process of knowledge production. It is understood that there is a need to develop knowledge from local data specifications, breaking with a direct and uncritical incorporation of theories produced elsewhere. In the second section there is an effort to build a minimally cohesive interlocution between authors that works on the theme of identity. The goal is to produce analytical tools that make possible to investigate in a more organized way, aiming, as pointed out in the first part, a critical dialogue in front of the information provided by the reality of this field that is intended to face. In addition, it is relevant to highlight that in the teaching profession the gender stands out in what refers to professional identity, however, other references deserve attention. Since there is a commitment here – with the use of the epistemological debate and the theoretical-conceptual tools – to dialogue the gender with other perspectives such as ethnicity, generation and geography.*

***Keywords:** Teacher identity. Intersectionality. Epistemology.*

DIA DO PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS EM MENSAGENS DE FELICITAÇÕES AOS DOCENTES

Eliane Velloso Missagia¹ – elianemissagia@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Av. Amazonas, 5253

CEP: 30421169

Paulo Henrique Pinheiro Barbosa Cruz² – paulopinheirocruz@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Av. Amazonas, 5253

CEP: 30421169

Renato Caixeta da Silva³ – rencaixe@yahoo.com.br

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Av. Amazonas, 5253

CEP: 30421169

***Resumo:** O objetivo deste trabalho é investigar as representações de professores construídas no conteúdo verbal e não verbal em publicações de três grandes escolas de Belo Horizonte, na ocasião do dia dos professores. Considera-se que identidades são construídas nesse processo, partindo das proposições de Kathryn Woodward (1997) e de Kanavilil Rajagopalan (2008). Para realizar esta tarefa, utilizamos princípios da Gramática do Design Visual (KRESS; van Leeuwen, 2001) e nos atentamos às escolhas léxico-gramaticais operadas na produção dessas mensagens. Partimos do princípio de que essas publicações possam interferir na realidade social, uma vez que (re)produzem determinadas visões da prática docente, havendo um impacto no ordenamento das salas de aula e na regulação das práticas sociais que circundam esse ambiente. Compreende-se, nos termos de Sommer (2007), que há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção de discursos relacionados à sala de aula e aos atores sociais que se relacionam a esse espaço. Os resultados mostram a construção do professor missionário, um profissional encarregado da missão de moldar o*

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG

² Mestrando em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET –MG)

futuro dos alunos. Também foi observada a representação da carreira docente como uma jornada harmônica, silenciando os possíveis problemas que possam ser enfrentados pelos professores.

Palavras-chave: Dia do professor. Representação. Identidades. Ordem do discurso.

1. INTRODUÇÃO

As reflexões sobre as barreiras encaradas no cotidiano de sala de aula por professores dos mais variados níveis e contextos educacionais foram o ponto de partida para a realização dessa investigação de caráter discursivo. Tais reflexões foram despertadas pelas leituras e debates realizados durante a realização de uma disciplina de pós-graduação em estudos linguísticos focada em questões discursivas atreladas ao contexto educacional. Sendo assim, levantamos a seguinte questão: Como são representados os docentes em publicações que os homenageiam na ocasião do dia dos professores?

Uma vasta rede de representações nos vem à mente quando pensamos a carreira do professor, representações estas que não emergem do acaso e podem ser tomadas como construtos sociais estabelecidos a partir do uso da linguagem e das interações sociais. Quase todos temos nossas referências no que diz respeito a representações de professores, uma vez que habitam nossa memória os professores que tivemos, os professores que nossos conhecidos tiveram, os professores de narrativas ficcionais, os professores mostrados pelo jornalismo, dentre outros. Nesse sentido, o presente trabalho se ocupa das representações construídas em mensagens de felicitações pelo dia do professor publicadas em páginas de escolas particulares de Belo Horizonte no ano de 2017.

Silva (2017) realizou uma pesquisa que englobava todas as mensagens de dia do professor em um jornal do Recife desde 1930, data da primeira celebração até o ano de 1995. Seu objetivo era, justamente, verificar as imagens de professor que foram sendo reforçadas e (re)construídas na cidade. Uma forte presença do discurso religioso, salvacionista e patriota foi verificada e os resultados apontaram para a figura de um “profissional que deve levar o rumo de uma sociedade nos ombros, de forma abnegada e muitas vezes subserviente.” (SILVA, 2017, p. 6311).

A pesquisa de Silva (2017) teve um caráter histórico, buscando refletir sobre a trajetória

das representações discentes no período de tempo supracitado. A presente proposta se ocupa de três mensagens publicadas no ano de 2017 por grandes escolas da cidade de Belo Horizonte. Nesse sentido, buscamos compreender, através da investigação desses três casos, como os professores são representados nessas publicações e que identidades profissionais emergem de tais construções discursivas. Compreendemos que este recorte seja significativo ao ilustrar o processo que ocorre nas demais escolas na ocasião do dia do professor.

O dia do professor tem sua origem no período imperial brasileiro, quando Pedro I, imperador do Brasil na época, baixou um decreto imperial que criou as “escolas de primeiras letras”, o ensino elementar. O decreto determinava que todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras. Esse texto, criado em 1827, regulamentava também o salário de professores, as matérias básicas que os alunos deveriam aprender e como os docentes deveriam ser contratados, conforme aponta o portal R7 de notícias. Após 120 anos, foi comemorado o primeiro dia do professor e, apenas em 1963, a celebração foi oficializada como feriado escolar por Decreto Federal.

As mensagens publicadas nessa ocasião são consideradas relevantes por colocarem a carreira docente em foco, dando centralidade ao professor e às práticas relacionadas à sala de aula. Partimos da visão sócio-construtivista da linguagem (Hall, 2003 e Potter, 2005). Nesse sentido, as representações evocadas pelo discurso institucional de cunho comemorativo podem demonstrar um processo de construção discursiva que interfere na realidade social ao dispersar imagens de atores sociais envolvidos nas práticas educacionais.

Para investigar tais representações, lançamos mão da perspectiva da Gramática do Design Visual (KRESS e Van LEEUWEN, 2001) e direcionamos nossa atenção para o processo de escolhas léxico-gramaticais operadas na construção das mensagens. Nossas reflexões são balizadas pela noção de Ordem do Discurso Escolar, elaborada por Sommer (2007), uma vez que compreendemos que as representações do professor que são compartilhadas por instituições escolares obedecem a regras que interditam determinadas representações e sancionam outras.

2. A ORDEM DO DISCURSO ESCOLAR

Michel Foucault, em sua aula inaugural no *Collège de France* em 1970, aborda as relações entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam. Esse discurso pronunciado pelo filósofo na ocasião foi publicado com o título “A Ordem do Discurso”, e

vem sendo tomado como parâmetro para uma série de trabalhos nos mais variados temas e objetos. A produção educacional recente, por exemplo é rica em trabalhos que utilizam a perspectiva de Foucault. Sendo assim, Sommer (2007) contribui para tais reflexões e constrói uma investigação acerca do ordenamento discursivo escolar, analisando os discursos de professoras e de estudantes de pedagogia.

A premissa que orienta suas discussões é a de que haveriam determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas relacionadas ao espaço escolar. Outro ponto abordado pelo autor são as identidades dessas professoras e estudantes e as formas de enxergar o espaço escolar, compreendendo que essas representações podem interferir na realidade social por orientarem as práticas desses agentes envolvidos no processo educacional. Tal perspectiva de análise das falas de indivíduos está pautada na compreensão, apoiada em “A Ordem do Discurso”, de que:

[...] as práticas discursivas da escola obedecem a um ordenamento prévio, que os enunciados obedecem a regras de formação específicas, que alguns ditos são sancionados e outros interditados. Enfim, que o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso. (SOMMER, 2007, p. 59)

Com base nas reflexões de Sommer (2007), nos propomos a investigar mensagens publicadas na ocasião do dia dos professores do ano de 2017 de três grandes escolas de Belo Horizonte. Compreendemos que essas publicações possam evidenciar as interdições, as regularidades e as raridades discursivas que obedecem a padrões impostos pela ordem do discurso escolar vigente. Será também realizada uma comparação com os resultados obtidos por Sommer (2007), uma vez que se tratam de discursos diferentes a serem analisados. O trabalho do autor foca nas representações identificadas nos dizeres de professores, enquanto o presente trabalho se ocupa de mensagens institucionais que tem o professor enquanto objeto de representação sem, contudo, trazer a voz do profissional homenageado. Seguindo uma importante precaução de Foucault, ressaltada por Sommer (2007), não nos ocupamos de revelar as verdades que seriam encobertas por discursos, mas sim de observar os efeitos de verdade produzidos historicamente. Isso implica, segundo Sommer (2007), em operar sobre os ditos, sobre as superfícies dos textos, sem buscar um suposto significado subjacente. O que as palavras significam não seria, portanto, o foco, mas sim o funcionamento das palavras, conjuntos de sentenças e práticas sociais relacionadas.

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

A discussão a respeito do papel da linguagem enquanto instrumento de representação do mundo tem sido feita no contexto não apenas dos estudos linguísticos, mas também em outras áreas como a psicologia e filosofia. Observa-se, no entanto, que a natureza das representações pode ser concebida de diferentes maneiras. Jonathan Potter (2005) apresenta duas metáforas que entram em colapso no momento em que se iniciam as discussões em torno do papel da linguagem para se representar o mundo, quais sejam, a metáfora do espelho e a metáfora da construção. No caso da primeira metáfora, a linguagem, como uma superfície especular, refletiria as coisas como se estivéssemos diante de um reflexo da realidade. Nessa perspectiva, a linguagem reflete como as coisas são em suas descrições, representações e relatos. Haja vista que esses reflexos do mundo ocorrem no contexto de transações humanas, eles são, muitas vezes, de acordo com o autor, tratados como relatos confiáveis, factuais, literais ou, caso contrário, o espelho estaria obscurecido ou distorcido por meio de confusões ou mentiras. Essa metáfora, de acordo com o autor, tornaria as descrições passivas, ao sugerir que elas funcionariam como um espelho do mundo.

A metáfora da construção, segundo Potter (2005), opera em dois níveis. O primeiro corresponde à ideia de que as descrições e os relatos constroem o mundo ou, pelo menos, versões do mundo. O segundo corresponde à ideia de que essas descrições e relatos são, por si só, construções. A ideia de construção, funcionando nesses dois níveis, parece mais apropriada para o autor, na medida em que sugere a possibilidade de montagem e de que diferentes materiais poderiam ser usados na fabricação.

Stuart Hall (1997) considera a representação como sendo um processo chave no circuito cultural, uma vez que conecta sentido e linguagem à cultura. Diferentemente de Potter (2005), ele assume a existência não de duas formas de se entender o processo representacional, mas de três. Para o autor, além das abordagens refletivas e construtivas, há a abordagem intencional, em que se prevê um funcionamento da representação sob o absoluto controle do indivíduo sobre aquilo que constrói através do uso da linguagem. Contudo o autor observa que o problema dessa concepção reside no fato de que a linguagem é um sistema social, de maneira que nossos sentidos, por mais privados e intencionais que sejam, devem submeter-se a regras, códigos e convenções de linguagem para serem compartilhados e compreendidos.

Deve-se, portanto, compreender o caráter público e social da linguagem, reconhecendo que não são as coisas por si só, nem os indivíduos que usam a língua que fixam o sentido: “As coisas não significam: nós construímos sentido, usando sistemas representacionais – conceitos e signos.” (HALL, 2003, p. 25). Essa é a chamada abordagem construtivista ao sentido na linguagem, ela pressupõe que não podemos confundir o mundo material, onde coisas e pessoas existem, com as práticas simbólicas e processos, por meio dos quais a representação, o sentido e a linguagem operam. Silva (2016) apresenta um panorama do conceito de representação, abordando-o sob o ponto de vista de variados campos do conhecimento. O autor observa que, ao interpretar e, conseqüentemente representar algo que faz parte de uma cultura, o ser humano utiliza um código compartilhado: a linguagem (verbal ou não verbal). Esse processo se articula, segundo o autor, a convenções e ações socioculturais ou linguísticas.

Partindo da concepção de que a linguagem representa o mundo por meio de um processo de construção dos sentidos, este trabalho pretende adotar uma postura que se baseie nessa terceira abordagem da representação. Para nós, portanto, as representações de determinado objeto no mundo passaram por um amplo processo de adequação à estrutura social na qual nos inserimos, não sendo estas representações nem reflexos da realidade, nem fruto da livre escolha dos indivíduos que representam. “[...] todos os sentidos são produzidos dentro de uma história ou cultura. Nunca podem ser fixados e estão sempre sujeitos a mudança, seja pelo contexto cultural, ou pelo período histórico.” (HALL, 1997 p. 32).

Segundo Rajagopalan (2008), a noção de que a identidade, seja a de indivíduos, seja a de nações ou de objetos, é um construto social e não algo que se encontra por aí *in natura* já se transformou em um lugar comum nos círculos acadêmicos. Isso não significa que essa nova percepção não tenha sido uma guinada radical na forma como a identidade era pensada até então. De acordo com o autor, a identidade do indivíduo é a mais difícil de se pensar sob tal perspectiva, uma vez que nossa cultura é marcadamente individualista e a crença na própria individualidade é entendida como a primeira garantia de sobrevivência. Pesa nesse caso sobre nós a forte tradição do realismo ingênuo, de que os objetos existem por si só e apesar de nós. “O que nos escapa muitas vezes é o fato de que a divisão binária ‘natureza/cultura’ sobre a qual repousa um dos pilares do realismo é extremamente tênue, em especial em sua zona fronteira.” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 78)

Também abordando a noção de identidade em uma perspectiva construtivista, Woodward (1997) nota que é necessário primeiro observar como a identidade se estabelece no

circuito cultural e como a discussão a respeito da identidade se relaciona à discussão a respeito das representações. A autora retoma as proposições de Hall (1997), para quem o exame sistemas de representação envolve a observação das relações entre cultura e sentido. Esses sentidos, por sua vez, só significam a partir da compreensão de que posições de sujeito são produzidas e do modo como nós, enquanto sujeitos, podemos ser posicionados dentro delas. A perspectiva de Woodward, conforme sugere a autora, traz outro momento do circuito cultural, na medida em que seu foco está direcionado para as identidades produzidas por esses sistemas representacionais.

Nesse sentido, o enfoque desse trabalho recai sobre as identidades dos professores construídas a partir das representações presentes em postagens feitas por escolas na ocasião do dia do professor. Compreendemos que essas mensagens, amplamente dispersas graças às possibilidades de propagação permitidas pelas redes sociais, podem contribuir para a (re)produção de determinadas construções identitárias da figura do professor.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1. O Surgimento da Gramática do Design Visual

A Gramática do Design Visual (GDV) surgiu em meio à necessidade em se compreender o papel das imagens como meios de se produzir significados na sociedade em seu contexto de uso (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Ela faz parte da Teoria Sociosemiótica da Linguagem, que engloba outros estudos importantes, como a Linguística Sistemico-Funcional e a Multimodalidade, fundamentais na compreensão da GDV.

As imagens, em sua materialidade, podem ser percebidas como textos, linguagens em uso que atuam em um determinado contexto (HALLIDAY e HASAN, 1985). São produtos da linguagem que expressam significados e fazem sentido a uma pessoa que possui o repertório semiótico necessário para a decodificação da mensagem. Elas são um fenômeno gramatical, multimodal, pois em sua materialidade podem ser percebidas diferentes manifestações da linguagem verbal e não verbal, e pertencem a um determinado contexto (HALLIDAY, 2014).

A constituição das imagens se dá por meio de diferentes modos e recursos semióticos de significação, proporcionados e disseminados, principalmente, por meio da evolução tecnológica e dos meios técnicos digitais, o que os identificam inseridos no campo do

fenômeno da multimodalidade (KRESS, 2010). Ela estuda as múltiplas conexões que são construídas por meio dos modos e recursos semióticos na criação dos significados, como: língua oral e escrita, imagens estáticas e em movimento, gestos, expressões, sons e cores. Todo modo possui importância na constituição de uma mensagem e deve ser considerado como elemento relevante de significação na composição do complexo de signos (KRESS, 2010).

Na perspectiva da GDV, assim como as estruturas linguísticas, as imagens nos direcionam para interpretações individuais de nossas experiências e das diferentes formas de interação em sociedade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Essas estruturas servem para construir as experiências humanas na cultura, que são expressas por meio de três metafunções (ideacional; interpessoal; textual) que são intrínsecas à linguagem (HALLIDAY, 2014).

As metafunções são a base da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2014), são entendidas numa perspectiva dentro da própria língua em contexto de uso, e que posteriormente foi aplicada a diferentes formas de linguagem. Essa teoria percebe a linguagem como meio usado para se criar significados, que são feitos a partir das escolhas dos signos que os usuários realizam em sistema semiótico com base em seu conhecimento prévio, seu repertório semiótico e conhecimento da língua. Por sistemas semióticos são compreendidas as línguas, como português e inglês, e as formas mais amplas de linguagem não verbal, como as expressões corporais, a música, os gestos, a organização espacial (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010).

Usar a língua em sociedade pressupõe fazermos escolhas no sistema linguístico, de modo que as metafunções se inter-relacionem simultaneamente e desenvolvam os significados no contexto em que vivemos (HALLIDAY, 2014). Elas são categorizadas em três funções: ideacional, representa nossas experiências internas e externas com o mundo; interpessoal, compreende as relações sociais existentes entre os participantes da linguagem; textual, organiza as estruturas das formas textuais.

Kress e Van Leeuwen (2006) utilizaram os estudos de Halliday, que se fundamentava na língua, e consideraram também a linguagem não verbal. Na GDV, Kress e Van Leeuwen (2006) passaram a compreender as metafunções como: representacional, interativa e composicional, adequando assim os termos utilizados por Halliday para uma visão que englobou as novas perspectivas apresentadas pelos estudos focados na linguagem não verbal.

A metafunção representacional, que será priorizada na análise, é dividida em duas perspectivas de representação, a narrativa e a conceitual. As representações narrativas são

aquelas que apresentam ações realizadas pelos participantes atores, que podem, ou não, apresentar uma meta da ação executada. Uma ação pode ser transacional, quando é observado na imagem o ator responsável pela ação e a meta da ação. Outro tipo de ação é a não transacional, em que existe uma ação, mas a meta desta ação não é visualizada. A última é a bidirecional, em que ator e meta invertem seus papéis simultaneamente. O outro tipo de representação é a conceitual, em que não existe uma ação sendo executada e os participantes na imagem apresentam atributos classificacionais e analíticos.

É importante salientar que toda composição imagética é complexa e as duas formas de representações, narrativas e conceituais, podem coexistir. O importante na análise de uma imagem é conseguir identificar o que se apresenta como mais saliente, o que direcionaria, no caso da metafunção representacional, identificar a imagem como uma representação narrativa ou conceitual.

4.2 Imagens também são textos

Ao falarmos em textos, pensamos primeiramente em produtos escritos, entretanto, nos estudos de linguagem, esse conceito vai mais além. O texto pode ser compreendido como a materialidade, um produto de uma expressão de linguagem, podendo ser tanto verbal (oral e textual), quanto não verbal (imagem, som ou expressões corporais). Seu uso se dá em sociedade, por meio do estabelecimento das relações sociais e atuam em determinados contextos (HALLIDAY; HASAN, 1985).

Um texto, na definição de Halliday (2014), é toda língua(gem) que é funcional, ou seja, estabelece uma relação de significados quando usada em um determinado contexto de situação. Os textos possuem uma estrutura que pode ser compreendida em duas perspectivas intrínsecas. A primeira está relacionada à sua forma mais interna, ligada à léxico gramática, que dá o sentido de sua construção lógica enquanto estrutura organizacional das informações gramaticais. A segunda está ligada à uma forma mais ampla, uma estrutura global que relaciona o texto ao seu contexto de uso imediato para que ele faça sentido enquanto mensagem.

Segundo Halliday e Hasan (1985), a linguagem e o contexto estabelecem uma relação mútua que levam a uma compreensão maior de contexto de cultura. Um contexto de situação onde ocorram práticas de linguagem entre os participantes, os signos produzidos indicam que tipo de situação eles estão envolvidos.

Para Halliday (2014), ao usarmos a língua em um contexto de situação, esse contexto possui três elementos que se referem aos aspectos das situações sociais, o campo, a relação e o modo e respectivamente às metafunções da linguagem ideacionais, interpessoais e textuais, que se inter-relacionam para a construção dos significados

5. ANÁLISE DAS MENSAGENS DE FELICITAÇÃO

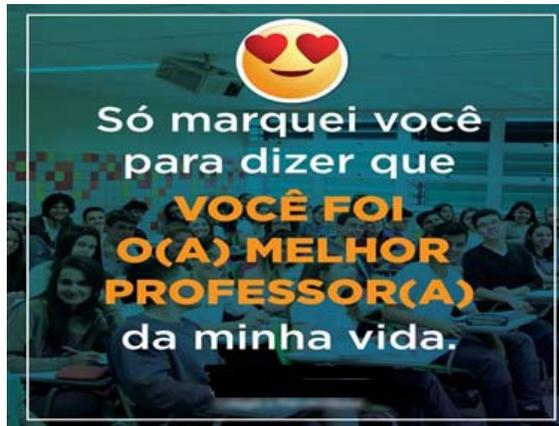
O objeto de estudo é a representação do professor por meio do discurso que as escolas construíram nas imagens publicadas em suas redes sociais no dia do professor no ano de 2017. Para a delimitação do *corpus* de análise, selecionamos três escolas de redes de ensino particular a fim de verificarmos se existe uma simetria no discurso produzido e construção da representação do professor. A escolha de escolas da rede particular se deu pela facilidade em se encontrar páginas oficiais nas redes sociais. Optamos por não apresentar o nome das escolas analisadas por questões éticas, portanto, as apresentaremos como escola A, B e C.

As postagens selecionadas para a análise foram publicadas nos perfis oficiais das escolas no dia quinze de outubro de dois mil e dezessete, dia dos professores. A análise vai priorizar a metafunção representacional, responsável pela forma como representamos o mundo, mas as metafunções interpessoal e textual, eventualmente, poderão ser citadas, pois entendemos que por elas se inter-relacionarem, a análise pode ser prejudicada excluindo-se elas.

5.1 Escola A

A imagem a seguir (Figura 1), apresenta a seguinte homenagem aos professores.

Figura 1 – Imagem para homenagear os professores – Escola A.



Fonte: *fanpage* no *facebook* da Escola A.

A imagem se enquadra na perspectiva conceitual, pois não é percebido, em sua estrutura visual mais aparente, nenhuma representação narrativa. Como uma representação conceitual temos duas perspectivas de análise, a classificacional e a simbólica. A primeira refere-se à identificação do agrupamento de elementos que participam de uma mesmo tema. Observando a imagem de fundo (*background*), identificamos jovens sentados em carteiras, livros, cadernos e um retroprojektor. Esses elementos podem ser classificados como pertencentes ao tema sala de aula.

A parte mais aparente da imagem é constituída pela carinha amarela com olhos de coração (*emoticon*) e a parte textual em branco e amarelo. O simbólico está presente nos significados que são construídos na relação destes elementos. A carinha com olhos de coração passa a ideia de estar apaixonado ou em estado de amor por alguma coisa, não necessariamente uma pessoa. A carinha, que antecede o texto, passa a sensação de ser o ator que enuncia o texto escrito que se segue. É importante ressaltar o papel do produtor dos signos, ou seja, de quem produz a imagem. Não são os próprios alunos que produziram a imagem, ela é concebida pela instituição responsável pela administração da *fanpage* da Escola A.

No que diz respeito à metafunção interpessoal, temos a perspectiva da modalização, que, de forma resumida, relaciona-se ao nível entre o abstrato e ao naturalista que uma imagem pode ter na relação que ela estabelece com o observador. A imagem tem uma modalização mediana, pois apresenta um elemento figurativo, o desenho da carinha com olhos de coração e o *background* com a aplicação de uma película azul que causa distorção

nas cores reais. Isso pode causar um pouco de distanciamento com o real e aproximação com o abstrato.

O uso do *emoticon* combinado com o conteúdo verbal dá a entender o caráter marcante da passagem do professor pela vida do aluno. Nesse sentido, temos a imagem de um professor a quem são direcionados admiração e afeto. Sendo assim, a primeira publicação corrobora para o fortalecimento da visão do caráter afetivo da profissão docente. Essa visão da carreira deixa de lado outros aspectos que seriam intrínsecos a qualquer relação profissional, como aqueles relativos ao retorno econômico ou ao prestígio social da profissão.

5.2 Escola B

A seguir, apresentaremos a imagem postada nas redes sociais pela Escola B (Figura 2).

Figura 2 – Imagem para homenagear os professores – Escola B.



Fonte: *fanpage* no *facebook* da Escola B.

Assim como a Escola A, a Escola B apresenta uma imagem que mostra a sala de aula, mas neste caso ela é a imagem mais saliente. Ela traz uma representação narrativa, marcada pela ação da professora (ator) que direciona sua atenção ao caderno da aluna (meta). Entretanto, a imagem apresenta, em sua complexidade, outros tipos de representações, como conceituais classificacionais e simbólicas. Na parte superior da imagem é apresentado como primeiro elemento, localizado à esquerda, a informação com a data do dia dos professores sobre um box azul que ajuda a emoldurar o texto. Na metafunção composicional essa

informação pode ser percebida na perspectiva do valor da informação como aquilo que é dado, ou seja, informação já conhecida. Logo em seguida, à direita, é posicionada a mensagem, direcionada àqueles que educam. Esse texto pode ser compreendido como o novo, a informação nova que é apresentada.

A imagem da professora pode ser associada às palavras educar e carinho, características geralmente associadas à figura da mulher, carinhosa e maternal. A sala de aula é ordenada de forma tradicional. Toda a imagem e texto remetem a uma representação tradicional que está enraizada na sociedade e que faz parte do dia-a-dia da educação escolar.

A mensagem verbal corrobora para a representação de um profissional que se doa e que tem nas mãos o papel de formar os alunos. Aqui, assim como na pesquisa de Silva (2017), podemos ver uma identidade profissional marcada por uma missão e o professor é representado como aquele que carrega nos ombros uma grande responsabilidade sobre o futuro dos alunos. Pode-se, portanto, verificar uma regularidade com relação às publicações investigadas pelo autor no período pesquisado. O professor permanece sendo colocado enquanto o responsável pelo aprendizado, removendo, desse modo, a responsabilidade dos outros atores sociais envolvidos no processo educacional.

5.3 Escola C

A última imagem a ser analisada se diferencia das demais por apresentar uma representação mais voltada para o abstrato e salientando sua parte verbal textual (Figura 3).

Figura 3 – Imagem para homenagear os professores – Escola C.



Fonte: *fanpage* no *facebook* da Escola C.

No campo representacional ela se enquadra como conceitual simbólica onde o elemento visual mais marcante é o conteúdo verbal textual. Apesar de não apresentar imagens como fotos ou ilustrações, o discurso apresentado pode apontar para aspectos interessantes da representação do professor, e que também, de certo modo, conectam-se com as representações das duas primeiras imagens analisadas.

Temos três momentos bem marcados e encadeados no texto, APRENDER PARA ENSINAR – ENSINAR PARA VIVER – VIVER PARA EDUCAR, com destaque para as palavras APRENDER – ENSINAR – VIVER. O primeiro momento da oração apresenta o processo que o professor precisa passar para estar habilitado a lecionar em sala de aula, ele precisa passar por todo um processo acadêmico para que esteja habilitado a ensinar outras pessoas. As duas orações seguintes apresentam informações importantes que apontam para uma realidade brasileira de muitos professores. Na segunda oração o professor precisa ensinar para viver, é o seu trabalho, sua fonte de renda. Já na terceira oração ele é apresentado como aquele que vive pela educação, aquele que dá aula, se dedica de forma plena pela educação. Ao final, em letras bem menores e criando um contraste e peso desproporcionais, vem a felicitação ao professor.

Como Kress (2010) apresentou, os signos são constituídos de forma mais ou menos consciente. Muitas vezes não existe uma intenção explícita em se dizer algo ou que o dito tome um sentido daquele não desejado. Por se tratar de uma postagem que tem como contexto de uso o dia dos professores, tudo indica que a mensagem tem a intenção de apresentar um tom poético, mas, os outros sentidos que a análise da composição visual apresenta, podem demonstrar que outros entendimentos podem ser construídos, levando-se em conta as representações que são enraizadas na sociedade, no caso desta análise, a dos professores.

Nesse sentido, o ensino é colocado como centro da existência do professor. Temos, portanto, uma identidade marcada por uma missão que domina a vida do profissional, não havendo outras dimensões desse indivíduo. As orações de finalidade, marcadas pela conjunção “para” indicam que se está apresentando as motivações para as práticas dos professores. Primeiramente vem a formação: “Aprender”. Esse aprendizado é realizado com a finalidade de ensinar. Depois temos o trabalho: “ensinar”. Nesse caso, temos a ideia da finalidade da remuneração para se manter financeiramente. É importante destacar também que, no trabalho de Sommer (2007), foi identificada a interdição da ideia de “ensinar”. Esse dado demonstra uma diferença entre os discursos produzidos por professores e os discursos produzidos institucionalmente por membros do setor de comunicação da escola sobre os

professores. E, por fim, “viver para ensinar”. Essa última relação de finalidade faz emergir a ideia de um profissional que tem como única meta o ensino. Essa representação atua na construção de uma imagem quase que missionária da carreira docente. Nesse sentido, a tão evocada ideia de vocação emerge, obscurecendo outras possíveis motivações profissionais que nem sempre são ignoradas quando se fala de outras profissões como a ambição ou o reconhecimento pelo trabalho.

5.4 Comparando as Escolas A, B e C

As três imagens das escolas selecionadas acabam por trazer representações estereotipadas que estão presentes na sociedade, como o professor carinhoso, dedicado, marcante e tradicional. A modalização entre o abstrato e o naturalista varia bastante entre elas, indo do totalmente abstrato ao mais natural. Todas utilizaram de recursos verbais textuais para transmitir a mensagem, sendo que a escola B salientou mais o não verbal, marcado pela foto da professora em sala de aula. A questão de marcar o gênero ocorreu em duas das postagens, da Escola A e C, sendo que a Escola B apresentou o gênero masculino no verbal e a imagem de uma mulher no não verbal. Nenhuma delas propõe inovações na representação do professor ou algum tipo de crítica, mesmo que implícita. Tudo se enquadra dentro da ordem do discurso escolar. É um discurso sobre o professor produzido pela escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base os preceitos da Gramática do design Visual, foi realizada uma análise dos efeitos de sentido produzidos em publicações de felicitação a professores feitas por escolas particulares de Belo Horizonte. Partimos da noção de que as representações que emergem de tais significações têm relevância para se pensar a visão a respeito do papel do professor e a ordem do discurso escolar vigente.

Os dados mostram uma regularidade no que diz respeito à representação do professor em publicações de homenagem: as ideias de missão, de vocação, de afeto e a atribuição de responsabilidade na formação do cidadão. O professor é tomado como aquele que tem nas mãos o papel de formar, missão que não pode ser atribuída a um único ator social. Essa é uma regularidade que foi identificada em outros trabalhos que abordavam a representação social do professor como o de Silva (2017), o de Nunes, Vilar et al (2012), de Ficher e Baladeli (2017). Pode-se dizer, portanto, que a ordem do discurso das mensagens de felicitação pelo

dia do professor favorece essa representação da carreira docente em detrimento de outras representações, que são interditas como, por exemplo, a de um professor que sinta qualquer tipo de insatisfação. Esse discurso silencia os problemas, pela construção de uma representação totalmente harmônica da carreira docente. São, desse modo, interditas as representações que podem ser ouvidas pelas vozes dos professores reais, com limitações e dificuldades em cumprir as expectativas que lhe são direcionadas.

REFERÊNCIAS

FICHER, Cleyton L. Baladeli, Ana Paula D. O professor no Cinema: reflexões sobre a imagem do professor herói no filme O triunfo. **Revista Travessias**. v. 11 n. 02 maio/ago. 2017.

HALL, Stuart. The work of Representation. In: _____. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage Publications, 2003. p. 15-64.

HALLIDAY, Michael. **Introduction to functional grammar**. London, New York: Routledge, 2014.

_____.; HASAN, Rugaiya. **Language, context and text: aspects of language in a Social-Semiotic perspective**. Australia: Deakin University Press, 1985.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2nd ed. London, New York: Routledge, 2006.

POTTER, Jonathan. Discourse and Construction. In: POTTER, Jonathan. **Representing Reality: Discourse, rhetoric and social construction**. London: Sage Publications, 2005. p. 97-118.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguística e a política de representação. In: _____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. Sao Paulo: Parábola, 2008. p. 29-36.

SILVA, Maria do Rozário A. “Parabéns, Professor/a! ou as imagens construídas dos professores recifenses nas felicitações pelo dia 15 de outubro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p16/anais.html?titulo=&area=75>. Acesso em: 01/12/2017

SOMMER, Luiz Henrique. A Ordem do Discurso Escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

WOODWARD, Kathryn. Concepts of identity and difference. In: _____. **Identity and Difference**. London: Sage, 1997, p.7-62.

TEACHERS' DAY: REPRESENTATIONS CONSTRUCTED IN GREETINGS MESSAGES TO THE TEACHERS

***Abstract:** The aim of this paper is to investigate teachers' representations constructed in the verbal and non-verbal content of three posts from Belo Horizonte Schools in the occasion of teachers' day. We consider that identities are constructed in this process, following the ideas of Kathryn Woodward (1997) and Kanavilil Rajagopalan (2008). To accomplish this, we use the principles of Visual Grammar Design (KRESS; van Leeuwen, 2001), and we focus on lexical and grammatical choices made in the production of these messages. We consider that these posts may interfere in social reality as they (re)produce certain visions of teaching practice, having an impact in classroom dynamics and in the regulation of social practices that surround this environment. We understand, as Sommer (2007) proposes, that there are certain rules that sanction or ban the production of discourses related to the classroom and to the social actors that are related to this space. The results show the construction of a missionary teacher, a professional in charge of the mission of shaping the students' future. It was also found the representation of a harmonic career journey, silencing all possible problems teachers might face.*

***Keywords:** Teachers' day. Representation. Identities. Order of Discourse.*

O QUE FAZ UM CATADOR DE MATERIAIS RECICLÁVEIS? ANÁLISE DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS TRIADORAS DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

OLIVEIRA, Fabiana Goulart de¹ – fabiana13maio@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

BARROS, Vanessa Andrade² – vanessa.abarros@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

***Resumo:** Esse artigo apresenta uma parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado realizada com o objetivo de compreender os processos psicossociais e de subjetivação no trabalho dos catadores de materiais recicláveis, particularmente das triadoras que atuam em cooperativas de reciclagem. Buscou-se compreender o “tornar-se catador”, ou o que faz um catador, no sentido duplo do termo: o conteúdo da sua atividade e como, ao fazê-la, ele se constitui como profissional.. Interroga-se de que maneira o trabalho na catação, em particular a atividade de triar materiais recicláveis, realizado em condições precárias que envolvem diretamente o contato com objetos sujos, desvalorizados e potencialmente contaminantes, poderia ser fonte de desenvolvimento desses trabalhadores, permitindo seu reconhecimento e o desenvolvimento de uma identidade profissional. A pesquisa utiliza o método etnográfico, baseando-se na pesquisa-ação e na grounded theory. Como resultados, apontamos um conjunto de competências e saberes produzidos cotidianamente no trabalho dos catadores e que revelam o processo de desenvolvimento do ofício e da formação profissional destes trabalhadores.*

***Palavras-chave:** atividade, trabalho, catador de materiais recicláveis, psicologia do trabalho.*

¹ Doutora em psicologia social pela UFMG, mestre em engenharia de produção, graduada em psicologia. professora adjunta do Centro Universitário UNA.

² Pós-doutora pelo Conservatoire National des Arts et Métiers-Paris, doutora em sociologia pela Université Paris VII, mestre em administração e graduada em psicologia. Professora do departamento de psicologia da UFMG.

1. INTRODUÇÃO

As transformações no mundo do trabalho, ocorridas a partir das duas últimas décadas do século XX, suscitaram discussões importantes acerca dos paradigmas teóricos e metodológicos que concebem o trabalho como elemento central na construção da sociabilidade humana. A diminuição do trabalho assalariado, ou dos chamados “empregos estáveis”, a precarização do trabalho em alguns setores, o surgimento de novas classes sociais – como a “ralé” (Souza, 2009) – e de atividades econômicas, cujos atores, vistos como marginais/perigosos (Souza, 2009) reivindicam o reconhecimento enquanto trabalhadores, levantam questões importantes acerca do papel do trabalho na constituição da identidade.

Na perspectiva marxista, que afirma que “a essência do homem é o conjunto das suas relações”, ou ainda “que o homem é o que faz e como o faz” (Marx e Engel, 2001), o trabalho pode ser compreendido como mediador entre ele e a natureza. É por meio dele que o homem transforma e constrói o mundo. E, ao transformá-lo, ele também se constrói, produz sua identidade e sua subjetividade.

Reconhecer-se no trabalho implica reconhecer-se no objeto que nele se produz, considerar a sua eficácia, mas também a possibilidade de imprimir a sua marca ou o seu estilo pessoal naquilo que se faz. Requer também reconhecer-se no ofício, compartilhar regras, princípios e valores comuns sobre como fazer, como trabalhar junto, como contribuir com a construção de uma história coletiva, com a transmissão e a transformação do ofício. Implica, ainda, reconhecer-se na sua própria atividade, quer dizer, no uso que se faz de si mesmo (Schwartz, 2014). Ter o sentimento de ser ativo, de poder inovar, criar, inventar, experimentar uma atividade viva que permite ao sujeito se desenvolver. Tudo isso requer o confronto com o real, o enfrentamento das dificuldades, dos riscos e limites presentes na atividade. É através destes movimentos que o trabalhador se constrói, e se transforma, espelha a sua imagem e produz a sua identidade.

No trabalho dos catadores, um dos aspectos que se destacar nas observações diz respeito às más condições em que ele é realizado. Mesmo fora dos lixões, os recursos de que eles dispõem para a atividade (galpões, equipamentos, apoio técnico) são precários, no entanto, estes trabalhadores insistem em afirmar o valor de sua atividade e orgulho que sentem em fazê-la.

Sendo uma atividade reservada a pobres, e que geralmente se supõe simples, portanto executável por “qualquer um” sem qualificação, não é difícil compreender a grande quantidade de pessoas que buscam as cooperativas, atraídas pela possibilidade de obter renda. Ao confrontar-se com a situação real, muitas delas desistem do trabalho. Outras permanecem. As razões que levam cada pessoa a permanecer na cooperativa ou abandoná-la são ainda pouco explicitadas, e, às vezes, tratadas meramente como uma questão de “frescura” ou “falta de força de vontade”.

Dessa forma, o trabalho dos catadores, aparentemente desqualificado e desvalorizado socialmente nos levam a questionar sobre os modos de produção subjetiva ou identitária envolvidos nesses processos. Em que medida ou como esse tipo de trabalho é capaz de proporcionar condições para a produção de identidades valorizadas, para o desenvolvimento ou para o empoderamento subjetivo dos trabalhadores que nele atuam? Que tipo de saberes são produzidos nesse trabalho e como a identidade desse profissionais é construída?

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir do método etnográfico, baseando-se na pesquisa-ação e na *grounded theory*. A pesquisadora acompanhou o processo de trabalho de duas cooperativas, de reciclagem, sendo as visitas intercaladas uma ou duas vezes por semana em cada uma delas durante 12 meses. As observações do trabalho foram mais extensas no processo de triagem de materiais recicláveis uma vez que esta é a etapa que requer maior proximidade, ou contato, como os materiais. As entrevistas foram realizadas na situação de trabalho, sem interrupção das atividades.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho de separação dos recicláveis consiste em (re)estabelecer classificações para os diversos materiais descartados como lixo. Dizemos “estabelecer” e “reestabelecer” a fim de acentuar a característica dinâmica e situada da atividade de triagem. Não se trata apenas de separar materiais seguindo uma classificação preestabelecida – o que pode ser feito por uma

máquina automática –, mas trata-se de categorizar, considerando critérios de utilidade (sujidade, reutilização, reciclabilidade) e econômicos (preço de mercado, custo da separação, valor relativo dos materiais), que podem variar no espaço e no tempo. Tudo isso se cristaliza, com maior ou menor complexidade, em cada gesto de triagem.

Os conflitos entre algumas triadoras, que atuam nas cooperativas e associações, mostram que a atividade dessas profissionais requer o desenvolvimento de diversas habilidades no nível das capacidades corporais, perceptivas ou sensoriais, motoras e psicossociais. E, dependendo das condições em que ela se realiza (disponibilidade de infraestrutura, grau de educação da população, exigências estabelecidas pela prefeitura, condições de mercado), essa atividade se torna ainda mais complexa.

A experiência prática dos catadores, sobretudo das triadoras, se apresenta como determinante para o funcionamento e a produtividade das cooperativas. Ela é que permite o desenvolvimento de habilidades e os modos operatórios necessários para responder às exigências da atividade.

3.1- A aprendizagem dos sentidos

A percepção do cheiro e do nojo é influenciada pela história sociocultural do sujeito, e, portanto, ela é também construída pelas experiências produzidas na atividade de trabalho. Trata-se de uma competência que permite aos trabalhadores desenvolver melhor o seu trabalho.

A atividade de triagem requer o uso dos vários sentidos. O reconhecimento de alguns materiais, como o copinho de PP³ e PS, se faz pelo tato - o PP é mais resistente que o PS, outros, como alguns plásticos são identificados pelo barulho que produzem.

“Esse é PP e esse é PS... você pode ver aqui no fundo, mas demora... a gente também não enxerga... então tem que apertar assim oh... tá vendo? Esse é o PP”...
(triadora)

“Esses aqui você tem que apertar para ver o barulho oh... escuta esse... é diferente”
(triadora)

³ Essas siglas se referem aos tipos de material de que são feitos os objetos.

3.2-Os odores

Para se protegerem dos odores presentes em alguns materiais, as trabalhadoras se colocam em apneia, tampam o nariz, utilizam máscaras, luvas, capas de plástico, perfumes, na tentativa de cobrir o cheiro desagradável. Mas todos consideram que essas técnicas e proteções são pouco eficazes. De um lado, porque os cheiros são voláteis e se infiltram; por outro, porque são considerados como parte integrante da atividade profissional. Por isso, devem ser não apenas suportados, mas aceitos. Dessa forma, as triadoras estabelecem um sistema de rodízio para alguns materiais como aqueles oriundos de frigorífico, apelidados ironicamente de “cheirosos” e todas devem realizar o trabalho.

As triadoras dizem que quando eram novatas e começaram a fazer o trabalho, o estômago chegava a “embrulhar” e o cheiro era muito forte. Depois, “se acostumaram” e não sentiam mais o mau odor. O “esquecimento” desse mau odor pode ser explicado, em princípio, pelo fenômeno conhecido como fadiga olfatória (Almeida *et al*, 2008). Trata-se da saturação dos receptores olfativos devido à alta exposição a determinado elemento. Isso explica as razões pelas quais alguns familiares se queixam de sentir o mau cheiro, ao passo que eles mesmos – os trabalhadores –, não percebem. Em determinados contextos sociais, a insegurança e o constrangimento dos catadores se explica pelo fato de não conseguirem perceber se estão ou não com mau cheiro.

O conhecimento acerca da função e da importância do trabalho participa da percepção do cheiro e do nojo. Algumas triadoras afirmam que, à medida que foram aprendendo sobre o trabalho e conhecendo outras experiências, a percepção sobre o material foi mudando e o nojo, segundo elas, acabou. A participação nas atividades políticas proporcionadas pelo movimento social contribuíram, segundo elas, para essa transformação, uma vez que as ajudaram a perceber o valor do seu trabalho e a se sentirem orgulhosas por isso. O depoimento de uma triadora expressa essa transformação.

“Quando eu cheguei [na associação] achei uma loucura... me colocaram no papel branco – para separar os coloridos do branco, que era o melhor material... mas eu achei horrível... Eu estava triando aqueles material devagarzinho ainda... e ainda achando que estava péssimo e aquele lixão lá na frente, falei meu Deus do céu... fedozão, falei’ Haaa... não vai vingar não, vocês tá é me enganando... aí depois eu fui para a esteira... as meninas falou ‘Você está indo bem... Você é rápida’ ... aí fui para a esteira e comecei a separar aqueles material lá..... falei ‘ah... bom... gostozinho...não é ruim não... acho até que eu peguei rápido... Peguei... era muito material... A gente não separava só papelão, ou só pet não... lá separava de tudo...

aqueles tamborzinho, os bag... aí rapidinho eu peguei as manhas lá e gostei”... (triadora)

–“De que você gostou?” (Pesquisadora)

- “Uai... deixa eu ver... eu gostei de aprender que tem diferença de material, de preço... ah... sabe? Sei lá... gostei de ganhar o meu dinheiro, e gostei também... depois que o pessoal foi explicando... Porque que a gente fica separando isso aqui? Vai fazer o que com isso? ‘A gente vende... faz nosso salário... E também evita de estar sujando bueiro’... foi explicando as coisas... assim...pouco... pouco que a gente está reciclando aqui já ajuda o meio ambiente... Eu pensava ‘mas que carai de meio ambiente? Meio ambiente de quê?’ Eu não sabia... Não tinha noção disso não... Aí, de vez em quando, a gente ficava conversando na cozinha... o pessoal lá da Cataunidos⁴ começou a frequentar lá... eu comecei a frequentar as reuniões... aí eu fui entendendo... Ah tá.. então meio ambiente quer dizer que é árvore, camada de ozônio.. aí eu falei ‘Ah...então o serviço não é só lucro... não é só dinheiro... a gente está ajudando também... então está muito bom... peguei gosto aí... agora em agosto vai fazer oito anos que eu estou aqui (...) Hoje eu não acho que é mais uma bagunça... hoje eu já sei que cada material tem o seu lugar... você sabe.. ali no chão é papelão, plástico, copinho, esses trem que é tudo junto você sabe que é um lixo... você sabe que aquilo ali tem um valor... copinho é ali... papelão é ali... plástico é do lado de cá... sabe que, depois que a gente recicla, tudo vai colocar nos bag... A gente sabe que é o dinheiro... não é lixo... é dinheiro...” (triadora de Betim).

–“E o mau cheiro que você sentia no início?” (pesquisadora)

- “Eu acho que eu acostumei... (risos) ou eu acostumei ou a gente acha que é cheiro... sei lá... cheiro agora de dinheiro... cheiro de felicidade... cheiro de pagamento das contas... você não vê mais o mau cheiro... você sabe que daquilo ali vai sair a sua sobrevivência... Aquí a gente vem primeiro pela necessidade... mas você fica por amor... apegá... sei lá... é tanto que você passa na rua... se você vê assim um negócio você fica com vontade pegar... uma latinha... um pet... você tem vontade pegá... isso tem um trem esquisito...” (triadora)

3.3-O nojo

A relação das triadoras com o nojo também se transforma ao longo da experiência de trabalho. Ainda que afirmem que “perdem o nojo”, observamos que, ao apropriar-se do trabalho, através da experiência com o objeto e a participação no coletivo de trabalho, elas não só ampliam o sentido e a compreensão acerca dele como também percebem a sua função, a sua importância, os seus riscos.

“Primeiro eu sentia nojo, era muito difícil... Depois... quando eu fui entendendo melhor o trabalho e a importância do trabalho para o meio ambiente... para a cidade... eu fui perdendo o nojo” (triadora)

⁴ Cataunidos é uma rede de comercialização de recicláveis formada por nove cooperativas e associações de catadores da região metropolitana de Belo Horizonte. Seu processo de funcionamento inclui reuniões para discussão e planejamento das estratégias logísticas de comercialização que estão intrinsecamente associadas aos aspectos políticos presentes em toda a cadeia produtiva, como tentamos evidenciar ao longo do texto.

Além da transformação dos sentidos, as triadoras desenvolvem estratégias que lhes permitem um certo distanciamento, ou separação em relação aos “objetos nojentos” ou malcheirosos. Por exemplo, trocam de roupa, deixam passar alguns objetos, escolhem, quando possível, o melhor momento de triar os lotes menos malcheirosos.

A apropriação do trabalho só pode acontecer com o tempo, com o desenvolvimento da experiência, e para isso é preciso “superar” as dificuldades iniciais. As estratégias, os modos operatórios e saberes produzidos pela atividade mostram que a positividade do trabalho dos catadores não é um simples processo ideológico, em que as mudanças seriam produzidas por fatores externos, decorrentes, por exemplo, da valorização das questões socioambientais. A relação com o nojo passa também pela prática, que permite reduzir ou circunscrever os efeitos do mau cheiro. Este não deixa de existir, mas manifesta-se tanto quanto possível sob controle.

O nojo é um dos elementos determinantes para permanência do trabalhador na cooperativa. Mesmo que ele seja, em certa medida, uma reação esperada, a posição da triadora frente aos objetos é atentamente observada pelas demais colegas que avaliam constantemente o comportamento dos “recém chegados”.

“A gente vê no início se a pessoa tem jeito ou não... Tem umas que demoram a pegar o jeito... mas tem umas que de cara a gente já sabe que não vai dar certo...”
(triadora)

Há muitas pessoas que trabalham um dia na cooperativa e não voltam. As justificativas, quando apresentadas, são conhecidas pelos trabalhadores experientes.

“Elas falam que sentiu muita dor, ou que arrumou outro emprego, mas a gente sabe quando elas são nojentas... Não adianta insistir...Tem umas que passa mal... não dá conta” (triadora)

Os trabalhadores experientes afirmam que para trabalhar na cooperativa “é preciso se jogar”. Aqueles que “tem medo do lixo” ou “não quer se sujar”, não conseguem ficar. As pessoas que permanecem são aquelas que conseguem passar pela experiência do nojo. Isso só é possível quando se experimenta efetivamente a atividade. Muitas pessoas são atraídas para trabalhar na cooperativa em função da renda, geralmente superior àquela que conseguiriam em outro emprego compatível com o seu nível de escolaridade, mas não permanecem.

Embora sejam rigorosas na avaliação das novatas, as triadoras experientes admitem que, quando começaram, também sentiam nojo. Muitas afirmam que permaneceram porque precisavam trabalhar e não tinham alternativas.

“No início, eu tinha receio de colocar a mão no lixo... Eu fiquei porque precisava trabalhar... Mas depois fui acostumando... Antes de vir trabalhar aqui eu não sabia desse negócio de coleta seletiva não... não sabia que existia esse negócio de separar... aprendi isso foi aqui... Eu descobri a associação porque eu estava precisando trabalhar e meu filho chegou em casa com um brinquedo e falou que ele tinha ganhado aqui... aí eu fiquei curiosa e vim aqui saber o que era e eles falaram que tava precisando de gente... aí eu vim...” (triadora)

3.4- Saberes olfativos

Os “saberes olfativos”, uma vez desenvolvidos através da experiência de trabalho, resultam na diferenciação entre novatos e experientes. Eles são importantes em determinadas categorias profissionais e são formados, na situação de trabalho, pela “impregnação” (Candau & Jeanjean, 2006). Assim, é possível identificar um tipo de hierarquia olfativa específica de diferentes grupos profissionais, em que alguns odores são sentidos de forma mais “agressiva” que outros (Béguin, 1993 apud Candau & Jeanjean, 2006)). No caso dos catadores, a percepção do cheiro, assim como o nojo, vão sendo, aos poucos, aprimorados, de maneira que o desconforto do cheiro e mesmo o visual, inicialmente difíceis de nomear, vão ganhando forma, sentido e expressão.

Os trabalhadores, expostos frequentemente a substâncias que exalam cheiro, desenvolvem competências olfativas diferenciadas. Alguns grupos profissionais parecem desenvolver uma “cultura olfativa” própria, em que seus membros compartilham sensações e representações de práticas olfativas, como mostram Candau e Jeanjean (2006) em pesquisas realizadas com agentes mortuários, enfermeiros e trabalhadores de esgotos.

Os agentes mortuários são capazes de identificar o corpo de um afogado, através do cheiro. Os enfermeiros percebem que o paciente com infecção intensa tem um cheiro diferente. Da mesma forma, os trabalhadores de esgoto são capazes de perceber a presença de determinados tipos de gases nas galerias subterrâneas através do olfato (Candau & Jeanjean, 2006). Essas percepções são competências extremamente importantes para a atividade, tanto no que se refere à produtividade, quanto à prevenção ou ao cuidado da saúde do trabalhador.

Nas galerias subterrâneas, onde eles atuam, existem gases mortais (CO₂ ou H₂S) que, em alta concentração, atacam as células olfativas a ponto de não serem perceptíveis pelo olfato. A fraca concentração de H₂S libera um cheiro conhecido como de ovo podre. Assim, diferentemente do que se poderia pensar, é justamente quando não há “mau cheiro” que se deve preocupar. Saber identificar determinados odores pode ajudar os trabalhadores a lidar com o risco, a antecipar problemas e a preservar a própria saúde.

Candau e Jeanjean (2006) mostram que esses trabalhadores se preocupam com o fato de não se incomodarem com o cheiro qualificado de “mau cheiro” por aqueles que não exercem sua atividade profissional. A hipótese de um sentimento “natural” de repulsão, do qual eles seriam privados, os conduzem a se interrogarem sobre sua própria constituição fisiológica. Alguns chegam a legitimar como natural sua competência profissional. *“Para trabalhar em esgoto, há aqueles que suportam o cheiro e outros que não suportam. É fisiológico. Há aqueles que ficam e outros que abandonam o trabalho no primeiro dia. A gente vê passar aqui pessoas que não ficam. Elas não conseguem suportar o cheiro”*. Outros consideram que a ausência de repulsão vem de um processo de acostumar-se.

Ao mesmo tempo que se deve “acostumar” com o nojo, é preciso cuidar para não extingui-lo totalmente. O nojo serve também como indicador de sanidade, como revelam os trabalhadores de esgoto estudados por Jeanjean (2011). Eles afirmam que *aqueles que não têm absolutamente nenhum nojo, que gostam, por exemplo, do cocô, pegam sem luvas e é provável que nem lave as mãos depois, “são loucos”*. *E para trabalhar nestes locais é preciso ter a cabeça boa*. Por isso, dizem que é preciso encontrar um equilíbrio delicado entre o “suportar” e “não ser pego”. No trabalho dos catadores, o limiar entre a loucura e a saúde mental se apresenta também na expressão “se jogar no lixo”. Não se trata de “se jogar” simplesmente, mas de se jogar sem a ele se misturar. Diz-se que, no início do processo de organização, os catadores se encontravam “misturados ao lixo”. Aqueles que vivenciaram esse período se recordam das situações de violência entre os catadores que aconteciam com muita frequência nos locais de trabalho, que serviam de moradia. Os profissionais que assessoraram esses grupos nas fases iniciais do seu processo de organização destacam as situações de violência contra mulheres e homossexuais e a baixa estima que caracterizava fortemente esses trabalhadores.

3.5- Aprender o ofício

A aprendizagem da atividade das triadoras se desenvolve, em princípio, por meio da observação das mais experientes e das instruções que delas recebem. Durante o trabalho, triadoras experientes, posicionadas mais próximas, se encarregam de orientar os gestos das novatas, oferecendo-lhes dicas e sugestões relacionadas ao que elas devem fazer para realizar o trabalho e preservar o corpo.

“Encosta mais na esteira, assim você vai ficar com dor nas costas.”

“Dobra mais o corpo, senão você não consegue pegar... tem que mexer o corpo... você está muito dura”...

“Tem que mexer no material assim por baixo para ver se não está passando.”

Todas as triadoras, especialmente as que aderiram à cooperativa após a sua fundação, lembram e fazem referências às colegas que, à época, lhes ensinaram o ofício. As triadoras afirmam que o início é difícil e acreditam que, para aprender, é preciso ter “*força de vontade*”, que é empurrada inicialmente pela necessidade: “*eu fiquei por precisão uai... ia deixar meus filhos passar necessidade?... quem não precisa não fica não...* (triadora). Elas avaliam que muitas pessoas são atraídas pela renda relativamente elevada obtida na cooperativa geralmente superior – com o nível de escolaridade que possuem –, ao que conseguiriam em outro emprego. Entretanto, quando começam a trabalhar e percebem as dificuldades, desistem e não voltam.

“Tem gente que chega aqui... imagina que é uma coisa... sabe que aqui a gente ganha bem... acha que é fácil... aí... hora que vê... não quer mais...” (triadora)

“Elas vêm um dia... dois... e depois some... tem umas que arruma alguma desculpa... fala que o marido não deixou... ou que arrumou outro emprego... ou que sentiu muita dor... que não vai dar conta... outras nem volta” (triadora)

Há situações em que as triadoras experientes parecem submeter as novatas a uma espécie de prova ou “ritos de iniciação”, por exemplo expondo-lhes ratos, baratas, objetos malcheirosos ou oferecendo alimentos encontrados no material. A explicação de uma triadora experiente oferece elementos para compreender esses atos:

“Uma vez chegou uma mulher para trabalhar aqui e... nossa... ela era fresca demais... tudo era uí, aí, uí... pegava as coisa assim com a pontinha dos dedos...aquele nojo!... e colocaram eu para trabalhar com ela... aquilo foi me dando uma falta de paciência... uma raiva... teve uma hora que tinha um saco assim cheio de bichinho... aquelas larvinhas... eu peguei aquilo e sacudi assim... caiu nela... só pra ela largar de ser boba... ela ficou dando gritinho... Uai.. não quer trabalhar...”

vai embora... aqui não tem frescura não... acha que eu vou ficar trabalhando pra ela?” (triadora)

Se, de um lado, a ação da triadora experiente pode parecer cruel ou perversa, por outro, revela também uma estreita relação com as exigências da atividade. Nas atuais condições de desenvolvimento do trabalho, não é possível desenvolver a atividade sem colocar as mãos nos materiais. Além disso, sendo um trabalho cooperativo, se uma pessoa desenvolve menos que outra e obtém o mesmo ganho, estará se apropriando do trabalho de outro. Por isso, as triadoras insistem em dizer que para trabalhar ali, “*não se pode ter medo do lixo*” “*é preciso se jogar*”.

As cooperadas têm um agudo senso de equivalência entre esforço e ganho, considerando injusto que alguns obtenham vantagens com o trabalho do outro. Isso não significa estipular um padrão uniforme de desempenho pois, como discutimos em trabalhos anteriores (Lima & Oliveira, 2016; Oliveira, 2010), pessoas com capacidade reduzida fazem tarefas mais leves. O que tentam avaliar, com esses julgamentos, é se cada pessoa está se esforçando ao máximo dentro de regras e valores que definem o ofício de catador e considerando condições individuais. Diferentemente de uma regra que uniformiza o desempenho de todos, aqui o princípio é organizar o trabalho de acordo com as capacidades individuais, as quais, todavia, se definem em relação a certas exigências do ofício, o que pressupõe um certo desenvolvimento das iniciantes. As triadoras mais experientes dizem, por exemplo, que, para trabalhar na cooperativa, e especialmente na triagem, é preciso “*se jogar no lixo*”. Aqueles que não querem se sujar não conseguem desenvolver o trabalho:

“Você tem que dobrar o corpo... mexer no material... lá no fundo... sem medo... tem gente que chega aqui e fica durinha... tem medo de sujar... parece que tem medo do material... igual sacolas, você tem que pegar e abrir com vontade, sem medo... Tem gente que fica toda cheia de cuidado... e ai você vê que não vai dar certo...”
(triadora)

Os ritos de iniciação, que isoladamente podem parecer perversos, justificam-se como processo de formação de um determinado uso do corpo, necessário para realizar adequadamente a tarefa de triagem, compreendendo também critérios de justiça, evitando que uns se esforcem menos que outros. Ao cabo desse processo de desenvolvimento, sem que compreendamos ainda por quais meandros, a atividade de triagem se torna um “vício”.

3.6- De novato a experientes a apropriação do ofício

Segundo Clot (2010), ao iniciar-se numa situação de trabalho sem conhecê-la previamente, um novato utiliza-se da prescrição como o único recurso para conseguir fazer o que deve ser feito. A prescrição situa-se no impessoal da tarefa e se trata de algo precioso para o desenvolvimento da atividade. Mas, ao se deparar com as dificuldades impostas pelo real, um conjunto de atividades pessoais se apresenta, inaugurando um conflito com a prescrição. O novato tenta imitar os mais experientes, utilizando-se de “atalhos profissionais”, mas logo percebe que não funciona. O que ele vê do exterior e tenta imitar, limita-se a automatismos observáveis. As particularidades dessas ações são invisíveis uma vez que se trata de problemas já “resolvidos” pelos experientes. Em meio a esse conflito, o novato busca recursos interpessoais do ofício para tentar resolver seu enigma. Ele investiga seus pares, compara a atividade de uns e de outros, começa a identificar as especificidades de cada um e a descobrir o que lhes é comum e o que lhe serve de referência. Ele se beneficia da troca e do diálogo com os experientes, especialmente quando estes falam entre si, sobre os “previsíveis genéricos da atividade” que lhes permitem livrar-se da situação diante do imprevisível.

Interpessoal, o ofício se abre ao transpessoal e o gênero da atividade que inicialmente era obstáculo invisível, torna-se matéria de reflexão para o novato: ele começa, no melhor dos casos, a reconhecer-se em algo que ele torna cada vez mais independente de cada um dos colegas.(...) Apropria-se dele, toma sua posse, ao mesmo tempo, avaliando que nunca será seu proprietário. E, finalmente, esse ofício transpessoal, objeto de investigação e de pesquisa, transforma-se em meio de agir no real, em instrumento de ação (Clot, 2010, p.296).

Contudo, as dificuldades permanecem uma vez que os objetivos prescritos pela tarefa e aqueles reinventados pela atividade coletiva, prática, inauguram um outro conflito. É preciso *manipular com destreza, experimentar, comparar*. A vivência desse conflito e a elaboração ou a “digestão” da prescrição permitem a transformação do novato em um trabalhador experiente, capaz de assumir certas liberdades com a tarefa e com o gênero profissional, porque ele domina os dois. *Paradoxalmente, a atividade profissional é, enfim, pessoal, o que não era no começo. Ele acabou por fazer seu o ofício impessoal e transpessoal, graças aos recursos interpessoais do coletivo*. Assim, ele é capaz de assumir pessoalmente o dever do ofício. Agora, ele “é do ramo” (Clot, 2010).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade dos catadores, entendida como uma produção sócio-histórica, que lhes confere uma existência social, na medida em que os identifica como parte de um grupo ou de uma comunidade no sentido amplo, é intrinsecamente associada à atividade que realizam. Se concebemos a atividade como algo vivo e dinâmico, assim também entendemos a identidade desses trabalhadores. Assim, os conflitos relativos à identidade são também reveladores da atividade realizada pelos catadores.

A realização de uma atividade de trabalho estabelece exigências que requerem dos trabalhadores o desenvolvimento de habilidades e competências que implicam a transformação dos sentidos, dos valores e do próprio corpo. Assim, é possível observar as transformações dos catadores na sua relação com o cheiro, com o nojo. Fazer do lixo seu objeto de trabalho é confrontar-se com o nojo, com a repulsão, com a sua própria e aquela de outros que não deixam de portar um olhar de desprezo sobre essas atividades. Esses profissionais nem sempre se sentem à vontade para se apresentarem socialmente como *experts* ou profissionais do que fazem. Eles não gozam, *a priori*, de uma imagem social valorizada, uma vez que são constantemente identificados com os objetos que manipulam.

Embora destinada às classes mais pobres, a catação não é apenas uma ocupação de mendicância, cujo processo de organização em cooperativas cumpre o papel de manter a precariedade das condições de trabalho por meio de um discurso ambiental, como sugere alguns autores (Baptista, 2004). O trabalho criado pelos catadores nasce da miséria e conserva ainda hoje condições bastante precárias. Contudo, é preciso reconhecer o quanto se avançou em relação ao ponto de partida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.M.; FREIRE, G.L.; MORAIS, L.C.S.L. Implantação e avaliação da prática: Cansando o olfato”. In: Encontro de iniciação científica à docência, 11; 2008 outubro; Paraíba. **Anais...** p. 33

BAPTISTA, R. D. S. **L’institutionnalisation de l’informel**: Regards sur la cooperation et les strategies de survie des chiffonniers dans trois villes brésiliennes. 2004. Tese (Doutorado)– Université de Paris, Paris, 2004.



CANDAU, J & Jeanjean, A. Des odeurs à ne pas regarder. Terrain. **Revue d'ethnologie de l'Europe**. n.47, 2006

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

JEANJEAN, A. Entre transmission, contagion, secret et transgression: ce que l'on se "passe" aux abords des déchets. In: CORTEEL, D. ; LE LAY, S. **Les travailleurs des déchets**. Toulouse : Érès, 2011.

LHUILIER, D. **Negatif Psychosocial et subjectivation contribution a la Clinique du Travail**. Mémoire pour l'Habilitation à diriger les Recherches. Ecole Doctorale Connaissance et Culture Université Paris X – Nanterre, 2002.

LHUILIER, D. Le «sale boulot». **Travailler**, v. 2, n. 14. p.73-98. 2005.

LHUILIER, D. **Cliniques du travail**. Toulouse : Editions Erès, 48 p. 2007.

LHUILIER, D. Travail du négatif : travail sur le négatif. **Revue Education Permanente**. n. 179, 2009.

LIMA, F.P.A; OLIVEIRA, F. G. Recycling and social technologies for sustainability: the brazilian experience of wastepickers' inclusion in selective collection programs . **Work**. v. 57, n. 3, 2017.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo o rei da Prússia e a reforma social**. de um prussiano. Práxis, Belo Horizonte. Out- Dez, 1995.

OLIVEIRA, F.G. *Do "Trabalho sujo" à bela obra: o que é triar materiais recicláveis? um estudo em psicossociologia do trabalho*. 2016. Tese (Doutorado)– Programa de Pós-Graduação em Psicologia, FAFICH/UFMG, Belo Horizonte. 2016.

Schwartz, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. Porto Alegre, **Letras de Hoje**. V.49, n.3, p259-274. 2014

OLIVEIRA, F. G. **Processos de Trabalho e produção de vínculos sociais: Eficiência e Solidariedade na triagem de materiais recicláveis**. (Dissertação) Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2010.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2009.

WHAT MAKES A WASTEPICKER? ANALYSIS OF THE WORK AND PROFESSIONAL TRAINING OF TRI OF RECYCLABLE MATERIALS

***Abstract:** This article presents a part of the results of a doctoral research carried out with the objective of understanding the psychosocial and subjectivation processes in the work of wastepicker, particularly of the tris who work in recycling cooperatives. It was sought to*

understand "to become a wastepicker", or what does the wastepicker, in the double sense of the term: the content of his activity and how, in doing so, he constitutes himself as a professional. In this way, the work of collecting recyclable materials, carried out in precarious conditions that directly involve contact with dirty, devalued and potentially contaminating objects, could be a source of development for these workers, allowing their recognition and the development of an identity professional. The research uses the ethnographic method, based on action research and grounded theory. As results, we point out a set of skills and knowledge produced daily in the work of the collectors and that reveal the process of developing the craft and the professional training of these workers.

Keywords: *activity, work, wastepicker, psychology of the work*

IDENTIDADE DOCENTE: A IDADE¹ DA COMPLEXIDADE

Lefone Fatima Ramalho² – e-mail: mahsitti@gmail.com

Faculdade Campos Elíseos

Endereço: Rua Vitorino Camilo, 644

CEP 01153-000 – São Paulo – SP – Brasil

Resumo: *O presente artigo é fruto de inquietações reflexivas acerca da construção da identidade docente. O objetivo é discorrer argumentativamente sobre questões pertinentes ao tema, intencionando traçar um paralelo teórico, em especial com concepções que permeiam o pensamento complexo e a transitoriedade identitária do professor. Aludimos da complexidade advinda dos princípios dialógicos, recursivos e hologramáticos, operações que consideramos permeiam ao longo da inacabada objetiva e subjetiva construção da identidade docente. O movimento de percepção observado é dotado de peso contextual e histórico, pois fatores externos interferem nesta caminhada, ou seja, ora a identidade docente ancora no passado missionário, ora se reconhece como ofício de cunho especializado e ora se dobra a profissão carregada dos resquícios neoliberalistas. Aliado a estas premissas encontra-se a subjetividade, elemento que não consideramos como isolado, uma vez que os sujeitos agem e interagem entre si, sendo estas relações estabelecidas pela intersubjetividade humana e de inferência fundamental tanto na construção identitária docente, quanto nas ações por ele praticadas em seu campo de atuação. Intencionamos não pelo findar estanque desta discussão, mas pela proposta reflexiva deste movimento e pela possibilidade de olhares diferenciados e inquietantes, interagindo rumo à auto-inter-subjetividade³ tão peculiar à constituição docente.*

Palavras-chave: *Identidade docente. Subjetividade. Complexidade.*

¹ Nota da autora: A opção pelo termo “idade” foi inspirada em Tardif (2013), que a utiliza para designar um período/uma fase da análise que faz sobre as questões da formação de professores e as influências que marcaram esses períodos/fases.

² Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação: O protagonismo do Diretor de Escola em interface com a formação continuada de Professores. Linha de Pesquisa Formação de Formadores.

³ Termo adotado para explicar conceitualmente a relação docente enquanto seu conhecimento e reconhecimento interno, sua relação com os outros sujeitos, e a inter-relação entre a subjetividade dos sujeitos.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente a educação nos acompanha e inegavelmente faz parte integrante de nossas vidas, e aqui nos referirmos a todo processo formativo e seus agentes constituídos ou não, desde o campo familiar até o institucional.

Podemos considerar que no paradigma dominante o educar enquanto ato formativo, é atrelado a diversas regras, assumindo características próprias e sistematizadas de fragmentação, conseqüentemente estes condicionantes revelam-se em aspectos regulatórios e legais, geralmente compartimentalizados e descontextualizados do cotidiano escolar. Esses aspectos são muitas vezes justificados em prol de uma organização que se perde em sua própria cegueira burocrática, desaguando sem margem quando não reconhece ou pouco conhece das finalidades primordiais da educação, ou seja, a formação humana.

Não é nossa intenção, o discurso pessimista alienado, mas trazer à tona a reflexão de como em variados contextos históricos encontra-se a figura do professor.

Para isso, propomos um diálogo entre Tardif (2013) que nos descreve sobre a profissionalização docente e as idades da vocação, ofício e profissão e entre Morin (2015) que nos traz conceituais sobre o pensamento complexo. Estes referenciais teóricos nos fundamentam para o exercício da análise crítica de um período histórico que se inicia nos séculos XVI e XVIII, perpassando pelos séculos XIX e XX, até os dias atuais, enfatizando o paradigma emergente da complexidade e a constituição identitária docente.

2. PROFESSOR: UM SER EM CONSTRUÇÃO TRANSITÓRIA

*“Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”
Raul Seixas*

A proposta de refletirmos sobre construção da identidade docente e constituição de sua subjetividade é uma atitude ousada de tentarmos teorizar para além da prática, ações duais de características externas e internas.

A evolução da construção identitária docente não ocorre de forma linear, dada à complexidade de suas especificidades profissionais, contexto histórico, econômico, político e social aliados aos fatores internos, tais como, relações intra e interpessoais, crenças, valores e emoções.

Assim, podemos considerar que esta construção em seus aspectos externos é alicerçada de momentos históricos, de continuidades, descontinuidades, desvios, retrocessos, avanços temporários e interesses, desigual e diferenciada entre países e até regiões.

Em consonância com Tardif:

Podemos dizer que a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX (TARDIF, 2013, p. 554).

A evolução do ensino é condicionante particularmente atrelado à figura do professor. Como ser então professor em tempos tão diferenciados? Como constituir-se identitariamente num complexo de interesses antagônicos?

Tecendo a vocação

A idade da vocação teve o seu surgimento na Europa nos séculos XVI e XVIII onde ser professor era meramente uma questão missionária, como um dom advindo da fé e de sua perpetuação. Podemos caracterizar esta etapa como reducionista, fragmentada e de ações estanques no fazer docente. Imaginemos, pois como era a ação docente, arraigada centralmente aos conceitos laicos, ordem e temor, onde o saber assumia papel coadjuvante, figurando sob a tônica reprodutivista e fragmentada.

Não poderia ser diferente quem, à época, exercia a função docente, inicialmente sendo delegada às mulheres religiosas e depois às leigas, não sendo privilégio das segundas práticas qualitativas para o ensino – ambas estavam para o controle, para a propagação da fé e perpetuação da hierarquia social.

Diante deste contexto de pressão externa e inexistência reflexiva, ser docente era propriamente uma tarefa, onde mulheres de fé professavam suas crenças objetivando a manutenção do poder dominante.

As “virtudes femininas tradicionais” eram valorizadas e serviam de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir... As tradições pedagógicas eram principalmente orientadas para o controle das crianças, sobretudo o controle do corpo: elas deviam permanecer sentadas na classe, não se mexerem, respeitar as instruções, seus deslocamentos eram controlados, sua postura, sua elocução, seus gestos, entre outros comportamentos (TARDIF, 2013, p.555).

Infelizmente observamos docentes que, apesar do ensino laico, ainda justificam a escolha de sua profissão tendo como um dos pilares a tal vocação, esta confusão conceitual é habitual quando indagamos a respeito dos motivos que levam a escolha da docência, repetidamente a resposta é - por vocação, por gostar de crianças.

Está aparente ingenuidade nos remete à força atemporal da idade da vocação, apesar da contemporaneidade, das questões atreladas à formação, do repertório teórico ao qual perpassa a formação, ainda sutilmente perpetuamos a tal vocação, o tal gostar de crianças para definir importante etapa, ou seja, a escolha profissional, a opção pela docência.

Não nos refutamos das especificidades humanas que cercam nossas opções formativas e profissionais, nem tão pouco de nossas predileções, mas atribuir à docência a vocação traduzida por missão, ou dom, é reduzir a importância do papel docente, mesmo que no campo semântico, mas que advém do sentimento subjetivo na força intencional de quem assim o declara, ou seja, alegar sua opção pela docência, externando como motivação a missão que é uma forma de redução do real papel docente.

Tecendo o Ofício

A idade do ofício instaurada a partir do século XIX tem como foco central a desconfessionalização do ensino, num processo de ascensão do Estado como aparelho provedor da educação pública que apesar dos percalços pouco a pouco se torna pública, sem explicitar aqui a questão dual que permeia a escola pública à época – é uma fase que denota a valorização às especialidades.

A partir deste contexto a profissão docente passa a integrar a estrutura do Estado, sendo exigido desta categoria, a qualificação e a especialização própria para o exercício da docência.

O ensino se torna um trabalho laico, as mulheres passam a fazer carreira num emprego estável, com salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparadas às dos homens. É um período que exige formação das mulheres, surgem as Escolas Normais e nascem os sistemas escolares sob direção do Estado.

As professoras trabalham para construir uma carreira e obter um salário, ainda que a “mentalidade de serviço” continue presente. A idade do trabalho está, portanto, ligada não somente à estatização da educação, mas também ao impulso da sociedade salarial a partir do século XIX, que se caracteriza pelo surgimento das massas de trabalhadores que exercem um trabalho num quadro de uma relação salarial com um empregador junto a indústrias ou a serviços públicos. Como trabalho, o ensino

oferece ainda às mulheres ganhos a longo termo: aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros. Em contrapartida, a idade do ofício exige das mulheres um investimento inicial pesado, pois elas devem se formar. Assim é que, a partir do século XIX, as escolas normais se espalham e tornam-se pouco a pouco obrigatórias no século XX, ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário (TARDIF, 2013, p. 557).

Retornemos aos questionamentos iniciais, ou seja: Como então ser professor nesta etapa? Como se constituía seu processo identitário? Como se processa esta transição entre a idade da vocação e do ofício?

Inicialmente podemos pensar que a idade do ofício, de certa forma, trouxe avanços no âmbito da educação se considerarmos as vertentes de sua laicidade, do ensino público e até mesmo nos aspectos lentos, mas processuais de obrigatoriedade.

Arelado a isso a possibilidade de alteração de status do professor, visto agora como uma função de exercício com característica de trabalho, portanto, ligado à produção humana e, para tal, necessário o mínimo de formação.

A corrida pela legitimidade do fazer docente é característica desta época, cabendo aqui uma reflexão de cunho formativo - procurava-se a habilitação para o exercício da docência, tanto nas Escolas Normais, quanto no Ensino Superior relativo à formação em disciplinas específicas para o exercício da docência.

Podemos afirmar que nesta etapa a exigência relativa aos aspectos formativos estaria garantida e, portanto, a ruptura vocacional cavalgaria rumo a um novo paradigma identitário docente, entretanto, na prática, isso não ocorreu, haja vista que a docência, apesar da formação, ainda carregava os aspectos subjetivos da vocação.

Em se tratando de formação não podemos deixar de mencionar o caráter reprodutivista, tecnicista e conteudista, que se instaura nesta época, tanto nos aspectos teóricos educacionais quanto nos legais, reforçados pela ação docente da imitação, memorização, regras rígidas, ranços do vocacionismo e a hiperespecialização como condição central de êxito para aprendizagem.

A esta imagem identitária, ainda era concebida a figura do docente, a confiabilidade estatal, o professor era visto com figura confiável, e sua função era atrelada ao compromisso virtuoso do ensinar. Continuamos então, mesmo com outro *status* e formação requeridos para o exercício da docência, a realizar a manutenção e reprodução do instituído à época, ou seja, a

perpetuação do sistema vigente e do paradigma dominante, fatores estes externos à constituição docente.

De fato, não houve transição entre a idade da vocação missionária para a idade do ofício, reconhecemos as mudanças ocorridas à época, não as subestimando no contexto ao qual estavam inseridas, mas considerando que perdurou a idade da vocação mesmo com a possibilidade formativa anunciada pela idade do ofício.

A idade do ofício permanece em curso, atrelado a isso as nuances da vocação ainda estão presentes, mesmo com demandas tão diferenciadas, as quais vivenciamos na atualidade.

Tecendo a Profissão

Consideraremos aqui, profissão presumindo a existência de uma base de conhecimentos científicos, formação universitária, formação de corporação profissional reconhecida (defesa dos direitos públicos), ética profissional, código deontológico (ciência do dever e da obrigação), não é nossa intenção o questionamento dos elementos apresentados, mas configurar que são esses elementos que fundamentam o conceito de profissão atrelado a esta fase que se inicia no século XX.

Como pano de fundo da idade da profissão, temos a política neoliberal americana em 1980, articulada estrategicamente com a intenção inicial e objetiva de melhorar o desempenho do sistema educativo, que à época apresentava altos índices de ineficiência.

Como uma das estratégias adotadas, o sistema educacional, através de seus órgãos centrais e intermediários repassariam recursos públicos a serem gerenciados pelas unidades escolares e seus respectivos colegiados, além desta medida também era objetivo do sistema a diminuição da carga burocrática atribuída às escolas.

A priori estas medidas poderiam ser interpretadas como avanços, haja vista sua associação com os conceitos de democracia e autonomia das escolas, mas o que se sucedeu foi a instauração da pseudodemocracia e pseudoautonomia, uma vez que os sistemas, logo agregaram às unidades educacionais, outros aspectos burocráticos, e um alto índice de cobrança de desempenho e resultados por parte das escolas.

Em consonância com Tardif:

O objetivo declarado é o de reduzir o peso da burocracia e os custos da educação, para transferir uma parte dos recursos e das responsabilidades para as “unidades” de base, especialmente os estabelecimentos escolares, aumentando ao mesmo tempo o poder das comunidades e dos atores locais e, mais particularmente, dos funcionários

da escola e dos pais. No entanto, essas reformas são acompanhadas imediatamente pela rápida implementação de novos mecanismos de controle, que recebem os nomes de imputabilidade e de prestação de contas, de obrigação de resultados e de contrato de competência, de concorrência e de comparação, ou até mesmo a busca de figurar entre os laureados (TARDIF, 2013, p. 560).

Esta carga burocrática e a busca por resultados levam os docentes a um modelo tarefeiro, de planos, estratégias, modelos, como se educação e ensino fossem elementos de natureza exata. Atrelado a esta proposta verificamos a escala de avaliações, premiações e bônus, conferidos às instituições de ensino e seus profissionais quando atingissem os tais resultados esperados e aferidos pelo sistema. Em consequência a este movimento surge o que podemos denominar de culpabilização das Instituições Educacionais e dos profissionais que nelas atuam, ou seja, seus professores. Não podemos deixar de mencionar que todo aparato midiático de forma facetada contribuiu com este cenário, uma vez que as expectativas da comunidade aumentam expressivamente nesta fase, sem considerar as condições de trabalho e as demandas a qual são expostos os professores.

Em sequência, era também objetivo nesta fase que se passasse **da idade do ofício à profissão**, para isso seria necessário oferecer aos professores, alta e especializada formação universitária, incorporando novas concepções pedagógicas, objetivando a formação de profissionais comprometidos e a serviço da aprendizagem dos alunos, atrelado a isso, seriam professores com autonomia funcional. Apesar da característica reflexiva sobre aprender e ensinar, a lacuna instaurada com esta tipificação formativa gera a hiperespecialização, a dicotomia entre os saberes, além da absurda ideia meritocrática de produtividade da educação, baseada em procedimentos, instrumentos e resultados.

[...] a profissionalização leva a considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, o antigo saber de experiência sobre o qual se fundava a formação nas escolas normais deve dar lugar ao conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária. Entretanto, como em medicina ou em engenharia, a pesquisa não se limita a produzir conhecimentos teóricos ou básicos: ela deve estar a serviço da ação profissional e resulta em um aumento das competências práticas dos professores (TARDIF, 2013, p. 561).

Por fim, esta concepção profissional, não poderia deixar de almejar **a construção de uma base de conhecimento**, traduzindo isso a uma base de conhecimento científico para o ensino, resultando em eficácia prática para os docentes. Surge então, um vasto campo referencial sobre conhecimento e suas bases de sustentação ao ensino. No campo prático não

poderia ser diferente, aparecem muitas teorias, sob as quais o professor de posse e investido de sua profissionalidade, seguiria em busca da tal eficácia, num pensamento simplista e ingênuo, de fazer educação e docência.

[...] desde o lançamento do movimento de profissionalização na década de 1980, desenvolveu-se um vasto campo internacional de pesquisa visando definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como promover aqueles que são úteis e eficazes para a prática do ensino (TARDIF, 2013, p. 562).

Retornemos, pois aos questionamentos anteriores: Como então ser professor nesta etapa? Como se constituía seu processo identitário? Como se processa esta transição entre a idade do ofício e da profissão?

[...] em comparação à vocação e ao ofício, a idade da profissão é muito recente para os professores: ainda que se encontre enraizada na história de grupos profissionais do século XX, é realmente a partir da década de 1980 que ela começa. Nesse sentido, pode-se afirmar que a idade da profissão ainda está em gestação (TARDIF, 2013, p. 562).

Estando a idade da profissão ainda em gestação é difícil determinarmos respostas às indagações propostas, porém alguns indicativos nos permitem caminhar por vias que sinalizam esta etapa na construção identitária do professor.

Em relação à melhoria de resultados no ensino da forma como foi estabelecido, na idade da profissão, percebemos que o enfoque se traduz de forma quantitativa, sem o princípio contextual, tanto para os professores no tocante ao processo de ensinar, quanto para os alunos na construção de saberes.

Inegavelmente mensurar classificatoriamente resultados, não revela qualidade. Compreendemos que a avaliação do trabalho docente é um dos instrumentais necessários à sua prática como sensor de seu fazer e de suas finalidades nos aspectos relacionados à aprendizagem, mas atrelar isso a metas pré-estabelecidas e ferramentas extensas de cobranças externas é descaracterizar toda a ação processual do ensino e conseqüentemente todo instrumental utilizado pelos docentes.

Quanto ao objetivo da passagem da idade do ofício para a idade da profissão é um movimento de caráter imaturo, pois estando ainda em curso a idade do ofício e ainda presente a idade da vocação, não seria apenas a força da formação, as especializações, as bases

científicas conceituais e as fórmulas de eficácia que garantiriam a exclusão de ambas as idades, ofício e vocação. Ainda podemos citar que as condições e garantias de trabalho estão aquém do desejado para o exercício da profissão docente.

Por fim, a ideia redutora que a construção de uma base científica daria conta dos condicionantes de aprendizagem e sua apreensão, a eficácia profissional é uma proposta facetada, considerando o contexto e o fazer docente atrelados à teoria. É fato que o saber científico e as teorias advindas deste processo são fundamentais para fazer docência, pois são instrumentos de como se faz, e sendo assim de relevância no cotidiano escolar, mas a concepção fragmentada de ciência, em nada contribui quando nos referimos sobre as inovações de aprendizagem em rede, que possibilitam a interconexão de saberes.

Todo este cenário nos remete a reflexões que permeiam a construção da identidade docente, e mesmo estando num panorama contemporâneo ainda podemos contextualizar a tríade das idades, vocação /ofício/ profissão, como elementos presentes nesta constituição. Isso significa dizer que ainda perduram alguns ranços da ingenuidade vocacional, e em se tratando deste aspecto em particular, talvez fosse necessário resignificar a concepção de vocação para enquadrá-la, quem sabe, num espectro de equivalência de predileção ou mesmo de percurso de diversos motivos, excluindo-se os de senso comum que levam a opção pela docência, sem é claro reduzir a um termo desfragmentado.

Da idade do ofício, ainda em curso, e que nos deixa legados presentes, é necessário um olhar diferenciado sobre o que realmente significa a especialização dos sujeitos que futuramente também serão formadores, que essa especialização não subestime o papel relevante da pedagogia, e que ambas em curso sejam objeto de constantes indagações sobre que tipo de profissionais estamos formando, a serviço de quem e para quem. Que o ofício não seja reduzido à subjugação do paradigma dominante.

Da idade da profissão, ainda que embrionária, que se possa refletir a respeito das veredas que se apresentam rumo ao tecnicismo meritocrático e vazio de resultados que não revelam o fazer docente e discente.

Ainda diante de todo este quadro surge a possibilidade do pensamento complexo e quem sabe, dele, novas perspectivas se anunciem nesta trajetória sempre inacabada que denominamos como o ser docente.

3. A TESSITURA TRANSITÓRIA DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

Muito discorremos a respeito dos processos externos e estanques na constituição identitária docente, enfatizamos que nas concepções anteriores a ausência dos fatores internos relativos à subjetividade não ocupava lugar de destaque nesta via construtiva.

Nossa intenção agora é a reflexão sobre esta constituição sob a ótica da complexidade, ou seja, sobre como inferir, ou como estabelecer interfaces do pensamento complexo de Edgar Morin, traçando um paralelo entre seus princípios e possibilitando a ampliação de nossas dimensões sobre o ser e o fazer docente, considerando os aspectos externos e internos, em especial a subjetividade constitutiva do professor.

Sendo assim, e considerando a singularidade em junção com a coletividade, a constituição identitária em sistema aberto admite que possamos tecer uma nova ordem em interface com a desordem em um movimento fronteiro para compreender o ser e o fazer do professor.

Consideraremos como premissa o complexo neste contexto. Para elucidar é necessário que tenhamos a apropriação do significado de complexo e para tal optamos por adotar o exposto por Morin:

[...] a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p. 13).

Podemos observar que longe do significado comumente empregado para explicar o sentido de complexo como sendo algo difícil ou complicado, a complexidade é para além de qualquer movimento fragmentado, ela nos propõe, na ambiguidade, múltiplas possibilidades de refletir sobre o cotidiano considerando sua diversidade, e a plástica que reveste a realidade.

Este entrelaçar amplia-se à medida que compreendemos que na inclusão dos antagonicos residem diversas possibilidades, onde a ordem e a desordem são fatores de ligação e estão presentes na vida dos sujeitos, estabelecendo um rico emaranhado que resultam nos fenômenos de ser e fazer as coisas. Excluir a desordem seria o mesmo que desestabilizar, de alijar o percurso da construção dos sujeitos enquanto agentes multidimensionais de interações, sendo considerado aqui a sua própria dimensão, o seu eu em atuação ativa sobre a realidade.

Assim, nesta concepção temos o todo complexo que é o ser humano composto de antagonismos, ambiguidades, razão, emoção, objetividade, subjetividade, intersubjetividade, entre milhões de características que revestem sua existência:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o Homo demens submete o Homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros (MORIN, 2006, p. 59-60).

Diante desta perspectiva não há a possibilidade de descolamento sujeito / objeto, ambos agem e interagem produzindo novos fenômenos num movimento cíclico. A tentativa de exclusão de um ou outro neste processo, tentativa comumente empregada pela ciência, resulta na instauração da pseudo-ordem⁴, um estado aparentemente ordenado, onde implicitamente reina a disjunção e conseqüentemente seus efeitos na realidade.

A presença da pseudo-ordem é fortemente sentida nas instituições por nós reconhecidas, é nítida nos sistemas de ensino e especialmente nos planos e propostas advindas deles. Aparentemente em nome da ordem fragmentada instaura-se pelas mãos dos técnicos, fórmulas mágicas para solução dos problemas educacionais, a priori bem elaborados, mas onde só se considera o objeto, apesar das tentativas discursivas sobre contextualização e ação dos sujeitos.

Acreditamos que nesta zona de espaçamento, nesta distância intervalar, quase imperceptível na tradução ingênua da realidade, mas sentida fortemente no cotidiano, é que residem as amarras dos limites, do engessamento do sistema e, em especial, do sistema educacional que em suas propostas valorizam mais o objeto, mantendo o sujeito quase que na invisibilidade.

Este processo dialeticamente fechado, inviabilizada a possibilidade dialógica da interligação objeto/sujeito, conseqüentemente nos cega diante dos matizes fronteiriças para

⁴ Termo adotado para explicar os fenômenos que aparentemente parecem possuir ordem.

mudanças de concepções na educação, ou seja, de um processo estanque para um movimento propulsor da junção em um sistema aberto onde sujeito/objeto estabeleçam uma conexão flexível.

Conforme se valorize o objeto, valoriza-se neste impulso o determinismo. Mas se o sujeito é valorizado, então a indeterminação torna-se riqueza, fervilhar de possibilidades, liberdade! E assim toma forma o paradigma-chave do Ocidente: o objeto é conhecível, o determinável, o isolável, e, por consequência, o manipulável. Ele detém a verdade objetiva e, neste caso, ele é tudo para a ciência, mas manipulável pela técnica, ele não é nada. O sujeito é o desconhecido, desconhecido porque indeterminado, porque espelho, porque estranho, porque totalidade. Assim, na ciência do Ocidente, o sujeito é o tudo-nada; nada existe sem ele, mas tudo o exclui; ele é como o sustentáculo de toda verdade, mas ao mesmo tempo ele não passa de “ruído” e erro frente ao objeto (MORIN, 2015, p.42).

Estas evidências podem nos levar a tecer possibilidades de uma nova ordem na desordem, sem excluí-las, nos permite a reforma ideária do paradigma simplificado para o paradigma da complexidade composta por estes elementos, nos possibilita ainda resignificar as incertezas, ou seja, nos permite admitir que na desordem possa surgir a ordem, em um movimento circular.

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem (MORIN, 2015, p. 63).

Assim, o que nos propõe Morin enquanto ordem – desordem - interações – organização é o reconhecimento que as matizes que revestem a subjetividade dos sujeitos consideram a complexidade lógica, e em um movimento epistemológico de reversão, ou seja, o que nos parece desordem pode ser ponto de partida para a mudança conceitual do objeto.

Sob essa ótica reconhecemos o instituído, valorizando seus sujeitos, suas histórias, suas trajetórias e seus legados e concebemos no instituinte não a figura antagonica ao que está posto, mas o movimento agregador do devir.

4. COMPLEXIDADE: O PARADIGMA EMERGENTE

Compreender a realidade contextual a qual estamos inseridos é fundamental no enfrentamento das novas demandas, mas apenas conhecer essa realidade é parcialmente inexpressivo, logo entendemos o todo; entretanto desconsideramos as especificidades das partes, logo propomos a dialética, e assumimos o reducionismo, sem a possibilidade aberta da

dialogicidade, logo somos a causa, mas desconhecemos a esfera circular do princípio hologramático, apesar de sentirmos no cotidiano a força dos efeitos. Este processo nos remete a aparente ordem e tem a pretensão de nos embalar em aparentes certezas.

Buscamos cada vez mais a racionalidade, a hiperespecialização, metodologias, teorias e uma gama de recursos no afã de solucionar as dificuldades que enfrentamos na educação. Confrontamos objeto e sujeito, algumas vezes consideramos a mobilidade advinda de ambos, mas logo desfocamos esta perspectiva em nome da organização, como se neste movimento habitasse o incomodo da transformação. Criamos cotidianos sobreviventes, que sabidamente perpassam no espaço escolar, porém não reivindicamos sua instituição de caráter normativo, e isso nos leva a viver em (des) sintonia⁵ entre o real, o legal e o ideal. Os sintomas provenientes destes comportamentos lineares atingem diretamente a construção identitária docente.

Suscitemos nossas questões iniciais, cujo foco é a análise reflexiva da construção da identidade docente, considerando fragmentos históricos, explicitados pelas idades concebidas por Tardif (idade da vocação, idade do ofício e idade da profissão), propondo neste contexto o questionamento a respeito de: Como então ser professor em cada etapa? Como se constituía seu processo identitário? Como se processa a transição entre as idades?

Atrelando a isso apresentamos algumas concepções de Morin a respeito do pensamento complexo não podendo deixar de mencionar alguns princípios que nos auxiliam a pensar na complexidade tais como: o princípio dialógico, o princípio recursivo e o princípio hologramático.

O princípio dialógico é o que poderíamos denominar de habilidade aberta, que transita entre antagônicos não intencionando sintetizá-los ou reduzi-los, mas ter um olhar colaborativo entre diferentes produzindo a organização na complexidade, é a relação complexa que possuímos quando concebemos na desordem, a ordem, ou seja, quando compreendemos que a desordem pode colaborar na constituição de novas formas de se organizar.

A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos complementares e antagônicos (MORIN, 2015, p.74).

⁵ Prefixo utilizado para caracterizar a falta de sintonia.

O princípio recursivo é a operação onde a relação é circular, não linear, entre causa e efeito, somos produto e produtores em movimento cíclico, causa e efeito / efeito e causa, viabilizando o processo de continuidade, tendo a possibilidade da ressignificação.

Os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos ao mesmo tempo produto e produtores. A ideia recursiva, é, pois, uma ideia de ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produzidor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo auto constitutivo, auto organizador e autoproduzidor (MORIN, 2015, p.74).

Finalmente o princípio hologramático considera que as partes estão contidas no todo e o todo está contido em cada uma das partes, isso supera a visão holística que considera o todo em detrimento das partes, a importância das partes está em perceber as suas especificidades na formação e constituição do todo e não na generalidade do todo.

Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. O princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico. A ideia, pois, do holograma vai além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo, que só vê o todo. O que se aprende se aprende sobre as qualidades emergentes do todo, tudo que não existe sem organização, volta-se sobre as partes. Então pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos. A própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica (MORIN, 2015, p. 74,75).

Se considerarmos a categoria docente teremos um todo, por exemplo, todos possuem formação que os licencia para o exercício docente, porém isso não pode ser analisado como a suficiência do todo, pois as partes possuem trajetórias específicas de ser e fazer.

O que nos propõe Morin é a interconexão da microdimensão com a microdimensão, num movimento operacional de dialogicidade, recursividade e hologramático.

5. TECENDO A IDADE DA COMPLEXIDADE

Tomando como referência o cenário que nos apresenta o pensamento complexo, tecemos aqui o que denominamos a idade da complexidade, parafraseando Tardif em sua divisão teórica da idade da vocação, ofício e profissão, sem intencionar a exclusão de nenhuma, pois aí, estaríamos indo de encontro à linearidade.

Se a idade da vocação perpassa pela ingenuidade, a do ofício pela tendência da hiperespecialização e da profissão pelo contorno neoliberalista, por que não ousarmos nas vias

emergentes da complexidade para refletirmos sobre a questão identitária docente em suas vertentes objetivas e subjetivas?

Nessas vias, a educação seria um processo sistêmico, aberto, multidimensional, que estabelece interconexões e ações estratégicas, que consideram os condicionantes casuais. Em contrapartida, romper com a sistematização demanda uma nova maneira de pensar e atuar, e pressupõe que esse movimento ocorra nas diversas camadas envolvidas, então teríamos a possibilidade de uma universidade impactante de formação docente e não uma instituição que reproduz o distanciamento objeto/sujeito, que possibilitaria um saber construído de forma integrada, disciplinas que transpõem e se transcendem, concebendo a recursividade de seu papel.

Compreendemos que a natureza desta reforma é volumosa, pois parte da proposta inicial da reforma de pensamento de ser e fazer, aliado a reformas no sistema educacional, vinculado a mudanças nas propostas de políticas públicas, que a muito estão sedimentadas nos preceitos da fragmentação.

Como seria então, a construção identitária nesta fase? Como constituir-se-ia o docente na idade da complexidade? Como se processaria transição entre a idade do ofício e da profissão para a complexidade?

Em princípio retornemos ao inicial comparativo entre as fases indicadas relacionando-as à proposta reflexiva, teríamos então de conceber para vocação um significado e sentido contemporâneo, desmistificando a interpretação que transita no campo docente, um resignificar ao sentido da vocação com matizes alusivos a complexidade humana, ou seja, o entendimento que por vocação (não mais missionária) estaria a predileção pelo estudo da complexidade humana, que por sua vez, seria princípio educacional.

Neste sentido, o ofício assumiria não mais a característica da fragmentação hiperespecializada e seus aspectos tecnicistas, mas a dialogicidade da formação micro e macro dimensional.

E por fim, a idade da profissão que ainda consideramos embrionária, mas de afetos sentidos no cotidiano docente, transitaria da possibilidade tríade da dialogicidade, recursividade e operação hologramática, objetivando a construção conceitual do que realmente define a profissão docente, considerando suas especificidades do reconhecimento de uma categoria e suas demandas no mundo atual.

Assim posto, estas noções não excluem nenhuma das fases, pois carregam entre si a capacidade de junção dos aparentes antagonismos, então a transição entre as fases não ocorreria, mas sim a migração conceitual e o movimento de agregação de uma nova idade, ou seja, a idade da complexidade.

É fundamental lembrarmos que os preceitos ordem/desordem sempre estão presentes, haja vista, as consequências de cada idade, tanto no contexto social e sua atemporalidade, quanto na subjetividade docente.

O que de fato anunciamos é uma nova ordem organizacional que disponha de estratégias de ação considerando as casualidades e compreendendo que no cenário educacional não existem certezas, então lidar com as incertezas educacionais também é mote formativo e constitutivo na identidade docente.

Como então constituir-se docente na complexidade?

A complexidade do questionamento acima suscita ao mesmo tempo a complexidade da resposta.

Em termos identitários poderíamos afirmar que a mudança de paradigma é fundamental, ser docente requer o rigor do exercício de pensar sobre o sistêmico, o que incide na transformação do eu, portanto ligado a uma força subjetiva de valores, crenças, intenções, e toda complexidade que reveste o ser humano.

Esse empoderamento de si é um salto qualitativo que deriva do interior, mas que fatalmente revela-se e traduz-se em ações externas do fazer docente. Enquanto se autorreconhece, o docente, atravessa limites rumo às fronteiras e estabelece com o externo, ou seja, com a coletividade características relacionais inerentes à docência, ao mesmo tempo em que reconhece no outro a multidimensão de saberes. Então constituir-se docente na complexidade é ter na plasticidade dos movimentos a compreensão específica de sua parte e das demais partes frente ao todo, a isso poderíamos denominar de auto-inter-subjetividade.

Na idade da complexidade é fundamental que os sujeitos construam suas histórias e as registrem, pois por meio destas narrativas permeiam a riqueza das trocas de fazeres.

A trajetória de vida e formativa é uma ferramenta pedagógica preciosa, é o conhecimento entrelaçado com a vida que resulta na construção de saberes memoriais que podem ser reelaborados e traduzidos na prática.

Por não ser estanque sua constituição identitária, e tão pouco, só relacionada aos fatores externos, podemos pensar que cabe também ao docente assumir com rigor o epistemológico, ou seja, o que fazemos com o que nos apropriamos enquanto conhecimento, isso requer o rigor da autonomia consciente.

Ser professor na idade da complexidade requer grande teor de responsabilidade relativa à transposição do conhecimento, é o percurso autônomo e operacional de como traduzir e reelaborar os saberes tendo como premissa a dialogicidade, reconhecendo no outro sua autonomia de também reelaborar seus saberes, neste movimento ambos ressignificam conhecimentos.

Compreender a Pedagogia enquanto ciência multidimensional e em interconexão com as demais especializações, e não como apêndice modular e de suporte às demais áreas é de extrema relevância. Nessa concepção, Pedagogia assume papel de parte/todo e de todo/parte em movimento circular, configurando assim a importância didática e metodológica de seu espectro de ação em relação ao movimento das demais especializações.

Enfatizamos também, que a complexidade, o complexo, entendido como o que se tece junto, e, portanto, aquele que assume a junção e considera objeto e sujeito no mesmo patamar, são aspectos fundamentais para serem incorporados na atitude docente, ou seja, é de extrema relevância a valorização teórica de concepções emergentes.

Constituir-se docente na complexidade é considerar que a teoria é sua própria extensão, é seu instrumento, sua ferramenta de trabalho, sua estratégia de ação que para além do estático considera no seu fazer as casualidades cotidianas. Ressaltamos que esse item é de fundamental relevância para desmistificar a falsa ideia que se traduz na pseudopedagogia, ou seja, que prática e teoria são elementos divergentes, esse comportamento aparentemente ingênuo é extremamente redutor, é um dos itens que resultam na degradação do exercício da docência. Se o instrumento condutor da ação é ineficaz, logo somos desprovidos de fundamentos para agir, e logo somos ineficientes na ação, logo não precisamos de valorização, pois desprestigiamos nosso próprio instrumento de trabalho, lógica esta que o paradigma dominante utiliza de forma reducionista para culpabilizar muitas vezes os docentes pelos resultados.

Todas estas características atreladas ao processo identitário docente não encerram os muitos matizes que perpassam a construção do ser professor.

Para além das margens há territórios inconclusos a serem explorados nesta caminhada, que se inicia com a compreensão da complexidade humana, transita pela formação inacabada, percorre pela seara da subjetividade, traduz-se em ações vinculadas sempre em movimento, onde a educação ocupa lugar central de protagonismo condutor das transformações sociais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto ora apresentado vai além da possibilidade unilateral do processo de construção identitária docente, é uma sinalização que principia pelas próprias consequências sentidas no campo educacional, que nos invade muitas vezes com percepções de caráter limitador, traduzida sob nossas sensações de impotências frente às demandas emergentes. Reiteramos que vivemos no descompasso, na contramão entre objeto/sujeito, e mesmo assim continuamos a manutenção deste sistema.

A crise do instituído e instituinte refletem os encontros de forma completamente antagônicas, como se para a implementação de um, teríamos que subjugar o outro com sua ausência total. O equilíbrio de junção é movimento vital à existência das partes na composição do todo.

Nesse panorama, encontra-se o docente, num cenário fragmentado instituído pelo paradigma dominante, cuja função é manutenção do estado das coisas, e por não permitir-se ao diferente, por não reconhecer-se enquanto protagonista autônomo reproduz e incorpora a reprodução enquanto sua própria ação, acreditando na ordem, desconsiderando a desordem, que na invisibilidade assume-se quando emergem os resultados.

A complexidade nos permite a migração dos conceitos, o fazer diferente, o reconhecer que a educação e a docência são partes elevadamente essenciais no todo da vida, que na sua produção transita os efeitos da transformação social por si só e para níveis societários capazes de conceberem a equidade, a solidariedade e justiça humana.

Os conceitos viajam e é melhor que viajem sabendo que viajam. É melhor que não viajem clandestinamente. É bom também que eles viajem sem serem percebidos pelos aduaneiros! De fato, a circulação clandestina dos conceitos ao menos permitiu às disciplinas respirar, se desobstruir. A ciência estaria totalmente atravancada se os conceitos não migrassem clandestinamente (MORIN, 2015, p.117).

Esta reforma idearia parte da subjetividade, pois a opção pela docência não é uma escolha de marco temporal, ela surge até de forma imatura no convívio relacional que tecemos

com nossos espelhos ao longo de nossa trajetória formativa, está ali presente, alimentada pelas nossas crenças, desejos, motivações, ou seja, pela nossa complexidade humana.

A mudança de paradigma, não significa a quebra do mesmo, não é processo estanque de substituição do estado das coisas, refletir sobre o paradigma emergente é compreender os movimentos da complexidade, é estabelecer a interconexão na totalidade e nas múltiplas possibilidades, num tempo de acasos, que exigem da docência habilidades sistêmicas de interiorizar que suas ações não podem ser represadas, pois desaguam constantemente em novas fronteiras.

REFERÊNCIAS

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**. v. 34, n. 123), p. 551-571, abr-jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em 27 dez. 2017.

TEACHER IDENTITY: THE AGE OF COMPLEXITY

***Abstract:** This article is the result of reflexive concerns about the construction of teacher identity. The aim is to discuss argumentatively on issues relevant to the subject, intending to draw a parallel theoretical, especially with concepts that permeate the complex thought and identity transience teacher. We allude to the complexity arising from dialogic principles, recursive and hologramáticos, operations that we consider permeate throughout objective unfinished and subjective construction of teacher identity The observed motion perception is endowed with contextual and historical weight as external factors interfere in this walk, that is, now the anchor teacher identity in missionary past, now it is recognized as a specialist stamp office and now folds the profession charged the neoliberals remains. Allied to these premises is the subjectivity element not considered as isolated since the subjects act and interact with each other, and these relations established by human intersubjectivity and*



fundamental inference in both teaching identity construction, as the actions by him practiced in their field. We intend not by tight ending this discussion, but the reflective purpose of this movement and the possibility of different and unsettling eyes, interacting towards self-inter-subjectivity⁶ peculiar to the teaching establishment.

Keywords: *Teacher identity. Subjectivity. Complexity.*

⁶ Term adopted to conceptually explain the teaching relationship as their knowledge and internal recognition, their relationship with other subjects, and the interrelationship between the subjectivity of the subject.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: SABERES E IDENTIDADES NO CONTEXTO CAPITALISTA CONTEMPORÂNEO

Floriza Gomide Sales Rosa – floriza.rosa@ifma.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/ Campus Codó
Povoado Poraquê, s/nº - Zona rural
65400 -0000 - Codó – Maranhão – Brasil

Wellington Bezerra Meireles – tonmeireles@hotmail.com
Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação de Codó/MA
Av. Primeiro de Maio
65400 -0000 - Codó – Maranhão – Brasil

Patrícia Nepomuceno dos Santos – patricianepomuceno415@gmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/ Campus Codó
Povoado Poraquê, s/nº - Zona rural
65400 -0000 - Codó – Maranhão – Brasil

***Resumo:** Os movimentos de reorganização do modo de produção e, portanto, das relações que configuram a formação do trabalhador da educação, exigem uma reflexão sobre os modos de ser e se fazer professor. A presente investigação objetivou analisar o processo de formação do professor no Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, no contexto do capitalismo contemporâneo. Buscou, portanto, compreender a construção dos saberes necessários à prática pedagógica, bem como desvelar a estruturação da identidade docente, a partir dos discursos e das ações que posicionam os profissionais da educação tanto para si, quanto para o outro. Constituíram aportes teóricos da pesquisa os estudos que discutem a formação do professor; a estruturação da identidade foi abordada a partir do referencial teórico do multiculturalismo. Selecionou-se a abordagem qualitativa para coleta e análise dos dados e, para tanto, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas com alunos do 8º período do Curso de Licenciatura em Química do IFMA. Os dados foram organizados, tratados e analisados a partir da técnica da análise de conteúdo, em Bardin (2011). Esta pesquisa demonstrou que a identidade docente é uma construção gradual, contínua e transitória que se constitui a partir de cada experiência que o indivíduo vive subjetivamente.*

Ainda que os saberes das disciplinas curriculares da formação geral do aluno podem estruturar a construção da identidade docente, na medida em que conseguem superar as lacunas deixadas pela formação educacional de nível básico.

Palavras-chave: *Formação do professor. Saberes. Identidade.*

1 INTRODUÇÃO

As mudanças no mundo do trabalho, resultantes do processo de reestruturação produtiva do capital, tem significado, em larga medida e nas práticas formativas dos trabalhadores, a reconfiguração dos processos (e políticas) educacionais dos cursos de formação nas mais diversas áreas.

Tais reconfigurações, tanto no campo do trabalho quanto no da formação, marcam de forma específica o contexto sócio-histórico contemporâneo, permeado pelas inovações tecnológicas e pelo processo de globalização (de ideias, práticas, mercados, etc).

Contraditoriamente, o processo de desenvolvimento das forças produtivas, do conhecimento, da informação e da tecnologia não representou o fortalecimento do trabalhador. Ao contrário, tornou a classe de trabalhadores mais vulnerável, em virtude da flexibilização dos mercados e da reconfiguração ideológica acerca dos papéis a serem desempenhados no campo do trabalho, em atendimento às exigências de qualificação dos “novos” tempos.

Tempos que têm como marca a emergência de um crescente contingente de trabalhadores supérfluos, tentando – sem muito sucesso – equilibrar-se no fio da navalha das exclusões e inclusões indecentes e precárias, dando materialidade contemporânea à lógica do capital (CARVALHO; GUERRA, 2008, p. 86).

Ideologicamente, essas transformações impõe como algo inelutável e como condição precípua de “empregabilidade” a formação de qualidade dos profissionais que atuarão neste mercado moderno. Essa lógica atinge, de forma bastante específica, o profissional da educação: o professor.

Ao pesquisar a formação de professores no contexto Marabaense, Oliveira e Rech (2012, p.257) observam que os próprios educadores direcionam suas falas para a inadequação da formação universitária às exigências do mercado. Senão vejamos.

Nas suas compreensões e olhares, o ensino superior não atende ao mercado com qualidade na formação de seus egressos; seu projeto institucional está defasado e frente a isso há de se mudar o “ritmo” acadêmico para atender as exigências e demandas do mundo produtivo do mercado de trabalho; então é necessário adequar a universidade ao mercado. (OLIVEIRA E RECH, 2012, p.257).

Tais percepções relacionam-se intrinsecamente com a ideia de saberes necessários à prática desse profissional, pois o professor é aquele que trabalha divulgando, comunicando, transmitindo, compartilhando o saber. Destarte, na perspectiva de garantir a análise qualitativa do objeto de estudo proposto para esta pesquisa, partiu-se do seguinte questionamento: Quais fatores interagem no processo de formação do professor de química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA? E como esses fatores contribuem para construção dos saberes e da identidade do professor?

Neste sentido, os estudos que analisam o capitalismo e as mudanças provocadas pela reestruturação do seu modelo de produção, de modo específico, aqueles que versam sobre as mudanças no campo do trabalho e da formação do trabalhador (MARX, 1989; HARVEY, 1992; CORIAT, 1994; LEITE 2003; CHESNAIS 2008; DRUCK 2011 OLIVEIRA e RECH, 2012; CARVALHO e GUERRA, 2008), estruturaram os seguintes questionamentos: A reconfiguração capitalista produz ajustes nos modelos de formação do professor? Como os saberes dos professores se adequam às velozes e frequentes mudanças da contemporaneidade?

Para aprofundamento do processo de investigação teórica buscou-se respaldo nos estudos de Tardif (2002), Candau (2008), Kenski (1998), Ramos (2001), Ropé e Tanguy (1997), os quais discutem a formação do saberes da docência e refletem criticamente sobre o modelo das competências. Portando, questiona-se: quais os saberes são necessários a prática docente? Os cursos de formação existentes contemplam esses saberes em seus currículos?

Buscando responder de que forma os saberes colaboram para a construção de uma identidade do professor, foram travados diálogos com obras que tratam da formação multicultural e política do professor, como em Gadotti (1992) e Brandão *et all* (1998), bem como da constituição psíquica do sujeito em sua relação com o trabalho e nas relações que estabelece

com o outro e que colaboram para a construção identitária, dentre as quais: Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994).

Acredita-se, deste modo, com base no arcabouço teórico e empírico construído no percurso investigativo, que esta pesquisa colaborou para uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de formação do professor, em especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de modo a recompor proposições e práticas de formação.

2 OBJETIVOS

Com base nas inquietações que fundamentaram a problematização deste objeto de estudo, traçamos como objetivo geral e específicos do trabalho os que se seguem.

2.1 Objetivo geral

Analisar o processo de formação do professor no Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, no contexto do capitalismo contemporâneo.

2.2 Objetivos específicos

- ✓ Desvelar o processo de formação do trabalhador da educação, a partir do movimento contemporâneo de reestruturação produtiva do capital
- ✓ Investigar os fatores que constituem a identidade do professor no curso de química e no campo de trabalho
- ✓ Estabelecer a relação entre a identidade e os saberes do professor.

3 METODOLOGIA

Descreve-se, a seguir, a seleção do método de investigação, bem como os parâmetros e critérios de escolha do contexto empírico da pesquisa, de seleção dos sujeitos e informantes, de uso dos instrumentos metodológicos e a forma de tratamento, organização e análise dos dados coletados em campo.

3.1 O método

Como a compreensão do ensino no país passa, de algum modo, pelo processo de formação do professor, seja ele inicial ou continuado, faz-se necessário compreender que relações, tanto sociais, quanto econômicas e subjetivas, se estabelecem nos contextos dos cursos de licenciatura do país, de modo geral, e do Maranhão, de modo especial.

Portanto, a preocupação desta pesquisa é com o processo, buscando elucidar seus significados e os sentidos construídos e atribuídos ao professor como sujeito de saberes. Como afirma Godoy (1995, p. 62-63), o interesse de uma pesquisa qualitativa “está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias”. Deste modo, a escolha da abordagem qualitativa se justifica pelo necessário aprofundamento das questões relativas ao processo de constituição do sujeito em professor, ou seja, em trabalhador da educação.

Este processo é significado e resignificado pelo próprio profissional, mas de modo mais amplo, pelos outros sujeitos que tomam parte em sua formação, tanto teórica quanto prática, num contexto sócio-histórico específico e complexo como o da contemporaneidade.

Neste sentido, foram considerados como elementos investigativos deste estudo tanto os fundamentos teóricos que nortearam a base reflexiva da pesquisa, quanto os dados do campo empírico, que possibilitarão o cotejamento da prática e seus pressupostos, já que o trabalho qualitativo abrange “a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos” (GODOY, 1995, p.58).

Em que pesem as considerações feitas até aqui, o presente estudo de caso instrumental se sustentou no materialismo histórico-dialético como via teórica de análise das manifestações objetivas e subjetivas do fenômeno em estudo, quer seja: a formação do professor no curso de licenciatura em química.

A escolha do estudo de caso instrumental se legitima em virtude das contribuições desta pesquisa para a compreensão mais abrangente da formação do professor. Segundo Alves-Mazzotti (2006, p. 641, grifo do autor), o estudo de caso instrumental “poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir de para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita”.

3.2 O contexto da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA consistiu na base empírica deste estudo de caso. A escolha do IFMA deveu-se ao fato de ser uma instituição de referência na região para a formação de professores em nível superior.

3.3 Os sujeitos

Considerando que “os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes” (GODOY, 1995, p. 53), formam sujeitos da pesquisa os alunos do 8^o período do Curso de Química do IFMA, objetivando compreender como os professores, em formação, estruturam sua identidade e constroem seus saberes. Além disso, sua participação pode revelar as concepções sobre si mesmos, elaboradas no seio das relações estabelecidas em seu contexto de formação. A amostragem foi selecionada por caso único, de tipo institucional.

Considerando a participação de humanos como informantes do processo investigativo, o presente estudo foi submetido ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução n^o. 196/96 – versão 2012 (BRASIL, 2012).

3.4 Procedimentos e instrumentos

Esta pesquisa respondeu, de forma flexível, às seguintes etapas investigativas: a) pesquisa bibliográfica; b) elaboração dos instrumentos de pesquisa; c) coleta de dados em campo, mediante aplicação de questionário; d) organização e análise dos dados coletados; d) elaboração do relatório da pesquisa.

Pesquisa bibliográfica e documental

Esta etapa inicial possibilitou o aprofundamento teórico sobre o tema em estudo, a partir do levantamento de obras que abordam a reconfiguração do capitalismo e seus efeitos no mundo do trabalho; a formação do professor neste contexto, os saberes construídos e que permearam a formação do professor e os que discutem a constituição subjetiva e objetiva da identidade. As produções selecionadas foram lidas, analisadas e categorizadas para formulação dos construtos da pesquisa.

Questionários

Para coletar informações dos sujeitos que revelassem como se dá sua construção pessoal da identidade e os fatores nela envolvidos, suas impressões e concepções sobre o processo de formação, bem como para desvelar sentido ocultos e expressos sobre os saberes que lhes são demandados teórica e praticamente, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas com alunos do 8^o período do Curso de Licenciatura em Química do IFMA.

3.5 Organização, tratamento e análise dos dados

O processo de organização, tratamento e análise dos dados coletados em campo foi procedido com base na Análise de Conteúdo. Esta técnica prevê a análise categórica dos sentidos e das significações construídas pelos sujeitos sobre os contextos, práticas e relações que permeiam suas ações, sejam teóricas ou práticas. Falando sobre a análise de entrevistas, Bardin salienta que a fala do entrevistado é

[...] uma encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu, e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz "Eu", com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer "Eu", mesmo que esteja falando de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes, às apalpadelas, certa realidade que se insinua por meio do "estreito desfiladeiro da linguagem", da sua linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos [...]. (BARDIN, 2011, p. 93-94)

Sendo assim, o conteúdo a ser analisado foi fruto das falas e das concepções expressas nos questionários e a unidade de análise dos dados coletados nesses instrumentos foi o tema, a partir do tratamento não frequencial.

Esses momentos investigativos foram precedidos de todos os cuidados necessários ao tratamento ético da pesquisa, em que se preserve a identidade e garanta-se o sigilo da participação dos informantes, os quais serão orientados quanto aos objetivos da pesquisa e à sua participação como colaboradores voluntários, conforme termo de consentimento livre e esclarecido a ser assinado pelos conjuntamente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Sobre os saberes necessários à prática

De acordo com os dados, 50% dos alunos afirmaram que os saberes das disciplinas são os mais importantes. Por outro lado, os saberes da formação profissional foram considerados muito importantes por 70% dos alunos respondentes, ficando à frente dos saberes da experiência e dos saberes curriculares.

Tais dados levaram-nos a perceber que o processo de formação docente engloba diversos saberes, coletivos e individuais, que não estão restritamente relacionados aos saberes construídos na academia. Assim, “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. (TARDIF, 2012, p.33).

Neste sentido, o futuro professor vai sendo moldado de acordo com necessidades coletivas, atendendo às necessidades inerentes da sua profissão. Assim, nesse pensamento, a temporariedade volta-se a atender às exigências do mercado e o professor em meio a esse processo desenvolve uma carreira profissional de modo temporal não estagnada. É dessa maneira que professor desempenha o papel de transmissor dos conteúdos preestabelecidos, com o intuito de atender as necessidades e demandas da estrutura na qual ele está inserido, sempre acompanhando a atualidade emergente. Contudo, a temporariedade vai além do grupo social que o professor convive buscando sempre a mudança.

4.2 Sobre a relação entre saberes práticos e teóricos

As respostas mostram que 60% dos entrevistados consideram que os saberes teóricos e práticos se articulam precariamente. O processo formativo acadêmico nesta instância revela lacunas que vão desde a formação básica até o ensino superior. De fato, uma boa articulação entre teoria e prática é fundamental para que esse aluno possa perceber nas boas práticas, os conteúdos do processo de ensino e aprendizagem no ambiente educacional.

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momento-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam,

também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores (SOUSA; SARTI, 2014, p. 27).

Nesse seguimento, buscamos salientar que a apresentação das disciplinas aos discentes não deve ser de forma tradicional, como se a pedagogia fosse apenas teoria, longe da prática dentro da sala de aula. De fato, uma boa articulação entre teoria e prática é fundamental para que esse aluno e futuro professor possa ter uma boa formação profissional, como também uma boa percepção da identidade profissional. Pois ao longo da formação acadêmica o discente vai se constituindo docente e se percebendo professor, assim, não podemos separar o discente de seu “eu” na formação profissional, pois ao falarmos de pessoa, tratamos de um ser não acabado, ou seja, de um ser que vive constantes mudanças no decorrer da vida. Principalmente na vida acadêmica onde o discente tem contato com o mundo de saberes.

Diante disso, ao mesmo tempo em que esse indivíduo adquire tais saberes ao longo de sua formação, esses mesmos saberes também são dele, em processo contínuo de construção e desconstrução que ocorre através de experiências no meio que esse discente está inserido.

4.3 Sobre a formação da identidade docente no curso

De acordo com as respostas **60%** dos docentes afirmaram que, os saberes construídos ao longo do curso contribuíram completamente para a formação de sua identidade docente. Afirmaram ainda que o curso contribuiu para a “formação de uma visão que contempla as realidades dos alunos” (ALUNO A), bem como lhes deram “norteamento para a vida docente” (ALUNO B).

Observamos que a identificação com a docência ocorre quando o educando aprende e compreende como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em diferentes idades do aluno, quando ele se vê como um educador e quando vivencia experiências no decorrer da formação acadêmica.

A construção identitária de cada professor interfere diretamente no todo da escola, nas práticas vivenciadas, na forma de perceber e compreender o processo de ensino e aprendizagem. E o universo escolar, em suas múltiplas formas e possibilidades, interfere na constituição identitária desse mesmo professor. (TARDIF, 2012, p.70)

A construção da identidade constitui-se de diferentes elementos no meio onde cada docente se socializa, quer seja em sua própria casa, faculdade, igreja, trabalho, ou grupos de amigos e

outros. Tal fato interfere diretamente no encontrar-se e ser professor. Contudo, a identidade é o que esse professor pensa, acredita, vivencia, defende.

Nesse diapasão, elucidamos que a identidade é social, coletiva, individual. Ao mesmo tempo em que um professor forma a sua identidade profissional, essa mesma identidade não é puramente dele, mais de outras identidades que ele encontrou ou encontra nesse processo de transição indenitária como um todo.

4.4 Sobre a identidade docente do aluno

Sim, 70% dos entrevistados afirmaram que foram se identificando como docentes ao longo do curso ou que intensificaram o desejo de serem professores, embora tenham afirmado ingressar no curso por falta de outras opções.

No entanto, diante dessa afirmativa, acredita-se que os saberes transmitidos pelos professores durante o curso foram muitos importantes para a materialização destes pelos alunos entrevistados, ou de alguma forma possibilitou a construção da identidade deles enquanto professores.

Nessa perspectiva, o discente que entrou no curso de licenciatura por não ter outra opção, por inúmeros fatores, mudou a sua concepção ao passar a entender e compreender o contexto educativo ao longo da formação acadêmica. Assim, percebendo-se educador, tendo um olhar científico em relação ao curso de licenciatura, o futuro professor passa a dar um novo sentido e significação profissional, enxergando o seu papel social enquanto cidadão.

Contudo, apesar da falta de condições de cursar outro curso superior, devido à falta de reconhecimento profissional, a desvalorização salarial do professor, a longa jornada de trabalho, condições de trabalho entre outros, muitos veem na docência uma forma de mudar de vida e de mudar a vida de outras pessoas.

Entretanto, diante desse dilema, os professores e a própria instituição contribuem com condições favoráveis e suporte para o desenvolvimento da identidade docente.

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele* (TARDIF, 2012, p.16).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade docente, mais que a representação positiva, pessoal e coletiva, objetiva e subjetiva, da atividade profissional do professor, se estrutura e se constrói de forma gradual, contínua e transitória, a partir de cada experiência que o indivíduo vive. Tal identidade não é “moldada” apenas na etapa final da formação específica para a carreira, mas se estrutura durante toda a vida dos sujeitos, futuros professores, em suas mais diversas ações e relações de ensino e de aprendizagem: seja em casa, na escola, na comunidade onde vive, nos grupos dos quais participa, na academia e nas experiências em campo.

Portanto, a construção da identidade é gradual e contínua porque se consolida ontogeneticamente, em cada uma das múltiplas experiências que os sujeitos estabelecem em seus tempos específicos e espaços históricos particulares e, ao mesmo tempo, coletivos. A identidade docente é, portanto, ao mesmo tempo una e múltipla.

Ela é transitória porque os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e denominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável de acordo com cada ocupação. Não se estabelece fixamente, porquanto o aprender humano é, assim, o próprio sujeito, está em constante processo de construção e desconstrução.

Também é importante destacar que os saberes das disciplinas curriculares da formação geral do aluno podem estruturar a construção da identidade docente, na medida em que conseguem superar as lacunas deixadas pela formação educacional de nível básico e fazer com que o aluno se sinta valorizado enquanto sujeito de conhecimento, deixando para trás a “condição marginalizada de quem não conhece ou não tem conhecimento sobre algo”.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos R. et al (Org.). **O educador: vida e morte**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/96**: versão 2012 – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Brasília: CNS/CONEP, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.



CARVALHO, Alba Maria Pinto de; GUERRA, Eliana Costa. Tempos contemporâneos: trabalhadores supérfluos no fio da navalha da lógica do capital. In: SOUSA, Antônia de Abreu; et al. (Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: SENAC/UFC, 2008.

CHESNAIS, François. Mundialização do capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo. In: SOUSA, Antônia de Abreu; et al. (Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: SENAC/UFC, 2008.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: REVAN/UFRJ, 1994.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: ATLAS, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DRUCK, Graça. **Trabalho, precarização e resistências**: novos e velhos desafios? Caderno CRH, Salvador, v. 25, n. 1, pp. 37-57, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. n. 8, mai-ago/1998, pp. 58-71. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/download/INFORMATICA%20EDUCATIVA/leitura%20anexa%203.pdf>>. Acesso em: 30 mar 2016.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2006. (Pensamento e Ação no Magistério)

LEITE, Maria de Paula. **Trabalho e sociedade em transformações**: mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 13. ed., v. 1, Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MOREIRA, Alessandro Messias; CHAMON, Edna Querido de Oliveira. **Ser professor**: representação social e construção identitária. Curitiba: Appris, 2015.

OLIVEIRA, Maria Rita Duarte de; RECH, Hildemar Luiz. A universidade e a formação de mão de obra: as exigências do novo e velho mercado produtivo capitalista. In: SOUSA, Antonia de Abreu; et al (Org.). **Educação e formação para o trabalho no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.



SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros. **Mercado da formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

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

THE TEACHER'S TRAINING IN THE CHEMISTRY COURSE: KNOWLEDGE AND IDENTITIES IN THE CONTEMPORARY CAPITALIST CONTEXT

Abstract: The movements of reorganization of the mode of production and, therefore, of the relations that shape the formation of the education worker, require a reflection on the ways of being and becoming a teacher. The present investigation aimed to analyze the teacher training process in the Chemistry Degree Course of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IFMA, in the context of contemporary capitalism. It sought, therefore, to understand the construction of the necessary knowledge to the pedagogical practice, as well as to unveil the structuring of the teaching identity, from the discourses and the actions that position the education professionals for themselves and for the other. Theoretical contributions of the research were the studies that discuss the formation of the teacher; the structuring of identity was approached from the theoretical framework of multiculturalism. The qualitative approach for data collection and analysis was selected and, for that, questionnaires with open and closed questions were applied with students from the 80th period of the Chemical Licensing Course at IFMA. The data were organized, treated and analyzed using the technique of content analysis, in Bardin (2011). This research demonstrated that the teacher identity is a gradual, continuous and transitory construction that is constituted from each experience that the individual lives subjectively. Although the knowledge of the curricular subjects of the general formation of the student can structure the construction of the teaching identity, to the extent that they manage to overcome the gaps left by basic education.

Keywords: Teacher training. Knowledge. Identity.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL, MAL-ESTAR DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Santiago, Jônatas da Silva¹ – lijonatas@uol.com.br
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB)
Rua Papa João XXIII, nº 2360 Tomba
44090652 – Feira de Santana – Bahia – Brasil

Anecleto, Úrsula Cunha² – ursula.cunha@hotmail.com
Universidade do Estado da Bahia / Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
(MPED/UNEB)
Endereço Rua Donizete Carvalho, 245 – Pedra do Descanso
44007-206 – Feira de Santana – Bahia – Brasil

***Resumo:** Esta pesquisa discute sobre a importância da educação emocional do professor no contexto de sala de aula da Educação Básica. Busca-se entender como os novos papéis atribuídos à educação escolar por diversos setores sociais – famílias, alunos, órgãos governamentais, gestores escolares – geram dificuldades emocionais no professor, ocasionando um mal-estar no ambiente escolar, que se estabelece de forma recorrente nesse espaço, desafiando o professor com as demandas de sua profissão. Como consequência, encontram-se, nos espaços escolares, professores desmotivados e desencantados com o fazer docente, o que amplia a crise identitária desses sujeitos. Diante disso, é preciso estudar os fatores que causam e perpetuam este mal-estar emocional no docente, a fim de propor alternativas metodológicas que eduquem suas emoções e colaborem para a sua realização profissional, promovendo um bem-estar docente e, assim, contribuir com a saúde física e emocional do professor. Nesse sentido, tem-se como objetivo discutir sobre a importância da educação emocional do professor e sua relação com o mal-estar docente no contexto educacional. Teoricamente, este estudo ancora-se nas concepções de mal-estar docente, educação emocional, identidade docente. Apresenta como base metodológica a inspiração*

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED/UNEB). Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor da Educação Básica no estado da Bahia.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED/UNEB).

etnográfica e tem como locus uma escola pública de tempo integral, na cidade de Feira de Santana (Bahia). Espera-se, com esta investigação, fomentar um estudo sobre o trabalho docente e a construção de sua identidade profissional, levando-se em conta fatores emocionais que fazem parte desses processos.

Palavras-chave: *Educação emocional. Mal-estar docente. Identidade docente. Educação básica.*

1 INTRODUÇÃO

Estamos em pleno século XXI, vivendo as suas benesses e dores. Entre tantas marcas deste novo espaço-tempo, o crescimento acelerado do conhecimento contemporâneo, acompanhado de sua rápida obsolescência, é tão evidente que processos de aprendizagem, interação e comunicação ainda bem não foram assimilados pelos sujeitos e já estão em franca atualização. Essa nova conjuntura social, movida pelos avanços das tecnologias digitais e por uma cultura convergente (JENKINS, 2009)³, proporciona aos sujeitos novas formas para obter informações e fazer outras conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos.

Neste contexto, a ação educativa se torna, como já sabido, um dos meios para a ressignificação do conhecimento, através de práticas pedagógicas que desenvolvam nos estudantes competências para que eles participem de um mundo global e convergente. E, assim, essa conjuntura social modifica não apenas o modelo pedagógico como também o papel do professor (BERNHEIM; CHAUI, 2008) na escola, o que gera uma crise identitária do professor, que se encontra fragilizado por conta deste período de transição da sociedade industrial para uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999), marcada pela liquidez dos conceitos e por novas formas de aprender

Diante desta perspectiva, discute-se sobre a formação emocional de professores que compõem o espaço escolar, frente a uma sociedade que está em constante mudança e sem referenciais duradouros, o que influencia a formação docente, principalmente em relação a competências

³ A convergência, como destaca Jenkins (2009), propiciou não apenas transformações nas próprias tecnologias, mas também mercadológica, culturais, educacionais, sociais. Nesse sentido, a convergência incentiva os sujeitos a procurarem novas formas para obter informações e fazer novas conexões em sistemas tecnológicos integrados.

subjetivas. Esse fator se agrava, pois esse profissional sempre é cobrado a dar respostas adequadas e atender às demandas, seja de forma direta pelas normas e leis que sustentam a educação em nosso país, seja pelos elementos subjetivos que caracterizam uma competência emocional.

Assim, o mal-estar docente se estabelece de forma recorrente na escola, desafiando o professor com as demandas de sua profissão, atribuindo ao docente funções que, *a priori*, fogem ao seu escopo de trabalho: de uma ação que oportunize aos discentes ampliação em seu percurso formativo escolar a uma tarefa de educar o ser humano, promovendo uma formação cidadã, indo além dos conteúdos pedagógicos e da sala de aula, absorvendo, dessa forma, o papel da família e dos órgãos públicos em geral.

Este mal-estar mexe com as emoções do professor e desestabiliza a sua estrutura profissional – não que seja de todo ruim –, gerando “desordens” de sentimentos e fragilidade no controle das emoções. Como consequência, encontramos, nos espaços escolares, professores desmotivados e desencantados com o fazer docente, o que amplia a crise identitária desses sujeitos.

Deste modo, o presente projeto de pesquisa se propõe a estudar o mal-estar docente bem como as implicações da educação emocional na formação identitária do professor. Nesse sentido, partiremos da análise de casos de uma larga escuta de relatos de professores sobre sua vida profissional e as exigências que são colocadas ao professor, na atualidade. Como lócus de investigação, escolhemos uma escola de tempo integral, na cidade de Feira de Santana, com vistas construir, colaborativamente, uma intervenção em relação à problemática pesquisada.

Neste sentido, este projeto tem como objetivo discutir sobre a importância da educação emocional do professor e sua relação com o mal-estar docente no contexto educacional. Para alcançar esse objetivo, fundamenta-se na seguinte questão de pesquisa: quais implicações a educação emocional promove na construção da identidade docente e nas práticas pedagógicas do professor no contexto de sala de aula?

Pretendemos, então, compreender algumas implicações da realidade da sala de aula na saúde emocional do professor da escola básica da rede pública, atentando para seus efeitos na

prática pedagógica docente e na construção de alternativas que favoreçam o desenvolvimento de uma competência emocional do educador para enfrentamento dos desafios da sala de aula.

2 COMPETÊNCIA EMOCIONAL E TRABALHO DOCENTE

Um dos maiores desafios do mundo profissional e corporativo é ser competente. E o que significa isto nesta sociedade competitiva e dinâmica em que vivemos? Não resta dúvida que a resposta a esta pergunta está cada dia mais difícil de alcançar consenso, principalmente quando se aplica ao campo educacional. Para Zabala e Arnau (2010, p. 40), “Ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos e atitudes mediante uma situação problema, de forma que a situação seja resolvida com eficácia”.

Os autores definem competência como a capacidade decorrente do conhecimento que alguém tem sobre um assunto. É a soma de conhecimentos ou habilidades. Nota-se aí que, até pela etimologia da palavra e sua evolução na história, tem-se aumentado os requisitos para que alguém seja adjetivado de competente e, no que tange o educador, se torna ainda mais desafiante quando relacionamos o conceito do termo ao contexto e sujeitos do processo educativo no ambiente escolar.

Para entendermos o tamanho do desafio do educador nos tempos atuais e os dilemas vividos por aqueles que perseguem um *status* ideal de competência, precisamos nos concentrar no termo situação problema (ZABALA; ARNAU, 2010), que contém a ideia de algo sempre imprevisível o que, aliás, caracteriza o ambiente escolar, principalmente devido a seus atores (alunos, professores, funcionários, família) serem oriundos de diversos contextos sociais, em que paradigmas são ressignificados, constantemente.

Além disso, os órgãos reguladores do Estado, através de suas portarias, decretos e programas, exercem pressão sobre o professor, de forma implícita, com seus avaliadores externos, aumentando, assim, as responsabilidades no espaço escolar, colocando nas mãos do docente mais uma tarefa que demanda conceitos subjetivos de competência e desempenho, causando um sentimento de impotência e até incapacidade diante dos índices não alcançados.

Diante desse cenário, a identidade do educador está em franca crise, sendo questionada até por ele mesmo, que vive uma sensação de que tarefas realizadas na escola ainda são insuficientes para a efetivação de seu trabalho pedagógico, principalmente, diante das demandas advindas da sociedade atual, que não param de adentrar o espaço escolar. Assim, o docente, diante de tantas cobranças, se vê impotente e desamparado pelo poder público e outros organismos sociais que se limitam a transferir para a escola a missão de formar o cidadão por inteiro, de forma integral e pronto para intervir para a mudança da sociedade, instaurando o mal-estar docente.

2.1 Mal-estar e identidade docente

Conforme apresenta Esteve (1999), a crise profissional pela qual passa o professor, devido a fatores sociopolíticos, pessoais e da formação profissional, interfere, negativamente, na construção de sua identidade. Nesse sentido, encontramos, nas unidades escolares, docentes com elevado nível de estresse, desejo de abandonar a carreira, o que, em alguns casos, interfere em sua própria saúde emocional, gerando um mal-estar docente.

Este mal-estar, caracterizado pela “[...] desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula [...]” (ESTEVE, 1999, p. 120), desestabiliza o docente quase que constantemente no exercício de sua profissão. Dessa forma, engloba comportamentos e fatores que geram desmotivação de professores e interferem na sua qualidade de ensino.

Nóvoa (2010) destaca ser necessário, hoje, ao professor um grande exercício de controle emocional para lidar com situações diárias que envolvem, inevitavelmente, sentimentos e emoções. Nesse sentido, “A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos.” (SACRISTÁN, 1999, p.74).

Não basta apenas ter as técnicas ou se adaptar às condições e aos requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos pela docência; é preciso assumir uma perspectiva crítica e estimular a sua capacidade para adotar decisões estratégicas e inteligentes para intervir sobre diversas situações que acontecem no espaço escolar. Diante disso, é preciso estudar os fatores que causam e perpetuam este mal-estar emocional no docente, a fim de construir alternativas metodológicas que eduquem suas emoções e colaborem para a sua realização profissional.

É com essa perspectiva que se potencializa os princípios educativos do projeto Educação em Tempo Integral. Desde 2014, o estado da Bahia começou a implantar a Educação em Tempo Integral, como modalidade de educação básica, em que adolescentes e jovens tiveram o seu tempo de permanência no espaço escolar ampliado, com um aumento de carga horária e inserção de disciplinas do eixo socioemocional: projeto de vida, mapa socioeducativo, atividades integradoras, educação e cidadania, educação e direitos humanos, etc.

Como característica, o eixo socioemocional propõe, através de seus componentes, a elaboração de um projeto de vida para o estudante, com ações a curto, médio e longo prazo, que leve em conta seus sentimentos, desejos, competências e vontades. Além disso, cabe à escola a tarefa de fazer o mapa socioeducativo dos estudantes, a fim de identificar os espaços potencialmente educativos no entorno da escola e na comunidade onde o aluno está inserido, assim, ampliamos o espaço e o tempo com a cultura letrada.

Atividades de higiene pessoal, projetos pessoais e profissionais e problemas de ordem afetivo-familiar e social dos alunos passaram a ser conteúdo de sala de aula, com responsabilidade dos educadores. O almoço agora é na escola e o intervalo-tempo do meio dia até o início das atividades pedagógicas no turno vespertino deveria ser ocupado por atividades formadoras integradoras: atividades culturais, bate papo e rodas de conversa, soneca, jogos, recreação, meditação etc.

Com este quadro desenhado, a escola passa a assumir tarefas ou responsabilidades dos pais e/ou da família, devendo alterar seu planejamento estratégico ou sua rotina para atender a essas novas demandas, mesmo que não dotada de infraestrutura mínima para acomodação dos educandos ou formação docente para atuar nesses novos contextos educacionais. Uma pergunta: quem deve assumir essas atividades extras na escola? Mais uma vez o professor se sente acuado a ampliar suas funções e seu repertório de conteúdos, buscando até mesmo na sua experiência de pai e mãe de família para dar conta das novas tarefas, pois para ser um bom professor/educador, é preciso combater a evasão, a repetência, o desinteresse ou dispersão dos alunos em “sete horas de efetivo trabalho pedagógico por dia”.

Lidar com pessoas jovens, cheias de vigor e características individuais distintas, oriundas de realidades familiares e sociais em crise ou ausentes em grande medida, enfrentando riscos sociais próprios das comunidades periféricas, convenhamos, dificulta enormemente a tarefa

de educar, principalmente quando agrupamos no mesmo espaço de convivência e trazemos as atividades que normalmente eram feitas em família e agora fazem parte, também, do universo escolar. Os choques e conflitos são, agora, inevitáveis já que as emoções estão evidenciadas.

O ser humano é um conjunto complexo de emoções e de sentimentos que desencadeiam uma série de reações diferentes, com características específicas para cada pessoa, situação e ambiente. Amar, odiar, chorar (de alegria ou tristeza), alegria, tristeza, satisfação, angústia, cada um de nós reage de forma surpreendente. Lipp (2002) destaca que emoções e sentimentos são coisas distintas, que geram reações das mais diversas e são desencadeadas por fatores internos e externos.

A autora conceitua sentimentos como estados afetivos duradouros e estáveis; constituem estados de emoções de maior duração. Dessa forma, representam modos mais estáveis que servem como pano de fundo para as formas mais agudas e violentas de emoções. A emoção, por outro lado, seria o pico de um sentimento. É uma experiência afetiva, com duração mais breve. Trata-se de um sinal de que alguma coisa no ambiente está diferente do usual.

Embora emoções e sentimentos exerçam papéis importantes em nossa vida, os fatores externos são muito mais fáceis de observar do que aqueles que se passam em nosso interior. Então, quando pensamos no estresse emocional, frequentemente, o atribuímos a fatores externos, tais como problemas familiares, no trabalho, no trânsito, das perdas inevitáveis em nossa vida e pensamos que, uma vez terminado o fator desencadeante, o efeito deveria desaparecer. Entretanto, nem sempre é assim, pois tanto agentes externos quanto internos podem nos provocar situações estressantes.

Um dos problemas do mal-estar docente é que afeta a identidade do professor já que os diversos fatores externos presentes no cotidiano escolar são de difícil solução e gerados por muitos aspectos, uns de ordem sistêmica, outros sócio-culturais e alguns poucos de ordem didática, tais como baixos salários, desvalorização profissional, estrutura física inadequada das escolas, carga horária excessiva, turmas lotadas, ausência da família no apoio e acompanhamento dos educandos e falta de limites dos alunos.

Dessa forma, o professor enfrenta situações que desestabilizam suas emoções ou testam sua capacidade de enfrentamento e superação, e todo ambiente escolar, afetado por este mal-estar, acaba por colocar em xeque a sua capacidade profissional, levando-o a uma crise de

identidade quando diante de situações que fogem ao seu raio de atuação ou vai além da sua competência.

2.2 Aspectos metodológicos

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e o método inspiração etnográfica, em que o pesquisador conhece o lócus de pesquisa, mas o descreve a partir do ponto de vista do grupo, dando volume às vozes locais (ANDRÉ, 2007), utilizarei como meio para a construção de dados o grupo de discussão (WELLER; PFAFF, 2010). Pretendo promover rodas de conversa mensais para debater e darmos encaminhamentos com vistas a tornar mais leve a tarefa de educar neste contexto, fazer entrevistas e traduzir em gráficos os problemas emocionais destes professores, analisar textos de autores da bibliografia promovendo debates e levantamento de ideias, aplicar questionários, tabular resultados e promover um café, lanche e outros petiscos para tornar a ação agradável; espero, assim, ter uma visão mais clara da problemática levantada a fim de poder sugerir e implantar um programa de formação emocional para os professores desta unidade escolar e durante os encontros ir construindo, de maneira colaborativa, um livro com relatos de experiências exitosas que poderá servir a outros colegas como um alento ou alternativa de sobrevivência com saúde e resiliência no fortalecimento da competência emocional tão necessária em nosso tempo e profissão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se, com esta pesquisa, discutir sobre a importância da educação emocional docente no ambiente escolar e a sua relação com o bem-estar do professor. Nesse sentido, entende-se que, longe de visualizar como resolução para todos os conflitos que ocorrem nas instituições escolares, essa educação emocional, se construída com responsabilidade e colaborativamente, contribuirá para a formação do professor e, conseqüentemente, para a sua prática pedagógica e a construção de sua identidade. É fato que investigar sobre a educação emocional é uma tarefa complexa. No entanto, torna-se extremamente necessária essa ação por contribuir para a realização pessoal e profissional do professor e, assim, ajudá-lo a ressignificar suas ações no espaço escolar.

4 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução Roneide Venancio Majer. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Vol. 1.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: _____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**: a colisão entre velhos e novos meios de comunicação. Tradução Susana Alexandria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LIPP, Marilda Novaes (Org.). **O stress do Professor**. Campinas: Papyrus, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e preparação docente. In: _____. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13 – 33.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Vozes: Petrópolis, 2010.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EMOTIONAL EDUCATION, MAL-TEACHING AND PROFESSIONAL IDENTITY

***Abstract:** This research discusses the importance of teacher's emotional education in the context of the Basic Education classroom. It seeks to understand how the new roles attributed to school education by several social sectors - families, students, government agencies, school managers - generate teachers' emotional difficulties, causing a malaise in the school*

environment, which is recurrently established in this space , challenging the teachers with the demands of their profession. Consequently, there are, in the school spaces, teachers who are demotivated and disenchanting with the teaching profession, which amplifies the identity crisis of these subjects. Faced with this, it is necessary to study the factors that cause and perpetuate this emotional malaise in the teacher, in order to propose methodological alternatives that educate their emotions and collaborate for their professional fulfillment, promoting a teacher welfare and, thus, contribute with the teachers' physical and emotional health. In this way the objective is to discuss about the importance of the teacher's emotional education and its relationship with teacher's malaise in the educational context. Theoretically, this study is anchored in conceptions of teacher's malaise, emotional education, teacher identity. It presents as a methodological basis the ethnographic inspiration and has as locus a full-time public school in Feira de Santana town (Bahia). It is hoped, with this investigation, to foment a study about the teaching work and the construction of its professional identity taking into account emotional factors that are part of these processes.

Keywords: *Emotional education. Teacher malaise. Teaching identity. Basic education.*

O RECONHECIMENTO NO TRABALHO DE MOTORISTAS DE TRANSPORTE COLETIVO URBANO

Júlia Gonçalves¹ - julia_psi_@hotmail.com

Programa da Pós Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina
Departamento de Psicologia - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Campus Reitor João
David Ferreira Lima, s/n – Trindade
88040-900 – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Suzana da Rosa Tolfo² – srtolfo14@gmail.com

Programa da Pós Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina
Departamento de Psicologia - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Campus Reitor João
David Ferreira Lima, s/n – Trindade
88040-900 – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Lucas Schweitzer³ – lucass.schweitzer@gmail.com

Programa da Pós Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina
Departamento de Psicologia - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Campus Reitor João
David Ferreira Lima, s/n – Trindade
88040-900 – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

***Resumo:** O reconhecimento possui um importante papel enquanto fortalecedor da identidade e protetor da saúde psíquica do trabalhador. Este estudo buscou identificar os aspectos do trabalho de motoristas de transporte coletivo urbano relacionados ao reconhecimento. O referencial teórico utilizado foi a Psicodinâmica do Trabalho. Na pesquisa, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo-exploratório, foram realizadas observações nos ambientes de trabalho utilizados pelos motoristas, como terminais do ônibus, linhas e empresa e entrevistas coletivas, que foram submetidas a análise de conteúdo. Nos resultados percebeu-se que há uma diversidade de sentimentos que estão associados ao trabalho e sua organização. As vivências de prazer mostraram-se associadas, principalmente, as diferentes formas de reconhecimento no trabalho. Ao mesmo tempo em que existe um auto reconhecimento e um reconhecimento da empresa, de passageiros e da comunidade sobre a*

¹ Psicóloga, Mestra em Psicologia (PPGP-UFSC), doutoranda em Psicologia (PPGP/UFSC)

² Psicóloga, Mestra e Doutora em Administração (PPGA-UFRGS), orientadora do PPGP-UFSC.

³ Psicólogo, Mestre em Psicologia (PPGP-UFSC), doutorando em Psicologia (PPGP/UFSC).

importância do trabalho do motorista gerando satisfação e autoconfiança que faz com que construam uma imagem e visão de si positiva enquanto profissionais.

Palavras-chave: Reconhecimento, Vivências de prazer, Trabalho.

INTRODUÇÃO

O trabalho pertence à história humana. Apesar dos diferentes objetivos e significações atribuídas ao trabalho ao longo dessa história, ele ocupa um lugar central na vida do ser humano. É mais que apenas meio de subsistência, constrói laços sociais, é fonte de reconhecimento pessoal, com importância vital para a construção da subjetividade, sendo assim é essencial para o equilíbrio e para saúde psíquica (ARAÚJO; PINHEIRO; GREGGIO, 2011; MAGNUS; MERLO, 2012). O trabalho enquanto produtor de modos de subjetivação, que expressam as formas de viver em determinado período histórico, é um referencial para o desenvolvimento emocional, psíquico e cognitivo do indivíduo, além de contribuir para seu reconhecimento social. Em função disso, ocupa uma posição central no mundo contemporâneo (MERLO; et al, 2012). O trabalho incide sobre as formas de organizar a sociedade, assim a estruturação dos pilares do trabalho são fundamentais para assegurar a estabilidade dos meios de sustentação da mesma (MENDES; WÜNSCH, 2009).

O interesse pelo fenômeno trabalho converge em campos distintos do conhecimento, como objeto de pesquisa nas áreas da Saúde, Psicologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, Economia, Direito, entre outras. Diversas teorias buscam estudar e entender os diferentes conceitos que se interligam ou se contrapõem dependendo dos pressupostos teóricos adotados pelos estudiosos/pesquisadores. Este trabalho está situado no campo da Psicologia do Trabalho, especificamente, na Saúde do Trabalhador. Esta pressupõe uma interface entre diferentes alternativas de intervenção que contemplem as diversas formas de determinação do processo saúde/doença dos trabalhadores (MENDES, J.M.R., 2007).

Dentre as perspectivas relacionadas ao estudo do trabalho optou-se, neste estudo, por utilizar o olhar proposto pela Psicodinâmica do trabalho. Para essa abordagem, o trabalho é um dos elementos essenciais na promoção do desenvolvimento psíquico, porque opera na construção da identidade em um espaço intersubjetivo: o ambiente de trabalho, com suas relações grupais e organizacionais (MAGNUS, MERLO, 2012). Dessa forma, o trabalho não

é redutível a uma atividade de produção no mundo objetivo, ao colocar sempre a subjetividade do trabalhador à prova, fazendo com que saia transformada. Sendo assim, trabalhar é transformar a si mesmo, ou seja, uma possibilidade para a subjetividade se testar e se realizar. Com esse entendimento, trabalhar pressupõe uma atividade que permite ao sujeito produzir e revelar a si próprio, na dinâmica da realização do eu e da construção da identidade (FACAS; SILVA; ARAÚJO, 2013).

O ‘trabalhar’ implica os gestos, o saber-fazer, o engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações, bem como, o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc. A característica maior do trabalhar é que, mesmo que este seja bem concebido, a organização do trabalho seja rigorosa, as instruções e os procedimentos sejam claros, é muito difícil atingir a qualidade se as prescrições forem respeitadas escrupulosamente. No trabalho, as situações comuns são permeadas por acontecimentos inesperados e imprevistos (DEJOURS, 2004; 2008) e o trabalhador precisa agir e lidar com essas situações de modo eficaz.

Nessa medida, trabalhar significa, essencialmente, aplicar certas alterações na organização do trabalho prevista para se tornar executável. Assim, “a prescrição tem sempre que ser objeto de reajustamentos e mesmo de reinterpretções pelos trabalhadores, na situação de trabalho, para ser operacional” (DEJOURS, 1996, p. 165). A diferença entre o que se está prescrito pela organização do trabalho e a realidade concreta da situação é o que permite lidar com os imprevistos. Esta discrepância, entre o que está prescrito pela organização do trabalho e a realidade concreta da situação, ou seja, é preenchida pelo trabalhar. Dessa forma, é possível entender o trabalho, a partir da Psicodinâmica do trabalho, como sendo aquilo que o sujeito acrescenta às prescrições para poder atingir os objetivos que lhe são designados ou o que acrescenta de si mesmo para enfrentar o que não funciona quando ele se atém, escrupulosamente, à execução das prescrições (DEJOURS, 2004). Os reflexos dessa relação, entre homem e o trabalho, representa um elemento paradoxal para o ser humano, uma vez que, se por um lado podem gerar prazer, realização, crescimento e de desenvolvimento psicossocial do adulto, também pode resultar em fonte de sofrimento podendo levar ao adoecimento (DEJOURS, 2004; BOTTEGA; MERLO, 2010)

Para Dejours (2007) a organização do trabalho exerce grande influência nas vivências de prazer e sofrimento relacionadas ao trabalho. Assim como o trabalho pode ser estruturante da identidade do trabalhador, quando favorecer o seu fortalecimento, pode, por outro lado ser

desestruturante, ao enfraquecê-la. A resolução dessa questão centra-se no papel do reconhecimento como fortalecedor da identidade, sendo esta uma proteção para a saúde psíquica do sujeito. O trabalho saudável respeita a identidade em sua construção plena dentro de um trabalho, cuja organização seja eticamente prescrita, respeitando potenciais e limites da condição humana, assim como conduz à criatividade e ao comprometimento com a realização de um trabalho de alta qualidade (DEJOURS, 2011).

O reconhecimento, conforme descrito por Dejours (2007), é algo que o sujeito busca em relação ao seu fazer e não ao seu ser, é um julgamento sobre a sua relação com o real que se dá no trabalho. Dessa forma, o reconhecimento é algo que não pode ser prescrito na organização do trabalho, é uma retribuição simbólica advinda da contribuição dada pelo sujeito, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência (DEJOURS, 2005).

Frente a esse entendimento esta pesquisa teve como objeto de estudo identificar os aspectos do trabalho de motoristas de transporte coletivo urbano relacionados ao reconhecimento. Os trabalhadores do transporte coletivo urbano constituem uma categoria profissional em destaque, principalmente com a urbanização nas sociedades, não só por formarem um contingente numeroso de trabalhadores, expostos às condições de trabalho bastante particulares, mas também, pela responsabilidade coletiva de sua atividade (ALMEIDA, 2002; COSTA, 2006). O motorista é o profissional responsável pela integridade física de todos os passageiros (ALVES; PAULA, 2009; MACHADO; PORTO-MARTINS; BENEVIDES-PEREIRA, 2014).

MÉTODO

Participaram do estudo onze motoristas de transporte coletivo urbana de uma empresa do interior do Rio Grande do Sul. Utilizou-se como critérios de seleção: não ter histórico de afastamento nos dois anos antecedentes a pesquisa e estar ao menos a um ano na empresa exercendo a função de motorista. Foram realizadas observações nos ambientes de trabalho utilizados pelos motoristas (empresa, terminais, linhas) e entrevistas coletivas. A técnica da entrevista é um processo no qual os vínculos são estabelecidos, assim, à medida que o entrevistado fala, o entrevistador na sua escuta se envolve no discurso do entrevistado (MENDES, A.M., 2007). Quando isso é feito no coletivo, são formadas relações ricas de

sentido e de criação entre os próprios entrevistados. Esse espaço possibilita a construção e reconstrução de modos de pensar e agir sobre o tema de discussão.

Os motoristas participantes foram divididos em dois grupos (Grupo 1 – seis motoristas e Grupo 2 – cinco motoristas) e as entrevistas coletivas ocorreram em dois encontros com cada grupo, sendo que cada encontro teve um tema norteador: (1) O trabalho e a organização do trabalho e (2) Reconhecimento e sentidos do trabalho. Para a análise dos dados coletados com a entrevista coletiva em relação aos objetivos propostos pela pesquisa, adotou-se um processo organizativo sistematizado e respaldado em Bardin (2011). A seguir será apresentado a Tabela 1 com o perfil dos motoristas participantes das entrevistas coletivas:

Tabela 1: Perfil dos Motoristas participantes das entrevistas coletivas

Participante	Idade	Estado civil	Escolaridade	Tempo Motorista de TCU	Tempo de trabalho na empresa	Horário de trabalho
Motorista A	30 anos	Casado	EM completo	5 meses	5 meses	T/N
Motorista B	30 anos	Casado	EM completo	1a 2m	1 ano	M/T
Motorista C	37 anos	Casado	EM completo	4a 6m	5 anos	M/T
Motorista D	37 anos	Casado	Superior Inc.	10a 5m	7a 7m	M/T
Motorista E	38 anos	Casado	EF Incompleto	6a 6m	13a	M/T
Motorista F	42 anos	Casado	EF Incompleto	3 meses	3meses	M/T
Motorista G	48 anos	Solteiro	EF Incompleto	18a 2m	3a 6m	M/T
Motorista H	49 anos	Casado	EF Completo	16anos	16anos	T/N
Motorista I	49 anos	Casado	EF Completo	17a 6m	23anos	M/T
Motorista J	51 anos	Casado	EF Completo	12a 10m	12a 10 m	MD/M
Motorista L	56 anos	Solteiro	EF Incompleto	26 anos	26 anos	M/T

Fonte: Os autores (2017).

A manutenção do sigilo e respeito às normativas sobre o manejo correto dos conteúdos de dimensões da vida humana foi mantida durante todo o estudo, a partir do cumprimento Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013). Optou-se por apresentar alguns extratos de fala para ilustrar as categorias apresentadas no texto. Desta forma, foi escolhido por apresentar os motoristas com letras do alfabeto (A-L) no sentido de assegurar a confidencialidade dos mesmos. O projeto foi aprovado no Comitê

de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria sob o número da CAAE: 13768513.3.0000.5346.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Características do trabalho do Motorista de Transporte Coletivo Urbano

Em uma empresa de transporte coletivo urbano, o grande contingente de trabalhadores é de motoristas e cobradores considerados o setor operacional da empresa, juntamente com os conferentes e fiscais. Dos cerca de 500 trabalhadores da empresa pesquisada existe uma média de 230 motoristas, divididos em três terminais da empresa e em dois turnos de trabalho (manhã/tarde e tarde/noite). A jornada de trabalho possui 7h20m ao dia, com intervalo mínimo de 1 hora e máximo de 4 horas e, um dia de folga semanal.

Além do setor operacional, a empresa conta com um setor administrativo e um setor de manutenção, sendo que este providencia que os veículos estejam em perfeito estado para sua utilização nas linhas e na produção do serviço de transporte. Na empresa, o contato com esses setores e com a direção da empresa é pouco frequente.

É que um sistema um pouco diferente, agente quando tem algum problema agente faz a ficha no terminal e o fiscal se encarrega de mandar o ônibus para a oficina (Motorista J)

Quando acontece alguma coisa no caminho que tu consiga trazer o ônibus até aqui (garagem/manutenção). Daí tu chega aqui e fala com o chefe da oficina, olha aconteceu tal coisa. Mas fora isso o teu contato é bem restrito, praticamente não tem contato. E com a parte administrativa muito menos [...] Nosso contato maior é com o Departamento de Pessoal, para pegar contracheque, assinar férias... (Motorista B)

Quando é preciso, o acesso também aos setores da empresa é fácil... aos gerentes é fácil, a própria direção se estiver disponível é fácil (Motorista E)

Embora esse contato seja pouco, nos trechos acima se torna claro que há possibilidade de acesso, porém ele ocorre em situações específicas. Isso também acontece, pois a empresa está dividida em terminais localizados em pontos específicos da cidade e pelas características do trabalho do motorista, que acontece principalmente fora dos portões da empresa.

A atividade profissional de motorista de transporte coletivo possui peculiaridades que se tornam um diferencial em relação às demais profissões, pois estes trabalhadores estão expostos cotidianamente, a fatores nocivos à saúde, tais como: ruídos, gases tóxicos, trânsito

intenso, vandalismo, violência, fatores resultantes da relação cliente-serviço, relacionamentos com colegas e chefias, veículos com condições inadequadas quanto à ergonomia, os quais podem contribuir para alterações no estado de saúde deste trabalhador. A organização do trabalho nesta empresa de transporte coletivo ocorre em dois locais distintos, ou seja, na garagem ou nos terminais e nas linhas. A garagem e/ou terminal é denominação cotidiana dos trabalhadores para o local do pátio de estacionamento dos ônibus quando não estão operando.

Percebe-se também que o trabalho do motorista de transporte coletivo é realizado em um ambiente de trabalho diferenciado dos demais trabalhadores, ou seja, nas ruas da cidade, em um ambiente público. Trabalhadores de outros setores desempenham suas atividades profissionais em ambientes fechados como salas ou lojas, algumas vezes climatizados e relativamente confortáveis. Assim sendo, o motorista de transporte urbano não possui um local restrito e bem definido para realizar suas tarefas; ao contrário, trabalha fora dos portões da empresa, estando sujeito a intempéries como o clima, as condições de tráfego e do trajeto das vias (BATTISTON; CRUZ; HOFFMANN, 2006).

Além disso, os motoristas de transporte urbano de passageiros mostram-se cotidianamente pressionados pelas exigências relacionadas ao tempo de deslocamento, aos cuidados com o veículo e à responsabilidade pelas vidas dos passageiros. O fato da jornada de trabalho desses trabalhadores ocorrer no trânsito é peculiar, pois eles permanecem a maior parte da jornada de trabalho fora dos limites convencionais de uma empresa. Esse aspecto pode implicar na aplicação de normas rígidas de fiscalização no que diz respeito ao cumprimento de horários, cuidados com o veículo (dado que são responsáveis por qualquer dano ao mesmo), diversidade dos comportamentos dos passageiros, além da responsabilidade que têm sobre a vida das pessoas que conduzem durante seu expediente (BATTISTON; CRUZ; HOFFMANN, 2006).

No trabalho dos motoristas, os reflexos da organização do trabalho ficam bem caracterizados por regulamentações, além da exigência do cumprimento do quadro de horários, colocado em prática pela escala confeccionada pela empresa. Os motoristas de cada linha têm o tempo exato para percorrer determinado itinerário, pois o ritmo do andamento do trabalho de cada dupla (motorista e cobrador) está ligado ao trabalho das outras linhas, em uma relação de interdependência. As formas de controle se dão pelos trabalhadores que ocupam os cargos de fiscais e conferentes, os quais são encarregados de fiscalizar as linhas e

verificar o andamento do serviço, o cumprimento de horários, das normas da empresa e alguma pendência existente (CRUZ, 1998).

Dessa forma a organização do trabalho na linha e nos terminais se dá a partir dos conferentes e, principalmente, fiscais que ficam nos pontos de controle e tem a função de acompanhar e registrar o fluxo de veículos, a movimentação de pessoal de operação, avisando à garagem/empresa quaisquer alterações significativas no serviço. O fiscal também realiza o trabalho de controle e verificação dos modos e condições de operação das linhas durante a circulação dos veículos. Os trechos de falas abaixo mostram essa relação com os fiscais e os terminais e/ou garagem.

Tu tens chefiias imediatas [...] lá no terminal, quem manda, coordena e da às diretrizes é o fiscal. Agora se tu tiver aqui em baixo (garagem/empresa), daí talvez não seja o fiscal, ele vai encaminhar para o gerente operacional. Mas essa relação é assim, se tu é motorista então tem que trabalhar como motorista, se ele precisar falar contigo ele vem e te fala, cada um trabalha na sua função. (Motorista E)

Aconteceu comigo, eu tinha dois meses de empresa e uma mulher ‘bateu’ em mim, mas ela quis me culpar, o fiscal que foi lá (no local do acidente) viu que eu não tinha culpa aí ele viu tirou fotos e tudo [...] (Motorista A)

[explica uma situação de erro da placa do itinerário] Daí o cobrador falou quando eu estava parado na sinaleira, “abre a porta que eu vou dar uma olhadinha, para conferir de novo”. Então os fiscais estavam na parada daí viram e já me ‘canetiaram’, porque eu não podia andar com a porta aberta [...] (Motorista C)

O motorista cumpre sua jornada de trabalho, operando o veículo no itinerário e horários estabelecidos, normalmente junto com o cobrador que recolhe a tarifa (CRUZ, 1998; PRANGE, 2011). Durante a realização do trabalho nas linhas, a equipe, formada pelo motorista e o cobrador precisa estabelecer formas de trabalho que garantam a realização do percurso determinado com segurança e qualidade. Cabe aos dois, em consenso, construir um modo operatório, em que as necessidades de ambos sejam atendidas. Nesta relação, segundo os motoristas, destaca-se o auxílio e a confiança adquirida no cobrador, conforme descrito nos trechos abaixo.

O cobrador é o braço direito do motorista [...] Ate um usuário correndo, uma velhinha que vem por baixo, tem muito lugar que pega a parte cega do espelho [...] O cobrador é fundamental (Motorista F)

Só de olha ele sabe o que é que a gente quer dizer pra ele [...] Para manobrar ajuda e muito [...] tu tem que confiar (Motorista D)

O cobrador é bom quando ele te ajuda a dirigir, “eu cuido aqui e ele lá, olha cuidado que vem um carro ali...” sem cobrador não dá pra dirigir. (Motorista C)

O reconhecimento para os motoristas

Com a análise das falas dos motoristas participantes da pesquisa, pode-se identificar elementos importantes associados ao entendimento de reconhecimento para esses profissionais. Este aspecto foi principalmente relacionado à vivências positivas no trabalho, que geram prazer, satisfação e realização. Essas vivências promovem um sentimento de bem-estar geral com o trabalho, que inclui os aspectos de envolvimento e comprometimento com a organização. Dentre essas vivências, a de satisfação apareceu na fala de muitos motoristas, associada, principalmente, com o realizar um trabalho que gosta, ter um bom relacionamento com os passageiros e conseguir cumprir a jornada conforme o esperado.

Pra mim a satisfação é meio geral. Até com o próprio passageiro a gente tem um carisma com muitos, isso é bom, como isso levanta a moral [...] Assim quando a gente termina a jornada, a gente dá: ‘graças a Deus deu tudo ok’, isso aí me alivia, [...] (Motorista J).

A satisfação de levantar e trabalhar... de alegria...E de fazer o teu serviço, o que tu gosta de fazer, o que tu sabe que faz bem. (Motorista A)

A satisfação por estar desenvolvendo um trabalho que gosto [...] Quando tu termina a tua jornada, tranquilo, aquela sensação de dever cumprido, de ter alcançado os objetivos do dia [...] (Motorista E)

Tentar fazer bem feito, sempre tentar fazer bem feito. Sair e chegar bem é um prazer que a gente tem, o ruim é quando a gente chega aqui [garagem da empresa] e quando vai sair para ir embora dizem: ‘fulano ligou assim e reclamou disso’, daí dá um desânimo que é uma coisa triste. [...] (Motorista H)

A satisfação e o envolvimento no trabalho têm sido frequentemente considerados como vínculo afetivo positivo com o trabalho, envolvendo aspectos específicos como relacionamento com a chefia e colegas de trabalho, salário, oportunidades de crescimento e política de gestão da organização, entre outros (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008). Embora as vivências positivas, atribuídas ao reconhecimento e aos elogios com relação ao desenvolvimento do trabalho, repercutem em satisfação e envolvimento com o trabalho, essas atitudes, conforme o discurso dos motoristas, não são práticas constantes na organização e por parte dos passageiros. Apesar disso, quando acontecem trazem satisfação, orgulho e motivação, elevando a autoestima e provocando uma sensação de bem-estar na relação com o trabalho.

Quer ver uma satisfação boa: ‘fulano ligou de lá e pediu para assinar um elogio pra ti porque está sempre no horário’ [...] a gente fica faceiro. (Motorista F)

Tem uns que reconhecem! Mas outros nem tanto. Eles [passageiros] mesmos falam da importância, a gente vê eles falando... Mas é a minoria... A gente passa quase 24 horas na linha. Quando a gente não está eles perguntam... (Motorista I)

Já tive elogios sim... me chamou a atenção uma vez que socorri uma passageira que passou mal no ônibus [...]. Deixamos ela no PA [pronto atendimento], daí uma passageira que estava no ônibus entrou em contato com o colunista do Jornal X e me fez um elogio pelo jornal, pela atitude, pelo pronto-atendimento com o passageiro. Me chamou bastante atenção porque a passageira não era parente dela, não era nada, e mesmo assim ela encontrou um meio de me elogiar, as palavras do jornalista também foram bem interessantes [...] (Motorista E)

Nessa última fala é possível identificar que o reconhecimento também aparece quando há um desempenho bom ou diferenciado do motorista na função. A capacidade do profissional de lidar com situações que são imprevistas, como descrito anteriormente pelo Motorista E, quando conseguem evitar um acidente ou realizar uma manobra difícil são reconhecidas pelos usuários.

[...] e para o usuário também, porque muitos usuários já estão acostumados com esse [motorista] aqui com aquele ali, imagina 'Oh fulano, com é que tu está?' vai acostumando, não é? (Motorista F)

A gente passa quase 24 horas na linha. Quando a gente não está eles (passageiros) perguntam [...] (Motorista I)

Logo que eu entrei [...] estava vindo tranquilo, calmo, estava com o ônibus cheio e eu estava bem devagar vindo na faixa mesmo e aí um senhor desceu e disse "tu é novo, não é?" eu disse sou! "ah continua assim, tu foi muito bem!" e até mexi com ele. Eu agradeci e disse pra ele: "se der para o senhor dar uma ligadinha lá pra empresa, ia ser melhor" (Motorista A)

Esse reconhecimento torna-se ainda mais valorizado pelos trabalhadores, pois eles atribuem características a si e ao seu trabalho que os diferenciam dos demais motoristas. Em vários momentos eles se referiam ao ser profissional, ter responsabilidade, agir com segurança, ter autocontrole, muita atenção, capacidade de adaptação como fundamentais para o exercício da profissão e como diferenciais frente aos demais motoristas.

[...] se não é o motorista de ônibus ali, todo dia dava batida [...] (Motorista A)

Profissionalismo, [...] ser um bom motorista, responsável, atender bem as pessoas porque faz parte do nosso trabalho (Motorista G)

Tu é motorista, vai dirigir o ônibus que tem, no horário que tiver. Para ser um bom profissional precisa se adequar a aquele veículo. [...] Não é qualquer pessoa que vai lá e pega quatro ônibus diferentes e vai conseguir trabalhar (Motorista E)

Essas características, quando associadas, parecem criar uma autoimagem do motorista e de sua importância bastante positivas, que os protege dos diferentes tipos de agressões a que estão expostos. Dessa forma, pode minimizar as vivências negativas que trazem sofrimento,

tornando-se uma estratégia de defesa coletiva, compartilhada pela maioria e que fortalece o grupo no enfrentamento das situações.

As falas acima se mostram carregadas de realização e confiança acerca da importância do bom desempenho da função de motorista. O reconhecimento torna-se essencial para identidade, e assume duas formas: a de que fazemos parte de algo maior e a de que somos seres singulares. Com o trabalho central na vida do indivíduo, o pertencimento a um grupo, torna-se crucial. Não existe uma separação entre mundo objetivo do emprego e o mundo subjetivo do reconhecimento da existência do indivíduo (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008). O ser profissional, em alguns momentos, refere-se à capacidade de adaptação às mudanças necessárias nas condições de trabalho como, por exemplo, a necessidade de uma manutenção preventiva no ônibus que já se tem um conhecimento.

Tu és motorista e vai dirigir o ônibus que tem, no horário que tiver. Pra ti ser um bom profissional, tu precisa se adequar aquele veículo. Quem é fixo, as vezes, muda de ônibus e tem que se adaptar também. A gente chega lá (terminal) e eles dizem: hoje tu pega tal (ônibus) que o outro foi fazer tal coisa... Tu vais ter que pegar o ônibus e vais ter que trabalhar, é pertinente da função do motorista, vai lá pega o ônibus e vai embora. Claro que o ideal é tu pegar sempre o mesmo, mas nem sempre isso é possível... se pega quatro ônibus diferentes, são quatro embreagens diferentes, são quatro freios diferentes, são quatro direções diferentes, tem que ter habilidade. Não é qualquer pessoa que vai lá e pega quatro ônibus diferentes e vai conseguir trabalhar (Motorista E)

O trabalho ocupa um lugar muito mais importante na luta contra o adoecimento do que se poderia supor: ele constrói o reconhecimento social para o trabalhador. Dessa forma o reconhecimento é fundamental ao trabalhador, dando sentido ao sofrimento, pois, quando o trabalho é reconhecido, o julgamento ocorre sobre o trabalho (BOTTEGA; MERLO, 2010). Assim, na relação trabalho e indivíduo, o reconhecimento pelo outro, adquire importância na dinâmica identidade e prazer. Mas para que haja o reconhecimento, é necessária uma reconstrução dos julgamentos acerca do trabalho realizado, isto é, será destinado ao trabalho feito, e não à pessoa enquanto sujeito. O que não quer dizer que não interferirá nas expectativas subjetivas do profissional, pois esta retribuição simbólica reflete na realização de si mesmo (CASTRO; MERLO, 2011).

Destaca-se ainda, que há um reconhecimento da importância do próprio trabalho para o funcionamento da empresa e da cidade como um todo. Os motoristas reconhecem que fazem parte de um serviço que atende a população urbana, dessa forma, sendo necessários também para o funcionamento da cidade. Esse reconhecimento aparece através das seguintes falas:

Eu acho muito importante, é o nosso trabalho que, praticamente, conduz o funcionamento da cidade, por que se não tem ônibus, se não tem motorista para pegar o ônibus aqui, várias pessoas não vão conseguir chegar ao seu trabalho por que não tem outra forma [...] (Motorista E)

Se tivessem paralisações, a cidade ia parar só porque não tinha ônibus funcionando. (Motorista L)

Se a gente não vir trabalhar os ônibus não vão sair. A empresa não vai ter não é? A empresa sem motorista não vai funcionar. (Motorista C)

A empresa precisa de dois funcionários para um horário para carrega até 80, 90 passageiros numa volta. Então é dois (trabalhadores) que a empresa precisa. E quantos precisam desses dois? (se referindo à população atendida) [...] (Motorista J)

O auto reconhecimento é reforçado pela empresa que utiliza as reuniões para expressar a importância do trabalho do motorista e do cobrador de ônibus para a empresa e para a comunidade. Com isso, percebe-se que a empresa também utiliza da valorização e do reconhecimento como uma estratégia de responsabilização e engajamento dos motoristas no seu trabalho:

[...] é fundamental, é importante, nós somos os caras, é a visão que a empresa tem, que já foi me dito por um fiscal, A empresa precisa de uma dupla para transportar quantos passageiros?! [...] (Motorista J)

[...] foi falado em uma reunião: qual é a utilidade do motorista e do cobrador? A utilidade do motorista e do cobrador é fazer a empresa andar para frente, carregar o usuário, transportar pessoas! Por exemplo: falta motorista e cobrador e tem um fiscal: o ônibus sai? Não! Tem dois fiscais, três fiscais o ônibus vai sair? Não! Vai ter que ter o motorista e o cobrador, não sai se não tiver o motorista e o cobrador, então [...] o motorista e o cobrador para a comunidade é fundamental (Motorista F)

Assim o reconhecimento, enfatiza Mendes A.M. (2007), ao mesmo tempo em que possibilita o fortalecimento da estruturação psíquica e da saúde, através do reconhecimento daquele que trabalha, do seu esforço e investimento na tarefa, também pode ser uma estratégia da organização para capturar os trabalhadores na armadilha da dominação. A organização do trabalho, na promessa de utilizar o trabalho como forma de auto realização, pode levar o trabalhador a exaustão e a outras psicopatologias associadas a seu trabalho.

As falas apresentadas trazem a importância do reconhecimento tanto vertical, quanto horizontal. Para Dejours (2007) estes são condições importantes no processo de mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho e se dá por duas vias de julgamento: o julgamento de utilidade e o julgamento de “beleza”. O primeiro, diz respeito à utilidade técnica, social ou econômica dada à atividade singular desempenhada pelos trabalhadores, proferido pelo outro, na linha vertical (chefes, subordinados e clientes). O julgamento de

“beleza” por outro lado, é aquele efetuado horizontalmente, pelos pares e comunidade de pertença, ou seja, aqueles que, situados na mesma faixa hierárquica e compartilhando o mesmo ofício, estão em condições de avaliar a singularidade e a “beleza” do trabalho executado.

Dessa forma, percebe-se que ao mesmo tempo em que existe um auto reconhecimento e um reconhecimento da empresa, de passageiros e da comunidade sobre a importância do trabalho do motorista gerando satisfação e autoconfiança que faz com que construam uma imagem e visão de si positiva enquanto profissionais. Há um efeito negativo dessa construção, que é um excesso de cobrança, exigência e controle que geram uma tensão e pressão por bom desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo não tem considerações fechadas e deterministas, mas traz reflexões que são possíveis de se fazer a partir da análise dos dados proposta nesta pesquisa. A organização do trabalho do motorista possui diferenciais quando comparadas a demais profissões. Além do ambiente de trabalho que possui inúmeras características advindas da necessidade de trabalhar fora dos portões da empresa, estando sujeito a segurança física, as exigências dos usuários, as condições do tempo, as condições de tráfego e do trajeto das vias, possuem como os demais trabalhadores pressões internas como condições de saúde (física e psíquica), condições ergonômicas, satisfação com o trabalho, relacionamento decorrentes do trabalho (colegas, hierarquia), dentre outras.

A forma pela qual o trabalho está organizado atinge a subjetividade dos seus trabalhadores e, para os motoristas de transporte coletivo urbano estudados, podem levar a diversos tipos de vivências, dentre eles de reconhecimento e prazer. As vivências positivas, principalmente de satisfação, geram prazer e realização ao trabalho desses motoristas, e estão associadas principalmente com o realizar um trabalho que gosta, ter um bom relacionamento com os passageiros e conseguir cumprir a jornada conforme o esperado. Através das falas, é possível inferir que o reconhecimento e aos elogios trazem satisfação, orgulho e motivação, elevando a autoestima e provocando uma sensação de bem-estar na relação com o trabalho.

Os relacionamentos, embora possam trazer vivências ambíguas se mostraram fundamentais para autoestima, valorização e reconhecimento do trabalho do motorista.

Quando falam acerca do reconhecimento da importância do seu trabalho para a empresa, para a população e para a cidade percebe-se um tom polifônico em seus discursos, partindo desses diferentes locais que se misturam ao seu próprio posicionamento. Esse aspecto ao mesmo tempo em que gera prazer, autoconfiança, otimismo e satisfação na realização do trabalho, também serve a dominação da empresa, suscitando responsabilização que muitas vezes exige um grande autocontrole e atenção ao trabalho gerando um aumento da carga psíquica de trabalho que precisa encontrar outros meios para a sua descarga.

Os dados apresentados através dos relatos dos motoristas participantes, embasados pelo entendimento da Psicodinâmica do Trabalho, podem ser valiosos instrumentos a serem explorados, para que se possa criar estratégias de transformações da organização do trabalho, gerando benefícios para a saúde desses trabalhadores. Além disso, criou-se um espaço de fala e escuta que se mostra como fundamental para que os trabalhadores acreditem na possibilidade de participar e contribuir para essas mudanças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N.D.V. Contemporaneidade X trânsito: reflexão psicossocial do trabalho dos motoristas de coletivo urbano. **Psicologia: Ciência e profissão**, Brasília, v. 22, n.3, p. 66-69, 2002.
- ALVES, C. S.; PAULA, P. S. Violência no trabalho: possíveis relações entre assaltos e TEPT em rodoviários de uma empresa de transporte coletivo. **Cadernos Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 12, n.1, p. 35-46, 2009.
- ARAÚJO, J. N. G.; PINHEIRO, T. M. M.; GREGGIO, M. R. Notas sobre o adoecimento mental em trabalhadores rurais. In J. C. ZANELLI, N. SILVA, & S. R. TOLFO (Orgs.), **Processos psicossociais nas organizações e no trabalho** (pp. 46-60). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 7. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATTISTON, M.; CRUZ, R. M.; HOFFMANN, M. H. Condições de trabalho e saúde de motoristas de transporte coletivo urbano. **Estudos de Psicologia**. v. 11, n. 3, pp. 333-343, 2006.
- BOTTEGA, C. G.; MERLO, Á. R. C. Prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua. **Cad. psicol. soc. trab.** [online]. v.13, n.2, pp. 259-275., 2010.
- BRASIL. Resolução nº 466, 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Conselho Nacional de Saúde**.



Brasília, 2013. Disponível em:< <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> >. Acesso em: 25 ago. 2013.

CASTRO, T.C.M.; MERLO, Á.R.C. Reconhecimento e saúde mental na atividade de segurança pública. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 4, pp. 474-480, out./dez. 2011

COSTA, E. A. V. G. **Estudo dos constrangimentos físicos e mentais sofridos pelos motoristas de ônibus urbano da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

CRUZ, M.V.G. Produção do serviço de transporte público urbano por ônibus: aspectos da organização do trabalho. **RAC**, v.2, n.3, set./dez. p. 45-65, 1998.

DEJOURS, C. **A banalização da Injustiça Social**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

DEJOURS, C. **Cadernos de TTO, 2: A avaliação do trabalho submetida à prova do real**. São Paulo: Blucher, 2008.

DEJOURS, C. **O fator humano**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do Trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. 1.ed. 12 reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, dez. 2004.

DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humanos nas organizações. In: TORRES, Ofélia de Lanna Sette (Org.). **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FACAS, E. P.; SILVA, L. M. da; ARAÚJO, M. A. S. Trabalhar. In: VIEIRA, F. de O. (org.) **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

FREITAS, M. E.; HELOANI, R.; BARRETO, M. **Assédio moral no trabalho**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MACHADO, P. G. B.; PORTO-MARTINS, P. C.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Engagemnto no trabalho em profissionais de uma empresa de transporte público urbano. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 32, n.79, p. 175-185, 2014.

MAGNUS, C. de N.; MERLO, Á. R. C.; Sofrimento-Prazer: Dinâmica do Trabalho de Profissionais de Saúde Mental de um Hospital Psiquiátrico Público **PSICO**, Porto alegre, PUCRS, v. 43, n. 2, pp. 185-192, abr./jun. 2012.

MENDES, A. M. (org.) **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, J. M. R.; WÜNSCH, D. S. Trabalho, classe operária e proteção social: reflexões e inquietações. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 241-248 jul./dez. 2009.

MENDES, J.M.R. O acidente e a morte no trabalho: o verso e o averso de uma história e a construção social de sua invisibilidade. In: CODO, Wanderley, (org). **Saúde mental e trabalho**: Leituras. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed Vozes. 2007.

MERLO, Á. R. C.; DORNELLES, R. A. N.; BOTTEGA, C. G.; TRENTINI, L. O trabalho e a saúde dos oficiais de Justiça Federal de Porto Alegre. **Cad. psicol. soc. trab.** [online]. vol.15, n.1, pp. 101-113, 2012.

PRANGE, A.N.L. “Quem dá mais, cobra mais!” Uma análise das normas antecedentes do ofício de motorista de ônibus em um contexto específico. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p.551-565, 2011.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas do bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 201-209, 2008.

THE RECOGNITION IN THE WORK OF URBAN COLLECTIVE TRANSPORT CONDUCTORS

***Abstract:** Recognition in the work has an important role while strengthening of the identity and protector of the psychic health of the worker. This study aimed to identify the aspects of the work of urban collective transportation drivers related to the recognition. We used the “work psychodynamics” theory. In the research, with qualitative approach and descriptive-exploratory character, observations were made in work environments used by drivers, such as bus terminals, lines and company, and collective interviews, which were submitted to content analysis. In the results it was realized that there is a diversity of feelings that are associated with work and its organization. The experiences of pleasure have been associated, mainly, the different forms of recognition in the work. At the same time there is a self-recognition and there is a recognition of the company, the passengers and the community about the importance of the work of the driver. This aspect generates satisfaction and self-confidence that makes them construct a positive image and vision of themselves as professionals.*

***Keywords:** Recognition. Experiences of pleasure. Work*

DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E PARTICIPAÇÃO EM MESTRADOS PROFISSIONAIS: UM ESTUDO DE CASO

Leticia Losano¹ – letilosano@gmail.com

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
Rua Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz
13083-865 – Campinas – São Paulo – Brasil

Dario Fiorentini² – dariofiore@terra.com.br

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
Rua Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz
13083-865 – Campinas – São Paulo – Brasil

***Resumo:** Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento situada no campo da formação de professores e focalizada em um espaço formativo particular: os Mestrados Profissionais. Considerando que a participação em espaços formativos geralmente envolve o desenvolvimento de novas formas de ser/estar na profissão docente, a pesquisa visa estudar como os Mestrados Profissionais podem contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores. Utilizando uma metodologia qualitativa, a pesquisa procura produzir estudos de caso de professores egressos de mestrados profissionais construídos a partir de análises narrativas. Tomando por base as noções teóricas de mundo figurado e de espaço de construção da autoria, neste trabalho analisamos como um professor egresso constrói compreensões dele mesmo a partir dos discursos e vozes vindos do mestrado e da sua prática profissional. A análise deste caso mostra a complexidade do desenvolvimento da identidade profissional e algumas das dificuldades vivenciadas pelo professor quando o espaço formativo do mestrado profissional não se organiza em função das demandas e necessidades vindas da prática profissional nas escolas.*

***Palavras chave:** Identidade profissional. Formação de professores de matemática. Mundos figurados. Espaço de construção da autoria. Análise narrativa.*

¹ Doutora em Ciências de la Educación pela Universidade Nacional de Córdoba (Argentina). Pós-doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp com financiamento pela FAPESP (Processo 2016/....)

² Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, os Mestrados Profissionais (MPs) são um importante espaço formativo e de desenvolvimento profissional para os professores em geral e para professor de matemática, em particular. Esse conjunto de programas de MP constitui uma oferta formativa bastante variada, sendo oferecidos por diferentes instituições –tais como universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa públicos e privados– ao longo do país, perseguindo diferentes metas e objetivos e tendo diferentes organizações curriculares.

Nos últimos anos, diversas pesquisas apontaram as potencialidades dos MPs para contribuir ao desenvolvimento profissional dos professores, principalmente quando estes espaços formativos adotam a noção de professor-pesquisador e se centram no desenvolvimento – por parte dos professores mestrados – de pesquisas articuladas ao seu trabalho docente (CEBALLOS; PASSOS, 2012; PIRES; INGLIORI, 2013; SOUSA, 2013). Contudo, diversos autores ressaltam que, para poder avaliar as contribuições dos MPs para a formação de professores, é fundamental desenvolver pesquisas que analisem as produções e os impactos destes espaços formativos (CAMPOS; GUÉRIOS, 2017; NERES, NOGUEIRA; BRITO, 2014). O presente trabalho procura avançar nesta direção ao analisar como a participação em um MP contribui para o desenvolvimento da identidade profissional de professores de matemática.

Partimos da hipótese de que as experiências formativas envolvem, em muitos casos, o desenvolvimento da identidade profissional já que as práticas e discursos nelas apresentados requerem a produção, por parte dos professores, de novas formas de ser/estar na profissão docente. Baseados no trabalho de Holland et al. (1998), utilizamos as noções de mundo figurado e de espaço de construção da autoria para descrever e analisar a experiência de participação de André³, um professor de matemática, em um mestrado profissional que aqui chamaremos *MPMAT*.

2 PERSPECTIVA TEÓRICA

Nas últimas décadas, a identidade do professor atraiu a atenção de muitos pesquisadores na área da Educação (BOLIVAR, 2006; PILLEN; BROK; BEIJAARD, 2013; THOMAS;

³ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa com a ressalva de manter sob sigilo os nomes dos participantes da pesquisa e das instituições envolvidas. Assim, todos os nomes utilizados neste trabalho são pseudônimos. Além disso, temos mantido sob sigilo as fontes de dados.

BEAUCHAMP, 2011, etc.) transformando-se numa importante lente teórica para pesquisar sobre a formação de professores de matemática (DARRAGH, 2016; LOSANO; CIRYNO, 2016; PAULA; CIRYNO, 2017) e sendo conceitualizada de maneiras muito diversas (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004). Considerando o amplo leque de perspectivas teóricas existentes, neste trabalho baseamos nossa conceitualização da identidade profissional no trabalho de Holland et al. (1998). Essa perspectiva está enraizada nas teorias socioculturais que ressaltam as relações mútuas e dialógicas entre as pessoas e o mundo social. Dessa maneira, a perspectiva de Holland et al. (1998) aporta ricas ferramentas teóricas para analisar o desenvolvimento da identidade profissional em um espaço de formação como o do MP.

Holland et al. (1998), tendo por base os estudos culturais contemporâneos de Vygostsky e Bakhtin, começam afirmando que:

As pessoas dizem aos outros quem elas são, mas, ainda mais importante, elas falam para si mesmas e então tentam atuar como se fossem quem elas disseram ser. Essas compreensões sobre si mesmas, especialmente aquelas com uma forte ressonância emocional para o narrador, são o que nós chamamos de identidades (BAKHTIN, 1984, p. 3).

Com essa base, conceitualizamos a identidade profissional de um professor como um conjunto de compreensões sobre si mesmo relacionadas com formas de estar, viver e projetar-se na profissão docente, em face das vozes, demandas e condições sociais e políticas da prática de ensino (LOSANO; FIORENTINI; VILLARREAL, 2016). Assim, as identidades profissionais estão sempre em desenvolvimento e são pontos de vista continuamente negociados ao longo do tempo e do espaço de atuação profissional.

Desde esta perspectiva, a identidade profissional está intrinsecamente relacionada com o mundo social e cultural onde o professor está imerso. Assim, consideramos que a identidade profissional de um professor é desenvolvida dialogicamente numa interface entre seu terreno íntimo e as práticas e discursos nos quais está exposto cotidianamente. Neste artigo iremos focar nas práticas e discursos provenientes do mundo social e cultural do MP. O terreno íntimo do professor é composto por práticas e discursos incorporados ao longo da sua história e que o motivam a participar da vida da docência.

Duas noções teóricas são particularmente importantes para compreender o desenvolvimento da identidade profissional nessa interfase entre o mundo íntimo e o mundo social. Em primeiro lugar, a noção de **mundo figurado**. Segundo Holland et al. (1998), os mundos figurados são reinos de interpretação e atuação social culturalmente construídos. Um mundo figurado oferece um conjunto de papéis para os seus participantes, outorga importância a

certos fatos e atividades e valoriza mais alguns resultados do que outros. Usando essa conceitualização, a escola onde um professor trabalha pode ser entendida como um mundo figurado: participar dele envolve aprender o sentido de certos atos dentro da escola, aprender os comportamentos que são considerados corretos, os valores que sustentam seus membros e desenvolver identificações com as práticas produzidas dentro dele. Um MP também pode ser entendido como um mundo figurado: ele tem certos participantes que ocupam papéis e posições diferentes. Além disso, ele outorga importância a certos fatos e atividades vinculadas ao ensino e à aprendizagem da matemática e à formação dos professores, e sustenta um conjunto de valores relacionados com o ensino da matemática. Assim, as identidades são desenvolvidas dialeticamente e dialogicamente dentro de mundos figurados (HOLLAND et al., 1998).

Em segundo lugar, a noção de **espaço de construção da autoria**. Esta noção ressalta que, no seu terreno íntimo, as pessoas – particularmente, os professores – estão sendo continuamente interpeladas por diferentes discursos e vozes que carregam intencionalidades e sentidos sobre sua identidade profissional. No caso dos professores de matemática, essas vozes podem provir dos membros das comunidades escolares, dos participantes de experiências formativas bem como de suas experiências passadas. Sendo interpelado por essas vozes, uma pessoa está continuamente envolvida em um processo dialógico de produzir sentido a elas, de respondê-las. Frente a esta situação, um neófito geralmente rende-se à voz da autoridade. Uma pessoa mais experiente tende a orquestrar diferentes vozes, adaptando-as às suas próprias intenções e necessidades, dando-lhes um acento próprio, hibridizando-as e construindo uma postura frente a elas. Através desse processo de orquestração, o professor produz a sua própria voz e torna-se autor de si mesmo. O espaço de construção da autoria é o espaço definido pela inter-relação entre diferentes vozes no mundo social (HOLLAND et al., 1998).

Desde esta perspectiva, o desenvolvimento da identidade, a partir da participação em MP, não pode ser entendido como um processo reprodução das identidades sociais projetadas nestes mundos figurados. Ao contrário, se considera que os professores estão comprometidos em um processo complexo e sempre inacabado de orquestração e arranjo de vozes e discursos – muitas vezes conflitantes entre si e provenientes tanto do MP como das escolas onde trabalham – para produzir compreensões sobre eles mesmos como docentes.

3 DESENHO DA PESQUISA E METODOLOGIA

Este trabalho faz parte de uma pesquisa qualitativa em andamento, enquadrada dentro do paradigma interpretativo (ROCKWELL, 2009). Ela toma por foco quatro cursos de mestrado profissional destinados a professores de matemática e oferecidos no estado de São Paulo (Brasil). A pesquisa procura desenvolver descrições de cada MP entendidos como mundos figurados. Estas descrições são elaboradas a partir da análise dos seus documentos oficiais (Regulamentos, Editais de Seleção, Resoluções, Páginas web, etc.) e de entrevistas com os coordenadores. Além da descrição dos MPs, a pesquisa envolve a realização de estudos de caso focados em professores egressos no período 2014-2016. A metodologia qualitativa é adequada para nosso problema porque ela permite “a compreensão interpretativa das experiências individuais dentro do contexto em que foram vivenciadas” (GOLDENBERG, 2011, p. 19). Assim, pretendemos descrever, analisar e compreender a experiência de participação um MP tal como ela foi vista e vivida pelos atores participantes: os professores de matemática (PONTE, 2006). Em este artigo apresentamos um recorte da pesquisa, fazendo foco no caso do professor André, egresso do *MPMAT*.

3.1 O contexto de formação e o caso analisado

O *MPMAT* é um programa semipresencial coordenado por uma comunidade de matemáticos e integrado por uma rede nacional de Instituições de Ensino Superior que se constituem como polos. Dada a envergadura do *MPMAT*, na presente pesquisa iremos nos focar em um polo, o *Polo A*, localizado em uma universidade pública.

Este é um programa orientado a professores de matemática em serviço que destina 80% das suas vagas a candidatos que atuem nas redes públicas do ensino (*MPMAT*, 2011, 2012, 2013). O objetivo formativo do mundo figurado do *MPMAT* é “proporcionar ao aluno formação matemática aprofundada, relevante ao exercício da docência em matemática no Ensino Básico” (*MPMAT*, 2014, Art. 2). A análise da estrutura curricular do programa evidencia que, neste mundo figurado, a “matemática aprofundada” que o professor deve aprender para atuar efetivamente na docência na educação básica é a matemática acadêmica com foco nos seus fundamentos lógico-formais e no seu desenvolvimento histórico. Assim, as disciplinas do programa apresentam os fundamentos dos conteúdos matemáticos tratados no Ensino Médio e fazem uma revisão da matemática avançada já estudada durante o Ensino Superior. Portanto,

as aprendizagens docentes valorizadas dentro deste mundo figurado estão relacionadas principalmente com a aprendizagem da matemática acadêmica, ou seja, “o conjunto de significados que a comunidade científica dos matemáticos identifica com o nome de matemática” (MOREIRA; DAVID, 2005, p. 17). Assim, este mundo figurado legitima e difunde uma determinada visão da formação de professores onde a comunidade dos matemáticos possui uma influência fundamental.

Em este artigo apresentamos o caso do professor André Ramalho, um professor de matemática com 28 anos de experiência na Educação Básica. Antes do seu ingresso no mestrado lecionava de 30 a 40 horas-aula semanais nas redes pública e privada. Ele ingressou no *MPMAT* em 2012 e usufruiu de uma bolsa que lhe permitiu diminuir a 20 horas-aula sua carga didática durante os 24 meses que foi aluno do mestrado. Depois do egresso, continuou trabalhando na rede pública, lecionando em torno de 30 horas-aula semanais. Esta trajetória justifica a eleição de André como caso de estudo. Utilizando a noção de espaço de construção da autoria este era um caso fértil para analisar como um professor experiente orquestrava as vozes e discursos vindos do *MPMAT* com aqueles provenientes da prática docente para produzir compreensões sobre ele mesmo como professor.

3.2 Dados coletados e processos analíticos

Os dados coletados para elaborar o caso de André aparecem sintetizados na Tabela 1. Desenvolvemos uma análise narrativa dos dados (RIESSMAN, 2002, 2005; SKINNER et al., 2001). Para isso, transcrevemos a entrevista e, em seguida, selecionamos um conjunto de episódios que aconteceram dentro e a partir do mundo figurado do *MPMAT* e nos quais André orquestrou vozes e discursos provenientes do MP para produzir compreensões sobre si mesmo. Finalmente, desenvolvemos uma análise narrativa performativa (RIESSMAN, 2005) dos episódios. Este tipo de análise considera tanto o conteúdo de uma narrativa como a forma da mesma –explorando por que o episódio foi contado da maneira que foi contado– (KAASILA, 2007). A fim de levar adiante este tipo de análise devem ser considerados: os posicionamentos dos participantes no episódio, o contexto do episódio, os diálogos entre os participantes, os signos paralinguísticos e a audiência do interlocutor (RIESSMAN, 2002).

Tabela 2 – Dados recolhidos para o caso de André.

Dado	Aspecto analisado
Dissertação de Mestrado de André	O tema da dissertação está vinculado com a prática docente? Ela envolve a elaboração e implementação de atividades em sala de aula? Ela se fundamenta nas perspectivas teóricas apresentadas no MP? O orientador participa do campo da Educação Matemática?
Questionário on-line	Experiência docente antes e depois do MP. Motivações e expectativas para realizar o mestrado. Dificuldades enfrentadas. Contribuições do <i>MPMAT</i> para a prática docente
Entrevista áudio-gravada	A trajetória profissional e a prática docente de André. Contribuições das disciplinas e da dissertação para o desenvolvimento profissional. Vinculações entre as disciplinas, a dissertação e a prática docente nas escolas

Fonte: Os Autores

Uma análise narrativa deve satisfazer critérios de plausibilidade (KAASILA, 2007). Para isto, descrevemos cada episódio em detalhe de maneira que as vozes dos participantes da pesquisa ficassem em primeiro plano, enfatizamos o caráter explicativo da análise e utilizamos diversas fontes de dados.

4 ANÁLISE NARRATIVA: ORQUESTRANDO VOZES DE DISTINTOS MUNDOS FIGURADOS

Ao começar a relatar sua trajetória de formação, André trouxe para a entrevista duas experiências formativas diferenciadas. A primeira foi um curso de Especialização realizado no período 1992-1993 centrado em conteúdos matemáticos do Ensino Médio oferecido pelo *Polo A*. Ao lembrar esta experiência André ressaltou: “nunca parei de fazer cursos de fundamentos [...] devido à minha formação que sempre achei que fosse insuficiente”. A segunda experiência formativa foi a participação em um grupo colaborativo formado por professores de matemática da Educação Básica e professores universitários: “Aí eu fiquei interessado em desenvolver um pouco mais o conhecimento, um pouquinho mais aprofundado dessa parte pedagógica, didática”. O contraste entre estes espaços formativos permitiu a André posicionar-se: “tem uma certa polarização entre a matemática pura e... a matemática desde o ponto de vista pedagógico, educacional [...] E eu sempre estive mais ou menos no meio, no meio do caminho”. Assim, André parece tentar orquestrar discursos vindos de mundos figurados diferentes para elaborar compreensões dele mesmo como professor: ele é um professor que sempre esteve “no meio do caminho” e, portanto, valoriza a matemática como disciplina em si mesma e a matemática considerada como conhecimento a ensinar. Desse modo, podemos pensar que André se compreende como um professor comprometido com dois mundos figurados, o da matemática acadêmica e o do ensino da matemática.

Para falar de suas expectativas a respeito do *MPMAT*, André começou a tecer vinculações entre os discursos provenientes destes dois mundos figurados:

Eu esperava que fosse bem direcionado para a aplicação daquilo que eu posso falar em sala de aula, mas a matemática lá é mais aprofundada. Mas você não pode falar simplesmente: Por causa disso ela não é uma matemática voltada para sala de aula, porque é. Porque dá base ao professor para ele se sentir mais seguro daquilo que vai falar e daquilo que vai transmitir.

André começa o episódio expressando as suas expectativas em termos de poder aplicar o aprendido dentro do *MPMAT* a suas “falas” em sala de aula. Neste ponto vale mencionar que André ressaltou várias vezes, durante a entrevista, a importância que lhe outorga ao discurso do professor utilizando frases como “Uso uma linguagem de um jeito com uma classe e outra com outra [classe]” ou “Qualquer conceito que existe em matemática dá para se trabalhar em qualquer nível, desde que seja com a linguagem apropriada”. Estas frases evidenciam que André orchestra vozes vindas do mundo figurado do ensino da matemática para ressaltar que a escolha da linguagem certa, com a qual fala com seus alunos, é uma parte fundamental da maneira como ele se compreende como professor. No episódio, André continua ressaltando a diferença entre o que ele pode “falar em sala de aula” e a matemática apresentada no mundo figurado do *MPMAT*: ela é mais aprofundada. Apropriando-se de um discurso que perpassa boa parte das práticas do *MPMAT*, André resalta que essa “matemática aprofundada” está efetivamente vinculada com a sala de aula porque ela funciona como um verdadeiro “fundamento” para os discursos da sua prática docente, outorgando-lhe tranquilidade e segurança. Neste episódio, André parece conseguir, sem grandes conflitos, orquestrar os discursos provenientes dos dois mundos figurados para produzir compreensões dele como professor de matemática

Durante a entrevista, André escolheu dar ênfase a uma parte de toda a “matemática aprofundada” aprendida durante o *MPMAT*: o conhecimento da história dessa matemática acadêmica que foi tratado durante uma disciplina optativa ministrada por uma professora que depois se tornou sua orientadora. Segundo André, esta foi a disciplina “mais voltada para o mestrado profissional” e aquela que “marcadamente contribuiu para produzir mudanças” nas suas práticas em sala de aula. Assim, na sua fala, essa disciplina é um espaço onde podia estabelecer fortes conexões entre o mundo figurado do *MPMAT* e o mundo figurado do ensino da matemática. Quando pedimos para ele explicar com mais profundidade estas ideias, André narrou o seguinte episódio, onde introduziu grande parte do seu passado:

A minha esposa é professora de história, mas têm outros fatores que antes disso me levaram nessa linha. A primeira vez que eu fiz um curso de história da matemática, que eu fiquei empolgado, foi com o professor Cardarelli [...] Antes disso, ainda era menino [...] foi em 1971 que foi lançado o livro que se chama “As maravilhas da matemática” que eu ganhei de presente de um tio meu [...]. E eu li também “O homem que calculava”. Então, isso daí já vai instigando. Quando era adolescente lia essas coisas, e aí quando cheguei na faculdade comprei o [livro de] Carl Boyer, mas não tinha lido, fui tomar conta [do livro] em 1991 com essa disciplina [se refere ao curso do professor Cardarelli]. Aí comecei a me interessar por outros, Lancelot Hogben e outros dessa linha de história da matemática, e comecei a ficar curioso. E ver, o que que eu podia transportar para sala de aula? Então, essa é uma busca que eu já fazia faz bastante tempo. Então, foi natural eu me identificar mais com essa linha.

Neste episódio André narra a trajetória de seu interesse pela história da matemática. Ele traz diversos personagens – formadores, autores, familiares – para mostrar como, ao longo do tempo, foi sendo instigado pela história. André é o grande protagonista deste episódio e utiliza recursos e discursos próprios da história – datas, autores, ordem cronológica – para autoriar-se. No começo do episódio, o interesse parece estar focado principalmente na matemática; os livros de divulgação ou de história da matemática aparecem na fala de André como verdadeiras «entradas» no mundo da matemática. Já no final do episódio o interesse se volta para a transposição desses conhecimentos de história da matemática à sala de aula. Essa busca pessoal, que começou muitos anos antes da realização do mestrado, é a que lhe permite se identificar fortemente com a disciplina.

Esta identificação “natural” com a linha da história da matemática apresentada no mundo figurado do *MPMAT* foi um fator decisivo no objetivo que André se propôs alcançar em sua dissertação: “a proposição de atividades que, à luz da História da Matemática, auxiliem o professor a mostrar a seus alunos os desafios enfrentados pelos gregos antigos e seus sucessos” (RAMALHO, 2015, p. 6). A principal fundamentação teórica do trabalho provém de um artefato fortemente valorizado dentro do *MPMAT*: o livro “Os Elementos” de Euclides. Utilizando este recurso, André destina numerosas páginas da sua dissertação a apresentar várias construções geométricas com regra e compasso e a demonstrar sua correção em termos lógico-formais. Este trabalho fez com que conseguisse se posicionar de maneira diferente frente ao livro de Euclides:

Eu tinha medo de olhar para ele. Com o mestrado eu passei a encarar ele de uma outra forma. Cheguei ao ponto até de pensar: Sei lá! No futuro [...] pegar e traduzir, pelo menos o primeiro livro que tem as noções básicas, [...] para a linguagem popular, linguagem de gente, não com aquela linguagem carregada de Euclides [...] se pudesse traduzir aquilo para a linguagem do estudante e ele pudesse entender isso no Ensino Fundamental seria muito melhor.

No passado, André não tinha a confiança suficiente para estudar o livro, a experiência no mestrado fez com que ele se apropriasse deste artefato e conseguisse projetar-se ao futuro a partir dele. Neste episódio André projeta uma compreensão dele mesmo como um professor que serve como “tradutor” entre o trabalho de Euclides e seus alunos. A importância outorgada à tradução parece remarcar o distanciamento entre o mundo figurado da matemática acadêmica do *MPMAT* e o mundo figurado do ensino da matemática; um distanciamento que, na fala de André, é uma distância linguística – buscando traduzir o trabalho de Euclides para a “linguagem de gente”, para a “linguagem normal” –. Desde nosso ponto de vista, a tradução dos discursos vindos do mundo figurado do *MPMAT* para o mundo figurado do ensino da matemática parece refletir os esforços de André para apropriar-se destes discursos, para povoá-los com seus próprios acentos e adaptá-los a suas próprias intenções expressivas e semânticas, vinculadas ao ensino de matemática.

As atividades para sala de aula elaboradas em sua dissertação podem ser consideradas como fruto destes esforços de tradução. A estrutura da sequência didática parece inspirada no trabalho de Euclides: as atividades seguem uma lógica construtiva do mesmo modo como cada proposição é formulada e demonstrada sobre a base das anteriores no livro de Euclides. Cada atividade inclui um conjunto de procedimentos detalhados que os alunos devem seguir para realizar as construções geométricas incluindo a frase “siga corretamente, e na ordem, os passos sugeridos” (RAMALHO, 2015). André descreveu o processo de elaboração das atividades como sendo “doloroso”, tendo utilizado as seguintes palavras para se explicar:

O processo eu chamei de doloroso porque houve a necessidade de ouvir os alunos, as dificuldades que eles tinham, e transportar para a linguagem acadêmica. A academia é muito... rigorosa, a academia não tem muito jogo de cintura e está muito afastada da sala de aula. A academia cobra com muito rigor nos termos. Na hora de fazer isso aqui [a dissertação] eu tinha a orientação da Professora Olívia que é muito versada nessa área, e cobrava que eu colocasse os termos de forma rigorosa. E eu tenho um pouco de dificuldade nisso [...] porque às vezes eu punha uma palavra lá que eu estou entendendo e o aluno vai entender, mas do ponto de vista formal ou matemático vai ser criticado.

Neste episódio André parece comprometido em uma luta para orquestrar os discursos e práticas provenientes do *MPMAT* e de suas práticas docentes na escola. Como já dissemos anteriormente, dentro do mundo figurado do ensino da matemática, André compreende a si mesmo como um professor preocupado por apresentar os conhecimentos utilizando uma linguagem compreensível e próxima aos seus alunos. Dentro do mundo figurado do *MPMAT* os discursos e as práticas legitimadas são as da matemática acadêmica, com todo seu rigor

formal. Na fala de André, estes dois mundos figurados são distantes e a “academia” não parece ser muito flexível em termos de linguagem. No episódio, André parece render-se aos discursos do *MPMAT*, e da sua orientadora, para poder escrever uma dissertação apropriada dentro deste mundo figurado. Obviamente, este processo envolve grandes conflitos, porque significa elaborar tarefas para sala de aula deixando de lado aspectos importantes da sua identidade profissional para satisfazer exigências que não vêm da sala de aula.

5 ALGUMAS DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

A análise narrativa desenvolvida revela a complexidade do desenvolvimento da identidade profissional de André a partir da sua participação no *MPMAT*. Em algumas ocasiões, André consegue apropriar-se dos discursos provenientes do mestrado, adaptando-os às suas próprias intenções. Assim, este mundo figurado lhe permite organizar e compreender alguns aspectos da sua identidade profissional, por exemplo, aqueles vinculados à imagem de ser um professor com sólidos conhecimentos matemáticos. Simultaneamente, ao participar deste mundo figurado, André recupera alguns interesses que o motivam há muitos anos, particularmente, o conhecimento da história da matemática. Isto faz com que ele desenvolva identificações com este mundo figurado, sentindo-se um membro legitimado dentro dele. Em outras ocasiões, o mundo figurado do *MPMAT* aparece no discurso de André como povoado por múltiplas vozes que desencadeiam conflitos e desafios. Às vezes, André parece render-se perante estas vozes, tentando adaptar suas próprias práticas e discursos para satisfazer suas exigências, embora continue resistindo e se opondo a elas.

Orquestrando as vozes e discursos que vêm de mundos figurados com linguagens diferentes, André tenta tecer compreensões dele mesmo como professor. Desde nossa perspectiva, grande parte deste processo de orquestração se revela nos seus esforços de elaborar traduções entre a linguagem própria do mundo figurado do *MPMAT* para a linguagem própria do mundo do ensino da matemática. Assim, ele consegue se projetar ao futuro como um professor que traduz o trabalho de Euclides para uma linguagem que possa ser acessível para o aluno em sala de aula. As tensões aparecem quando essa tradução deve adaptar-se aos moldes da matemática acadêmica, desconsiderando as práticas, discursos e vozes provenientes do mundo figurado do ensino da matemática. Nestes casos fica evidente que a diferença entre as linguagens não se refere somente à utilização de um vocabulário distinto; estas linguagens

também simbolizam um conjunto de interesses, de normas e valores vinculados com a matemática que são diversos e, em algumas ocasiões, praticamente opostos.

Há vários anos as pesquisas em educação matemática vêm mostrando que a formação de professores não pode se reduzir à transmissão de conhecimentos matemáticos (BALL; THAMES; PHELPS, 2008; FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013; MOREIRA; CURY; VIANNA, 2005). A prática docente requer a mobilização de práticas e conhecimentos que vão muito além disso e que precisam ser considerados, estudados e refletidos pelos próprios professores nos espaços formativos (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). O caso de André, como participante do *MPMAT*, nos mostra que, quando a formação dos professores de matemática é concebida puramente em termos da matemática acadêmica, os docentes participantes experimentam fortes tensões no desenvolvimento da sua identidade profissional visto que orquestrar vozes de mundos figurados distantes e com interesses diversos é um processo complexo. Assim, estes não parecem ser terrenos favoráveis para diminuir as distâncias entre a universidade e a escola nem para que o professor possa desenvolver uma investigação nascida de sua prática e onde sua vida profissional possa ter um lugar de destaque.

Agradecimentos

Esta pesquisa foi desenvolvida graças ao apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo FAPESP 2016/12877-2)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Problems of Dostoevsky's poetics. In: EMERSON, C. (Ed.) **Theory and history of literature** (Vol. 8). Minnesota: University of Minnesota Press, 1984.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for teaching: what makes it special? **Journal of Teacher Education**, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

BOLÍVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Aljibe, 2006



CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS, E. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, n. 63, p. 35-51, 2017.

CEVALLOS, I.; PASSOS, L. F. O Mestrado Profissional e a pesquisa do professor. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 803–822, 2012.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relations of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of research in education**, v. 24, p. 249-305, 1999.

DARRAGH, L. Identity research in mathematics education. **Educational Studies in Mathematics**, v. 93, n. 1, mar. 2016. DOI 10.1007/s10649-016-9696-5

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O lugar das matemáticas na licenciatura em matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HOLLAND, D.; SKINNER, D.; LACHICOTTE, W.; CAIN, C. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KAASILA, R. Using narrative inquiry for investigating the becoming of a mathematics teacher. **ZDM**, v. 39, p. 205-213, 2007.

LOSANO, A. L.; CYRINO, M. C. C. T. Current research on prospective secondary mathematics teachers' professional identity. In: STRUTCHENS, M. et al (Eds.) **The mathematics education of prospective secondary teachers around the world: ICME 13 Topical Survey**. New York: Springer, 2017. p 25-32.

LOSANO, L.; FIORENTINI, D.; VILLARREAL, M. The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 21, n. 3, p. 287-315, jun. 2018. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9364-4>. (Previous, Mar. 2017)

NERES, C. C.; NOGUEIRA, E. G. D.; BRITO, V. M. Mestrado profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 11, n. 25, p. 885-909, set. 2014.

MOREIRA, P. C.; CURY, H. N.; VIANNA, C. R. Por que análise real na licenciatura? **Zetetiké**, v.13, n.23, p.11-24, 2005.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor: Licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MPMAT. **Edital N° 3**. Relativo ao Exame Nacional de Acesso 2012, 2011.

MPMAT. **Edital N° 4**. Relativo ao Exame Nacional de Acesso 2013, 2012.

MPMAT. **Edital N° 5**. Relativo ao Exame Nacional de Acesso 2014, 2013.

MPMAT. **Regimento interno do MPMAT Polo A**, 2014.

PAULA, E. F.; CIRYNO, M. C. C. T. Identidade profissional de professores que ensinam Matemática: panorama de pesquisas brasileiras entre 2001-2012. **Zetetiké**, v. 25, n. 1, p. 27-45, 2017.

PILLEN, M. T.; BROK, P. J. D.; BEIJAARD, D. Profiles and change in beginning teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**. v. 34, p. 86–97, 2013.

PIRES, C. M. C.; INGLIORI, S. B. C. Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 4, p. 1045-1068, 2013.

PONTE, J. P. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, v. 25, 1p. 05–132, 2006.

RAMALHO, A. **Atividades para a sala de aula usando como recurso pedagógico a história da matemática: das quadraturas ao número Pi**, 2015. 97 f. Dissertação (MPMAT) – Polo A, 2015.

RIESSMAN, C. K. Analysis of Personal Narratives. In GUBRIUM J. A.; HOLSTEIN J. F. (Eds.). **Handbook of Interview Research: Context and Method**. Sage, 2002, p. 695–711.

RIESSMAN, C. K. Narrative Analysis. Narrative. **Memory & Everyday Life**, p. 1–8, 2005.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SKINNER, D.; VALSINER, J.; HOLLAND, D. Discerning the dialogical self: a theoretical and methodological examination of a Nepali adolescent's narrative. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 2, n. 3, art. 18, 2001.

SOUSA, M. C. Quando professores que ensinam matemática elaboram produtos educacionais, coletivamente, no âmbito do Mestrado Profissional. **Bolema**, v. 27, n. 47, p. 875-899, dez. 2013.

THOMAS, L.; BEAUCHAMP, C. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 4, p. 762–769, 2011.

MATHEMATICS TEACHERS' IDENTITY DEVELOPMENT AND PARTICIPATION IN A PROFESSIONAL MASTER DEGREE: A CASE STUDY

***Abstract:** This study is part of an ongoing research project situated in the field of teachers' education and focused on a formative space: professional master degrees. Considering that participation in formative spaces usually involves the development of new forms of being,*

living, and projecting into the teaching profession, the research project seeks to understand how professional master degrees contribute to the development of teachers' professional identities. Adopting a qualitative methodology, the research aims at producing case studies – centered on mathematics teachers who graduated from professional master degrees – built using narrative analysis. Drawing on the theoretical notions of figured world and space of authoring, in this paper we analyze how a graduate crafts understandings about himself as a teacher weaving discourses and voices coming from the master degree and from his professional practice. The case analysis shows the complexity of identity development and some of the difficulties experimented by the teacher when the formative space of the master degree is not organized around the demands and needs coming from professional teaching practice in schools.

Keywords: *Professional identity. Mathematics teachers' education. Figured worlds. Authoring space*

NAS RUAS E NAS ESTRADAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE ARTESÃOS NÔMADES

Mara Marçal Sales – milmaravilhas2002@yahoo.com.br¹
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Faculdade de Psicologia
Endereço: Rua Walter Ianni, 255, Bairro São Gabriel.
CEP 31980-110 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

João Gabriel Sá – joaomorrison@hotmail.com²
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Faculdade de Psicologia
Endereço: Rua Walter Ianni, 255, Bairro São Gabriel.
CEP 31980-110 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Mauro Lúcio Henrique de Carvalho – mauroLuciohenrique@gmail.com³
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Faculdade de Psicologia
Endereço: Rua Walter Ianni, 255, Bairro São Gabriel.
CEP 31980-110 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

Paula Priscila Pimenta Custódio – paula.pimentac@gmail.com⁴
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Faculdade de Psicologia
Endereço: Rua Walter Ianni, 255, Bairro São Gabriel.
CEP 31980-110 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

***Resumo:** A pesquisa aqui apresentada enfocou a ação de artesãos nômades que atuam no centro de Belo Horizonte. O objetivo geral buscou caracterizar seus modos de vida e trabalho, bem como os sentidos por eles atribuídos à atividade nas ruas. O estudo, que fez uso de uma metodologia qualitativa, foi baseado na realização de quinze entrevistas semiestruturadas. O material obtido em campo foi submetido à análise de conteúdo. Os resultados apontam que os artesãos ostentam sinais diacríticos que conferem aos integrantes uma identidade que, a uma primeira vista, é tipicamente associada ao movimento hippie. Eles mantêm a prática do deslocamento constante e sua subsistência é garantida pela confecção de produtos que não apenas são artesanais, mas carregam uma marca muito específica: são*

¹ Mestre em Psicologia Social (Fafich/UFMG) e Doutora em Educação (FAE/UFMG). Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

² Psicólogo formado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

³ Psicólogo formado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

⁴ Acadêmica do curso de psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

vestimentas e adornos trançados em conformidade com padrões lançados por ocasião da contracultura. Apesar desta associação imediata com o movimento hippie, os entrevistados rechaçam qualquer vinculação a este campo. Eles se autodenominam como malucos de estrada. Esta forma de viver e trabalhar representa um contraste muito incisivo com as expectativas e práticas que caracterizam a atual configuração social. Em especial, os entrevistados apontam não ter interesse em se inserir no mercado de trabalho convencional, marcado pelo uso intensivo da tecnologia e por exigências crescentes de produtividade. O trabalho realizado é associado a um estilo de vida maior, que preza a liberdade e a fruição do momento vivido. Ele ocupa um lugar de centralidade na construção das subjetividades destes sujeitos, não obstante estar em desacordo com cânones contemporâneos.

Palavras-chave: *Hippies. Contracultura. Artesanato.*

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada nasceu a partir da constatação da existência de diferentes movimentos que pressionavam o poder público da capital mineira com pautas relacionadas à utilização do espaço da cidade. Dentre estas iniciativas, destacam-se a ação dos movimentos “Praia da Estação” e “Fica Ficus”. O primeiro opôs-se às restrições que o Município intentava adotar no tocante à utilização da Praça Ruy Barbosa, conhecida como Praça da Estação. O segundo focalizou a defesa de árvores centenárias localizadas na região hospitalar da cidade. A Prefeitura planejava cortá-las alegando uma infestação por pragas. Para o Fica Ficus, tratava-se de uma ação destinada a subtrair áreas verdes em função do alargamento de vias e a ampliação dos fluxos de mobilidade para veículos.

Estas duas iniciativas alcançaram resultados muito expressivos. Ambas enredaram em volta de si apoios oriundos de diferentes setores sociais e lograram fazer a administração municipal rever amplamente suas proposições (OLIVEIRA, 2012; MANNA, 2012). Para além das medidas obtidas, estas duas ações sinalizam algo mais significativo: elas denotaram uma pujança de processos organizativos gestados ao largo dos movimentos sociais tradicionais e que tinham dentre suas principais características a mobilização pela via das redes sociais. Além disso, ambas deram corpo a reivindicações que tinham como foco precípua o questionamento ao uso do espaço público.

De fato, a cidade tem sido, ao longo de sua história, palco de reivindicações amplas sobre a destinação de suas áreas. Proibições ou liberações de acessos e de uso, as expectativas quanto à atuação que cabe ao poder público, a exploração de atividades pela iniciativa privada, os dimensionamentos das áreas verdes, as reivindicações de moradias e infraestrutura por parte das camadas mais pobres da população, dentre outros, são temas que, embora guardando muitas distinções entre si, deixam claro o caráter frequentemente conflituoso da ocupação dos espaços urbanos.

A presença em Belo Horizonte, notadamente no hiper-centro, dos artesãos nômades, conhecidos como novos *hippies*, constitui-se, na atualidade, também como uma ação que conflita o modo de organização da cidade. Mas, diferentemente do Praia da Estação e do Fica Ficus, a ação deste grupo concentrou-se nos esforços jurídicos, não abarcando mobilizações públicas mais significativas.

No ano de 2012, a Prefeitura da capital pretendia retirar os artesãos das ruas, encaminhando-os para *shoppings* populares, como anteriormente fora feito com os camelôs. Eles, contudo, acionaram o poder judiciário alegando que sua atividade diferia do comércio tradicional feito nas ruas. Tal fato impediria que o Município se valesse de uma regulação que não os abrangia, pois o Código de Posturas (Lei Municipal 8616/03) trazia a vedação explícita à presença nas vias de camelôs e vendedores ambulantes, mas era omissivo quanto aos chamados *hippies*. Esta argumentação foi preliminarmente acatada pela justiça, que garantiu a permanência do grupo nas ruas de Belo Horizonte (DUMOND, 2012),

Ora, a alegação apresentada no processo jurídico assenta-se na circunscrição de um modelo de vida *sui generis*, que garantiria não só uma marca identitária a este grupo, mas também daria estofa a um modo de apropriação do espaço urbano para realização da comercialização de produtos artesanais.

Mas quem são exatamente estes artesãos? Como se pode caracterizá-los? Existe mesmo uma especificidade em seu modo de vida?

Estas e outras questões delinearam o sentido geral da realização da pesquisa aqui apresentada. A pergunta que balizou a investigação foi: como vivem e trabalham os artesãos itinerantes conhecidos como *hippies*? O objetivo geral buscou caracterizar os modos de vida e trabalho dos artesãos ambulantes que ocupam as ruas de Belo Horizonte e são conhecidos como *hippies* modernos. Já os objetivos específicos visaram: a) compreender como ocorreu a filiação dos *hippies* à vida estradeira; b) analisar os sentidos atribuídos pelos artesãos conhecidos como *hippies* modernos a seu modo de vida e c) analisar a conformação assumida

pelo exercício do trabalho nas ruas, caracterizando as estratégias de subsistência cotidianas, a produção e comercialização do artesanato, bem como os sentidos atribuídos a esta atividade.

2 A CONTRACULTURA

Para estudar os chamados hippies modernos que permanecem no centro de Belo Horizonte foi necessário, inicialmente, buscar compreender a contracultura.

Os contornos do movimento contracultural estão assentados em diferentes eventos. Para Goffman e Joy (2007) o eixo deste processo torna-se explícito nos anos 1960, nos Estados Unidos. Nesta época, as transformações decorrentes do pós-guerra ganhavam visibilidade: desenvolvimento econômico sem precedentes, a consolidação dos Estados Unidos como potência mundial e a reconstrução da Europa (FEIJÓ, 2009). O ocidente assistira ao período de explosão demográfica e convivera também com o otimismo espreado que se contrapunha às memórias da Segunda Guerra. Uma classe média se fortalecia na sociedade estadunidense e tinha acesso a bens de consumo surgidos sob a égide da produção em massa.

A euforia do período, contudo, esbarrava em contradições crescentes. A juventude, em especial, tinha acesso à educação e à informação como nunca antes, o que potencializava a consolidação de perspectivas críticas sobre os modos de vida de então. Parcela significativa deste grupo resistia à guerra fria e às iniciativas bélicas – a Guerra do Vietnã constituindo-se como exemplo emblemático da recusa em abraçar o uso da força. O macarthismo configurava um cenário de perseguições e inseguranças e os maciços investimentos em armamentos eram rechaçados por parte não desprezível da população daquele país. Também as exigências crescentes de uma sociedade cada vez mais industrializada e pautada em bases tecnológicas passaram a ser objeto de questionamentos e oposições.

Para além de um desencanto com as bases socioeconômicas nas quais as sociedades ocidentais estavam assentadas, a contracultura foi também fomentada por eventos de ordem cultural. Desde os anos 1950, surgiram, nos Estados Unidos, grupos ou correntes – como os *beatniks* e os *hipsters* - que aglutinavam especialmente os jovens em torno de novas posturas. Os *beatniks* eram atraídos pelas doutrinas orientais, “rejeitavam o caminho do intelectualismo, devotando-se a uma vida marcadamente sensorial e deixando-se arrastar por sua ludicidade e desprezo pelas satisfações de uma carreira e de um rendimento regular (PEREIRA, 1986, p. 34)”. Já o *hipster*:

Ao contrário do *square*, do conformista e fiel defensor do *american way of life*, o *hipster* é aquele que se rebela contra aquela situação. Diante da falência da revolução proletária nessas sociedades industriais avançadas, ele é aquele que se revolta e nega violentamente os valores estabelecidos (PEREIRA, 1986, p. 36)

Em seu sentido geral, a contracultura seria um contraponto a uma “civilização alienante, mecanizada e excessivamente materialista, em prol de uma forma de vida mais natural, intuitiva, harmoniosa e generosa (GOFFMAN; JOY, 2007, p. 47)”.

Toda a crítica proposta pela contracultura voltava-se para as formas de dominação, repressão e alienação então identificadas na organização social vigente. Embora se caracterizando como um processo amplo e multifacetado, podem ser divisados alguns princípios definidores da contracultura. Goffman e Joy (2007), em síntese sobre o tema, elencam os aspectos mais significativos. Em primeiro lugar, contrapondo-se às convenções sociais e restrições governamentais, a contracultura afirmava a precedência da individualidade. Para os autores:

Defender o primado da individualidade implica estimular, encorajar e defender a expressão pessoal, não apenas no sentido de “liberdade de opinião”, mas também no que diz respeito a crenças, aparência pessoal, sexualidade e todos os outros aspectos da vida. O espírito contracultural rejeita apenas aquelas expressões de individualidade que claramente oprimem os outros (GOFFMAN; JOY, 2007, p. 51).

Um segundo ponto de destaque é que ela trouxe rupturas e inovações radicais em âmbitos como a arte e o estilo de vida. Em suas linhas gerais, ela preconizava o enfrentamento do *status quo*, a quebra de barreiras e tradições estabelecidas mediante a mudança da consciência. Os meios adotados em muito se diferenciavam das estratégias tradicionais de luta política. A revolução pretendida não se apoiava em armas, mas no pacifismo e na negação dos ícones da sociedade de então.

Dentre as faces mais características da contracultura encontra-se o movimento hippie. O abandono de identidades fixas e estruturadas, a busca por metamorfoses e a opção pela simplicidade foram as marcas deste movimento. Como indica Cantelmo (2000):

(...) suas buscas, esperanças, expectativas e vislumbres do futuro estão vinculadas ao desejo de um mundo e uma sociedade utópica, sem relações de poder, sem preconceito, sem desrespeito, com muito amor à natureza. Para eles, torna-se inevitável dinamitar os padrões de normalidade estabelecidos, o excesso de tecnologia, o egoísmo e outras características capitalísticas (tendo capitalístico como tudo que se refere ou está de certa forma ligado ao modo de funcionamento capitalista), e dinamizar o respeito, a simplicidade e a espiritualidade, para que se alcance um mundo perfeito (CANTELMO, 2000, p.78).

Animados pelo tema da *paz e amor*, os *hippies* buscavam ultrapassar os limites impostos pelas sociedades e culturas ocidentais. Como aponta Pereira (1976):

E este era, na verdade, o sentido de sua filosofia do *drop out* – expressão que literalmente significa cair fora. Para os *hippies*, cair fora dessa camisa-de-força ocidental significava ganhar um outro lugar, fugindo então simultaneamente ao cerco do espaço físico, institucional e lógico desse mundo ocidental. E é aí que se pode entender melhor os três grandes eixos de movimentação que marcavam sua rebelião - da cidade, a retirada para o campo; da família, para a vida em comunidade; e do racionalismo científico para os mistérios e descobertas do misticismo e do psicodelismo das drogas (PEREIRA, 1986, p. 81-82).

O movimento *hippie* fez-se presente em várias partes do mundo. No Brasil, os *hippies* eram figuras constantes em diferentes cidades a partir dos anos 1970. Em Belo Horizonte, em especial, eles foram maciçamente associados a um espaço de comercialização de artesanato – a Feira Hippie – que naquela ocasião funcionava na Praça da Liberdade, próxima à sede do Governo Estadual, em local nobre da capital. Posteriormente, sua presença na cidade foi deixando de ser expressiva. A referida feira foi perdendo seus vínculos originais com a produção artesanal e os *hippies* – agora em pequenos grupos - passaram a ocupar locais pontuais no hiper-centro da cidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para consecução das metas de investigação, adotou-se uma metodologia de base qualitativa. De acordo com Minayo e Sanches (1993), a pesquisa de cunho qualitativo possui como foco a exploração de especificidades de indivíduos e de grupos considerando seus valores, hábitos, representações e opiniões perante fenômenos complexos.

O estudo foi também delineado como uma investigação de caráter exploratório. As pesquisas exploratórias constituem-se, conforme Pires et al. (2012), como um movimento de aproximação com o objeto a ser estudado com vistas a se compreender seus contornos e especificidades.

Para o cumprimento dos objetivos elencados para a pesquisa, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas. Para Marconi e Lakatos (2012), nessa forma de explorar um tema, as interpelações são abertas e podem ser respondidas de maneira informal – condição que se mostrava especialmente adequada ao estudo proposto. A partir de um roteiro prévio, realizaram-se 13 (treze) entrevistas com artesãos nômades. Foram ainda entrevistados uma funcionária de uma loja próxima a um local de permanência dos artesãos e um técnico da

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que atuava junto a populações de rua. O quadro a seguir apresenta os entrevistados (a partir da ordem de recolhimento dos depoimentos):

Quadro I – Apresentação dos entrevistados

Entrevista	Nome Fictício	Idade
1	Marconi (artesão)	45
2	Rafael (Brasil, artesão)	36
3	Renato (Brasil, artesão)	44
4	Cibele (artesã)	27
5	Sanches (artesão)	32
6	Ramon (artesão)	41
7	Rafael (artesão)	34
8	Cleber (artesão)	29
9	Lucas (artesão)	20
10	Thais (artesã)	19
11	Ederson (artesão)	22
12	Maria (artesã)	19
13	Jorge (Prefeitura de Belo Horizonte)	53
14	Rose (comércio)	24
15	José (artesão)	54

Fonte: Elaborado pelos autores

Toda a proposição da investigação teve como base a observância aos preceitos éticos. Assim, adotou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como documento que formalizava objetivos e condições da pesquisa, como meio de resguardar as condições de participação dos entrevistados e garantir-lhes sigilo. Todos os nomes aqui citados são fictícios.

Um levantamento preliminar mostrou que os artesãos se faziam presentes em alguns pontos da capital mineira, notadamente em sua região central. A partir de uma abordagem inicial, eles foram convidados a participar da investigação. As entrevistas ocorreram nos respectivos locais de trabalho.

Os depoimentos foram gravados e, a seguir, transcritos. Posteriormente, os dados recolhidos em campo foram objeto de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo configura-se como uma técnica de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições desta mensagem.

4 RESULTADOS

A partir dos dados recolhidos em campo, a análise buscou delinear os modos de vida e trabalho dos artesãos nômades conhecidos como *hippies* modernos.

Não só na capital mineira, mas em várias cidades brasileiras pode-se perceber a presença dos chamados *hippies*. Cantelmo (2000) aponta uma cartografia da distribuição deste grupo social, indicando sua persistência nas grandes capitais e, também, em outras localidades que, em diferentes estados, foram muito associadas à cultura *hippie* em décadas passadas. Destacam-se, dentre outras, São Tomé das Letras, Ibitipoca, Ouro Preto, Milho Verde, Rondonópolis, Trancoso, Morro de São Paulo e Trindade.

Nestes locais, encontram-se facilmente pessoas ostentando sinais diacríticos que - embora não sejam exclusivos deste grupo social - em seu conjunto conferem aos integrantes uma identidade tipicamente associada ao movimento *hippie*. São as figuras dos cabeludos, muitas vezes tatuados, que trajam batas, roupas artesanais, sandálias de couro e bijouterias de miçangas ou penas, dentre outros elementos alusivos a estéticas típicas dos anos 1960 e 1970.

Para além da aparência, outro ponto muito característico deste grupo social é a itinerância. Conforme indica Cantelmo (2000), o ímpeto de se deslocar marca a história humana. Seja em busca de melhores condições de vida, fugindo de riscos naturais ou políticos, buscando resguardar práticas culturais ou religiosas ou ainda pela aspiração tanto de conhecer o novo como se auto-conhecer, os seres humanos sempre buscaram dirigir-se a outros espaços físicos. Já no contexto do movimento *hippie*, a busca pela mudança não atendia a apelos circunstanciais e nem era episódica. De fato, o adágio do filósofo taoísta Lao-tsé segundo o qual a mudança seria a única constante tornou-se uma das premissas do movimento (GOFFMAN; JOY, 2007). Tal fato, para Cantelmo (2000), associava-se à consecução de uma nova subjetividade, assentada na perambulação, em desterritorializações e reterritorializações constantes. Para o autor:

As errâncias solitárias também impõem, no plano individual, uma revisão e alterações profundas dos esquemas de sobrevivência construídos em função da adaptação a uma realidade relativamente estável dada pela fixação do sujeito a um determinado lugar. Mas não são apenas os esquemas de ação que se alteram. Juntamente com eles os afetos, as idéias, os desejos, as representações do mundo, crenças, valores etc., enfim, tudo o que compõe a subjetividade humana, sofre o impacto e as radiações dos novos cenários que vão se desvelando para o sujeito na medida em que se aventura por lugares desconhecidos (CANTELMO, 2000, p. 67-68).

Para os entrevistados, a perambulação é um movimento constante em suas vidas:

É, eu sempre gostei de viajar, né? E sempre gostei, também, da arte, né? Aí... uma forma de sair, né, uma forma de não ter patrão. Eu gosto de fazer minhas coisas, é a única forma que eu sinto ter liberdade de alguma forma, né? (Sanches)

Eu cheguei tem três dias, da Bolívia. Daí eu vou daqui uma semana. Eu tenho um trabalho pra fazer lá. Eu vim aqui só pra pegar um material e ir embora. Volto pra Bolívia, depois vou pra Peru e vou ficar três meses lá (Sanches).

Eu viajo. Se der, um dia eu chego à lua (Lucas).

[Viajar] É meu propósito mesmo, né, tipo, se eu curto o lugar, eu fico um tempo, né. Quando já não dá pra tá ficando lá, já quero conhecer outro lugar, tá ligado? Eu faço uma grana, saio fora, tá ligado? (Lucas)

Era uma galera, assim, que eles tinham muito disposição de pegar estrada. O cara pegava a estrada dependurado debaixo de caminhão. [...] O finado João e o velho José, os dois tipo... o cara pegou uma BR, assim, na Transamazônica e pá, pegou tudo quanto é BR que tinha pra pegar das mais difíceis. Chegou num ponto falou: “-vamos pegar pra mata aqui óh, pro meio da Amazônia.” Os cara ficaram quatro anos no meio da Amazônia, fizeram barca, viajaram de barca que fizeram (Cleber).

O deslocamento, para os entrevistados, frequentemente, apresenta-se como sentido de vida, como metáfora capaz de atribuir significado às trajetórias individuais. Sozinhos ou com companheiros, mantendo laços com parentes ou rompendo completamente os vínculos de origem, o ir e vir é um projeto de existência.

O deslocamento constante pressupõe a consecução de redes de apoio. Os entrevistados relatam a troca constante de informações entre si sobre destinos e infraestruturas:

Qualquer lugar que você vai ó: “tem tal pensãozinha assim que você paga dez conto por pessoa.” [...] Ó tem tal lugar assim que você pode ir que eles te dão lanche, tem tal lugar assim que você pode ir que eles te dão alimento.” Bota fé? E não é restaurante não, eles te dão. E são as melhores comidas, as melhores coisas, sabe? Eles te dão roupa, te dão o que você precisa. Se você precisa de uma barraca, eles procuram e te dão uma barraca (Cibele)

A esta itinerância correspondeu a adoção de uma estratégia específica de trabalho: a confecção e comercialização de produtos artesanais, itens que podiam ser forjados facilmente, no transcurso dos deslocamentos. Estes itens além de se constituírem como trabalhos manuais, carregam uma marca muito específica e já longeva. São bijouterias feitas com arame, imagens de gnomos, pulseiras trançadas, toucas de *crochê*, roupas de *batik*. São comuns as técnicas de filigranas e macramê. Materiais como linhas, tecidos crus, couro, penas, pedras semi-preciosas, cobre, dentre outros itens, são talhados em conformidade com padrões assemelhados aos usados nos idos anos da contracultura.

Para os *hippies* das décadas passadas, por dependerem da habilidade e criatividade individuais, os produtos artesanais denotavam a marca de cada produtor. Para além, eles expressavam uma associação aos princípios contraculturais, notadamente a rejeição à sociedade industrializada e à produção em massa. A realização do trabalho atendia às necessidades imediatas e expressava, antes de tudo, um estilo de vida. Os entrevistados atribuem à sua atividade sentidos consoantes a estes:

Mas como o mundo começou a se tornar cada vez mais capitalista, e o maluco sentindo a necessidade de voar, de explorar novos horizontes, então ele teve que se adaptar, e aí o artesanato, a arte em si, veio como um ponto positivo pra isso (Rafael).

O artesanato é associado pelos entrevistados a uma produção que se pauta no exercício da criatividade e exige inspiração:

Cada um, a gente pode ter o mesmo tema, por exemplo, pulseira, eu vendo pulseira, todos vendem pulseira, mas a minha pulseira é com dois tipos de couro e um pingente. A do outro maluco é só um tipo de couro e não tem nada. A do outro, é só o couro. Então isso diversifica muito, por quê? Devido à criatividade. (Rafael)

É bem diferente, né, demais, mas tipo, também é trabalho, né, mas um trabalho que você faz num momento de inspiração. Arte é inspiração, primeiramente, né, você precisa ta, né, depende do trabalho que você vai fazer também, né, o trabalho que são mais simples e tal. Mas você precisa de inspiração. Não [é] como o trabalho normal que você vai ter que ir inspirado ou não. Tem que cumprir o horário e tal, né? (Lucas)

Frequentemente, o artesanato é denominado pelos entrevistados como uma *arte*. E esta arte concatena sentidos para quem a produz e para quem a consome:

Ah, quando a gente tá fazendo o artesanato, uma arte, é meio que a gente não tá pintando alí pra ganhar um dinheiro, a gente tá fazendo, transmitindo uma energia alí para aquele objeto ali, vai virar uma arte. Aí é massa quando alguém compra assim, tem um pensamento que quando cê tá fazendo assim o artefato lá, aí a pessoa vai lá e gosta justamente daquele no meio de todos os outros. Às vezes nem é o mais bonito do pano. “Eu gosto daquele lá, vei! Massa, esse aqui representa tal e tal pra

mim”. Aí, às vezes, pra outra pessoa, vai representar outra coisa, outro sentido pra ela, entendeu? (Ederson)

Não, concorrência no artesanato não existe. Porque uma arte nunca é igual a outra. Tudo é criação de cada um. Cada um tem um sentimento e um amor que pode colocar na sua peça. Igual eu falo, a gente tem o dom de poder fazer uma criação. Igual quando eu faço uma mandala... pego e vejo uma flor, vejo que ela é tão perfeita. Imagina Deus quando fez uma flor verdadeira como ficou perfeita, como foi maravilhoso. Só de eu tá tentando chegar perto de uma coisa que ele é capaz, eu já fico maravilhada de ter saído das minhas mãos. Você bota fé que é uma arte que você vê como se fosse uma passe de mágica. Você pega um monte de linha, do nada aparece uma coisa maravilhosa. Não tem como, a arte é muito boa (Cibele).

Como nota Sennett, “a palavra arte parece designar obras únicas ou pelo menos singulares, ao passo que artesanato remete a práticas mais anônimas, coletivas e contínuas” (SENNETT, 2009, p. 81). Mas o autor, citando Mills, relaciona uma perspectiva bastante singular ao artesanato:

O trabalhador imbuído do ofício artesanal se envolve no trabalho em si mesmo e por si mesmo; as satisfações do trabalho são de per se uma recompensa; os detalhes do trabalho cotidiano são ligados, no espírito do trabalhador, ao produto final; o trabalhador pode controlar seus atos no trabalho; a habilidade se desenvolve no processo do trabalho; o trabalho está ligado à liberdade de experimentar (MILLS apud SENNETT, 2009, p.37-38)

E, como acrescenta Sennett (2009, p. 328), “o orgulho pelo próprio trabalho está no cerne da habilidade artesanal, como recompensa da perícia e do empenho.” O artesanato associa-se intimamente ao local e ao tempo histórico de sua produção. Ela expressa identidades forjadas em dado contexto cultural, podendo representar grupos sociais específicos. Em função disso, ele tem a potencialidade de evocar identificações e lembranças.

Deve-se reconhecer, todavia, que nem sempre o artesão ou sua produção angariam o devido reconhecimento social.

Os entrevistados relatam serem recorrentemente associados à preguiça e se ressentem com a desvalorização de sua forma de trabalho:

A galera trampa muito, eu nunca vi um maluco que fica parado. O maluco tá aqui, já tá aqui fazendo um trevinho, o cara nunca para de trabalhar. Como que ele é preguiçoso? Num minuto, o cara tá comendo, tá fazendo uma pulseirinha. [...] Chega lá pra deitar pra dormir, quase dormindo, mas tá fazendo outro trem. Como que eu vou chamar um cara desse de vagabundo? É que a galera mesmo não dá valor pra isso aí, acha que isso aí é... sabe? A sociedade não considera isso trabalho. Isso aqui, fazer um brinco desse não é trabalho. Trabalho é acordar, pegar um ônibus e ir lá lavar prato, é vender na lojinha lá pros outros. Agora isso, não.

A arte produzida pelos artesãos participantes desta pesquisa vincula-se estreitamente ao uso de materiais naturais. Mais do que isso, a menção à natureza é uma constante entre os entrevistados:

[Deve-se] viver com o que a natureza pode te proporcionar. Exatamente isso. Igual o senhor ali, eu conheço o pessoal da tribo dele, que é lá de Arraial D'ajuda. A gente ficou dois meses na tribo [...] pra conhecer a cultura deles, conhecer qual era a história que eles poderiam passar pra gente. Eles são as coisas mais lindas que já vi. [...] Uma coisa que eu observei, eles tiram tudo da natureza, eles não tiram nada que vai estragar a natureza. Ele vai apenas fazer uma coisa mudar. É igual meu parceiro fala, na natureza nada se perde, nada se destrói, tudo se reforma. Então, eles mesmos... quando eu vi... quando eu tô com eles, eu pego mais na arte, principalmente na matéria prima que a natureza dá. Uma madeira que você consegue fazer um milhão de coisas. Você pode fazer um brinco, você pode fazer um colar, você pode fazer um milhão de coisas com uma simples madeira, basta você ter a criatividade. Então o artesanal pra mim é o melhor (Cibele).

O artesanal é você mostrar que a natureza... você não precisa só extrair, extrair, extrair. Você vê que tudo que ela tem, você pode apenas aproveitar. Se você extrair, aqui fica igual um buraco. Ali enche e aqui fica vazio (Cibele).

A comercialização do artesanato é feita pelo *mangueio*. O mangueio não se confunde com a mera venda. Ele envolve a apresentação do produto, o convencimento da clientela pela valorização da *arte*:

Ah, o mangueio é tipo ou você tá chamando o cliente pra olhar sua arte, ou até mesmo indo até ele, falando “vão lá, vão levar uma arte”, [...] aí tem aquela, trocar uma ideia mesmo (Ederson).

O mangueio pode significar também o escambo do artesanato por gêneros:

Manguear, “oh, vamo manguear ali um rango”. Vamo, né, fazer ali uma história pro rango ali, tamo sem grana, vamos ver se troca numa pulseira, vamo manguear aquele casal, vender uma pulseira pra eles, vender um colar, uma arte (Thaís).

[...] posso pegar minha asa, meu mangueador e tipo, trocar ideia aqui, explicar minha situação e tentar vender uma pulseira, tipo, ir a uma lanchonete, trocar lá também, falar na troca, por qualquer brinco, qualquer colar que goste, para me dar algo para me alimentar. Isso para mim seria o mangueio, né. (Lucas)

Para além do escambo, muitas vezes, o mangueio garante a geração de uma renda significativa – muito embora este patamar remuneratório não seja constante e nem seja alcançado pela totalidade dos artesãos:

A renda per capita mais ou menos de um artesão nômade, é de dois mil a três mil reais por mês, né? Tranquilo, mas lógico, pra isso você tem que ter uma gama de trabalhos. Você já tem que ter uma experiência em trabalhar com diversas áreas, com couro, na linha, no arame. Porque se eu falar isso pra você, e a pessoa vem pra essa tribo achando que vai ganhar isso de uma vez, não vai ganhar isso de uma vez. [...] A caminhada é longa. Então, você não vai chegar logo e vai ganhar esse valor. Tem vezes que você vai realmente passar necessidade, porque isso também faz parte de qualquer profissão. (Rafael)

Ah, igual eu e meu parceiro tava fazendo as contas... mil e duzentos, até dois mil a gente consegue, por mês assim. Vai do lugar, literalmente, quando é melhor, você vai até mais (Cibele).

Esta renda, todavia, não se destina à acumulação. Ao contrário, os artesãos não vislumbram como objetivo de vida a posse e multiplicação de recursos:

Ah, eu acho que é mais isso de não depender de nada, não passar vontade, apego material, sabe? Ganha dinheiro e gasta. Viver o agora, acho que isso é principal coisa do maluco é isso. Só existe o agora, não existe o futuro, passado. Se você fez merda, não precisa se preocupar, juntar dinheiro também não. Isso é muito doido, porque a malucada mesmo que tá na BR, não sai da BR, a galera é só isso (Cleber).

A maioria mesmo não tá nem aí, quer só... não quer passar vontade. Pode ter cem reais na mão, vê um negócio ali de cem reais, gasta tudo e fica sem, depois vai ali mangueia de novo e arruma mais cem. Mas não passa vontade, não fica sem as coisas, sabe? Quando não tem dinheiro, pede. Não fica sem (Cleber).

Esta forma de viver e trabalhar representa um contraste muito incisivo com as expectativas e práticas que caracterizam a atual configuração social. Os entrevistados apontam não ter interesse em se inserir no mercado de trabalho convencional, marcado pelo uso intensivo da tecnologia, pela concorrência tenaz e por exigências crescentes de produtividade. O trabalho realizado é associado a um estilo de vida maior, que preza a liberdade e a fruição do momento vivido. Ele ocupa um lugar de centralidade na construção das subjetividades destes sujeitos, não obstante estar em desacordo com cânones contemporâneos.

4.1 Os malucos de estrada

A descrição dos modos de vida e trabalho dos artesãos focalizados na presente investigação leva-nos, em princípio, a associá-los a elementos característicos ao movimento *hippie*.

Em primeiro lugar, eles apresentam sinais diacríticos tipicamente vinculados à indumentária e à estética *hippie*. Eles também mantêm práticas de deslocamento constante, mostrando-se desenraizados em relação a compromissos e convenções sociais. A atividade laboral que os mantêm pauta-se em técnicas e motivos que foram popularizados como expressões da contracultura. Eles valorizam a liberdade individual e a ecologia. Mostram-se desapegados e sem interesse por acumular recursos.

A partir da análise dos dados recolhidos em campo, todavia, todos estes aspectos não nos permitem estabelecer uma vinculação simples e retilínea entre os artesãos contemporâneos e os chamados *hippies* de décadas precedentes.

De fato, a maioria dos entrevistados rechaça qualquer vinculação seja ao movimento *hippie*, seja à contracultura. Embora sejam corriqueiramente tratados como *hippies* por atores tão distintos como a imprensa, o poder público ou os transeuntes que com eles se deparam, os artesãos participantes desta pesquisa identificam-se de modo diferente: eles se auto-denominam como malucos de estrada, malucos de BR, artesãos de rua, artesãos nômades ou artistas de rua. Há uma nítida repulsa à sua denominação como *hippies*:

Eu acho que não, eu acho que hippie é uma outra coisa, né? Hippie é um movimento que, eu acho que acabou. Hippie que ainda vive é velho. Tem artesãos que têm diferentes filosofias. Tem muitos artesãos que praticam umas outras religiões, outros pensamentos, outras filosofias. Eu não me considero hippie, não. (Sanches)

Eu me chamaria, teria dia que poria uma etiqueta, eu seria tipo, artista da rua. Hippie não sou não. (Lucas).

Porque é o seguinte, nós somos uns artistas, né, de rua, né? Nós somos artistas que vivemos, assim, como tem um velho ditado: "minha mala é um saco, meu cadeado é um nó, não sei de onde eu vim e não sei pra onde eu vou". (Renato)

É como eu falei, o movimento hippie, eu só acho pertinente da maneira de você explorar novos horizontes, buscando a viagem, buscando meios para poder conhecer estados, países, lugares, pessoas, sabe? Isso eu acho pertinente, mas quando entra nessa outra esfera verdadeira do hippie, que lutava por esses ideais do amor livre, do socialismo, das drogas, da liberação das drogas, isso aí já não tem como associar tanto quanto, pois já é uma coisa que já não tem tanto sentido, porque hoje em dia se o artesão nômade, se ele não tiver pra viajar o dinheiro, ele não viaja. Se ele não tiver o dinheiro pra comer, ele não vive. Né? Então dentro dessa esfera aí, eu acredito que não se encaixa, né? (Rafael)

Não. Eu não sou mais hippie, eu sou um artesão. Eu sou artesão, eu me sinto bem eu falando pra qualquer pessoa que eu sou artesão (Renato).

Para entender esta diferenciação, faz-se necessário compreender elementos contextuais mais amplos. Durante muito tempo, os *hippies* se fizeram ostensivamente presentes nas grandes cidades. Paulatinamente, contudo, a contracultura foi chegando a seu esgotamento e, em seu bojo, o movimento *hippie* também perdeu espaço. A almejada revolução pacífica não se concretizou. Por um lado, o projeto de construção de uma nova sociedade passou a ser apontado como uma utopia irrealizável ou como uma expressão de ideais inexecutáveis. Por mais que tenha sido associada a mudanças – como, por exemplo, uma maior liberalização da sexualidade - a viabilidade de a contracultura operar modificações radicais nos modos de vida

passou a ser desacreditada. As premissas de ação por ela preconizadas mostravam-se incapazes de alterar o *sistema*.

Mas o ocaso da contracultura assenta-se, também, em outra ordem de fatores. Eles vinculam-se ao fato de a estética e as mensagens características da contracultura terem sido largamente assimiladas pela indústria cultural, tornando-se, de modo ambivalente, muitas vezes um chamariz para a produção de bens. Desta forma, a contracultura passou a alimentar o que sempre criticou: a produção em massa. A juventude – esteio básico do movimento – se constituía também como um público ávido por modismos e suscetível aos apelos do consumismo. Assim, a cooptação dos ideais contraculturais esvaiu, de modo indelével, os sentidos originalmente propostos.

A partir desta descaracterização, a contracultura passou a ser tomada como uma marca do exotismo dos anos 1960 e 1970 ou como mero idealismo típico do período. E, em concomitância, o movimento *hippie* aparentemente se rarefez, não mais aglutinando mobilizações sociais de grande monta. Concomitantemente, outras *tribos* urbanas surgiram e passaram a atrair as atenções.

Assim, é preciso indicar que, se persistem na cena pública personagens que, seja pela aparência, seja pelo exercício da errância ou da sobrevivência mediada pelo artesanato aludem a este modo de vida, deve-se notar que não há uma cosmovisão específica a guiar estes grupos. Inexistem menções a quaisquer filosofias ou utopias. O paralelismo com as práticas e discursos oriundos da contracultura é, portanto, um movimento feito pelo olhar externo. Os artesãos em si relatam terem forjado um modo “maluco” de existir, sem consonância com as experiências dos jovens das décadas precedentes.

Resta, certamente, dimensionar a amplitude da presença destes artesãos na dinâmica atual, caracterizando os contornos assumidos no contexto social presente, tão marcadamente pautado pela competitividade e a busca pelo sucesso. Cumpre notar que, no tocante ao trabalho, as ciências sociais e humanas têm dado maior relevo aos fenômenos e processos vinculados ao mercado formal, às categorias e ofícios já constituídos, às dinâmicas da relação saúde-trabalho-doença ou ainda às características idiossincráticas de conformação e resistência forjadas *na e pela* atividade. Há um privilegiamento das condições mais visíveis e tradicionais de trabalho, enquanto outras configurações laborais permanecem opacas. Todavia, os dados recolhidos pela presente investigação apontam a existência de sentidos e estratégias que se diferenciam dos modelos tradicionalmente valorados de exercício do trabalho. Desvelar os significados destas experiências minoritárias auxilia-nos a compreender

a complexidade que perfaz não só as dinâmicas de trabalho atual, mas, em sentido último, faces da própria organização social contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Ed. 70,2011.

CANTELMO, Fernando. “Estradeiros modernos ou capitalistas incondicionais? O cotidiano hippie e suas interfaces”. **Psicologia & Sociedade**, v. 12, n. 1/2, p. 65-89, jan./dez.2000. disponível em:

<http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/RevistasAntigas/P_e_S_volume_12_numero_1_e_2_2000.doc>. Acesso em: 14 jan. 2016.

DUMONT, Patrícia Santos. Após quatro meses, hippies voltam à Praça 7. **Hoje em Dia**, Belo Horizonte, 06 nov. 2012. Disponível em:< <http://www.hojeemdia.com.br/horizontes/apos-quatro-meses-hippies-voltam-a-praca-7-1.53664>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

FEIJÓ, Martin Cezar Feijó. Cultura e contracultura. Relações entre conformismo e utopia. **Revista FACOM** (FAAP), v. 21, p. 4-13, 2009. Disponível em: <http://www.fAAP.br/revista_faap/revista_facom/facom_21/martin.pdf>. Acesso em: 19 de julho 2015.

GOFFMAN, Ken; JOY, Dan. **Contracultura através dos tempos**: do mito de Prometeu à cultura digital. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

MANNA, Nuno. Odoia nas montanhas. Banhistas de Belo Horizonte oferecem prefeito a Iemanjá. **Revista Piauí**, São Paulo, n. 66, mar. 2012. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/materia/odoia-nas-montanhas/>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

OLIVEIRA, Igor Thiago Moreira. **Uma "Praia" nas Alterosas, uma "antena parabólica" ativista**: configurações contemporâneas da contestação social de jovens em Belo Horizonte. 2012. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9V6QVY> . Acesso em 17 jan. 2016.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **O que é contracultura**. São Paulo: Nova Cultural / Brasiliense, 1986.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

IN THE STREETS AND ROADS: AN EXPLORATORY STUDY ON NOMAD ARTISANS

***Abstract:** The research presented here focused on the action of nomadic artisans who work in Belo Horizonte's downtown. The general objective sought to characterize their ways of life and work, as well as the meanings they attribute to the activity in the streets. The study, which used a qualitative methodology, was based on the execution of fifteen semi-structured interviews. The material obtained in the field was submitted to content analysis. The results show that craftsmen carry diacritical signs that give their members an identity that, to the casual eye, is typically associated with the hippie movement. They maintain the practice of constant displacement and their subsistence is guaranteed by the manufacture of products that are not only handcrafted but carry a very specific brand: they are garments and braided ornaments according to standards launched at the time of the counterculture. Despite this immediate association with the hippie movement, respondents reject any linkage to this field. They call themselves street freaks. This way of living and working represents a very incisive contrast with the expectations and practices that characterize the current social configuration. In particular, the interviewees point out they have no interest in entering the conventional labor market, marked by the intensive use of technology. The work done is associated with a greater way of life, which values the freedom and enjoyment of the lived moment. It occupies a place of centrality in the construction of the subjectivities of these subjects, despite being at odds with contemporary canons.*

***Keywords:** Hippies. Counterculture. Handcrafts.*

PUC IDENTIDADE: PROGRAMA DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NA PUCPR

Marcos Aurélio Pereira – profmarcos2014@gmail.com

SAE – Digital

R. João Domachoski, 5 - Mossunguê

81200-150 – Curitiba – PR – Brasil

Resumo: *Este trabalho é um estudo descritivo do PUC Identidade, um programa de formação institucional organizado e ofertado pela PUCPR ao seu corpo docente no período de 2000 a 2014. As organizações, como a PUCPR, são unidades sociais produtoras de bens e/ou serviços e portadoras de uma identidade que revela como se reconhecem, como se apresentam para o outro e como atuam para alcançar seus fins. Para atuar em consonância com sua identidade, as organizações precisam que seus protagonistas tenham um certo grau de identificação. Por isso, ofertam programas ou desenvolvem ações de formação institucional para criar um sentimento de pertença. O PUC Identidade foi organizado com o objetivo de criar e fortalecer o sentimento de pertencimento, para que as práticas nos âmbitos da docência e da pesquisa sejam expressão da identidade da universidade. Uma identidade calcada no princípio de que a universidade constitui-se em comunidade de docentes e estudantes que buscam as verdades pela experiência da fé, estabelecendo uma interlocução entre fé e razão, cultura e transcendência, espiritualidade e cotidianidade acadêmica. Iluminada pela fé cristã, a comunidade docente da PUCPR assume um compromisso eclesial de salvaguardar as culturas tradicionais e acolher os valores modernos que reafirmam a dignidade humana. De um encontro anual, a formação institucional ofertada aos professores tornou-se um programa sistemático e orgânico de educação institucional.*

Palavras-chave: *Igreja Católica, Identidade, Instituição, Universidade.*

1 À GUIA DE UMA INTRODUÇÃO

A identidade é um conjunto de características do ser, sejam indivíduos, coletividades ou organizações, revelando sua maneira de pensar, agir, relacionar-se com o outro e de como se vê no mundo. Ao mesmo tempo em que é entendida como o jeito de ser e o que o ser é, a identidade indica o que o ser deseja ser, dando sentido à sua existência.

Ainda que um atributo do ser, a identidade não é atávica, pelo contrário, é formulada e experienciada na relação cotidiana que o ser estabelece com o outro no tempo. É na cotidianidade que a identidade ganha forma e conteúdo, quando, em uma imbricada relação de permanências e mudanças, se atualiza, incorpora os elementos que têm uma identificação com o que lhe é próprio, com o que se constitui no núcleo identitário, fonte de coerência interna da existência do ser.

As organizações são unidades sociais produtoras de bens e/ou serviços dotadas de identidade, comumente expressa no que entende ser como sua missão. Uma expressão de tradição cristã adotada pelo mundo corporativo na explicitação dos fins para os quais as organizações se constituem, indicando também o perfil e o sentido das ações de seus integrantes para alcançar os resultados desejados. Portanto, é necessário um certo grau de identificação dos indivíduos com a identidade das organizações, que pode ser mais ou menos intenso. Por isso, é necessário que as organizações reconheçam a necessidade de se ofertar um programa ou se desenvolver ações de formação institucional que, atualizando as identidades, crie um sentimento de pertença, fazendo com que os indivíduos reconheçam que a identidade das organizações tem sentido também em sua identidade.

O presente trabalho é resultado de um estudo bibliográfico e documental de caráter descritivo das ações desenvolvidas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) para a formação institucional de sua equipe docente no período de 2000 a 2014, criando e fortalecendo sentimentos de pertença para que sua atuação nos campos do ensino, pesquisa e extensão estejam em consonância com a legislação nacional¹, a identidade institucional e os princípios que a definem como universidade de confissão católica.

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, promulgada em 20 de dezembro de 1996, no Capítulo IV, no artigo 43, estabelece que os fins da universidade e das instituições de ensino superior são: formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas nas instituições.

Ao falar para os católicos sobre a vocação da universidade como *locus* de investigação, ensino e formação dos estudantes, o papa João Paulo II (1990) reafirmou que, dada sua inspiração cristã, a universidade católica deve “[...] incluir a dimensão moral, espiritual e religiosa na sua investigação e avaliar as conquistas da ciência e da técnica na perspectiva da totalidade da pessoa humana”.

A PUCPR é uma organização de ensino e pesquisa administrada pelo Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria², uma instituição religiosa católica de origem francesa, fundada pelo Pe. Marcelino Champagnat em 1817, com forte tradição no campo da educação, principalmente das crianças e dos jovens. Pela atual legislação educacional brasileira, essa universidade é considerada uma organização de ensino superior privada sem fins lucrativos e comunitária. No cenário educacional brasileiro, pelo RUF³ (Ranking Universitário Folha) de 2014, feito pelo jornal *Folha de S. Paulo*, ela é a 1ª colocada como a melhor universidade privada do estado do Paraná, a 3ª em relação às instituições privadas de todo o Brasil e a 32ª colocada geral entre as 192 universidades brasileiras avaliadas. Na organização administrativa da congregação marista, a universidade pertence à Província Marista do Brasil Centro Sul, que é formada pelos estados brasileiros de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, pelo Distrito Federal e pela cidade de Goiânia/GO. Localizada no Paraná, um dos estados da região Sul do Brasil, a PUCPR tem seu *campus* sede na capital do estado, Curitiba, três *campi* no interior, nas cidades de Londrina, Maringá e Toledo.

Atualmente, a universidade tem 1.753 professores e professoras de diferentes confissões religiosas e ateus. Nesses 13 anos, sendo denominada de **PUC Identidade**, a formação institucional docente foi organizada e/ou ofertada por agências da Pró-Reitoria Comunitária da PUCPR e passou de um evento anual para várias ações no ano, assumindo caráter de programa de formação identitária.

² O Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria também é chamado de Irmãos Marista das Escolas, em latim, *Fratres Maristae Scholis* (fms). Segundo o *site* da União Marista do Brasil, os Irmãos atuam em 62 unidades educacionais e em cinco unidades de ensino superior.

³ O RUF (Ranking Universitário Folha) é uma classificação anual das instituições de ensino superior no Brasil realizada pelo jornal *Folha de S. Paulo*, classificando-as segundo cinco indicadores: pesquisa, inovação, internacionalização, ensino e mercado.

2 AS ORIGENS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA NO BRASIL

A ação pastoral da Arquidiocese da Igreja Católica em Curitiba para a criação de instituições de ensino superior insere-se em fluxos históricos distintos, porém congruentes, que não compreendem necessariamente a mesma periodização adotada para o estudo da história político-administrativa do Brasil.

Mesmo laico e com uma política de laicização do ensino nacional, o Estado brasileiro reconhecia a larga experiência e êxito da Igreja Católica no campo da educação, por isso, não se furtou em entregar-lhe a direção e/ou a responsabilidade de fundar instituições educacionais em todo o território brasileiro nos diferentes níveis de educação oficial. Na maioria das vezes, a iniciativa partiu do próprio poder público. Em 1925, o governo do estado do Paraná entregou a administração do Internato do Ginásio Paranaense aos padres lazaristas, com grande experiência na educação em regime de internato; a pedido do Departamento de Assistência Social do Estado do Paraná, a Sociedade das Filhas do Coração de Maria, mantenedora da Escola de Serviço Social do Paraná, criou o curso intensivo para a formação de auxiliares de assistente social em 1947; e, na cidade de Santo Antônio de Jesus/BA, as religiosas da Congregação das Irmãs Mercedárias fundaram uma escola primária a pedido do prefeito, em 1947. Não são poucos os exemplos dessa associação entre Igreja e Estado na 1ª República brasileira (1889-1930) e na Era Vargas (1930-1945). Nesse último período, mesmo atuando em colaboração com o Estado no campo da educação, a Igreja Católica não se furtou e nem se intimidou na defesa da liberdade de ensino para “[...] assegurar o pluralismo ideológico e combater o totalitarismo” (BUFFA, 2005, p. 61).

Na esfera da história da Igreja Católica brasileira, a ampliação do número de escolas e a criação das instituições de ensino superior foram resposta ao processo de laicização do ensino brasileiro, desencadeado após a Proclamação da República em 1889, quando da separação entre Igreja e Estado, que se estende até a promulgação da Carta Constitucional brasileira de 1946. Se, por um lado, o fim dessa cizânia subtraiu os privilégios da Igreja, por outro a libertou do padroado, conferindo liberdade para executar a ação missionária delineada pela Santa Sé.

Para assegurar sua independência em relação ao Estado, o alto clero católico brasileiro promoveu reformas para a romanização da Igreja Católica do Brasil, ou seja, adotou uma série de medidas administrativas e doutrinárias que levaram à centralização na figura do papa. Em 1890, para sensibilizar seus pares da necessidade e urgência da reforma eclesial no Brasil, D.

Antônio de Macedo Costa, bispo do Pará, redigiu “Alguns pontos de reforma da Igreja do Brasil”. Nesse documento, segundo MESQUIDA e KLENK, o bispo exorta seus pares “[...] a atuarem em perfeita harmonia com o papa, entre si e com o clero. A [...] ação visa, portanto, o restabelecimento de um corpo hierárquico coeso, composto pelo papa, bispos e clero” (2006, p. 2.177).

Um efeito imediato dessa política eclesial foi a europeização do clero brasileiro. Entre 1889 e 1960, nos períodos da República Velha, da Era Vargas e dos governos populistas, houve um acentuado crescimento do número de padres e religiosos de origem europeia, que provocou uma redução substancial do número de padres diocesanos e religiosos nacionais. Nas congregações religiosas femininas ocorreu um afluxo menor, havendo um predomínio de religiosas brasileiras (SERBIN, 2008, p. 94-102).

A pauta da política de romanização da Igreja nacional incluía a criação de uma universidade católica para congregar uma elite intelectual comprometida com o ideário católico.

Para esse intento, o clero brasileiro não poupou esforços, fomentou a criação de laicatos e centros de formação católica, como o Círculo de Estudo Bandeirantes no Paraná (1929), embrião da Faculdade Católica de Filosofia do Paraná (Campos, 2011), a Associação dos Universitários Católicos do Rio de Janeiro (1929) e o Instituto Católico de Estudos Superiores no Rio de Janeiro (1932), do qual se originou a PUC-Rio. A Igreja brasileira também mobilizou os católicos em defesa do direito ao ensino confessional, como preconizou o papa Pio XI em sua encíclica *Divini illius magistri*, de 1929.

Na história político-administrativa do Brasil, no período que compreende a queda das oligarquias (1930) até a crise da república populista (1964), a sociedade brasileira oscilou entre um regime autoritário e paternalista e um regime liberal-democrático desenvolvimentista e passou por profundas mudanças, como o deslocamento de contingentes populacionais do campo para os centros urbanos em decorrência do avanço do capitalismo no setor agropastoril; a expansão da indústria e a internacionalização da economia; o crescimento e a politização das classes médias, que passaram a reivindicar maior representatividade política e benefícios do Estado; o crescimento da autonomia do movimento sindical após a queda de Vargas (1945); a formulação de um projeto de nação monolítica de matriz europeia e burguesa pelo Estado, desconsiderando ou reduzindo as matrizes indígenas e africanas no âmbito do discurso (MOREIRA, 1998).

Essas mudanças tiveram como efeito imediato a alteração nos critérios e processos de ascensão social. Frustrados os sonhos de ingressar nas classes dominantes pelo modelo empresarial, os novos grupos sociais buscaram outro mecanismo para ascender socialmente.

Buscava-se a promoção no interior das burocracias resultantes (as privadas) e propiciadoras (as públicas) do próprio processo de monopolização que inviabilizou o modelo empresarial de ascensão. Como essas burocracias são organizadas de forma hierárquica, utilizando os graus escolares como requisito de admissão e promoção aos diversos níveis de poder [...] houve uma demanda de escolarização em todos os graus. O ensino superior, por ser mais raro, teve a sua demanda aumentada numa proporção superior à dos outros graus (CUNHA, 2007, p. 43).

Na história da educação brasileira em âmbito nacional e em âmbito local/regional, a busca pela escolarização levou o poder público a ampliar sua rede de ensino. Em alguns estados, essa ação tornou-se moeda político-eleitoral. Para legitimar e assegurar sua permanência, muitas vezes, governos locais ou fundavam instituições escolares de ensino médio e universitário ou ampliavam o número de vagas nas já existentes, atendendo a essa demanda das classes populares e médias, que associavam o acesso à escola como condição indispensável para a ascensão social. Não conseguindo atender à essa demanda, o poder público permite a participação do setor privado para a ampliação de matrículas nos níveis secundário e superior, principalmente da Igreja Católica. “Em 1954, [...] as escolas e universidades públicas abrangiam 59,7% das matrículas, [...] chegando a 61,3% em 1964” (CUNHA, 2007, p. 79).

A partir de 1950, atenta ao contexto de mudanças na sociedade brasileira, instada pelos “[...] católicos, empenhados que estavam nas lutas contra as injustiças sociais” (CUNHA, 2007, p. 59), e impulsionada com o *aggiornamento*⁴ na década seguinte, a Igreja Católica no Brasil reorganizou sua ação pastoral no campo da educação em todos os níveis, cujos desdobramentos imediatos foram a formulação de uma *pedagogia libertadora*; cizânia no movimento universitário católico, com alguns de seus segmentos alinhando-se aos movimentos de esquerda (CUNHA, 2007, p. 60); a radicalização do movimento dos seminaristas, reivindicando uma profissionalização do sacerdócio, que implicava em uma maior aproximação com a universidade (SERBIN, 2008, p. 177-180).

A criação da PUCPR inseriu-se nesses movimentos de reconfiguração das forças políticas do Estado nacional, na recomposição político-doutrinal da Igreja e na constituição de um sistema

⁴ Popularizada pelo papa João XXIII (1962), a expressão *aggiornamento* refere-se ao movimento de atualização da Igreja Católica para que sua doutrina seja respeitada, aprofundada e exposta, respondendo às exigências dos novos tempos.

educacional universitário brasileiro. De um lado atende à crescente demanda da classe média local por ensino universitário, de outro assegura espaços para a Igreja formar lideranças e profissionais que atuem na sociedade em consonância com os valores cristãos.

3 A PROTO-HISTÓRIA DA PUCPR

Até o final da década de 1940, a ação pastoral no campo da educação superior da Arquidiocese da Igreja Católica de Curitiba foi muito tímida, de atuação pontual e isolada, cujos resultados foram a fundação da Escola de Serviço Social do Paraná (1944) pelas Filhas do Coração de Maria e da Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba (1950) pelos Irmãos Maristas.

Em 31 de dezembro de 1950, recém-empossado arcebispo de Curitiba, Dom Manuel da Silveira D'Elboux (1950-1970) criou a Sociedade Paranaense de Cultura (SPC) para congregar e fundar instituições de ensino superior, à proporção que estimulou as congregações religiosas católicas a fazerem o mesmo. O resultado foi profícuo, foram fundadas a Escola de Enfermagem Madre Léonie (1953) pelas Irmãs de S. José de Chambéry, a Faculdade Católica de Direito (1956) pelos Padres Jesuítas e a Faculdade Católica de Ciências Econômicas do Paraná (1957) pelos Frades Franciscanos. Em 1956, a própria Arquidiocese de Curitiba fundou a Faculdade de Ciências Médicas do Paraná, o que lhe dá um caráter distinto das demais instituições católicas de ensino superior na ação pastoral da Igreja no Paraná. Da fusão dessas faculdades e escolas sob a direção da SPC (HOERNER Jr., 2009, p. 72) originou-se a Universidade Católica do Paraná (UCPR), em 1959, que ganhou título de Pontifícia em 1985.

Reuniram-se instituições portadoras de culturas organizacionais e práticas docentes singulares, tendo em vista a natureza dos cursos que ofertavam e as motivações de seus fundadores. Não se pode olvidar uma particularidade nesse processo de fusão. As mantenedoras eram organizações jurídico-administrativas de congregações religiosas portadoras de distintos carismas. Ainda que imbuídas da mesma preocupação religiosa no campo da educação universitária, a presença de cada uma das congregações é distinta em decorrência de seu carisma. Mesmo que não seja determinante, é relevante identificá-los para a compreensão da construção e do sentido identitário da PUCPR.

Na tradição da Igreja Católica Romana, o carisma é uma graça do Espírito Santo que, direta ou indiretamente, tem uma utilidade eclesial, ordenado para a edificação da Igreja, o bem dos

homens e as necessidades do mundo. Os carismas de cada uma das instituições são experiências de fé, cuja memória contribui para seu fortalecimento, resultando na construção de uma identidade católica, que ganhará sentido quanto mais intensa for a memória dessas experiências (Candau, 2011, p. 21-50), o que implica no reconhecimento de que essa diversidade de carismas tem de ser considerada na organização e oferta de um programa formativo institucional para os docentes da PUCPR, pois constitui-se noutro elemento do núcleo identitário da universidade.

4 A SINGULARIDADE

Ao olhar as motivações históricas para a criação da universidade católica, constata-se que, mesmo sob o empuxo do movimento de recatolização da Igreja no Brasil – que originou suas congêneres, a PUC-Rio e a PUC-SP, constituídas na vigência do Estado Novo (1937-1945), uma ditadura civil com apoio militar de matizes fascistas –, a PUCPR surgiu nos anos que antecedem o Concílio Vaticano II, que promoveu uma renovação da Igreja Católica, permitindo novas experiências de fé, Igreja e universidade. Diferentemente também de sua coirmã, a PUCRS, fundada pelos Irmãos Maristas nos anos imediatamente posteriores à ditadura estado-novista, a PUCPR passou a ser marista em 1973. Essa gênese dará um sentido peculiar à identidade e à maneira como se dá a identificação das pessoas com a instituição.

Há que se levar em conta também as contingências históricas locais, como os catolicismos étnico e devocional na região curitibana. As colônias de imigrantes poloneses, italianos e alemães mantinham suas práticas religiosas, incluindo a realização dos cultos em sua língua materna, enquanto os brasileiros nativos tinham pouca ou nenhuma assistência religiosa, permitindo o surgimento de um catolicismo popular de caráter devocional, desprovido de um conteúdo dogmático e moral (AZZI, 2005). As comunidades de Curitiba e de seu entorno se reconheciam católicas, mas com um profundo sentimento anticlerical, que ganhou vitalidade com a Proclamação da República, não obstante a aliança entre Estado e Igreja no campo da educação. Isso fará com que ocorra uma relação ambígua com a universidade.

Ainda no âmbito da história local, a modernização e o avanço da fronteira agrícola no estado na década de 1950 atuaram como forças exógenas na construção da identidade institucional da PUCPR, pois promoveram um êxodo em direção à capital, reconfigurando espaços e relações urbanas (DE BONI, 2011, p. 6) que concorrem na definição da composição do corpo discente e no espaço em que se construiu sua cidade universitária.

5 PUC IDENTIDADE

A identidade da PUCPR é afetada pela legislação, pelas mudanças nas diferentes esferas da sociedade, pelos confrontos de diferentes naturezas intra e extramuro e pela maneira como os indivíduos e/ou as coletividades apropriam-se do núcleo identitário organizacional. Para assegurar o que lhe é próprio, o que lhe define e dá sentido como instituição de ensino superior católica e marista, a universidade criou ações para apresentar sua identidade, como as coleções Institucional e Legado. Na primeira, composta de cinco livros, apresenta-se o *jeito próprio* da universidade nos campos do ensino, da pesquisa, da saúde, da evangelização, do comunicar e do servir. A segunda coleção é composta pela biografia de professores e Irmãos que atuaram na universidade, apresentando seu legado nas áreas da pesquisa, do ensino e da evangelização para a comunidade universitária em particular. Nela também se apresenta a história de algumas das organizações universitárias, como a Faculdade de Direito, o *campus* de São José dos Pinhais e da Rádio Clube Paraná. Outra ação foi a organização de um programa de formação institucional identitário, denominado **PUC Identidade**.

Para responder às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a comunidade docente da PUCPR realizou várias reuniões de estudos para a elaboração do projeto pedagógico dos cursos de graduação. O resultado imediato desses encontros foram as *Diretrizes para o ensino de graduação – projeto pedagógico*, em 2000. O *Projeto Pedagógico Institucional* foi redigido em 2005 e revisado oito anos depois⁵. Em curso também estava a elaboração do *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*, que, segundo a própria universidade, representou mais que a mera formalidade legal, foi uma oportunidade ímpar para: “refletir sobre seu posicionamento atual no mercado e na região de atuação, [...] associada à reflexão também quanto a seu futuro e a que caminhos poderá (e deverá ou não) adotar diante desses” (PUCPR, 2012, p. 5).

Reconhecendo como matriz fundacional “[...] a comunidade católica e os valores de orientação Marista” (PUCPR, 2012, p. 14), no PDI, a universidade definiu como missão “desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura e promover a formação integral e permanente de cidadão e de profissionais comprometidos com a vida e com o progresso da sociedade” (PUCPR, 2012, p. 15).

⁵ Na comunicação intitulada “A construção do humano no projeto pedagógico institucional”, Vieira e Guebert apresentaram as origens e os fundamentos do Projeto Pedagógico Institucional da PUCPR em 2005, bem como os avanços ocorridos na sua revisão em 2013.

Sendo uma universidade católica, a PUCPR também precisa responder às exigências de uma Igreja que busca uma presença ativa em uma sociedade marcada por um sentimento presentâneo, pelo descartável, pelo tempo rápido, pelo consumo desenfreado, pelo culto ao corpo e pelo hedonismo (VATICANO, 2013).

Por isso, para a consecução de sua missão, definiu alguns objetivos estratégicos nos âmbitos pedagógicos, administrativos e confessionais, notadamente marcados pelas mudanças que ocorrem no mercado e por extensão nas organizações e na Igreja Católica.

Dos 17 objetivos estratégicos elencados pela universidade para a concretização de sua missão, quatro incidem diretamente na organização do **PUC Identidade** pela íntima vinculação com sua dimensão confessional, traduzindo seu núcleo identitário. São eles:

- Fortalecer a identidade **Marista**.
- Atrair e manter alunos motivados e com grande potencial para desenvolver **lideranças transformadoras** da sociedade.
- Ser reconhecida pela sociedade por sua relevância e pelo **impacto transformador** de suas ações.
- Incrementar ações pastorais e comunitárias (PUCPR, 2013, p. 17-18, grifo nosso).

Os grifos nos objetivos, pertinentes à identidade institucional, decorrem do fato de que são uma atualização na forma de expressar o conteúdo de seu núcleo. Expressam, em uma linguagem coloquial e com ampla ressonância, um conteúdo de natureza teológica. No uso das expressões **liderança transformadora** e **impacto transformador**, a universidade reconhece que, sendo uma organização de ensino católica, é “o sal da terra” (Mt 5:13), “o fermento” (Mt 13:33; Mc 13:20-21) e “a luz do mundo” (Mt 5:14-16).

Por ser administrada pelos Irmãos Maristas, a identidade da PUCPR no âmbito do ensino assume o compromisso com a formação de “bons cidadãos e virtuosos cristãos” (FURET, 1999, p. 79), o que implica na realização de ações educativas nas quais haja uma íntima relação entre o *homo religiosus* e o *homo politicus*; em outras palavras, entre a salvação e a vida política. Isso exige que o corpo docente da Universidade atue em consonância com a pedagogia marista, marcada pela forma de ser de Maria, mãe de Jesus Cristo, tomada como modelo educador pela congregação marista. Daí a preocupação no fortalecimento da identidade **marista** da organização.

Para alcançar os objetivos estratégicos, a universidade organizou um conjunto de projetos, agrupado em quatro programas. O programa *Alma Mater*, como o próprio nome indica, reúne

todos os projetos que devem favorecer a criação e o fortalecimento da identidade institucional. Dentre eles destaca-se o da “Identidade Marista”, destinado a toda a comunidade acadêmica, ou seja, a docentes, discentes e colaboradores⁶.

No início da década de 2000, entre esses projetos estava o **PUC Identidade**, criado por iniciativa do Ir. Clemente Ivo Julliato, membro da congregação religiosa marista e reitor da universidade. O objetivo desse projeto era fomentar diálogos na comunidade universitária, principalmente entre os professores, para o fortalecimento dos elementos identitários da instituição. Para sua execução, a modalidade adotada foi a de encontros de grupos de professores com a duração de um dia e meio, em regime de imersão. Esses encontros ocorriam em espaços que não o da universidade, geralmente, casas de retiro, pousadas e hotéis. O formato dos encontros se aproximava dos retiros realizados pela comunidade religiosa católica, oferecendo momentos para reflexão, recolhimento, diálogo e convivência fraterna. Enfim, oportunizando aos professores uma experiência de vida de comunidade em oração.

Posteriormente, esses encontros assumiram uma forma híbrida, com feições de encontros corporativos propriamente ditos com *modus operante* das formações religiosas católicas. Continuam sendo realizados extramuros universitários, com a duração de um dia, com palestras e momentos de reflexão, não havendo a necessidade de pernoitar. Em 2014 não ocorreram encontros, mas duas grandes palestras, sendo uma em cada semestre, com um tema de caráter educacional.

Reconhecendo que a pertinência dos projetos identitários para que a universidade se reconheça como uma organização confessional e da necessidade de que a formação institucional tenha um alcance na vida de seus protagonistas para além do exercício da profissão de professor, o **PUC Identidade** passou de projeto para um programa de formação, ou seja, tem uma organicidade didático-pedagógica (conteúdo e procedimentos) e um período de execução durante o ano letivo. Deixando de ser um evento que interrompe o fluxo de trabalho cotidiano do corpo docente, o **PUC Identidade** passou a integrar as atividades do calendário, estando em íntima relação com os programas de formação técnico-pedagógicas organizados e ofertados pela diretoria acadêmica. O trabalho educativo e a presença da universidade na comunidade local transcendem às dimensões acadêmicas e profissionais, incorporando as de ordem ética e religiosa para promover uma nova síntese entre fé e cultura,

⁶ Entende-se por colaboradores todos os profissionais registrados como empregados da universidade e que não atuam na docência.

reconciliando a cidade de Deus e dos homens, para que esta última seja a encarnação da primeira para assegurar ao ser humano todas as condições essenciais para uma vida em abundância.

O programa de formação institucional tem seus fundamentos na *Constituição Apostólica “Ex corde ecclesiae” sobre as Universidades Católicas* e outras fontes eclesiais, tendo estrutura e conteúdo alinhados com a *Missão Marista na Educação Superior* e as *Matrizes do Programa de Imersão para Colaboradores Maristas*.

Ainda que realizado a expensas da instituição, no horário em que os professores estão à sua disposição e com a finalidade de intensificar os vínculos de identificação, o programa de formação proposto pela universidade não se enquadra na categoria de uma educação corporativa, constitui-se em uma nova forma de evangelizar, em que o diálogo é o espaço/tempo indispensável para a atualização identitária da organização e dos indivíduos em particular e em coletividade.

O presente trabalho é o primeiro resultado da pesquisa sobre o impacto dos projetos identitários desenvolvidos pela PUCPR. A segunda fase é uma pesquisa *survey* para reconhecer o grau de identificação dos docentes com a identidade da universidade e sua participação no **PUC Identidade**.

REFERÊNCIAS

AZZI, R. **História da educação católica no Brasil**: contribuição dos irmãos maristas. São Paulo: Simar, 2005. v. 2.

BUFFA, E. O público e privado na educação brasileira do século XX. In: M. Stephanou & M. H. C. Bastos (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAMPOS, N. de. Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba: insígnia do ensino superior católico paranaense (1950). **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 1, p. 53-61, 2011.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. São Paulo: Unesp, 2007.

DE BONI, M. I. M. Imigrações/migrações em Curitiba: outras histórias. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais ...** São Paulo, ANPUH. 2011;



FURET, J. B. **Vida de São Marcelino José Bento Champagnat**. São Paulo: Loyola, 1999. 553 p.

HOERNER Jr., V. **História dos 50 anos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná: 1959-2009**. Curitiba: Champagnat, 2009.

JOÃO Paulo II. **Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5384567371425930038.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

JOÃO XXIII. **Discurso de abertura solene do SS Concílio**. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/pt/speeches/1962/documents/hf_j-xxiii_spe_19621011_opening-council.html>. Acesso em: 06 nov. 2017.

MESQUIDA, P., & KLENK, H. **A romanização do aparelho religioso católico, a educação e a formação de professores à luz de fontes documentais**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-203-TC.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

MOREIRA, V. M. L. Nacionalismos e reforma agrária nos anos 50. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 35, p. 329-360, 1998.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012-2017**. Curitiba: Champagnat, 2012

SERBIN, K. P. **Padres, celibato e conflito social: uma história da Igreja Católica no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

VATICANO. **Ad Gentes: Decreto do Concílio Vaticano II sobre a atividade missionária da Igreja**. São Paulo: Paulinas, 2013.

VIEIRA, A. M. D., & GUEBERT, M. C. C. A construção do humano no projeto pedagógico institucional. **Anais do Congresso Mundial de Universidades Católicas: novos tempos, novos sentidos** (pp. 13-22), Belo Horizonte, PUCMG. 2014.

PUC IDENTIDADE: IDENTITY TRAINING PROGRAM AT PUCPR

***Abstract:** This work is a descriptive study of PUC Identidade, an institutional training program organized and offered by PUCPR to its faculty from 2000 to 2014. Organizations, such as PUCPR, are social units that produce goods and / or services and carriers of an identity that reveals how they recognize themselves, how they present themselves to the other, and how they act to achieve their ends. In order to act in accordance with their identity, organizations need their protagonists to have a certain degree of identification. Therefore,*



they offer programs or develop institutional training actions to create a sense of belonging. The PUC Identidade was organized with the objective of creating and strengthening the sense of belonging, so that the practices in the areas of teaching and research are an expression of the identity of the university. An identity based on the principle that the university is a community of teachers and students who seek the truths through the experience of faith, establishing an interlocution between faith and reason, culture and transcendence, spirituality and everyday academic. Illuminated by the Christian faith, the PUCPR teaching community assumes an ecclesial commitment to safeguard traditional cultures and to welcome modern values that reaffirm human dignity. From an annual meeting, the institutional training offered to teachers has become a systematic and organic program of institutional education.

Keywords: *Catholic Church, Identity, Institution, University.*

REFORMAS, TRABALHO E IDENTIDADES DOCENTES

LEMES¹, Núbia Cristina dos Santos – ncslemes@yahoo.com.br
Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação
Av. José Cândido Vieira, 1071
76.200-000 – Iporá – Goiás – Brasil

BORGES², Bruno – brunoborgesudi@gmail.com
Rua Barão de Penedo, 128 – Bairro Pampulha
CEP: 38.408-640 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

MELO³, Kênia Abbadia de – kenia.abbadia@hotmail.com
Rua C – 137, Quadra 311, lote 2, casa 1 – Jardim América
CEP 74.275-060 – Goiânia – Goiás – Brasil

ALVES⁴, Wanderson Ferreira – wandersonalvesufg@gmail.com
Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação
Av. José Cândido Vieira, 1071
76.200-000 – Iporá – Goiás – Brasil

***Resumo:** O presente artigo aborda a relação entre o trabalho e a constituição das identidades nas atividades laborais em geral e na docência em particular, além de indicar aspectos de como as transformações no mundo do trabalho e as reformas educacionais das últimas décadas têm induzido alterações nas identidades dos professores e professoras.*

***Palavras-chave:** Educação; Trabalho docente; Identidade; Reformas educacionais.*

¹Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Goiás, graduada em Matemática. Professora na Universidade Estadual de Goiás.

² Doutorando em Educação na Universidade Federal de Goiás, mestre em História e professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Tupã (SP).

³ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Goiás, graduada em Pedagogia. Professora na Universidade Estadual de Goiás.

⁴ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor na Universidade Federal de Goiás. Orientador.

1 INTRODUÇÃO

Entre o final do século XX e o início do século XXI, nas sociedades capitalistas contemporâneas, têm ocorrido várias transformações no que se refere ao âmbito do trabalho. A reestruturação produtiva tendo por base os modelos de produção flexível, a introdução de novas tecnologias com a disseminação da informática e dos instrumentos digitais, novos padrões de gestão da produção e do trabalho, etc. Esses novos modelos de organização do trabalho e da produção, no entanto, não significam uma substituição total do modelo taylorista⁵ pelo modelo da produção flexível, mas antes uma recomposição entre os dois modelos. Essas mudanças, porém, estariam exigindo um novo tipo de trabalhador, o trabalhador multifuncional, aquele com grande capacidade de detectar e solucionar problemas, com grande capacidade de inovação e criatividade, mas desde que em prol dos interesses das organizações capitalistas: a maximização da produtividade e, logo, da acumulação.

Nesse contexto, a educação, cada vez mais, tem sido colocada como uma área de grande valor estratégico, sobretudo no que tange às demandas dos grupos hegemônicos dessas mesmas sociedades. Muitos dos problemas inerentes ao próprio sistema capitalista têm sido atribuídos, por esses grupos, à escola e aos educadores e, mais diretamente, ao trabalho dos professores. Ao mesmo tempo em que são responsabilizados pelo insucesso dos alunos e pelo fracasso da escola – mal formados, incompetentes, anacrônicos, ineficientes, omissos, descompromissados, pregadores de ideologias esquerdizantes, acomodados, eis algumas das acusações, os docentes convivem com o grande desprestígio da carreira, com os baixos salários, com o desrespeito por parte de vários outros atores envolvidos no processo educativo, com as condições de trabalho quase sempre precárias – vide a pouca atração que a profissão desperta nos estudantes egressos do ensino médio. E isso sem falar nos fatores extraescolares, tais como a realidade das comunidades nas quais se situa a maioria das escolas, as condições sociais e econômicas dos estudantes que as frequentam.

No discurso dos chamados *reformadores empresariais*, que se insinuam por meio de vários instrumentos de convencimento – tais como os conteúdos veiculados pela grande imprensa, a

⁵ O termo advém das propostas do engenheiro estadunidense F. W. Taylor que, por meio de sua obra máxima “*Princípios da Administração Científica*” (publicada no início do século XX), defendeu a racionalização do trabalho, a separação entre a concepção e a execução que, em suma, pressupunha a possibilidade de que os trabalhadores apenas executassem as normas prescritas.

atuação de organizações empresariais, a ação de várias organizações não governamentais, as recomendações de organismos multilaterais como o Banco Mundial, percebe-se o ataque ao trabalho e à imagem dos docentes. E além disso, os reformadores propõem normas e regras para o trabalho dos professores que, em grande medida, significam a intensificação e precarização das atividades dos docentes tendendo a separar a concepção da execução, isto é, uma crescente *taylorização* do trabalho docente. Esse quadro tem propiciado abalos não só no trabalho dos professores e professoras como nas maneiras como eles e elas são vistos e também nas formas como se veem, ou seja, nas suas identidades.

Contrariando as perspectivas desses reformadores e mais afinado com as posturas de estudiosos e pesquisadores da educação que ambicionam que ela, de fato, cumpra suas finalidades sociais – não apenas a promoção do ensino e da aprendizagem, mas também da igualdade e da democracia – este texto procura discutir as relações entre trabalho e identidade, ou antes, como o trabalho funciona como um elemento identitário, principalmente no caso específico da docência (DUBAR, 1997; COUTINHO *et. al.*, 2007; HYPOLITO, 1997; CIAMPA, 2001; CARDOSO, 2011; KADDOURI, 2009; SAVIANI, 2004) e, por fim, como as reformas educacionais têm atuado sobre o trabalho e as identidades dos docentes nas últimas décadas (APPLE, 2002; MASCARENHAS, 2002; OLIVEIRA, 2003; EVANGELISTA & TRICHES, 2014).

Além dessa introdução, o texto é constituído de três partes. Na primeira seção discute-se a noção de identidade e sua relação com o trabalho. Na segunda, é abordado o trabalho docente e a construção das identidades dos professores e professoras. Na terceira seção são apontados aspectos das mudanças no mundo do trabalho, das reformas educacionais realizadas nas últimas décadas e a maneira como elas têm abalado as identidades dos docentes. No final, a título de considerações finais, são retomados, sinteticamente, os principais pontos do texto.

2 TRABALHO E IDENTIDADE

Partimos do pressuposto de que a *identidade* não é um dado, mas algo que vai se dando. De acordo com Ciampa (2001) ela é “uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una (...) sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança” (CIAMPA, 2001, p.61). A construção e a reconstrução contínua da identidade se dão numa dimensão

individual e coletiva, na relação tensa e dialética entre as pessoas e delas com o contexto social e histórico em que vivem. Nesse sentido, não podemos concebê-la como uma ‘*essência*’ ou portadora de uma suposta autonomia em relação aos sujeitos humanos e às condições sociais e históricas em que eles vivem. A identidade é um constructo humano-social-histórico. Ou melhor, a identidade é uma representação construída e reconstruída pelos seres humanos dentro de determinados contextos sociais e históricos. Kaddouri (2009) defende que “a identidade deve ser analisada como processo em perpétua construção, desconstrução, reconstrução. (...) um vir a ser cujo futuro se constrói constantemente” (KADDOURI, 2009, p. 24). Portanto,

não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo do da sociedade, [pois] diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social (...) é do contexto social e histórico em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades e impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade (CIAMPA, 2001, p.72).

Cardoso (2011), entretanto, opta por usar o conceito de identidade no plural, ou seja, *identidades*, pois assim considera *a pluralidade dos sujeitos e das instituições sociais*. Embora Ciampa (2001) utilize o termo no singular, suas proposições se aproximam das de Cardoso (2011) para quem as *identidades* são construções sociais e históricas, são produtos de um determinado contexto sociopolítico e não podem ser analisadas como uma ‘*essência*’ própria de um sujeito ou coletivo por toda a sua existência. Nesse artigo optamos, também, pelo uso do conceito na sua forma plural.

Mas, como é construída a identidade, ou melhor, as *identidades*? São construídas pelos grupos dos quais fazemos parte, fato que remete às relações que são estabelecidas entre os membros do grupo entre si e do grupo com o meio onde existe, pelas suas práticas, pelas suas atividades; e onde operam, evidentemente, aspectos da história, das tradições, dos valores, dos interesses, das regras e das normas. É um processo contínuo e dinâmico em que, sucessivamente, vamos nos diferenciando e nos igualando, conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte (CIAMPA, 2001).

O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses etc. (...) [E pelo fato de] ser a identidade constituída pelos grupos de que fazemos parte, faz-se necessário refletirmos como um grupo existe objetivamente: através das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela sua prática, pelo seu agir (num sentido amplo, podemos dizer pelo seu trabalho) (...) é

pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo (...) nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática (CIAMPA, 2001, p.64).

A noção de *identidades* que adotamos aqui comporta tanto a ideia de que são *produzidas* como a de que se constituem numa *representação*. A produção e a representação das identidades ocorrem por meio das atividades desempenhadas pelos sujeitos ou coletivos de sujeitos, em suma, pelo trabalho, e pelo trabalho situado em determinadas condições sociais e históricas.

Como no atual contexto mundial se modificam as formas de gestão da produção e dos trabalhadores, alteram-se também as relações interpessoais estabelecidas no campo do trabalho, o qual incorpora, para falar como Coutinho (*et. al.* 2007), modificações a partir da prevalência do valor econômico em sua definição e propósitos, apresentando características como precariedade, vulnerabilidade e fragmentação. Desse modo, identificar por intermédio do trabalho e construir identidades profissionais têm sido uma dificuldade, afirma Coutinho (*idem*) ao considerar que os processos identificatórios são determinados pelas condições a que o trabalhador vivencia. Se desempregado ou inserido no mundo informal do trabalho, o indivíduo passa a ter novas identificações⁶ resultantes de sua nova condição.

Para Dubar (1997) a construção da identidade se dá na infância e vai se reconstruindo ao longo da vida como produto de sucessivas socializações. Esse autor entende que a dimensão profissional é uma das múltiplas dimensões que definem a identidade do indivíduo. Uma vez trabalhador, há uma identidade social de empregado que acompanha as mudanças conforme elas se dão nas relações com o trabalho.

Poderíamos afirmar, então, que o homem – a humanidade – se produz e reproduz pelas suas atividades – entre as quais o trabalho, que é a atividade primordial e fundante – e é por meio delas que constrói suas identificações, ou seja, que se identifica para si e para os outros. Antes de qualquer outra coisa o homem é um animal, mas um animal social e histórico e em contínuo processo de hominização de si mesmo. Diferentemente dos outros animais o homem precisa agir sobre a natureza – pelo trabalho – tirando dela a sua sobrevivência. “Portanto, é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana” (SAVIANI, 2004, p.28). O modelo interpretativo do materialismo histórico – bem como suas principais categorias de análise à

⁶ Para Coutinho (*et. al.* 2007), a identificação é um processo em andamento. É uma operação pela qual o indivíduo se constitui.

maneira como foram talhadas por Marx no século XIX – ainda é um referencial de peso, sobretudo nas ditas ciências humanas.

Em síntese, a definição do homem como o conjunto das relações sociais indica que o indivíduo se põe, na concepção marxiana, como um sujeito histórico e social. (...) ‘o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor’ (MARKUS, 1974, p.88). Assim, o indivíduo só pode se constituir como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens. Eis por que afirmei, (...), que em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade (SAVIANI, 2004, p.41).

Trabalho e identidades estabelecem, dessa forma, uma relação orgânica e dialética. O homem é um animal social e histórico e em contínua e progressiva hominização de si mesmo e, por isso mesmo, não está limitado no seu vir-a-ser por um fim preestabelecido e nem está livre das condições históricas em que vive (CIAMPA, 2001, p. 71 e 72). Dessa maneira, a relação entre o trabalho e as identidades só pode ser analisada no bojo do movimento social, isto é, no contexto do processo histórico. “A História (...) é a história da autoprodução humana, o que faz do homem um ser de possibilidades, que compõem sua essência histórica” (Idem, p.68).

Todavia, se o homem só se faz homem pelo trabalho, e se é pelo trabalho que ele constrói e reconstrói suas identidades individuais e coletivas, o que dizer do trabalho de educar os homens? Sim, porque “o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. (...) para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado” (SAVIANI, 2004, p.46). O que dizer, então, do trabalho dos professores e professoras?

2.2 Trabalho Docente e Identidades

Nas proposições marxianas, e mesmo naquelas reconhecidamente marxistas⁷, o ponto inicial da análise parte ou partiu, quase sempre, da investigação sobre o trabalho fabril, isto é, o trabalho exercido pelos proletários nas indústrias. Esse fato favoreceu, em parte, certo distanciamento entre a docência e as demais atividades laborais. Tanto que vigoram ainda concepções que não consideram o ensino como um trabalho, embora, mais recentemente, sejam poucas. Entre muitos estudiosos e pesquisadores – e não só da área da educação – existem várias divergências sobre a natureza e as especificidades do trabalho dos professores

⁷ Utilizamos aqui os termos ‘marxiano’ (referência ao pensamento do próprio Marx) e ‘marxista’ (referência aos seguidores ou intérpretes de Marx) no mesmo sentido que é aludido por Saviani (2004, p.21).

e professoras. É um trabalho produtivo ou improdutivo? Qual é o produto do trabalho docente? É um trabalho capitalista ou não capitalista? Deve ser enquadrado na produção, no setor de serviços ou no âmbito da circulação? Essas questões não se encontram no horizonte desse texto. Entretanto, compartilhamos com a concepção que toma o ensino como trabalho e, em função disso, consideramos que a atividade docente exerce, entre outras, também uma função identitária.

Os debates sobre o trabalho e identidade docente não são novos, mas nas últimas décadas, em função das grandes transformações no mundo do trabalho – reestruturação produtiva flexível, expansão das tecnologias digitais etc. – e das várias reformas educacionais em curso, as discussões envolvendo as questões educacionais – e dentro delas a questão do trabalho dos professores – ganharam uma enorme dimensão. A amplitude dos impactos dessas mudanças e reformas no trabalho dos professores e, logo, na sua identidade – ou identidades – torna-se uma questão relevante. Tecendo reflexões sobre a constituição das identidades na docência Cardoso (2011) argumenta que “as identidades profissionais dos docentes devem ser analisadas como um movimento, uma construção dinâmica, um processo contínuo, que pode conhecer fases de rupturas, de continuidades ou reelaborações a partir de modelos anteriores de identificação”. (CARDOSO, 2011, p.188)

Nesse sentido, o autor indica a permanência de certa representação da identidade dos professores e professoras ligada à imagem de sacerdócio, de missão, de uma função marcada pela ideia de vocação e a partir da qual se construiu uma noção da docência como que distanciada de qualquer ambição material (Idem, p.189). A permanência dessa imagem dos docentes, de acordo com Hypolito (1997), decorre do fato de que o processo de constituição da escolarização regular e da profissão docente no contexto da formação do capitalismo deu-se dentro do movimento de laicização da educação, isto é, da transferência para leigos de uma atividade que era desempenhada por membros da Igreja. O autor sugere que os grupos mais conservadores procuraram manter a docência vinculada às ideias de sacerdócio e vocação, enquanto aqueles mais identificados com o liberalismo, ao defenderem a escola pública estatal, passaram a reivindicar um professorado mais técnico e profissional.

No caso brasileiro, no bojo do processo de superação do regime autoritário e de redemocratização do país, ocorrido entre o final dos anos de 1970 e a década de 1980, e com o crescimento das entidades organizativas do professorado, forjou-se a noção de

‘trabalhadores do ensino’, termo que, ao mesmo tempo, pretendia denunciar as condições precárias dos docentes e outros profissionais ligados à educação, mas que também favoreceu uma identificação dos professores e professoras com os trabalhadores em geral, sobretudo o operariado. Segundo Cardoso “essa concepção buscava romper com a lógica da abnegação, do sacerdócio, visto que as condições de trabalho e salariais são questionadas, evidenciando uma nova postura em relação à imagem que o docente constrói para si e para a sociedade”. (CARDOSO, 2001, p. 190)

Essas questões destacam como as identidades – individuais ou coletivas – não podem ser analisadas fora de um contexto social, político e histórico a partir do qual são construídas. É por isso que para se discutir as identidades docentes, como se constituem e se transformam, na atualidade, devemos levar em conta as grandes mudanças no mundo do trabalho e as reformas educacionais que se processam na educação desde as últimas décadas.

2.3 Transformações no mundo do trabalho, reformas educacionais e as identidades docentes

Taylorismo e reestruturação produtiva flexível

O mundo do trabalho, nas sociedades contemporâneas, tem sofrido intensas mudanças e adotado distintas configurações decorrentes, principalmente, de importantes transformações percebidas no contexto social como um todo. Os avanços tecnológicos, a expansão do trabalho assalariado no setor de serviços, a ampliação dos mercados financeiros globais, uma nova divisão espacial e internacional do trabalho, são alguns dos aspectos determinantes dessas transformações.

Com incalculáveis custos que afetam, diretamente, a vida das pessoas e a vida do planeta, essas transformações promovidas por um sistema capitalista globalizado reconfiguram a sociedade atual e aprofundam as desigualdades socioeconômicas. As políticas de cunho neoliberal que, sistematicamente, têm sido adotadas pelos países capitalistas, acarretam sérios problemas para a classe trabalhadora ao promover a perda, efetiva, dos seus direitos.

Além disso, ao reconfigurar o mundo do trabalho, da produção e do consumo, as mudanças passam a exigir um novo perfil do trabalhador. O trabalhador deve ser, agora, “mais escolarizado, participativo e polivalente”. De maneira sutil, essa reconfiguração da sociedade

capitalista tem promovido uma nova forma de controle do trabalho no qual “trabalhador vigia trabalhador”. Nesse processo, “os trabalhadores são constituídos como indivíduos, não membros de uma classe”, ou seja, a classe trabalhadora se vê fragmentada e impedida de participar, integralmente, do processo do seu trabalho (planejamento, execução e resultados) (MASCARENHAS, 2002, p. 13).

A classe trabalhadora, além de ter sofrido mudanças em sua constituição, com uma diminuição importante do operariado industrial e com a expansão do setor de serviços, vivencia um grave processo de agravamento do desemprego. Essas são questões que repercutem, diretamente, na composição da identidade do trabalhador enquanto membro de uma classe e, portanto, repercutem, diretamente, na capacidade de discernimento, posicionamento e de ação mediante os conflitos e relações de poder (MASCARENHAS, 2002).

Como é próprio dos processos históricos, observamos que as transformações referentes ao trabalho e sua organização portam contradições e ambiguidades e, também, implicam em rupturas e continuidades. Sim, pois ao mesmo tempo em que se dissemina o modelo flexível, aspectos do modelo taylorista ainda persistem.

Na visão de Taylor⁸, o homem poderia atingir rendimento máximo se controlado o seu trabalho de modo a executar no tempo mínimo, gestos rápidos. Propagando a ideia da dependência a regras, o taylorismo se guia pela ilusão da inexistência da necessidade reflexiva.

Surpreendente é detectar que o ideário taylorista não desapareceu dos espaços da fábrica, empresas e dos lugares em que o objeto do trabalho é dado nas relações humanas, em vista de que o trabalho no século XX ganhou dimensão de automatização, quando no processo de reestruturação capitalista, em que o mundo se modificou nas múltiplas dimensões, sociais, culturais, econômicas e políticas, implicou também novas “*alternativas de identidade*”

⁸ A obra *Princípios de administração científica* disponível na página: <<http://portaldokonhecimento.no.comunidades.net>> traz uma nota sobre a vida e a obra de Taylor revelando que seus princípios são fruto da experiência como trabalhador de fábrica, onde exerceu com extrema dedicação, várias funções, administrativa ou mecânica como até desentupir um esgoto. Taylor oferecia resultados e nada era empecilho para ele. Estudava para otimizar o tempo e reduzir gastos, expressando em suas invenções o resultado de anos de dedicação às pesquisas.

(CIAMPA, 2001) para o indivíduo situado nessa sociedade de múltiplas determinações cuja tendência é fazer do homem um “*mero suporte do capital*” (idem).

Apple (2002), também, ao analisar o taylorismo como estratégia de gestão, considera que esse modo de administração não chegou a ser totalmente bem sucedido na sua tentativa de controle do trabalho, pois provocou tensões, greves e formas de resistência pelos trabalhadores, contudo, suas práticas ideológicas para desqualificar os trabalhadores, racionalizar e intensificar o seu trabalho acabaram se fazendo presentes.

No serviço público, os reflexos da gestão do Estado, realizada com base nos princípios da administração empresarial, se mostram no direcionamento de mecanismos de controle dos profissionais, no aumento das exigências por resultados, na intensificação do trabalho, na subtração da autonomia, nos contratos precários e na instabilidade profissional. Nesse contexto, os professores não têm ficado à margem do controle exercido pelas reformas educacionais.

Todas essas questões afetam a construção da identidade do trabalhador, em geral, e do trabalhador docente, em especial. Inserida nesse contexto de transformações profundas, a área educacional, *locus* de intensa disputa de poder e de interesses de classes, tem sofrido um intenso processo de reformas que, por sua vez, incidem, diretamente, no trabalho e na constituição das identidades docentes.

Reformas educacionais e identidades docentes

Para Oliveira (2003), nos anos 1960 houve forte influência do tecnicismo na educação em geral, resultando “*na introdução dos princípios da Administração Científica do Trabalho ao sistema escolar*” (p. 14). A inserção da administração científica ou a gestão por resultados derivada de princípios empresariais na gestão pública brasileira encontrou espaço quando a economia no Brasil sofria influências externas de ideários liberais capitalistas, que exigia mão de obra qualificada e atribuía às instituições escolares esse papel.

Mediante esses princípios tayloristas de governabilidade, a Educação se encontra sob um processo de tentativa de separação entre a concepção e execução do trabalho do professor. Paralelo a isso, coexistem formas de domínio e anulamento de toda configuração de resistência. Por meio da gestão por objetivos, da sistemática de avaliações externas, do

direcionamento do currículo - a influência sobre a profissão docente vai para além do diagnóstico, proposição ou exigência da eficácia no ensino. As reformas legitimam formas de controle, sejam através de diretrizes que se põem a observar sistematicamente o trabalho docente, ou no direcionamento do que lhes cabe ensinar, exaurindo o professor e intensificando seu o trabalho.

A intensificação representa uma das formas mais tangíveis onde os privilégios laborais dos/das trabalhadores/trabalhadoras educacionais estão corroídos. Possui muitos sintomas, dos triviais aos mais complexos – que oscilam da não concessão de tempo, nem sequer para se ir à casa-de-banho, tomar um café ou descansar, a uma ausência total de tempo para um indivíduo se manter a par da respectiva área. Pode verificar-se a intensificação, de forma mais visível, no trabalho mental, no sentido crônico de sobrecarga de trabalho que aumentou ao longo do tempo. (APPLE, 2002, p. 32).

A intensificação do trabalho exige o desdobramento do professor na realização de uma diversidade de tarefas - preparação de material didático para o desenvolvimento nas aulas, correção de provas e exercícios, preenchimento de fichas de frequência, organização e condução da participação dos alunos em concursos e Olimpíadas (Matemática, Astronomia, Língua Portuguesa etc.) – embora não o qualifiquem para o trabalho em suas áreas, considera Apple (2002). Para ele a diversificação de exigências comumente se resume ao cumprimento de prescritos, e à ausência de tempo para o exercício intelectual de aprofundamento teórico sobre o que lhe compete ensinar “e têm, mais uma vez, de depender mais fortemente de ideias e processos fornecidos por ‘especialistas’” (APPLE, 2002, p.33).

A intensificação também actua de forma a destruir a sociabilidade de trabalhadores/trabalhadoras não manuais. O lazer e a auto-orientação têm tendência a perder-se. A comunidade tem tendência a redefinir-se em torno das necessidades do processo laboral. Além disso, visto que quer o tempo, quer a interacção são raros, o risco do isolamento cresce. (APPLE, 2002, p. 32).

A diversidade e intensificação do trabalho docente, resultado das inúmeras tarefas que deve cumprir, compromete a construção de sua identidade, a qual, como vimos, se faz como construção coletiva. Oprimida tanto pelas condições insuficientes de trabalho, quanto pela intensificação das exigências à profissão, a classe docente se vê desarticulada e fragmentada. Essa desarticulação e fragmentação compromete a construção de uma identidade profissional, sólida, baseada no reconhecimento da especificidade e importância da profissão. Importância que, efetivamente, supera o imaginário da sociedade que encara o trabalho dos professores como mero treino de alunos para provas e concursos.

Oliveira (2003) considera as reformas educacionais como estratégias racionalistas, que estão sempre em transição e que podem influenciar o mundo material e o social, conforme são conduzidas as intervenções pelas pessoas. Sendo, então, a educação um veículo fomentador do progresso técnico e do desenvolvimento humano, o direcionamento das reformas educacionais tem seus objetivos adequados a determinados fins, de acordo com o período histórico.

No Brasil, por exemplo, as políticas educacionais do início do século XX⁹ legitimadas na Constituição de 1934, responsabilizaram o Estado pela instrução pública e gratuita de uma população analfabeta¹⁰ que povoou as cidades. No período correspondente à Ditadura Militar - tempo em que o ideário capitalista teve condições de propagação na justificativa de combate ao comunismo e restabelecimento da democracia - as reformas tendiam à qualificação da classe trabalhadora tendo em vista o ideário liberal de preparação para a produção capitalista. Já, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, realizada em Jomtien na Tailândia, os países participantes firmaram acordo da democratização da educação com princípio para o desenvolvimento e equidade social, estabelecendo uma nova gestão pública com base na descentralização administrativa e financeira.

Portanto, por trás de uma reforma, há sempre uma intencionalidade que a linguagem e sua expressão não revelam. Fato é que por trás das estratégias de uma política educacional que impetra o reconhecimento de um profissional, pode estar omissa a intenção de sua pacificação e tentativa de seu condicionamento¹¹. Outras vezes, as reformas não conseguem alcançar a efetiva concretização a que tencionam. “Por perseguir, em geral, a otimização dos recursos disponíveis por meio de maior racionalidade administrativa, a reforma muitas vezes aparece como matéria técnica, elaborada por peritos no assunto” (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

⁹ Carvalho (2000) retrata em sua obra as várias reformas que transcorreram no ensino desde a proclamação da República, marco histórico na reestruturação da Escola Pública, às primeiras décadas do século XX. Para a autora, o início da educação pública no Brasil foi demarcado pela institucionalização seguindo modelos importados. Uma educação para poucos. Os anos de 1920 ficaram conhecidos como período do entusiasmo pela educação, quando se acreditava que o impedimento do progresso era o elevado número de analfabeto, daí a necessidade de alfabetização da população para o desencadeamento do desenvolvimento. Esse foi o princípio da reforma daquele período. O escolanovismo predominou subsidiando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 que alicerçou e delineou diretrizes para a educação nacional como função social.

¹⁰ Cerca de 90% da população brasileira era analfabeta nesse período.

¹¹ Ao se referir ao condicionamento dos trabalhadores, Taylor menciona: “Se métodos próprios forem usados por homens que têm experiência nesse trabalho, não haverá absolutamente perigo de greves ou outras perturbações” (TAYLOR, 1990, p. 97).

Não raro, os especialistas, reformadores educacionais, são ligados a grandes grupos empresariais que alocam suas diretrizes nos documentos que elaboram. Essa ação pode ser entendida como o bônus obrigatório de credor àqueles que ficam sob seus condicionamentos. O Banco Mundial¹² tem essa regra ao aplicar fomento a um país. Sob a justificativa de cooperação internacional - quando na verdade os princípios se aproximam de desenvolvimento econômico - junto com a verba, estão as condicionalidades de uma visão capitalista de projeto neoliberal. Oliveira (2003) assegura que a partir da Conferência de Jomtien, as reformas educacionais não só no Brasil, mas, na América Latina passaram a objetivar a distribuição da renda entre a população em condição de vulnerabilidade social. Contudo, esse propósito demandava investimentos para a expansão do ensino culminando em *“estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas e sociais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo”*¹³ (OLIVEIRA, 2003, p. 23-24).

Baixando custos, controlando as políticas implementadas, a nova gestão pública fez-se visando estabelecer parcerias e a “equidade far-se-ia presente, sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos. No caso brasileiro, o FUNDEF é a melhor explicação dessa política” (OLIVEIRA, 2003, p. 24)¹⁴.

Nesse quadro de reformas, os professores se tornam os maiores responsáveis pela garantia da qualidade pretendida por elas, recaindo sobre eles a responsabilidade por resultados.

Uma contradição não raramente observada é que as reformas são de caráter imediato e não acompanham com a mesma urgência as alterações nas condições de trabalho dos professores, tampouco na estrutura que dê condições para as exigências impostas por elas. Insatisfeitos e cientes dos poucos resultados em níveis quantitativos, os professores assumem a

¹² O Banco Mundial é subdividido em instituições especializadas que atuam nos países em desenvolvimento, fornecendo investimentos na área da educação, saúde, administração pública etc. No Brasil atuam do BM: BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento; a IDA (1960) – Associação Internacional de Desenvolvimento; o IFC – Corporação Financeira Internacional e o MIGA – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos. (Fonte: <http://www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicas-institucionais-economico-financeiras-e-cooperacao-internacional/grupo-banco-mundial>)

¹³ A partir de 1999, propagandas veicularam na mídia televisiva, radiofônica e impressa estimulando o voluntariado na educação. Há uma expressão bastante conhecida e divulgada para esta campanha: Amigos da Escola.

¹⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei n. 9424 a 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a necessidade de um novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério que estabelecesse uma remuneração adequada, estimulasse o trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996), foi definido atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 20 de dezembro de 1996.

responsabilidade para si, se encarando como inequívocos agentes de mudança. O Estado sabe disso ao implementar as reformas educacionais, apregoando a responsabilidade pelo seu fracasso aos professores. Não bastasse isso, os docentes têm que desempenhar funções que vão desde assistente social a enfermeiro, confirmando elementos que garantem a perda da identidade profissional.

Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. [...] Nesse contexto, a desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes – pela negação e desprezo pelo seu saber profissional -, contribui para o fortalecimento da sensação de mal-estar desses professores (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Nesse cenário, Evangelista e Triches (2014) comungam das ideias de Oliveira (2003). Para elas, a visão de organismos internacionais e associações não governamentais consideram a educação como responsável pela transformação da sociedade, no entanto, só recai sobre o professor a assunção dos fracassos que, em suma, se dão em função de outros fatores, tais como, as condições precárias de trabalho e a infraestrutura das escolas. Além disso, a formação, em grande parte, é custeada pelo próprio professor¹⁵. Esquemáticamente, ao se relacionar as exigências para a dedicação do professor com as reais condições de trabalho, a correspondência certamente não é biunívoca.

Paradoxalmente, o apelo ao professor não significa sua valorização social, mas sua desqualificação nos planos discursivo e material. Compõe tal apelo a ideia de ausência – estaria ausente no professor mais vontade de ensinar; capacidade de refletir sobre sua prática; boa formação inicial; mobilização; investimento na formação continuada; implementar a política governamental... a lista das incapacidades do professor elencadas pelos reformadores é longa. Não raro, estão ausentes dessas preleções as condições materiais do trabalho e da existência do professor (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 72).

Nos documentos dos Organismos Multilaterais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED entre outros) depreende-se em seus *slogans* a certeza de que a educação garante a redução da pobreza e desenvolve o país.

Ao transformar as relações de trabalho, gerenciando-as sob os pressupostos capitalistas os resultados desse gerenciamento ecoam sobre a formação da identidade docente, a qual é

¹⁵ Dados estatísticos divulgados no portal INEP apresentam que, na década de 2010, a predominância da formação docente inicial era dada em instituições privadas.

constituída a partir dos vários papéis que os docentes exercem na sociedade, seja pela fala, pelo lugar de pertencimento, pela atribuição e auto retribuição feita pelos outros. O contato social se responsabiliza de construir a identidade de cada ser. Sendo assim, a identidade pode ser negada e reconstruída diante das adversidades constituintes das relações humanas.

Desta forma, o engajamento consciente num projeto político recobre a questão da identidade, considera Ciampa (2001), sugerindo que a inserção em intentos que concorrem para a hominização do ser constitui ato histórico que transforma as condições de existência, devendo ser enfrentada por todos.

Sem posicionar o homem nos extremos limitantes entre a objetividade (coisificado) e a subjetividade, ou pura consciência, a concepção para o engajamento segundo Ciampa (2001) recobre não patologizar a contradição, nem a mudança, porque identidade é movimento e transformação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da educação é, em função de sua grande importância estratégica no mundo contemporâneo, lugar de intensas e tensas disputas que envolvem suas finalidades e objetivos, suas configurações e estratégias, seus conteúdos, currículos, sistemas de avaliação e, claro, o trabalho de professoras e professores.

No quadro das transformações mais recentes no mundo do trabalho, a escola e os professores têm sido solicitados a se adequarem às '*novas*' demandas requeridas pelo sistema capitalista. Os grupos hegemônicos, por meio do discurso reformador, procuram impor reformas educacionais afinadas com os seus interesses e segundo as quais os docentes devem ser responsabilizados pelos resultados escolares. Os reformadores, inclusive, têm proposto várias normas e regras prescritas para o trabalho dos docentes.

A efetivação dessas reformas, no entanto, tem contribuído para a intensificação e precarização do trabalho, além de reduzirem a margem de autonomia dos professores em relação à execução de seu trabalho; fatores que, indubitavelmente, estão gerando fortes abalos no trabalho e, logo, nas identidades dos professores e professoras.

É evidente que compartilhamos da importância da escola e dos professores para a vida social. Porém, não podemos restringir e condicionar os resultados do processo educativo apenas ao trabalho dos docentes e, muito menos, aos interesses de apenas alguns grupos dentro do contexto de toda uma sociedade.

Aqueles que defendem a construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e democrática – entre os quais nos incluímos – reconhecem o caráter dinâmico da vida social, contudo, preconizam que a natureza de qualquer reforma não deve ser no sentido de ampliação das possibilidades da acumulação capitalista, mas na direção de uma sociedade mais humanitária e onde todos os atores possam ter como horizonte a plena realização das suas potencialidades individuais e coletivas, pois, afinal, são fatores determinantes na construção das identidades.

Agradecimentos

A Universidade Federal de Goiás que fomentou a participação no evento por meio de concessão de auxílio-evento.

4 REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Controlar o trabalho docente. Proletarização: classe e gênero. In: APPLE, Michael W. **Manuais escolares e trabalho docente: uma economia política das relações de classe e gênero na Educação**. Lisboa: Didáctica Editora, 2002. p. 26-62.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mônica E.; FELDFEBER, Myriam. (orgs.) **Políticas educacionais e trabalho docente – perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 187-213.

CARVALHO, M. M. C de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M de; VEIGA, C. G. (org). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Historial, 6).

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. (org.). **Psicologia social – o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 58-75.

COUTINHO, Maria Chalfin *et al.* Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*; 19, **Edição Especial 1**, p. 29-37, 2007.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal – Porto: Porto Editora, 1997.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 47-82.

HYPOLITO, Álvaro L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

KADDOURI, Moktar. Dinâmicas Identitárias e relações com a formação. In: BRITO, Vera L. F. A. de (org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 23-44.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao Fetichismo da individualidade**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios da administração científica**. Disponível em: <<http://portaldoconhecimento.no.comunidades.net>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

REFORMS, WORK AND TEACHING IDENTITIES

***Abstract:** This article discusses the relationship between the work and the formation of identities in labor activities in general and in particular in teaching, in addition to indicate things that as the changes in the labor market and educational reforms of recent decades have induced changes in identities teachers.*

***Keywords:** education; teaching work; identity; educational reforms.*

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: Estudo com gestoras das gerações *Baby Boomers*, X e Y

FARIA Vilma Santos Pereira de – vspfaria@gmail.com¹

Centro Universitário Unihorizontes
Rua Alvarenga Peixoto, 1270 – Santo Agostinho
30.180-121 – Belo Horizonte – MG – Brasil

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes – lenemelo@unihorizontes.br²

Centro Universitário Unihorizontes
Rua Alvarenga Peixoto, 1270 – Santo Agostinho
30.180-121 – Belo Horizonte – MG – Brasil

LOPES, Ana Lúcia Magri – ana.lopes@unihorizontes.br³

Centro Universitário Unihorizontes
Rua Alvarenga Peixoto, 1270 – Santo Agostinho
30.180-121 – Belo Horizonte – MG – Brasil

Resumo: *Este artigo objetivou analisar a construção da identidade profissional das mulheres gerentes nas gerações Baby Boomers, X e Y. Aplicou-se a metodologia com abordagem qualitativa e tipo descritivo analítico. Foram entrevistadas 32 mulheres de setores diversificados e significativos da economia, pertencentes à cidade de Belo Horizonte, Estado de MG. O grupo entrevistado foi escolhido e separado por geração, sendo constituído por 06 gestoras da geração Baby Boomers, 11 da geração X e 15 da geração Y. Os dados foram analisados considerando as categorias propostas por Hill (1993), a saber: “aprender o que significa ser gerente; desenvolver julgamentos interpessoais; adquirir autoconhecimento; lutar contra as tensões e emoções e, gerenciar as transformações”. Percebeu-se neste estudo que embora as gerações em estudo possuam características diferentes, como: modo de pensar, agir e ver o mundo, essas diferenças pouco interferem no processo de construção da identidade gerencial.*

Palavras-chave: *Identidade profissional. Gerentes. Gerações.*

¹ Contadora e mestranda em Administração pelo Centro Universitário Unihorizontes

² Doutora em Ciências das Organizações pela Université Paris IX – Dauphine – França

³ Mestre em Administração pelo Centro Universitário Unihorizontes

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a função gerencial tem despertado interesses aos estudiosos desta área, pois trata-se de uma atividade que para entendê-la, não basta apenas enunciar as suas atribuições. É preciso ir além, procurar compreender as suas indagações funcionais repletas de contradições, ambiguidades e mudanças constantes. É necessário entender os assuntos relacionados às dinâmicas e conflitos do sistema capitalista, as relações de poder no âmbito organizacional, as dificuldades de harmonia da função gerencial com os assuntos pessoais e familiares, entre outras questões. Ser gerente tem se tornado um desafio. Os profissionais gerentes estão sempre em uma situação instável diante dos diversos interesses que precisam permear no exercício da função gerencial (VENTURA; MAGESTE, 2016).

Ao assumir a função gerencial, entretanto, o sujeito inicia um processo de construção da sua identidade profissional por meio de constantes socializações. Isto significa que uma pessoa não constrói sozinha a sua identidade e nem a recebe no seu nascimento, trata-se de um processo que ocorre no decorrer da vida pessoal e profissional. Assim, a construção da identidade é produto dependente do juízo pessoal e de outros, além da vivência dos relacionamentos, e estes estão em constantes mudanças (DUBAR, 2005).

Para Hill (1993, p. 6), a identidade profissional é construída historicamente e socialmente e se apoia em dimensões que sucedem de maneira sequencial, a saber: “aprender o que significa ser gerente; desenvolver julgamentos interpessoais; adquirir autoconhecimento; lutar contra as tensões e emoções e gerenciar as transformações” (necessárias para o auto desenvolvimento).

Considerando que a construção da identidade profissional ocorre por meio das particularidades vividas pelos gestores durante o exercício da função gerencial (HILL, 1993; DUBAR, 2005), este estudo objetivou analisar a construção da identidade profissional de mulheres gerentes das gerações *Baby Boomers*, X e Y, considerando as dimensões propostas por Hill (1993).

Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa e descritiva, por meio de entrevistas com 32 mulheres das gerações *Baby Boomers*, X e Y que ocupam cargos gerenciais em organizações do setor público, bancário e tecnológico na região de Belo Horizonte.

A percepção de diferentes gerações tem sido estudada na tentativa de explicar o comportamento, entender as necessidades, expectativas e as aspirações relacionadas à atuação

no mercado de trabalho e às mudanças comportamentais que impactam diretamente na estrutura funcional e gerencial dos indivíduos nas organizações (LANCASTER, STILLMAN, 2011). Neste contexto, pesquisar a construção da identidade profissional de mulheres gestoras, segundo as suas gerações, pode contribuir para a ampliação dos avanços das pesquisas neste campo de estudo.

Assim, este artigo foi desenvolvido com a seguinte estrutura: a introdução que contextualiza o tema e apresenta o objetivo desta pesquisa; o arcabouço teórico que versa sobre a questão gerencial, identidade e identidade gerencial na perspectiva de Hill (1993) e gerações; o percurso metodológico; a apresentação e análise dos resultados obtidos nas entrevistas; as considerações finais, seguidas pelas referências.

2 A QUESTÃO GERENCIAL

Estudos referentes à função gerencial não são contemporâneos, há muitos anos vem sendo pesquisados os papéis e as habilidades gerenciais (FAYOL, 1964, MINTZBERG, 1973; KOTLER, 1982; HILL, 1993; SILVA, 2008).

O ato de dirigir é definido por Fayol (1964) como uma ação que envolve a previsão, a organização, o comando, a coordenação e o controle. Segundo o autor, a função do dirigente é conduzir a organização de forma que garanta a execução destas cinco funções essenciais, procurando obter todas as vantagens possíveis e maximizar todos os recursos que a empresa dispõe.

Percebe-se que desde a época de Henri Fayol, há mais de cem anos, vêm sendo estudados assuntos referentes à função administrativa, no que diz respeito ao planejamento, sistematização, gestão, administração e controle como meio da concepção especulativa da função gerencial (PAIVA et al, 2006).

Mintzberg (2010) questiona Fayol quando contrapõe em sua obra as observações do seu estudo sobre gerentes que estavam sendo observados. Estes declaram que se sentiam aliviados sobre as conclusões dos estudos. Para os gerentes, sujeitos dos estudos de Mintzberg, eram um alívio

os resultados das pesquisas, pois elas apresentavam gerentes sendo interrompidos, resolvendo problemas um atrás do outro e tentando impedir a desordem.

Essas características apresentadas por Mintzberg (2010, p. 31) desafiam “alguns de nossos mitos mais queridos sobre a prática da gestão”, onde declara que os gerentes não estão o tempo todo planejando, organizando, comandando, coordenando e controlando, como apresentado por Fayol nos estudos sobre as funções gerenciais.

Desde a sua primeira obra, Mintzberg (1973) esclarece que o gerente age como um ator social, desempenhando três papéis distintos, os quais ele classificou em categorias da seguinte forma: o papel interpessoal, o papel da informação e o papel da decisão. Segundo o autor, o gerente deve ser capaz de exercer esses diferentes papéis, de acordo com o que demanda a organização no contexto intra e inter organizacional.

Também Hill (1993, p.52), no estudo desenvolvido com gerentes recém contratados, apresenta uma posição diferente de Fayol (1964). A autora ao questionar os novos gerentes, sobre o que é ser gerente, eles não responderem que “é a pessoa no controle”. Os recém gerentes mencionaram que ser gerente é ser solucionador de impasses, ser malabarista, e ser artista de rápida mudança. Aproximando assim com o que já dizia Mintzberg (1973), o gerente age como um ator social.

Enfim, a complexidade da função gerencial exige dos gestores inúmeras habilidades no exercício funcional e todas elas interferem na construção e manutenção da identidade gerencial. Melo (2002a) considera que o gerente precisa exercer uma função política para conciliar interesses por meio de suas relações interpessoais, e capacidade de ocultar conflitos.

2.1 Identidade

O processo de formação da identidade gerencial está atrelado a diversos fatores que influenciam, transformam e formam a identidade do indivíduo. Essa construção é influenciada a todo instante pelos fatos diários, a religião, os relacionamentos sociais estabelecidos, as pressões sociais e culturais, as expectativas criadas e a situação econômica em que se encontra a sociedade, além dos bônus e ônus do mundo organizacional. Muitos elementos influenciam na construção dos processos identitários, a própria escolha profissional e o exercício da função são responsáveis pela transformação da identidade profissional (RODRIGUES, 2016).

Dubar (1997, 2005) apresenta a questão da identidade como algo indissociável entre a identidade para si e a identidade para o outro. Segundo o autor, uma correlaciona-se com a outra, o indivíduo sabe quem é somente pelo olhar do outro. Desde então, com o somatório das ligações e influências do mundo familiar, social e organizacional com o próprio interesse e vivência, o sujeito constrói a sua identidade.

Neste sentido, Ybema et al. (2009, p. 301) definem a construção da identidade como “Um processo complexo e multifacetado que produz um resultado temporário e negociado socialmente por meio da interação dinâmica entre lutas internas e prescrições externas [...]”.

Assim, diante da variedade dinâmica e processual da temática “identidade” e após inúmeras observações provenientes de perspectivas temporais, históricas, políticas e ontológicas, as quais permitem mudanças identitárias no decurso do tempo, o tema construção da identidade não pode ser considerado como uma situação inerte (ÉSTHER, 2007).

2.2 Identidade profissional na percepção de Linda Hill

Os gerentes recentes na profissão não têm ideia do que realmente vem a ser a função gerencial, não conseguem encontrar o sentido e o significado de seu papel. No entanto, tem algo que eles concordam: “é que o papel de gerente é complexo e exigente” (HILL, 1993 p. 11). No exercício da função gerencial é exigido destes profissionais muito malabarismo no meio de tantas responsabilidades que lhe são impostos, além de estarem sempre envolvidos com pessoas que possuem demandas múltiplas e muitas vezes conflitantes.

O indivíduo deixa de ser um mero especialista e executor e transformam-se em uma pessoa que entende melhor a organização, detentora de um conhecimento mais abrangente. A autora considera que ao assumir a identidade gerencial, o sujeito passa a se preocupar mais com as atividades realizadas pelos outros do que com as suas. Desta forma, é imprescindível desenvolver as características comuns dos papéis gerenciais, como: capacidade para laborar com redes de trabalho e fazer com que os outros desempenhem as suas atividades, interagir-se bem com os subordinados, ter a visão mais expandida da organização, trabalhar com o intuito de satisfazer e assimilar as necessidades da rede de trabalho e, naturalmente, apresentar resultados. E nessa construção da identidade gerencial acontece uma série de confabulações reais e metafóricas, que sucedem em cinco dimensões, a saber: aprender o que significa ser

gerente; desenvolver julgamentos interpessoais; adquirir autoconhecimento; lidar com as tensões e emoções; e gerenciar a transformação (HILL, 1993).

Neste sentido, Hill (1993) estabelece que a primeira dimensão envolve a aquisição do conhecimento e a percepção que os gerentes têm das suas expectativas pessoais, bem como das expectativas de seus pares, subordinados e superiores em razão do exercício da função gerencial. Nesta fase, desenvolvem um pensamento mais aberto e estratégico ou coletivo, gerando redes de relacionamentos e priorizando a fixação de agendas. Na segunda dimensão, o novo gestor aprende a lidar com o exercício da autoridade, assim como o ato de controle e delegação, além de desenvolver a capacidade interpessoal de julgamento. Na terceira dimensão, já passa a obter o autoconhecimento, conhecendo-se como pessoa e como gerente, tendo consciência das suas forças e fraquezas. Na quarta dimensão, priorizam que a liderança de pessoas é mais importante do que as tarefas, consolidando uma postura mais gerencial. Nesta dimensão os gestores lidam com as tensões do cargo, com os conflitos, com os medos, com as ansiedades e com as ambiguidades, que são as fontes de estresse, e inicia-se assim o processo de metamorfose identitária. Finalizando, a autora debate as formas que contribuem com a transformação do profissional executor para o profissional gerente.

Diante disso, Hill (1993) considera que a construção da identidade gerencial inicia-se no primeiro ano da carreira gerencial, com as experiências vividas pelos profissionais. No decurso da vida profissional, os gerentes vão lidando com novas situações, emoções e tensões que vão contribuindo com o processo de construção e consolidação da identidade gerencial.

2.3 Gerações

Existem no mercado de trabalho diversos grupos de pessoas com características e comportamentos diferentes formando grupos heterogêneos. Uma das razões das diferenças destes grupos costuma ser o fator idade, o qual é responsável pelos comportamentos peculiares em cada faixa etária, ou em cada geração (VELOSO; DUTRA; NAKATA, 2016). Buscando melhor compreensão das características das divergências e convergências destes grupos geracionais e o quanto estes aspectos de fato impactam a sociedade contemporânea, o tema gerações tem sido estudado com certa recorrência (DANTE; ARROYO, 2017).

A interferência social das gerações se relaciona com as carreiras por elas desenvolvidas, os percursos trilhados de acordo com as necessidades, perspectivas e pontos de vistas. Cada geração apresenta uma peculiar história, cultura, perspectivas e interesses distintos (DANTE; ARROYO, 2017). Em virtude das diferentes formas de pensar, agir e ver o mundo, é relevante o estudo das gerações atuantes no mercado de trabalho (COMAZZETTO et al, 2016). Desta forma, descreve-se a seguir algumas características das gerações *Baby Boomers*, X e Y.

2.4 Geração *Baby Boomers*

Compreende-se por *Baby Boomers*, os nascidos entre 1946 e 1964, período conhecido como os anos dourados. Os jovens desta geração, de modo geral, presenciaram o princípio da guerra fria e as lutas do Vietnã (SANTOS, 2011). Essa geração foi batizada como *Baby Boomers*, devido o cenário positivo pós Guerra, época em que ocorreu um aumento extraordinário na taxa de natalidade global. As crianças que nasceram e viveram neste período foram submetidas a uma disciplina rígida nos estudos e no trabalho, e em obediência aos valores estabelecidos, elas eram recompensadas (OLIVEIRA, 2010).

Entre as características desta geração destaca-se o fato de compreenderem que somente por meio do trabalho é que conseguem a ascensão profissional, assim, é necessário o cumprimento com exatidão de suas obrigações. Os *Baby Boomers* estão incluídos entre os melhores líderes no contexto empresarial do mundo, devido a capacidade que têm de dirigir os negócios com responsabilidade e de cumprir com ética as funções profissionais (OLIVEIRA, 2010; LANCASTER, STILMAN, 2011; VELOSO, DUTRA, NAKATA, 2016).

2.5 Geração X

A geração X refere-se aos nascidos entre 1965 à 1981. Essa geração trouxe com o seu nascimento um período de mudanças, pois eles se rebelaram contra o que era estabelecido na devida época (OLIVEIRA, 2010).

As pessoas desta geração adotaram uma postura de desconfiança por ter crescido em uma época de desenvolvimento do *downsizing* corporativo. Devido essa reestruturação administrativa, a segurança do emprego foi afetada; não havia mais a percepção de que sendo leais à empresa, teriam seus postos de trabalho garantidos. Essa geração foi impulsionada a desenvolver

habilidades que melhorassem a empregabilidade, pois não poderia mais confiar na estabilidade funcional (VELOSO; DUTRA; NAKATA, 2016).

Assim, a geração X são pessoas mais autônomas, que se importam em fazer a diferença -desde que estejam fazendo o que gostam – e, devido o desenvolvimento tecnológico, não têm muita paciência com as coisas que demandam tempo (BRANCO, 2013).

2.6 Geração Y

Compreende os nascidos entre 1982 e 2000. A geração Y é também reconhecida como geração Millenium. Alguns estudiosos a definiram como a geração Y devido a influência dos acontecimentos nos países durante o regime comunista. Época em que as crianças que nasciam tinham a letra do primeiro nome definida pela antiga União Soviética, sendo a letra Y a principal (OLIVEIRA, 2010).

No Brasil, à época em que a geração Y começou a nascer, o país vivia uma enorme instabilidade econômica, onde pouco depois foi instalado a democracia, com a atual constituição de 1988. No cenário mundial prevalecia a cultura da impermanência e a escassez de garantias, com os mercados voláteis (VELOSO; DUTRA; NAKATA, 2016).

A geração Y é bastante aberta quanto a exposição de suas expectativas. Esperam ascensão profissional imediata e tem o hábito de trocarem de empresa com frequência, quando não são submetidos a desafios e não têm oportunidades de crescimento profissional na atual ocupação (GRASSI; DE ANDRADE; VELOSO, 2016).

3 METODOLOGIA

O estudo realizado apoiou-se em pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo descritivo analítico, visto que houve análise da construção da identidade profissional das mulheres gerentes nas gerações *Baby Boomers*, X e Y.

Os sujeitos da pesquisa foram 32 mulheres gerentes de organizações de setores diversificados e significativos da economia da região metropolitana de Belo Horizonte, ficando assim configurado o grupo pesquisado: 10 mulheres do setor de tecnologia, 9 mulheres do setor

bancário e 13 mulheres do setor público. Optou-se por entrevistar 32 mulheres, pois este foi considerado um número ideal para alcançar o objetivo proposto por este estudo. Costa (2007, p. 68) “dita que 20 participantes constituem um bom número alvo” para realização de estudos qualitativos.

Quanto à identificação das entrevistadas nesta pesquisa, elas foram nomeadas de E1 a E32, e foram divididas de acordo com a geração de cada uma. Assim, foram 06 mulheres pertencentes à geração *Baby Boomers*, 11 mulheres pertencentes à geração X e 15 mulheres pertencentes à geração Y.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada uma das mulheres e em local por elas escolhido. Com o consentimento das entrevistadas, as entrevistas foram gravadas e o critério para escolha das mulheres foi intencional e por acessibilidade (LAVILLE; DIONE, 1999). Para a realização das entrevistas, utilizou-se roteiro semiestruturado e as perguntas buscaram contemplar os objetivos específicos da pesquisa.

A unidade de análise constitui-se na relação das entrevistadoras com o exercício da prática gerencial no processo de construção identitária.

A análise dos dados coletados passou pelos seguintes processos de tratamento: elaboração das entrevistas, transcrição das gravações seguindo um roteiro semiestruturado de questões, agrupando as respostas por categoria para cada questão tratada. Foi realizado também um tratamento dos conteúdos das entrevistas que consistiu em uma tabulação quantitativa onde ocorreu a identificação e agrupamento das respostas das entrevistadas conforme o tema da pergunta, seguida da construção de tabelas. Com os dados tabulados quantitativamente, ocorreu a análise temática, embasada em Minayo (2000) e aperfeiçoada por Melo (2002a).

Os dados foram organizados em uma planilha que permitiu o agrupamento dos conteúdos mais representativos das respostas das entrevistadas, segundo as categorias de análise consideradas por Hill (1993): aprendendo o que significa ser gerente; desenvolvendo o julgamento interpessoal; adquirindo o autoconhecimento; lidando com as tensões e as emoções e gerenciando a transformação.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Em relação ao estado civil, 62,5% das entrevistadas são casadas, 25% são solteiras e 12,5% são divorciadas. Quanto ao número de filhos, 53% das gerentes entrevistadas não possuem filhos, 28% têm 02 filhos, 16% possuem 1 filho e uma das entrevistadas têm 3 filhos. No que se refere a formação acadêmica, 97% das entrevistadas têm curso superior e uma, só tem o ensino médio. Das mulheres que têm curso superior, 22% possuem especialização/MBA, 13% possuem mestrado em andamento e uma têm o mestrado concluído.

4.1 O ser gerente na percepção das entrevistadas

Segundo Hill (1993), ser gerente consiste em estar preparado para o exercício da função gerencial. Para a autora, é necessário que o gestor compreenda as dificuldades e os prováveis conflitos que cercam o exercício do cargo, ou seja, é um processo de aprendizagem.

As entrevistadas tanto da geração *Baby Boomers*, X ou Y estão de acordo quanto à função gerencial: trata-se de um cargo de muita responsabilidade. O grupo entrevistado destacou ainda que há necessidade de ter saberes diversos para o exercício da função gerencial, como constatado nos extratos das falas das entrevistadas a seguir.

Muita responsabilidade (...) saber se relacionar, saber lidar com os problemas do dia a dia (...) lidar com as pessoas, saber delegar [...] (E31/ GERAÇÃO *BABY BOOMERS*).

[...] representa responsabilidade (...) conhecer muito bem cada um, as competências de cada um e explorar da melhor forma possível o talento que cada um tem (...) dando exemplo (...) ser líder representa essa oportunidade de estar também participando das decisões que a empresa vai tomar [...] (E3/ GERAÇÃO X).

[...] Ser gerente é uma responsabilidade extrema (...) os clientes sempre têm você como referência, tanto para coisas muito boas, tanto para coisas muito ruins, então, assim ser gerente é uma responsabilidade muito grande [...] (E9/ GERAÇÃO Y).

Nessa percepção, com o desenvolvimento da função gerencial surge a necessidade de desenvolver outras características que são consideradas comuns para desempenhar o papel de gestor, como: laborar com redes de trabalho, interagir-se bem com os subordinados, ter a visão mais expandida da organização, trabalhar com o intuito de satisfazer e assimilar as necessidades da rede de trabalho (HILL, 1993). Características estas apresentadas pelo grupo pesquisado como uma definição do ser gerente, ou seja, as entrevistadas veem a necessidade de realizar múltiplas funções no exercício da função gerencial, como: manter a equipe unida e produtiva,

estar em dia com os acontecimentos diários, manter contato com outras instituições do mesmo nível, entre outras.

[...] uma consequência de uma carreira construída de anos, né... de trabalho, ela não veio por um acaso, ela foi uma construção (...) através deste cargo eu sou capaz de exercitar um lado que eu gosto muito que é o de ajudar as pessoas [...] (E30/ GERAÇÃO BABY BOOMERS).

[...] Gostar do que faz (...) gostar de pessoas, eu falo empatia (E7/ GERAÇÃO X).

É muito importante (...). Subsidia a minha vida (...) a minha sobrevivência, meus projetos, meus momentos de lazer. [...] (E18/ GERAÇÃO Y).

Percebeu-se na análise dessa categoria que, em relação a percepção do que é “Ser Gerente”, o princípio “responsabilidade” foi mencionado pelas gerações *Baby Boomers*, X e Y. No entanto, observa-se que o posicionamento das entrevistadas mostra estágios diferentes do que é ser gerente, refletindo o tempo de exercício no cargo, indicando que a função exige um processo de aprendizagem constante e evolutiva, o que deve refletir na construção da identidade profissional do gerente.

Pelo extrato da entrevista da E/30, pertencente à Geração *Baby Boomers*, observou-se que ela concilia a função “ser gerente” a um processo, “consequência de uma carreira construída de anos”. Fica expresso na fala da entrevistada o processo de configuração da identidade do profissional gerente. As mulheres da geração X e Y veem no exercício do cargo um meio de realização pessoal, e busca dos seus objetivos em todos os âmbitos. Mas admitem que é preciso gostar do que faz.

4.2 Desenvolvendo o julgamento interpessoal

Nessa categoria, segundo Hill (1993), os gerentes aprendem a exercer a autoridade sem se apoiarem especificamente na autoridade formal, além disso, desenvolvem o ato de controle e delegação e são capacitados a desenvolverem o julgamento interpessoal.

Segundo as entrevistadas é fundamental desenvolver com a equipe de trabalho um relacionamento interpessoal que envolva clareza na comunicação, flexibilidade, humildade e humanidade, para exercer a função gerencial é preciso gostar de pessoas.

[...] lidar com as pessoas (...) a clareza da comunicação, uma escuta qualificada, também a clareza da missão, você ter um papel de liderança legal e não de autoridade [...] (E30/ GERAÇÃO BABY BOOMERS).

[...] humildade (...) ter esse feeling pra aprender (...) saber escutar, saber ponderar, não ser impulsivo (...) ter conhecimento (...) ter humanidade (...) ser correto (...) ser justo [...] (E13/ GERAÇÃO X).

[...] é respeito, é você saber compreender, saber escutar, falar de forma mais sensata [...] (E9/ GERAÇÃO Y).

Neste contexto, Rodrigues (2016) esclarece que o processo de formação da identidade profissional sofre várias influências a todo instante; entre elas, os fatos diários e as implicações dos relacionamentos estabelecidos. Também Dubar (2005), apresenta como um dos elementos da construção da identidade gerencial os resultados dos relacionamentos vividos e o juízo tanto pessoal quanto interpessoal.

Embora as gestoras considerem a importância de desenvolver com a equipe de trabalho um bom relacionamento interpessoal, demonstrando respeito, humildade, compreensão, diálogo, entre outras características, elas consideram que a função gerencial demanda pulso firme, porém, com flexibilidade, quando for necessário.

[...] A gente tem que ter pulso firme, você tem que conhecer o seu ambiente de trabalho, conhecer as pessoas, você tem que ser firme nas suas decisões, mas também tem que ser uma pessoa flexível [...] (E28/ GERAÇÃO *BABY BOOMERS*).

[...] saber trabalhar em equipe, ter uma boa comunicação, um bom relacionamento interpessoal, uma comunicação verbal clara, ter realmente facilidade para tomar decisões (...) é flexibilidade [...] (E3/ GERAÇÃO X).

(...) a gente tem que ter muito pé no chão, (...) pra gente conseguir ter essa autoridade, fazer o gerenciamento do setor, essa gestão, eu tenho que ter uma estrutura adequada pra isso, não adianta querer só ser autoridade, ser a gestora sem ouvir as pessoas, sem ter esse bom relacionamento (E12/ GERAÇÃO Y).

Observou-se na segunda categoria de análise que todas as gerações em estudo priorizam o bom relacionamento com a equipe de trabalho buscando o respeito mútuo e apontam o exercício da autoridade sobre os seus subordinados. As gestoras das gerações analisadas citaram que há necessidade de agir não apenas com pulso em suas decisões, mas com respeito, flexibilidade e compreensão, pois gerenciar pessoas respeitando as diferenças conquista a credibilidade da equipe. Como apresentado pela Hill (1993), os gerentes buscam interagir bem com os seus subordinados, e Melo (2002a) considera que o gerente precisa exercer uma função política para conciliar interesses por meio de suas relações interpessoais.

Assim, a assunção da identidade “ser gerente” passa pela dualidade do bom relacionamento, mas também, com a prática da autoridade. Na geração Y, o exercício da autoridade não é

colocado de forma objetiva no discurso. É reconhecida a sua necessidade, mas ainda não é explicitada formalmente a sua prática. A geração reflete, de certa forma, o tempo no cargo. E a expressão metafórica da identidade gerencial pode ser formulada no “estou sendo gerente”. Na geração X há a manifestação do exercício da autoridade por meio do processo de tomada de decisão, que sintetiza a capacidade e a responsabilidade gerencial. A metáfora é colocada na expressão “eu já sou gerente”. Finalmente, a gerente da geração *Baby Boomers* já incorporou a identidade gerencial e coloca com mais clareza a metáfora identitária, “eu sei ser gerente”.

4.3 O autoconhecimento no gerenciamento

Na terceira categoria, a autora Hill (1993) define como conhecendo o lado pessoal. Essa dimensão envolve o conhecimento que cada gerente tem de si em relação às suas limitações, tanto como gerente, quanto como pessoa. Nessa perspectiva, os gerentes em início de carreira não têm ideia do que é ser gerente, no entanto, com o passar dos anos eles se transformam de meros especialistas a profissionais que dominam bem os assuntos pertinentes à organização em que atuam.

Percebeu-se aqui que, embora na análise do ponto anterior, as gerentes defendem que a função gerencial exige um bom desenvolvimento das relações interpessoais para o alcance dos resultados positivos no exercício da função gerencial, aqui elas apresentam esse relacionamento pessoal como o maior dificultador da função.

[...] Uma das maiores dificuldades que a gente encontra na área da gestão é sempre com relação às pessoas, é a área mais delicada. [...] (E30/ GERAÇÃO *BABY BOOMERS*).

[...] das pessoas aceitarem essa minha forma de ser e de enxergarem a gerência com outro olhar. (...) por ser nova em comparação com outras gerentes [...] (E24/ GERAÇÃO X).

[...] é um pouco difícil de estabelecer essa relação hierárquica, internamente, dentro da empresa (E4/ GERAÇÃO Y).

Desta forma, Ventura e Mageste (2016) lembram que ser gerente é um desafio, pois estes profissionais estão sempre diante de situações instáveis e diversos interesses que precisam permear. Na função gerencial é necessário compreender os assuntos referentes às relações de poder no âmbito das organizações, os contratempos de harmonia da função gerencial com os assuntos pessoais e familiares, entre outras questões.

4.4 A luta contra as tensões e emoções

A quarta categoria de análise trata-se da fase em que os gestores estão mais experientes em relação ao exercício do cargo gerencial, pois já vivenciam os dilemas e as fontes de estresse da função (HILL, 1993). No entanto, os geradores de tensões são intrínsecos ao papel gerencial. E neste caso, percebeu-se nos dados analisados que as entrevistadas sofrem essa tensão em distintas situações no dia a dia.

(...) Está na pressão, está na quantidade... na diversidade de tarefas (...) pessoas que você tem que lidar com elas. (...) (E14/ GERAÇÃO *BABY BOOMERS*).

(...) é entregar o resultado esperado é o trabalho de gestão de pessoas satisfatório (...) (E3/ GERAÇÃO X).

O stress, o tempo, a pressão, o agora. Se aparece uma demanda rápida de uma hora pra outra e a dificuldade de, de fazer isso tudo num tempo curto e com qualidade (...) a gente nunca vai ter certeza do que o outro vai responder, porque é imprevisível (...) (E5/ GERAÇÃO Y).

Observa-se nos extratos das falas que a autocobrança pelo resultado é algo que incomoda as gestoras. Todas as mulheres pesquisadas demonstraram em suas falas que sentem tensão diante desta cobrança, de atingir o resultado esperado, para si e para o outro: “a gente nunca vai ter certeza do que o outro vai responder, porque é imprevisível” (E5/ GERAÇÃO Y). Assim, confirma Dubar (2005) que a construção da identidade é produto dependente do juízo pessoal e de outros. Analisando essa temática, percebeu-se que o alcance das metas e a apresentação dos resultados, tempestivamente, é um fator de tensão e estresse das mulheres das gerações *Baby Boomers*, X e Y, no exercício da função gerencial.

Além disso, identificou-se neste estudo, como fonte de tensão das entrevistas, diversos assuntos, os mais citados foram: a falta de recursos da organização, metas não alcançadas, a sobrecarga de atividades e os relacionamentos entre as pessoas. Neste contexto, Ybema et al. (2009) idealizam que a construção da identidade gerencial é um processo complexo cheio de faceta, apresenta um resultado temporário, negociado socialmente mediante um convívio dinâmico de lutas internas e obrigações externas.

Ressalta-se aqui que mesmo em outro ponto da entrevista, as gerentes citaram as dificuldades de relacionamentos, no exercício da função gerencial. Nesse contexto, Dubar (2005) evidencia

que além da construção da identidade gerencial ser resultado de juízo pessoal e dos outros, ela é produto da vivência dos relacionamentos, e estes estão em constantes mudanças.

4.5 O gerenciamento das transformações

Na categoria, o gerenciamento da transformação, os gestores apresentam como se dá o processo de modificação do profissional executor para o profissional gerente. Nessa categoria, segundo Hill (1993), o indivíduo deixa de ser um simples executor de tarefas e assume postura gerencial, mantendo uma visão mais ampla da organização.

Para as gerações em estudo, o gestor administra essa transformação constantemente por meio das atualizações e da busca por mais conhecimento formal, além disso, as entrevistadas consideram importante estabelecer uma rede de contatos. Como se observa nos extratos de falas a seguir:

[...] tem que buscar muito contato (...) tem que estar sempre estudando e se atualizando [...]
[...] (E14/ GERAÇÃO BABY BOOMERS).

[...] estudando, pesquisando, internet, vendo um caso aqui, o que é isso ali, trocando ideias com outros gestores [...] (E2/ GERAÇÃO X).

[...] É sempre buscar o que está saindo de novo (...) agora estou fazendo um novo MBA em negócios (...) estudar, pesquisar (...) absorver o que ele (o chefe) me fala, porque eu acho que eu aprendo muito [...] (E6/ GERAÇÃO Y).

No processo de gerenciamento da transformação e construção da identidade gerencial, as entrevistadas em estudo consideram que é preciso procurar aprender com os problemas que enfrentam no dia a dia; buscar, quando for possível, suporte nos seus pares, visando sempre um diálogo aberto com a equipe de trabalho. Neste assunto, Fayol (1964) quando citou sobre as funções gerenciais, ele destacou que os gerentes devem procurar obter todas as vantagens possíveis e todos os recursos que a empresa dispõe, no sentido de administrar bem a organização.

Diante da análise dessa categoria, percebeu-se que tanto a geração *Baby Boomers*, como a geração X e a geração Y, gerenciam o processo de transformação de simples executores de tarefas a gerentes profissionais, buscando atualizações constantes. Trata-se, portanto, de um processo diário, devido às mudanças que ocorrem constantemente em todos os âmbitos da sociedade. Corroborando, Ésther (2007) esclarece que a identidade não pode ser considerada

uma questão estática, devido às mudanças no âmbito temporal, histórico, políticas, entre outras que ocorrem na sociedade a todo instante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visou analisar a construção da identidade gerencial de mulheres gerentes das gerações *Baby Boomers*, X e Y utilizando as categorias de análise propostas por Hill (1993), as quais são: aprender o que significa ser gerente; desenvolver julgamentos interpessoais; adquirir autoconhecimento; lutar contra as tensões e emoções e gerenciar as transformações.

Percebeu-se nesta análise que as gestoras do estudo se preocupam com a educação formal. A maioria das entrevistadas possui curso superior, outras têm ou estão fazendo especialização ou mestrado acadêmico, e, além disso, elas expressam em todas as falas a necessidade da atualização constante, como requisito primordial para o exercício da função gerencial, todas estas características foram visualizadas no grupo pesquisado independente da geração.

Observou-se nesta análise que o exercício da função gerencial requer muita responsabilidade, essa expressão foi amplamente citada por todas as entrevistadas, tanto da geração *Baby Boomers*, quanto da geração X e Y. Embora as gestoras considerem que ser gerente é uma função que exige extrema dedicação, malabarismo no dia a dia, pró-atividade, entre outras questões, as entrevistadas sentem prazer, gostam muito e se realizam no exercício da função gerencial.

Em relação à categoria de análise, desenvolvendo o julgamento interpessoal, observou que as gerações em estudo não se apoiam exclusivamente na autoridade formal para exercerem a função gerencial. O respeito e a autoridade devem ser conquistados por meio do diálogo e do bom relacionamento em equipe, jamais por meio da imposição. Ter clareza em sua comunicação e flexibilidade na tomada de decisão, ser humilde, buscar conhecer os seus subordinados e jamais ser impulsivo, foi praticamente citado por todas as gerações em estudo.

Na perspectiva de análise quanto ao autoconhecimento no gerenciamento, as gerentes começam a se conhecer tanto como pessoas tanto como gestoras. Neste aspecto, percebeu-se que a maior dificuldade enfrentada pelas entrevistadas é no tocante aos relacionamentos, tanto com os seus

subordinados, tanto com os seus pares. O grupo pesquisado enfatizou que o relacionamento entre pessoas é sem dúvidas, o principal fator de tensão e estresse dentro da organização, e a profissão de gerente possui complexidades inimagináveis.

O processo de construção da identidade gerencial envolve uma série de questões, e as gestoras têm que ter muita habilidade no contorno das situações vivenciadas para gerenciar todas as transformações que estão sujeitas. Nessa categoria, de análise, também foi unânime entre as gerentes a necessidade de manter-se atualizadas e buscar conhecimento tanto formal, com complementação dos estudos acadêmicos, quanto informal, que é o suporte dos seus pares e o diálogo aberto com a equipe de trabalho.

Portanto, diante do objetivo desta pesquisa em analisar o processo de construção da identidade profissional de mulheres gerentes das gerações *Baby Boomers*, X e Y, considerando as dimensões propostas por Hill (1993), reafirmou-se que essa construção identitária leva em consideração os inúmeros problemas, dificuldades, conquistas, sentimentos de realizações e dilemas inerentes ao exercício da função gerencial.

Observou-se neste estudo que embora as gerações apresentem características diferentes, como: modo de pensar, agir e ver o mundo; na construção da identidade gerencial, as gerações em estudo apresentam muita similaridade. Isto passa a significar que a função gerencial possui características intrínsecas que sobrepõem a outras dimensões interligadas ao processo gerencial. Assim, as particularidades de cada geração, pouco interferem no processo de construção identitária.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (Processo nº 305602/2016-0) e com o apoio da FAPEMIG, Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - Brasil (Processo nº APQ-01612-14).

REFERÊNCIA

BRANCO, V. F. C. **A gestão da geração Y nas organizações**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2013, p.80.



COMAZZETTO, Letícia. Reghelin; VASCONCELOS, Silvio. José. Lemos; PERRONE, Cláudia. Maria. GONÇALVES, Júlia. A geração Y no mercado de trabalho: um estudo comparativo entre gerações. **Revista Psicologia: ciência e Profissão**, v. 36, n. 1, p. 145-157, 2016.

COSTA, Ana Maria Nicolaci da. **O campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicação do Discurso Subjacentes (MENDS)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em dez. 2017

DANTE, Fábio. Santarossa; ARROYO, Rafael. Fabiano. Âncoras de carreira: por onde caminham as gerações? **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)**. v. 7, n. 2, 2017.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto, 1997.

ÉSTHER, Angelo. Brigato. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidade federais em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Centro de pós-graduação e pesquisas em administração (Doutorado, Tese), 2007.

FAYOL, Henri Jules. **Administração Industrial e Geral**. São Paulo: Atlas, 1964

GRASSI, José Augusto; DE ANDRADE, Marcelo Silva; VELOSO, Elza. Fátima. Rosa. Gestão de Gerações em Sistemas Bancários. **Revista Competitividade e Sustentabilidade**, v. 3, n. 1, p. 11-27, 2016.

HILL, Annette. Linda. **Os novos gerentes: assumindo uma nova identidade**. São Paulo: Makron Books, 1993.

KOTLER, Phillippe. **Marketing for Non-profit Organizations** (Second ed.), New Jersey: PrenticeHall, 1982.

LANCASTER, Lynne C.; STILLMAN, David. **O Y da questão: como a geração Y está transformando o mercado de trabalho**. São Paulo: Saraiva, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo. Horizonte: UFMG 1999.

MELO, M. C. O. L. **A gerência feminina em empresas do setor industrial mineiro: inserção, vivência e desafios**. 2002. 196f. (Relatório de Pesquisa) – Núcleo de Relações de Trabalho e Tecnologias de Gestão – NURTEG, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnologia – CNPQ, Belo Horizonte, 2002a.

MELO, Marlene. Catarina. Oliveira. Lopes. Reflexividade e a dinâmica da ação gerencial. In (org.). **Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.



MINAYO, Maria. Cecília. Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. 269 p

MINTZBERG, Henry. *The nature of managerial work*. New York: Haper Row, 1973.

MINTZBERG, Henry. **Managing:** desvendando o dia a dia da gestão. Tradução de Francisco Araújo da Costa. Revisão Técnica: Roberto Fachin. Porto Alegre: Bookman, 2010.

OLIVEIRA, Sidney. **Geração Y. O Nascimento de uma nova versão de líderes.** São Paulo. Intregrare, 2010.

PAIVA, Kelly César Martins de; ÉSTHER, Angelo. Brigato; PIRES, Ana Carolina Rodrigues; MELO, Marlene Catarina Oliveira Lopes. Milícias, malícias e delícias da função gerencial: o setor hoteleiro em foco. **Turismo em Análise**, v.17, número especial, jan. 2006, p.116-141.

SILVA, José Roberto. Gomes. Profissionais qualificados e experiências de auto-emprego: questões de tempo e espaço. In: XXX EnANPAD, ANPAD, Anais... Salvador. 2008.

VENTURA, Rita Cássia Martins. Oliveira; MAGESTE, Giselle. Souza. **Trabalho gerencial: uma análise teórica das dimensões que o cercam.** I Jornada de Iniciação Científica da FACIG – 17 e 18 de Novembro de 2016. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/112/93>. Acesso em Set. 2017.

RODRIGUES, Ana Beatriz Garcia. Costa. Impactos da prática da gestão na identidade de um docente do ensino superior. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2016.

SANTOS, André Laizo. **A Geração Y nas organizações complexas:** Um Estudo Exploratório sobre a Gestão dos Jovens nas Empresas, 2011. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-30032012-153841/pt-br.php, acesso em 12/06/2017.

VELOSO; Elza Fátima Rosa; DUTRA, Joel Souza; NAKATA, Lina. Eiko. **Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e Baby Boomers.** REGE, Revista de Gestão, v. 23, p. 88- 98, 2016.

YBEMA, S.; KEENOY, T.; OSWICK, C.; BEVERUNGEN, A.; ELLIS, N.; SABELIS, I. **Articulating identities.** Human Relations, 2009, 62(3), p. 299–322.

THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL IDENTITY: Study with managers of the generations Baby Boomers, X and Y

***Abstract:** This article aims to analyze the construction of the professional identity of women managers in the Baby Boomers, X and Y generations. The methodology was applied with qualitative approach and descriptive analytical type. We interviewed 32 women from diversified and significant sectors of the economy, from the city of Belo Horizonte, State of Minas Gerais. The interviewed group was chosen and separated by generation, consisting of 06 managers of the Baby Boomers generation, 11 of generation X and 15 of generation Y. Data were analyzed considering the categories proposed by Hill (1993), namely: "learning the what it means to be a manager; develop interpersonal judgments; acquire self-knowledge; fight against tensions and emotions, and manage transformations." It was noticed that although the generations under study have different characteristics, such as: way of thinking, acting and seeing the world, these differences do not interfere much in the process of construction of managerial identity.*

***Keywords:** Professional identity. Managers. Generations.*

PROFISSIONALISMO E DISPUTAS POR LEGITIMAÇÃO NA SAÚDE DA FAMÍLIA: AS NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS DE MÉDICOS NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS MÉDICOS

Wellington Luiz Siqueira¹ – wellsiqueira@gmail.com
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFSCar
Rod. Washington Luís 235. - Monjolinho.
13565-905 - São Carlos, SP – Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Bonelli² – gbonelli@uol.com.br
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFSCar
Rod. Washington Luís 235. - Monjolinho.
13565-905 - São Carlos, SP – Brasil

***Resumo:** Como a chegada de profissionais médicos estrangeiros, atuando principalmente em postos de saúde com médicos brasileiros, no contexto de implantação e vigência do programa “Mais Médicos”, tensiona os discursos de profissionalismo e quais os efeitos desse contato para as identificações profissionais desses médicos? Diferentes tipos de formação profissional, com enfoques variados ou contrastantes, dentro de uma mesma profissão, produzem discursos de profissionalismo concorrentes, dada a mesma posição ou posto de trabalho? Partindo dos discursos oficiais das instituições Ministério da Saúde e órgãos representativos da profissão médica, busquei compreender como os médicos, em seu cotidiano, constroem suas identidades e negociam o profissionalismo, e como se posicionam nesse debate e lidam com a diferenciação introduzida pela política pública. O trabalho de campo, constituído por 14 entrevistas qualitativas e a análise de discursos de diferentes órgãos, atores e publicações expressando o embate em torno do programa, permitiu compreender como se dão os processos de reelaboração e negociação desses discursos identitários, e como eles aparecem e são difundidos na fala dos médicos atuantes no município de São Bernardo do Campo, localizado na região metropolitana de São Paulo.*

¹ Mestre em sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/UFSCar). Atualmente é aluno de doutorado da mesma instituição.

² Professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/UFSCar).

Palavras Chaves: Sociologia das Profissões; Identidades profissionais; Diferença; Profissionalismo, Mais Médicos;

1. INTRODUÇÃO

O Brasil enfrenta um sério problema de concentração médica. De acordo com a Demografia Médica Brasileira (SCHEFFER, 2013)³, pesquisa encomendada pelo Conselho Regional de Medicina de São Paulo – CREMESP – o país possuía 388.015 médicos em outubro de 2012, segundo o registro no Conselho Federal de Medicina – CFM. Esse número aproxima o número de médicos no país a uma taxa de 2 médicos a cada 1000 habitantes, indicador próximo ao de outros países com sistema universal de saúde, como o Canadá, por exemplo, que possuía 2,07 médicos a cada 1000 habitante em 2010⁴.

O crescimento exponencial de médicos no país já se estende por 40 anos. De 1970, quando havia 58.994 médicos, o Brasil chega a 2012 com um salto de 557,72%. De 1970 a 2010, a população brasileira como um todo cresceu 101,84% (SCHEFFER, 2013. P. 19).

A quantidade de médicos, no entanto, mesmo que em um crescimento constante, continua concentrada nas regiões mais ricas do país. A maioria está concentrada nas regiões sudeste, sul e centro oeste, enquanto que nas regiões norte e nordeste o número de médicos por mil habitantes é muito menor que a média nacional. O Sudeste, por exemplo, possui cerca de 2,67 médicos por 1000 habitantes, enquanto na região norte o número é de 1,01 médicos por 1000 habitantes. Essa diferença, maior que o dobro, mesmo se levarmos em consideração a distribuição da população brasileira no território nacional, ainda apresenta desigualdades significativas entre as regiões do país.

Essas desigualdades, por sua vez, distorcem os indicadores sociais de saúde no Brasil, pois, mesmo que o número na média não seja baixo, as diversas especialidades que compõem o sistema de saúde não estão igualmente distribuídas conforme a necessidade da população. Os usuários do Sistema Universal de Saúde – SUS – em muitos municípios do país, não tinham acesso a nenhum médico no período de implementação do Programa Mais Médicos (doravante PMM), sendo necessário se deslocar para outras cidades mais ricas que conseguia fixar médicos em seus quadros de funcionalismo. O PMM surge nesse contexto, após as manifestações de

³ Disponível em: <http://www.cremesp.org.br/pdfs/DemografiaMedicaBrasilVol2.pdf>. Acessado em: 14/08/2016.

⁴ Indicadores sociais de saúde comparados por países. Disponível em: http://data.worldbank.org/indicator/SH.MED.PHYS.ZS?locations=CA&name_desc=false. Acessado em: 14/08/2016.

2013, com o objetivo de interiorizar médicos brasileiros e estrangeiros por todo o território, focando inicialmente somente a atenção básica, considerada a porta de entrada do SUS.

O programa, depois de anunciado, causou grande insatisfação entre os médicos brasileiros, principal motivo para meu interesse no tema. Médicos de diversas regiões do Brasil se manifestaram publicamente contra o PMM, e algumas dessas manifestações viralizaram nas redes sociais e ganhou o debate inclusive nas mídias corporativas. Juan Delgado, médico cubano negro, em sua chegada ao país, foi vaiado por médicas brasileiras em um protesto organizado pelo Sindicato dos Médicos do Ceará, e a foto do ocorrido ganhou a primeira página da Folha de São Paulo de 27 de outubro de 2013⁵. Delgado, entrevistado pela Folha no dia seguinte, afirmou: “Me impressionou a manifestação. Diziam que somos escravos, que fôssemos embora do Brasil. Não sei porque diziam isso, não vamos tirar seus postos de trabalho”⁶.

O debate se polarizou nesse período inicial de implementação, havendo aqueles que apoiavam a política pública por possibilitar o acesso às populações mais distantes dos grandes centros urbanos desenvolvidos do país, e aqueles que eram contra, pois reduziria a qualidade do atendimento médico prestado e mudaria o foco do debate até então, que girava em torno da falta de estrutura na maioria dos municípios para atuação desses profissionais. Por trás dessa polarização, a preocupação era se a reserva de mercado que a profissão possuía devido à escassez de profissionais em algumas regiões seria reduzida com a vinda dos médicos estrangeiros.

A partir disso, busquei compreender como a chegada de profissionais médicos estrangeiros em municípios da região metropolitana de São Paulo, atuando principalmente em postos de saúde com médicos de família brasileiros, no contexto de implantação e vigência do programa “Mais Médicos”, tensiona os discursos de profissionalismo e quais os efeitos para a construção da identidade profissional dessa interação para esses médicos. Diferentes tipos de formação profissional, com enfoques variados ou contrastantes, dentro de um mesmo ambiente de trabalho, produzem discursos concorrentes, dada a mesma posição ou postos equivalentes na profissão? A sociologia das profissões e os debates em torno das identidades profissionais nos ajudam a abordar essas questões.

⁵ A foto pode ser visualizada no acervo da folha online, disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2013/08/27/2>. Acessado em 27/01/2017.

⁶ A entrevista segue completa no sítio da Folha de São Paulo, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/08/1333042-vamos-para-onde-os-brasileiros-nao-vaio-diz-cubano-vaiado-por-medicos.shtml>. Acessado em 27/01/2017.

1.1 A sociologia das profissões e a construção das identidades profissionais

O debate sobre construção de identidades é frequente na sociologia, mas ganha uma importância ainda maior para o pensamento sociológico principalmente quando este tenta dar conta da dicotomia sujeito/sociedade. Quando se debruça a entender o mundo do trabalho, por exemplo, as identidades surgem como formas discursivas, comprometimento aos valores de um grupo, maneiras de agir, de se portar, de ser, de se sentir parte, de ter pares (STRAUSS, 1997). Se portam simultaneamente como pertencimento e distinção. No mundo das profissões, surge como um debate ainda mais fundamental, na medida em que a própria noção de profissão pressupõe, até em visões mais próximas do senso comum, algum tipo de formação, algum processo de aprendizado de longa duração de um tipo de expertise e um discurso do que é ser profissional⁷. Dessa forma, o processo de socialização profissional, não o de uma profissão especificamente, mas do indivíduo dentro dos quadros de uma profissão, se resume, em síntese, a um processo de interiorização de uma identidade construída coletivamente – como a do médico, do advogado – e ao aprendizado de um saber específico.

Essa socialização de um discurso interno do grupo pelos sujeitos é o que chamamos de profissionalismo. Sua característica básica busca afirmar a identidade profissional como equalização dos conflitos internos do grupo, reafirmando a neutralidade como melhor maneira de aumentar a confiança na profissão. O profissionalismo possui também um caráter duplo, como apresentado por Evetts (2002; 2006), e pode surgir tanto de dentro para fora do grupo profissional, conhecido como profissionalismo ocupacional, quanto de cima para baixo na hierarquia profissional, partindo dos gestores em direção aos subordinados, chamado pela autora de profissionalismo organizacional. Esses discursos têm intenção de controlar as identidades sociais dentro do grupo ou de outro grupo subalterno, e são colocados em ação no cotidiano do trabalho de modo a reforçar características valorizadas pelo próprio grupo ocupacional ou grupo gestor.

“As características do profissionalismo ocupacional que o tornou distinto e diferente do organizacional é a de controlar o trabalho e os trabalhadores serem um tanto idealistas (provavelmente ideológicos) e com base em um modelo e imagem de

⁷ Essa concepção de profissão, como uma ocupação privilegiada na estrutura ocupacional, que possui reserva de mercado e jurisdição sobre uma área do saber específica, além do monopólio jurídico do exercício de uma expertise para a solução de um grupo determinado de problemas, é mais próxima às abordagens funcionalistas e atributivistas no debate da sociologia das profissões. Para esses autores, como Parsons (1967) por exemplo, as profissões tinham uma função especial na reprodução da sociedade capitalista, e os privilégios que estas haviam alcançado se deviam a uma lista de atributos adquiridos no decorrer do tempo, os quais outras ocupações ainda não haviam consolidado. Nessa forma de pensar profissões, os conflitos intraprofissionais parecem não existir.

relações históricas, provavelmente, das profissões médicas e legais nas sociedades predominantemente anglo-americanas no século 19”. (EVETTS, 2012. P. 12. Tradução livre)⁸.

O controle do próprio trabalho e uma identificação idealizada – e ideológica – com o trabalho são as principais características desse profissionalismo visto como um valor. É fundado na imagem do doutor ou advogado que atuavam de maneira independente, atendendo aos seus clientes. Nos dias de hoje, no entanto, esse tipo de profissionalismo precisa conviver com outras formas, devido a maneira como as profissões se desenvolveram ao longo do século XX. A ocupação médica, por exemplo, se transformou, migrando dessa medicina composta por profissionais liberais que controlavam o próprio trabalho e se identificavam com valores altruístas que lhes eram atribuídos, para um profissionalismo híbrido, atuando dentro dos hospitais, onde se tornam funcionários, do Estado ou de empresas privadas, e precisam responder às necessidades da gestão. Algumas teorias mais críticas, inclusive, percebem esse movimento como um processo de proletarização, na medida em que reduz para o trabalhador o controle sobre o próprio trabalho (BRAVERMAN, 2014). Segundo Diniz (1988):

O núcleo da tese de Braverman consiste na argumentação de que a divisão técnica do trabalho destrói a autonomia do trabalhador e retira dele o controle sobre o processo de trabalho. A análise do processo do trabalho consiste na separação de procedimentos que se somam na fabricação de um produto integral, mas todas eles executados por um mesmo trabalhador; mas a divisão do trabalho, que é específica do capitalismo, fragmenta as tarefas em operações mais simples e repetitivas atribuídas a diferentes operários (DINIZ, 1988. P. 167).

Dessa forma, esses discursos de profissionalismo são tipos ideais, que auxiliam o pesquisador, mas muito difíceis de encontrar empiricamente na forma pura. Cabe ao pesquisador identificar, em cada caso, como o discurso opera. Muitas vezes não há nem um controle absoluto sobre o próprio trabalho nem um controle absoluto da gestão sobre o trabalho dos profissionais, como foi idealizado e difundido a partir da organização científica do trabalho pelo Taylorismo no período que chamamos de Fordismo (BRAVERMAN, 2014; HARVEY, 2005). Esse controle do trabalho pela gestão é mais difícil em ocupações altamente profissionalizadas, como é o caso da medicina, pois o mesmo o controle mais rígido depende das inferências feitas pelos profissionais, que por sua vez também dependem de um conjunto

⁸ No original: “The features of the occupational professionalism which made it distinctive and different to organizational means of controlling work and workers were somewhat idealistic (probably ideological) and based on a model and image of historical relations probably in the medical and legal professions in predominantly Anglo-American societies in the 19th century”. Tradução livre.

de conhecimentos abstratos que dificilmente podem se racionalizados e sistematizados (ABBOTT, 1998), o que dá certa autonomia ao profissional, mas não deixa de existir.

A tentativa de inculcação⁹ de identidades profissionais por parte da gerência, com o intuito de controlar o trabalho e os conflitos, e dos grupos ocupacionais, como a interiorização de valores ideológicos próprios da ocupação, no entanto, pode ocorrer de diversas formas. Esse processo raramente ocorre de forma direta, onde a identidade é internalizada, pois nem sempre os discursos são bem-sucedidos na hora de construir essas identidades, já que a identidade é quase sempre negociada, recebida e manuseada no contexto da interação social (STRAUSS, 1997). A sobreposição da identidade profissional às demais identidades do sujeito, principalmente no ambiente de trabalho, gera o apagamento, em partes, de identidades de gênero, raciais, de classe e assim por diante, mas nem sempre de forma definitiva, pois os sujeitos estão constantemente negociando essas identidades e ressignificando seu conteúdo (HALL, 1997), construindo novos sentidos não previstos. A identidade profissional, por ser construída na vida adulta e ser constantemente negociada na interação com outros significativos, pode apagar ou se sobrepor às demais identidades nos discursos, principalmente no ambiente de trabalho ou durante um discurso público, buscando transmitir neutralidade ou atribuir valores positivos a essencializações, na tentativa de encobrir as hierarquias internas de classe, raça, nacionalidade ou gênero, por exemplo.

1.2 Notas metodológicas

Com auxílio de um roteiro busquei entrevistar médicos, brasileiros e estrangeiros, em unidades de saúde que receberam profissionais pelo programa e unidades que não receberam, administrada por organizações sociais (OS)¹⁰, que prestam serviços aos municípios, responsáveis pela atenção primária em saúde no Brasil. Esse estudo foi desenvolvido na cidade de São Bernardo do Campo, localizada na região metropolitana de São Paulo. Foram realizadas 14 entrevistas em profundidade. Os nomes são fictícios, para preservar a identidade de quem decidiu contribuir com a pesquisa.

⁹ Esse termo é utilizado por Evetts em alguns trabalhos. Se refere a colocar uma identidade no outro, construir no outro uma identidade, atribuir a identidade.

¹⁰ Organização Social é uma empresa privada cujo Estado outorgou benefícios para que cumpra sua função de gerenciar, sem fins lucrativos, uma instituição pública. São comuns na área da saúde, onde a gestão de hospitais e unidades de saúde passam para a gestão privada. Alguns municípios passam a gestão de sua rede de saúde para empresas privadas.

O trabalho de campo foi realizado entre os meses de março a outubro de 2016, os dados gerados foram tabulados, transcritos e organizados no mês de novembro do mesmo ano, e a análise e elaboração da dissertação ocorreu nos meses seguintes. Ao todo visitei duas Unidades de Pronto Atendimento – UPA – e oito Unidades Básicas de Saúde – UBS – onde trabalhavam as equipes de saúde da família.

As seleções dos trechos de entrevista utilizados foram escolhidas representavam as respostas dos médicos às perguntas elaboradas no decorrer da pesquisa, depois de terem sido tabuladas e sintetizadas no período de análise dos dados. Quando as respostas conflitavam entre os médicos, apresentei o conflito mostrando os pontos de vista distintos, tentando abranger a variação existente no campo. O perfil dos profissionais brasileiros entrevistados é jovem, formado há poucos anos, com menos de dez anos de carreira. Quase todos formados em regiões diferentes de onde nasceram, demonstrando a possibilidade dos pais de ajudar os filhos fora de casa. A maioria não tinha filhos. Dentre os casados, alguns são casados com outros médicos ou profissionais de outras áreas da saúde, tendo se conhecido provavelmente durante a longa formação, que durou em média 6 anos. Cada gestão municipal organiza seu respectivo sistema de saúde. Conforme os médicos de família se referiam as “especialidades focais” como um grupo homogêneo diferente do seu próprio – se percebem como “especialistas generalistas” – o interesse em conversar com esses outros médicos cresceu. Os médicos possuem suas próprias agendas e costumam se reunir só algumas vezes por semana, para deliberar questões pontuais. Conforme os dados se repetiam nas entrevistas, ia explorando novas questões, até esgotar o campo, pelo menos nesse curto período.

Já os médicos cubanos que entrevistei para a pesquisa eram, em sua maioria, mais experientes, tendo se formado há mais tempo em média que os médicos brasileiros, com mais de uma década de experiência profissional. Todos haviam realizado outras missões humanitárias antes de sua chegada ao Brasil, e acumulavam algumas especialidades além da medicina de família, com exceção de Miguel. José, cujos pais trabalhavam em profissões associadas à classe média, tinham origem de classes populares em Cuba. A formação em medicina de família foi a regra, sendo a primeira especialização para esse grupo, que no país se chama Medicina Geral Integral. Após realizarem o serviço social obrigatório depois de formados, optaram pela especialização. Eram todos casados, alguns inclusive durante sua experiência de trabalho no Brasil.

2. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS MÉDICOS DE FAMÍLIA E AS DISPUTAS POR LEGITIMIDADE

O discurso entre os médicos de família brasileiros é que só a formação especializada garante para o grupo maior qualidade na prestação do atendimento, e não a formação generalista e teórica que recebem durante a graduação. Em geral, há entre esses médicos a percepção que só a formação da graduação é insuficiente para executar minimamente bem o trabalho, o que os fazia igualar médicos brasileiros não especialistas e estrangeiros. Os médicos brasileiros eram unânimes em sua posição crítica ao programa, mas consideravam o mesmo um avanço em vários sentidos.

Nos meus aspectos eu continuo criticando, eu acho que ainda é um projeto altamente insuficiente, acho que é um projeto limitado e teve seus defeitos na hora do lançamento. Mas ele foi se modificando, ele foi tendo aperfeiçoamentos, e ele foi tendo implementações de outras políticas que ajudaram a incrementar o projeto e trouxeram a atenção primária como pauta para o governo, como agenda. A partir do momento que trouxe a atenção primária como centro de discussão, eu acho que ele ganhou em força, em projeto político, mas ainda continuo achando que ele tem uma série de limitações que precisam ser debatidas. (André, médico de família, 25 anos. Entrevista realizada em 20/05/2016).

Nesse caso, o discurso assume a forma do profissionalismo de dentro para fora, no qual os próprios membros do grupo compartilham um discurso semelhante e coeso entre si. Por haver elementos em comum entre todos os sujeitos sobre a profissão de médico de família, isso permite a elaboração de uma identidade mais ou menos coerente para o grupo, com o qual os sujeitos buscam se identificar e contribuir para sua forma. O aumento das vagas de residência em saúde da família como política pública também surge em outras falas, o que aumenta diretamente o tamanho do grupo, e as mudanças introduzidas pelo programa no debate atual sobre a saúde pública no Brasil, aumentando o a relevância desse grupo profissional.

Depois da lei do Mais Médicos, além de trazer os profissionais, foi aglutinado uma série de iniciativas nesse sentido, de tentar atacar esses problemas na formação de recursos humanos, como por exemplo criar uma residência médica obrigatória, criar uma nova especialidade aí, uma residência de medicina geral e de família, uma jabuticaba meio brasileira aí, isso é de certa forma bom, que tenha se tido esse tipo de intenção, por outro lado a gente continua sem mexer na questão principal, que é construir uma gestão de formação de recursos humanos voltados para o interesse público, e não só para o interesse privado, para a gente conseguir fazer uma política de saúde que enfrente o sistema privado, que fortaleça o sistema público. Esses problemas continuam e se agravam. (João, médico de família, 31 anos. Entrevista realizada em 20/05/2016).

Já aqueles cuja formação especializada se deu fora da medicina de família, no entanto, são contrários à política pública, inclusive médicos especialistas estrangeiros, que passaram por

todo processo de revalidação de diploma exigido no país. Parte do descontentamento se dá, inclusive, por eles se sentirem igualados por baixo, colocando todo o conhecimento especializado que acumularam no mesmo patamar de um médico generalista recém-formado com formação de baixa qualidade e ou de um médico estrangeiro formado em contexto social diferente. Essa posição, no entanto, não se confirmava empiricamente, já que os profissionais estrangeiros eram médicos experientes e especialistas em saúde de família de carreira, principalmente os médicos cubanos. A identidade dos médicos de família brasileiros especialistas girava mais em torno de generalizações a respeito do grupo concorrente do que com a interação face-a-face entre esses profissionais. Especialistas de outras áreas entrevistados, por outro lado, tinham uma visão mais negativa do programa, não reconhecendo, com os especialistas em saúde da família, seus avanços, apesar de reconhecer a qualidade dos profissionais estrangeiros:

Você vê, a gente faz uma faculdade boa, faz quatro anos de especialização, mais pós-graduação, para você trabalhar junto com um cubano que chegou de avião e está trabalhando do lado fazendo a mesma coisa, acho até mais às vezes. Como eu sou um cara que sou efetivo, concursado em alguns lugares, eu to esperando o tempo passar e estou cumprindo minha obrigação né, mas é ruim você fazer tudo isso que você faz e ser igualado por baixo. (Júlio, urologista, 60 anos, casado. Entrevista realizada em 28/05/2016).

Essa visão negativa que as demais especialidades têm é esperada pelos médicos de família especialistas, pois segundo eles as “especializações focais”, voltadas para o atendimento em hospitais nos setores secundários e terciários da saúde, percebiam o programa como uma tentativa de minar as reservas de mercado construídas pelo grupo profissional ao longo dos anos. Suas identificações profissionais precisavam ser reafirmadas e renegociadas para reagir ao descentramento provocado pela importação de profissionais, mostrando que essa interação tem influência mesmo contra sua vontade, mesmo não trabalhando diretamente com esses profissionais. Para Ana, por outro lado, essas mesmas especializações focais, que lidam com um número muito reduzido de doenças, sempre vão ser contra a universalização de médicos que solucionam na ponta a grande maioria de problemas. Para ela:

(...) Tem médico bom no Brasil, tem médico sendo formado para ser médico de família, é claro que precisava dar um gás nisso porque não era interessante para as especialidades médicas até pouco tempo atrás formar um médico de família, até por uma questão de mercado né? Por que eu vou ter um monte de médico formado que resolve 90% dos problemas? Não vai ter tanto cliente para as especialidades focais né? (Ana, médica de família, 31 anos, casada. Entrevista realizada em 18/05/2016).

No entanto, para exercer essa função, os médicos formados não precisam necessariamente ser especialistas em saúde da família, criando hierarquias internas entre

especialistas e não especialistas. Mesmo aqueles que apresentavam críticas ao programa e suas limitações, apreciaram a chegada dos médicos estrangeiros, a redistribuição do trabalho e o aumento das equipes nas unidades. A respeito disso, Maria, médica brasileira negra formada em cuba, tem a mesma percepção sobre a aceitação desses profissionais:

Eu acho que realmente eles foram muito cordiais, mais que cordiais. Eu acho que eles abraçaram o programa. Quando eu cheguei na unidade, uma preocupação minha era essa também. Por ser negra, por ser de origem humilde, por ser inclusive de outro estado, eu pensei que pudesse ser uma barreira em meu relacionamento com outros médicos. (...) Eu nunca senti alguém tentando fazer que eu me sentisse mal ou tentando colocar empecilhos para meus atendimentos. (Maria, médica do Programa Mais Médicos, 32 anos. Entrevista realizada em 20/05/2016).

André era mais enfático em suas críticas em relação ao atendimento da população ao longo do tempo, um dos valores que são atribuídos à saúde da família. Ainda em formação, o contato com os valores próprios da formação na área está mais presente, e o residente acredita que tanto o tamanho das equipes quanto o período de atuação previsto em contrato são insuficientes para realizar um bom trabalho como médico de família.

Agora tenho uma série de críticas (ao programa), ainda mais aqui, que tem um médico por exemplo, ele é responsável por 7 mil pessoas. E vai ficar só por três anos assim. Então que tipo de vinculação você está fazendo? Que tipo de medicina de família você está fazendo? (André, médico de família, 25 anos, solteiro. Entrevista realizada em 20/05/2016).

Para Mota e Barros (2016. p. 2883) “a prática dos médicos do PMM ancora-se no cuidado à família e comunidade, na compreensão ampliada do processo saúde-doença, no contexto socioambiental, não restringindo sua prática apenas a medidas curativas. Priorizam, portanto, atividades de promoção e educação em saúde”. Para Félix, um dos médicos cubanos entrevistados durante o campo, a formação dos médicos cubanos era semelhante à formação Brasileira, com algumas especificidades:

Não, na verdade é quase igual, é quase igual. Enfim, quase igual. A diferença é o enfoque da prevenção e educação em saúde. É um pouquinho diferente. Ali ele recebe educação e prevenção em saúde. Essa é a diferença (Félix, médico cubano do Programa Mais Médicos, 50 anos, casado. Entrevista realizada em 20/09/2016).

Ao dizer que não há muita diferença, Félix busca legitimar os médicos cubanos, atestando sua qualidade em relação aos médicos brasileiros. Atestar a qualidade da formação médica se tornou o centro do argumento das entidades representativas da medicina contra a vinda de médicos estrangeiros. As associações médicas e conselhos criticaram principalmente a ausência de um exame de requalificação do diploma como uma das falhas do PMM, e defendiam que a consequência direta seria a entrada no país de médicos cuja formação não era

validada. Já os médicos de família brasileiros, em geral, acreditavam que os cubanos eram, pelo menos em média, um pouco melhores que os médicos brasileiros de formação hospitalocêntrica. A educação e prevenção em saúde que aparece como diferença para os cubanos pode ser o elemento explicativo dessa ligeira melhora na média, pelo menos na percepção de quem atua na atenção primária.

Outra diferença na percepção dos médicos cubanos se dava em relação à formação em si, que em cuba demandava mais tempo e dedicação em cada disciplina individual, sem ligação entre os conteúdos de forma que auxilie a construção do conhecimento necessário para o trabalho cotidiano na Atenção Primária, e o acesso dificultado à informação em cuba. Para Olívia, médica cubana:

Na formação em Cuba o que dá a diferença pelo que eu vejo é muito volume. Quando estou sendo formada na carreira, do primeiro ano até o sexto ano, quando chego eu tenho uma parte de oftalmologia, dermatologia, toda a especialidade, mas aprofunda muito cada especialidade. Aqui o médico é mais vertical. Tem um conhecimento mais geral, mais de clínica, quando é graduado. E aparentemente estão melhor preparados. (...) aqui eu vejo que o médico tem uma formação mais dirigida a função que vai fazer quando fica graduado, e lá temos mais volume de coisas (Olívia, médica cubana do Programa Mais Médicos, 50 anos, casada. Entrevista realizada em 04/10/2016).

Esse conhecimento teórico, para ela mais horizontal, valoriza os médicos cubanos, colocando-os em contraste com os médicos brasileiros, que em sua leitura possui conhecimento mais prático, clínico. A valorização do conhecimento generalista por parte de Olívia não significa que a formação do médico brasileiro em si seja melhor, já que para ela sua formação é mais rica em conteúdo e isso permite uma qualidade maior do seu trabalho:

O que acontece é que para nós entra um volume de informação tão grande que eu não vou usar, por que eu preciso ter conhecimento de dermatologia? Aprendi tanta dermatologia que eu não preciso encaminhar para um dermatologista. Não preciso. Tudo, conjuntivite, tudo, sei o diagnóstico de cada coisa (Olívia, médica cubana do Programa Mais Médicos, 50 anos, casada. Entrevista realizada em 04/10/2016).

Outro fator que ficou evidente durante as entrevistas se relacionava ao acesso à informação dos estudantes de medicina em Cuba. Essa era uma excelente vantagem do Brasil, que consideravam mais desenvolvido nesse aspecto. O acesso à internet, em uma profissão que demanda formação constante para acompanhar o quadro epidemiológico da população, é fundamental. Todos os cinco médicos estrangeiros que conversei, incluindo uma médica boliviana aprovada no exame de revalidação, atribuíam ao acesso fácil a informação algo vantajoso para continuar os estudos no Brasil. Das principais dificuldades que José enfrentou durante sua formação em cuba, a ausência do acesso à internet tinha destaque:

Bom, as vezes a dificuldade para estudar. Não sei se você sabe, que cuba é um país que não está muito desenvolvido, sobretudo com o tema da internet, mas sempre a gente achava soluções, entendeu? (José, médico cubano do Programa Mais Médicos, 44 anos, casado. Entrevista realizada em 14/09/2016).

Miguel também valorizava a formação interativa que recebia no PMM. Para ele tanto no Brasil quanto em Cuba há a possibilidade de seguir a formação continuada que a profissão demanda, mas no Brasil havia facilidades associadas ao acesso à informação:

Porque aqui no Brasil um médico de família, assim como outras partes do mundo, vou citar o Canadá, a Inglaterra, vou citar também o meu país, dá uma possibilidade ao médico para abranger uma série de habilidades e conhecimentos que favorecem um enriquecimento profissional. No caso, por exemplo, tem o curso de saúde da família. Um curso de saúde da família muito bacana, muito interativo, tem uma plataforma online, você interage, são casos reais (Miguel, médico cubano do Programa Mais Médicos, 31 anos, casado. Entrevista realizada em 10/10/2016).

Enquanto para os médicos brasileiros a baixa qualidade é atribuída principalmente à formação hospitalocêntrica dos colegas, discurso sustentado principalmente pelos médicos especialistas em medicina de família, para o cubano a baixa qualidade da sua formação se dá por um volume maior de conhecimentos não tão importantes para a Atenção Primária. Como todos se formam eventualmente em medicina geral integral como parte da formação básica, a diferenciação entre especialistas e não especialistas não ocorre neste país. Maria tinha uma perspectiva próxima de Olívia quanto a esse volume de conhecimentos:

Os médicos mais antigos eles tiveram uma formação mais próxima da minha, porque os que já se formaram há dez anos, há doze anos, há oito anos, eles têm mais ou menos essa questão de que era muito estudo, era muito esforço, que não tinha como pagar por outro para fazer plantão, que tinha que estudar até tarde, ficar noites sem dormir, então essas coisas todas foram muito próximas da minha realidade (Maria, médica do Programa Mais Médicos, 32 anos, solteira. Entrevista realizada em 20/05/2016).

Essa diferença apontada por Olívia e Maria não é percebida da mesma forma pelos médicos brasileiros. Ambos os grupos percebem o outro como ligeiramente melhor preparado para o trabalho que realizam no cotidiano. Negar que o outro seja melhor nega ao mesmo a legitimidade do pleito de superioridade do outro, que no caso dos cubanos, permite sua própria legitimação enquanto médicos. Ambos os grupos, de formas distintas, reconheciam a excelência da formação do outro, mas negavam sua superioridade, seja pelo conhecimento acumulado em uma formação tradicional que permite resolver problemas não tão comuns na Atenção Primária em Saúde, seja pelos conhecimentos acumulados em uma especialidade generalista voltada para o mesmo contexto.

Outro elemento articulado como diferença pelos médicos cubanos na legitimação da qualidade do seu trabalho e superioridade se referia à humanização do atendimento, da

construção de uma relação mais próxima entre médico e paciente. Para Maria, a aproximação com o paciente é influência de suas origens sociais:

Eu acredito que com a população mais carente, eles percebem uma verdade maior no meu atendimento, e eles conseguem entender que eu os vejo realmente como seres humanos né, que eu trato eles com dignidade e respeito que naturalmente qualquer paciente merece, independente da sua condição econômica. Eu acho que me aproxima mais da população (Maria, médica do Programa Mais Médicos, 32 anos, solteira. Entrevista realizada em 20/05/2016).

Em relação ao sentido nativo do termo humanização, me refiro a coisas comuns, do cotidiano, e não conhecimentos abstratos acumulados pela profissão. Um aperto de mão, acompanhar o paciente até outro ambiente, conhece-los pelo nome, e assim por diante. Durante a pesquisa de campo, vi acontecer diversas vezes, e não era exclusividade dos médicos cubanos. Um exemplo desse atendimento humanizado foi descrito por José, quando perguntei quais características os pacientes atribuíam aos médicos cubanos:

Bom, o que eu escutei falar dos pacientes é por exemplo essa cadeira aí o lado é característico dos cubanos. Eu não vi muito colega brasileiro que atende desse jeito, o colega brasileiro atende do outro lado, então é uma característica do médico, para estar mais perto do paciente, para escutar melhor, olhar melhor, entendeu? Às vezes é mais importante escutar um paciente do que dar um remédio, o paciente sai mais satisfeito, porque o médico escutou seu problema, mesmo que não seja uma doença em específico, se não que o paciente só precisa falar. Então você escuta e ele sai melhor. (José, médico cubano do Programa Mais Médicos, 44 anos, casado. Entrevista realizada em 14/09/2016).

Já para Olívia seu atendimento mais humanizado surgiu como surpresa. Só teve esse elemento atribuído ao seu atendimento no Brasil, quando uma paciente fez a ligação entre o trabalho mais humanizado com sua nacionalidade cubana.

Eu fiquei impressionada, porque uma pessoa falou, quando voltei para a sala, uma senhora falou: "Você é cubana"! Para a minha atitude para com o velhinho. Eles sentem que é muito humano, eu sou muito mais humana. E também perceberam os estudantes de enfermagem, que ficaram aqui conosco observando o atendimento, do enfermeiro, do médico, e eles ficaram muito assombrados, porque eles falam que é um atendimento muito humanizado. Não sei porque, não dá para mim comparar como é um atendimento não humanizado porque não sei como é que é (Olívia, médica cubana do Programa Mais Médicos, 50 anos, casada. Entrevista realizada em 04/10/2016).

Esse contato sentido como mais humanizado na interação, no entanto, pode estar também relacionado à identificação dos pacientes com os médicos. A proximidade que Maria descreve pode ser interpretada pelos dois lados da interação. Enquanto ela atribui sua proximidade com os pacientes como resultado de sua postura mais ética e profissional, os pacientes se veem refletidos em Maria, por pertencerem a grupos sociais semelhantes. Em uma de minhas visitas, conversei com uma senhora que acumulava assinaturas para a permanência

do médico cubano da unidade em que estávamos. Para ela o atendimento era melhor porque não se sentia inferior ao médico, era tratada com respeito. Para Maria:

O colégio médico brasileiro ele tem uma vaidade de se sentir muito acima do bem e do mal. Essa questão exatamente como a gente colocou, eu não preciso ter doutora no meu jaleco, primeiro que eu não sou, eu sou médica, e também pela questão que a gente quer ter essa aproximação com a população, então médicos formados em Portugal, formados na Espanha, formados em outros países, eles falaram muito isso quando a gente se encontrou em Guarapari. Que o médico aqui no Brasil é como se fosse o superstar, ele ocupa um cargo intocável. Então para a gente isso é muito estranho, porque nós fizemos uma profissão, como seria engenharia, como seria psicologia, como seria letras, qualquer outra profissão. O fato da gente tratar com pessoas não faz a gente melhor profissionais, nós temos que ser bons naquilo que fazemos, mas não somos melhores por causa do diploma. E é isso que eu acho que realmente faz bastante diferença. Medicina é uma profissão como qualquer outra (Maria, médica do Programa Mais Médicos, 32 anos, solteira. Entrevista realizada em 20/05/2016).

Maria atribui novos sentidos para o profissionalismo quando argumenta que a medicina é uma profissão como outra qualquer. Enquanto a literatura indica que o profissionalismo ocupacional tem um caráter ideológico, seu argumento consistia em igualar a medicina a outras profissões que não detém os mesmos privilégios construídos ao longo do tempo pelo grup, desconstruindo as visões idealizadas que os médicos tinham de si mesmos. Ao mencionar a vaidade médica, Maria nega maior valor a quem acha que tem, não aceitando essa diferenciação, trazendo novas formas de classificar, de nomear, para contestar o preconceito que por vezes resulta da diferença seja racial, de classe, de nacionalidade ou ideológica. Os médicos cubanos relataram ter conhecimento de casos onde colegas sofreram preconceito, mas não era uma realidade para as pessoas que entrevistei. Félix atribuía ao que chamava de “ciúme profissional” essa hostilidade que alguns colegas sofreram. Para ele ocupar a posição até então reservada para um médico brasileiro resultava em sentimento de estranheza para os médicos brasileiros, que atribui identidades negativas aos médicos estrangeiros:

Sim com certeza tem. Mas graças a deus eu consegui, não teve muita hostilidade. Lógico que tem o ciúme profissional. Mas não existe no Brasil, existe em todo o mundo. Entre nós existe, entre os médicos brasileiros existe. Imagina que chega um médico estrangeiro a ocupar um posto de trabalho que você possa ocupar. E que eu vou decidir o que vou fazer com meu paciente, que é um jeito diferente de trabalho, ou uma forma de pensar diferente, entende? Lógico que existe, mas comigo não existiu em nenhum momento. Olha, uma vez ou outra, vou falar. Uma doutora, ginecologista, falou para uma paciente grávida que eu estava errado na caderneta, que o médico cubano não sabia trabalhar. A paciente falou para ela: oh doutora quem não sabe trabalhar é você, meu médico está certo. Você está falando que eu tenho 22 semanas de gravidez e eu tenho 25. Quem está errada é você. A paciente fez o ultrassom e falou para ela: o médico cubano sabe mais que você e você é ginecologista. Entendeu? O mesmo paciente foi quem deu a resposta quando existia alguma coisa errada, quando não gostaram de alguma coisa que eu fiz. (Félix, médico

cubano do Programa Mais Médicos, 50 anos, casado. Entrevista realizada em 20/09/2016).

Essas disputas morais, onde um grupo manuseia sentidos dado pelo outro para mudar o significado que os inferioriza, que desvaloriza, produzem por sua vez sua valorização. Esta forma de agência criativa, na qual a legitimidade está em disputa, são os processos de legitimação interacionistas. As identidades são negociadas nesses processos, em um campo em luta (WERNECK; OLIVEIRA. 2014). Não há, em alguma medida razoável, coesão de valores, os médicos estão constantemente negando uma visão dominante dos outros grupos sobre eles, negando as identidades e características desvalorizadas que lhe são atribuídas, como a formação ruim, não saberem trabalhar, e assim em diante, para buscar legitimar outra, manuseada a partir da articulação de um discurso de igualdade entre os profissionais e grande necessidade que percebiam no trabalho que desenvolviam.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei essa pesquisa, parti da polaridade entre os discursos do Ministério da Saúde de um lado e das associações médicas e do Conselho Federal de Medicina de outro, com a intenção de conhecer melhor o debate em torno do programa e caminhar para a empiria mais atento às possíveis nuances entre os discursos dos diversos grupos com os quais interagi, representados pelos sujeitos que deles se sentiam parte. Em primeiro lugar, a visão bipolar anterior se dividiu e apontou para diversas direções.

Retomando as perguntas de pesquisa que orientaram o trabalho de campo – como a chegada de profissionais médicos do Programa Mais Médicos tensionam os discursos de profissionalismo dos médicos de família? – Vimos que este grupo dos médicos de família se divide principalmente em dois subgrupos diferentes, com perspectivas distintas. O primeiro deles, formado por médicos de família especialistas ou em formação em medicina de família, sustenta um discurso baseado em dois valores fundamentais, sendo eles o contato continuado com uma comunidade de referência pelos quais são responsáveis, e da integralidade na relação com o paciente, onde o atendimento leva em consideração fatores que vão além dos problemas de saúde, como a condição socioeconômica da população, por exemplo. Defendem que seu trabalho, quando possuem condições adequadas, gera impactos reais sobre os indicadores de saúde dessas comunidades. Possuem visões críticas dos discursos hegemônicos da medicina, fundado na formação hospitalocêntrica das especialidades focais. Buscam construir um sistema de saúde universal que dê conta da complexidade de situações que a relação médico/paciente

apresenta. Para eles o PMM colocou a Atenção Primária à Saúde no centro da agenda do Ministério da Saúde, e isso possibilitou uma mudança de enfoque na formação de recursos humanos, expandindo o número de residências médicas disponíveis e alterando a grade curricular da medicina no país, dirigindo-a para um modelo mais centrado na Atenção Primária em Saúde.

O segundo subgrupo, formado pelos médicos que atuam na medicina de família sem serem especialistas, viam o programa de forma positiva, por alguns dos mesmos motivos citados pelo grupo anterior, mas se consideravam em desvantagem desde sua implementação. Com a oferta de médicos na etapa inicial de provimento emergencial de profissionais, as prefeituras rapidamente acessaram o programa. Como resultado disso, relataram não haver reajustes salariais durante o período do PMM, e a possibilidade de buscar melhores condições de trabalho em administrações diferentes também não era possível no novo cenário. Viam a chegada dos médicos cubanos, por um lado, como possibilidade de aprendizado de formas diferentes de se relacionar com os pacientes, que atribuíam principalmente à formação cubana, cuja característica era associada ao contato visto com o mais humano, mais humanizado. Com a convivência dos médicos do programa, os discursos profissionais criticando a ineficácia do PMM foram relativizados no cotidiano com a interação dos médicos de família e os médicos cubanos. Passaram a perceber mais similaridades entre si do que diferenças. O grupo especialista em saúde da família utiliza sua expertise como dispositivo moral que lhe qualifica diante do despreço ao conhecimento dos médicos não especialistas brasileiros atribuindo a estes lugar subalterno à formação dos médicos cubanos. Vê-se como tais experts usam criativamente o reconhecimento ao saber cubano para refazer as hierarquias entre médicos especialistas em medicina de família e médicos de família brasileiros. As posições das representantes profissionais oficiais buscaram produzir a coesão dos médicos nacionais contra os estrangeiros, mas essa “igualdade” não ecoou. Ao contrário, reforçou a urgência da distinção dos especialistas brasileiros, que rejeitando serem classificados junto aos médicos de família do Brasil, implodem a legitimação buscada pelos discursos oficiais das entidades profissionais.

Os médicos cubanos, todos formados e especialistas em medicina de família, por outro lado, não reconhecem essa classificação. Para eles, não há diferenças entre os médicos cubanos e os médicos brasileiros em geral. Suas tentativas de negar a rotulação sobre a formação cubana não resultam da semelhança, mas da negação de legitimidade a várias visões dos médicos brasileiros sobre qualidade do serviço que prestavam. Combatiam a ideia de que em Cuba a preparação é mais próxima aos paramédicos do que aos médicos. A maior parte possuía

experiência na atenção primária, ao contrário dos médicos brasileiros em geral, que ainda estavam iniciando suas carreiras. Para alguns médicos cubanos, formados em contexto social distinto, sua autonomia no Brasil era reduzida, devido a organização da medicina de família no país. Alguns aderiram as mudanças de protocolo entre os países e aceitaram a agenda da gestão da unidade de saúde, e outros continuaram a realizar o trabalho como estavam habituados a realizar em Cuba, valorizando a autonomia do médico e reduzindo o papel da agenda no cotidiano. Esse controle do trabalho pela gestão é mais difícil em ocupações altamente profissionalizadas, o que dá certa autonomia ao profissional, mas não deixa de existir.

Com isso, outro conflito maior surge dentro do grupo profissional médico, entre aqueles que se formam e trabalham para a prestação de serviço na Atenção Primária em Saúde, voltada principalmente para a prevenção, e aqueles cuja especialização e trabalho se baseia no paradigma biomédico de saúde de diagnóstico e cura predominante no Brasil até a organização da Atenção Primária, que data da Constituição de 1988. O grupo hegemônico, que detém os elementos de prestígio dentro da profissão médica, atuando principalmente em hospitais e centros de excelência nas regiões metropolitanas, passa a concorrer com um grupo heterodoxo cada vez maior que se organiza na atenção primária. Com isso, um dos conflitos identificados não previstos durante a pesquisa foi justamente esse entre os profissionais da APS e os profissionais do sistema secundário e terciário.

A identidade profissional mantém a centralidade em diversas situações nas quais a interação é clivada por diferenças em outras identidades sociais, pelo menos nas interações face a face no ambiente de trabalho. Essas diferenças, por sua vez, influenciam os discursos de profissionalismo invocados pelos sujeitos e sua visão de mundo sobre o PMM. Argumentei inicialmente que a identidade profissional é a que toma a centralidade na narrativa dos sujeitos, conciliando identidades aparentemente contraditórias sob a mesma identidade profissional. Essa hipótese se aplicaria aos casos onde o processo de socialização profissional foi mais bem-sucedido, na medida em que promove um processo de desenraizamento em relação às outras identidades. Em outros casos, onde a socialização profissional foi interseccionada, a “amarração” pode ser mais fluída ou não ocorrer. Os dados apontam nessa direção. A identidade profissional, do médico, assume a centralidade diversas vezes quando surgem conflitos, que passam a ser naturalizados pelos sujeitos como “normais”, “que sempre foi assim”. Em casos onde a diferença é vivenciada durante a formação a identidade profissional também mantém a centralidade, mas passa a ser vista de forma crítica pelos sujeitos a partir de suas outras

perspectivas, desmitificando atributos e essencializações dessa identidade profissional tidos como naturais.

A identificação com a medicina de família por parte dos médicos se dá, quase de forma consensual, pelo tipo de serviço prestado, mais autônomo e integral, e ao contato com uma comunidade de referência, o que permite aos médicos visualizarem de forma objetiva o resultado do trabalho que desempenham. Por outro lado, a identificação dos pacientes com os médicos é caracterizada pelas origens sociais e posição na estrutura social. Fatores como o pertencimento anterior a mesma classe social, a mesma raça, ao mesmo gênero, tem mais influência na relação médico/paciente que o cuidado visto como mais “humanizado” dos médicos cubanos, que só perceberam diferenças quanto a isso após sua chegada. O perfil social do médico recém-formado é, muitas vezes, contrastante com o perfil das populações atendidas por esses médicos.

Por fim, para além do Ministério da Saúde e entidades médicas, o Programa Mais Médicos reposicionou os atores e permitiu interações que colocaram os sujeitos em um processo de reconstrução discursiva. Ao colocar o PMM como tema das entrevistas, evitei o viés de invocar constantemente, na forma de pergunta, a identidade profissional, e pude observar diversos conflitos entre os grupos, apresentando uma visão multipolar em torno do programa e as lutas dos grupos pela hegemonia discursiva. O profissionalismo, de certa forma híbrido pela relação dos médicos com as administrações da unidade e do município, no caso dos médicos possui um forte ideário ocupacional, emanando de dentro para fora do grupo. Cabe à gestão, muitas vezes, racionalizar o trabalho apenas na burocratização do mesmo, e não promover identidades entre seus subordinados como qualificado no conceito de profissionalismo organizacional. Em um contexto de pouca oferta de profissionais, a fixação é mais importante para o gestor. O profissionalismo então é utilizado frequentemente como elemento aglutinador entre os grupos, conciliando as diferenças.

Agradecimentos

Agradeço inicialmente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa e investimento em minha formação acadêmica. Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, por todo apoio durante esse trajeto, que possibilitou que eu me dedicasse inteiramente ao trabalho de pesquisa.



REFERÊNCIAS

ABBOTT, Andrew Delano. **The system of professions**: an essay on the division of expert labor. Chicago: University Chicago Press, c1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Programa mais médicos – dois anos**: mais saúde para os brasileiros / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

DINIZ, Marli. Repensando a teoria da proletarização dos profissionais. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 165-184, maio de 1998.

EVETTS, Julia. Introduction: **Trust and professionalism**: challenges and occupational changes. *Current Sociology*, 54, 2006.

_____. **Professionalism in turbulent times**: changes, challenges and opportunities. Propel International Conference. Stirling 9-11 May 2012.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) **Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MACIEL FILHO, Romulo; BRANCO, Maria Alice Fernandes. **Rumo ao interior**: médicos, saúde da família e mercado de trabalho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2008.

MOTA, Reinaldo Gaspar da; BARROS, Nelson Filice. O Programa Mais Médicos no Estado de Mato Grosso, Brasil: uma análise de implementação. **Ciênc. Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 9, p. 2879-2888, set. 2016.

PARSONS, Talcott. Las profesiones y la estructura social in: PARSONS, Talcott. **Ensayos de Teoría Sociológica**. B. Aires, Paidós, 1967.

SCHEFFER, Mário. **Demografia Médica no Brasil, v. 2**. Coordenação de Mário Scheffer; Equipe de pesquisa: Alex Cassenote, Aureliano Biancarelli. – São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo: Conselho Federal de Medicina, 2013.

STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e máscaras: a busca de identidade**. São Paulo: EdUSP, 1999.

WERNECK, Alexandre. OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso. **Pensando bem: Estudos de sociologia e antropologia da moral**. Rio de Janeiro, Casa da Palavra/ Faperj. 2014.

PROFESSIONALISM AND DISPUTES FOR LEGITIMATION IN FAMILY HEALTH: IDENTITY NEGOTIATIONS OF PHYSICIANS IN THE CONTEXT OF THE MORE MEDICAL PROGRAM

Abstract: *How does the arrival of foreign medical professionals, working mainly in health posts with Brazilian physicians, in the context of the implementation and validity of the "Mais Médicos" program, has stressed the discourses of professionalism and what are the effects of this contact for professional identifications? Different types of professional training, with varied or contrasting approaches, within the same profession, have produced competitive discourses of professionalism, given the same work position? Starting from the official speeches of the institutions of the Ministry of Health and representative organs of the medical profession, I sought to understand how physicians, in their daily lives, have built and have negotiated their identities and negotiate the discourse of professionalism, and how they have positioned themselves in this debate and deal with the differentiation introduced by public police. The fieldwork, consisting of 14 qualitative interviews and the analysis of the discourses from different organs, actors and publications expressing the clash around the program, have allowed us to understand how the processes of reworking and negotiating these discourses and identities occur, and how they appear and are disseminated in the speech of physicians working in the municipality of São Bernardo do Campo, located in the metropolitan region of São Paulo.*

Keywords: Sociology of Professions; Professional identities; Difference; Professionalism, "Mais Médicos Program".

A LITERATURA SOBRE O ENSINO DE INGLÊS E LINGUÍSTICA APLICADA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS: IDENTIDADES, EMOÇÕES, CRENÇAS E AÇÕES

COSTA LEITE, Patrícia Mara de Carvalho¹– patriciamccostaleite@gmail.com
Universidade Federal São João Del-Rei – Departamento de Letras, Artes e Cultura
Praça Frei Orlando, n. 170, Centro
CEP: 36.307-352 – São João del-Rei – Minas Gerais – Brasil

Resumo: *Esta proposta apresenta uma pesquisa de pós-doutorado em andamento. Nosso objetivo principal é investigar o modo como a literatura sobre ensino de língua inglesa e Linguística Aplicada contribui para a formação das identidades, emoções e crenças dos alunos em formação e como isso reverbera em ações em sala de aula. Assim, a pesquisa começou a ser conduzida, no primeiro semestre de 2018, na disciplina “Fundamentos metodológicos do inglês: aquisição e abordagens” (LET470), do curso de graduação em Letras da UFMG. Com isso, pretendemos aprofundar o estudo sobre a formação inicial de professores de inglês, iniciado no doutorado (COSTA LEITE, 2017), bem como o estudo sobre identidades, emoções e crenças, suas inter-relações e implicações para a formação inicial nesse contexto.*

Palavras-chave: *Literatura sobre ensino de língua inglesa. Identidades, emoções e crenças. Disciplina UFMG.*

1 INTRODUÇÃO

Em minha pesquisa de doutorado, cuja tese foi defendida e aprovada em outubro de 2017, trabalhei com quatorze alunos em formação, em uma universidade federal do interior de Minas Gerais, em uma disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa, com o objetivo

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Mestre em Letras pela UFSJ. Graduada em Psicologia pela UFSJ, em Letras/inglês pela UFLA e em Letras/português pela Claretiano. É pós-graduanda em “Mídias na Educação” pela UFJF e pós-doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFMG.

de investigar e criar oportunidades para a promoção de uma formação crítico-reflexiva. Os alunos em formação estudaram, discutiram e refletiram sobre textos, atividades e aulas de inglês que buscassem a promoção da cidadania, bem como um ensino que priorizasse a criticidade e expansão de perspectivas. Como se tratava de uma disciplina de estágio supervisionado, os alunos em formação planejaram aulas que priorizavam o contexto em que o aluno se encontrava, bem como sua formação crítica e cidadã, tendo como base a perspectiva educacional dos letramentos críticos.

Percebemos, pelos dados gerados por meio de entrevistas, questionários, diários e fóruns, que todos os participantes relataram a novidade que a proposta de um ensino de inglês crítico ensejou, ainda que dez dos quatorze participantes já estivessem nos anos finais da graduação em Letras. Além disso, onze dos quatorze participantes caracterizaram as aulas planejadas como inéditas, surpreendentes, geradoras de esperança e de uma nova perspectiva para se ensinar na escola regular, atrativas aos alunos, motivadoras, instigantes e, até mesmo, como uma resposta ao ciclo de repetição, relatado durante a pesquisa, que ainda acontece em relação ao ensino de inglês na escola regular.

Entendemos que os resultados mencionados anteriormente parecem estar diretamente relacionados ao estudo da perspectiva educacional, os letramentos críticos, que introduzimos na disciplina e que, anteriormente, era desconhecida por doze dos quatorze alunos em formação. A partir desses resultados e do relato de vários alunos em formação que ainda presenciaram o ensino estrutural e repetitivo do verbo “*to be*” na sala de aula da escola regular, vivenciado por grande parte dos próprios alunos em formação quando nos tempos de escola, entendemos o quão importante são as escolhas do conteúdo a ser estudado e discutido na licenciatura, e nos questionamos se a repetição das aulas, que, por vezes, parecem permanecer as mesmas de décadas atrás, não está, também, atrelada ao modo como a literatura sobre o ensino de inglês e Linguística Aplicada é escolhida e explorada na sala de aula da universidade, nos cursos de formação.

Outro ponto a ser destacado é a importância de uma formação inicial de qualidade e ampla na medida em que “trata-se da base de sustentação da prática de muitos professores; para inúmeros, a única ao longo do exercício da profissão” (LIMA, 2013, p. 10). Contudo, as universidades “ainda não têm sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes

para suprir as necessidades do mercado de trabalho” (LEFFA, 2008, p. 355). Nesse ínterim, nos questionamos se a escolha dos materiais a serem trabalhados nas disciplinas da graduação estão em consonância com as novas formas de ensinar e aprender que surgem em nossa sociedade pós-tipográfica (CASTELLS, 1999) e se o fato de ainda existirem professores formadores que não priorizam a busca de conteúdos atualizados para serem estudados em suas disciplinas corrobora essa formação inicial que ainda carece de melhorias, como mencionado por Leffa (2008).

Nessa perspectiva, ao correlacionarmos a literatura sobre ensino de língua inglesa e Linguística Aplicada e a formação das identidades, emoções e crenças dos alunos em formação, teremos um panorama mais amplo e detalhado de um dos aspectos que influencia diretamente a formação inicial: a questão da escolha dos materiais a serem trabalhados, no caso, na disciplina “Fundamentos metodológicos do inglês: aquisição e abordagens” (LET470), da Faculdade de Letras da UFMG.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente, há uma crescente preocupação com o estudo da identidade do professor de línguas e várias pesquisas relacionadas ao tema têm surgido. Alguns dos exemplos dessas pesquisas têm focado, por exemplo, na definição de identidade no processo de aquisição de segunda língua e em relação aos estudos dos letramentos (MENARD-WARWICK, 2006); no estudo da relação entre identidade, ensino de línguas e mudança social (NORTON; TOOHEY, 2011); compilações sobre pesquisas que vêm sendo conduzidas sobre o tema (BARKHUIZEN, 2017); pesquisas sobre a identidade do professor de línguas e criticidade (KUBOTA, 2017); investimento e identidade na aprendizagem de línguas (NORTON, 2017), para citar apenas alguns. Há também estudos que correlacionam identidade, emoções e crenças dada sua natureza e semelhança. Destacamos aqui os trabalhos de O’Connor (2008), Barcelos (2017) e Benesch (2017).

Barkhuizen (2017) caracteriza as identidades como “cognitivas, sociais, emocionais, ideológicas e históricas” (p. 4) e afirma que “elas se encontram tanto dentro do professor quanto fora no mundo social, material e tecnológico” (p. 4). O autor ainda acrescenta que tais

identidades podem ser sentidas, imaginadas, construídas e contadas. Para ele, as identidades dos professores de línguas são contestadas e resistidas, mas também são aceitas e valorizadas, tanto pelos próprios professores quanto por outros. São pessoais e profissionais, dinâmicas, múltiplas e híbridas, e podem mudar “discursivamente, com o passar do tempo, na interação social com formadores de professores, aprendizes, professores, administradores de escolas e com a comunidade em geral, e na interação material com espaços, locais e objetos na sala de aula, instituições e online” (p. 4).

Coracini (2007) entende a identidade como formada por interdiscursos, que são, na verdade, “fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva” (p. 9) do ser humano, recebida como herança e continuamente modificada e transformada justamente nas nossas relações com o outro, numa imbricada rede de inter-relações, ao mesmo tempo constituída e constituidora de nossos valores, crenças, emoções, ideologias e culturas. Segundo a autora, esses interdiscursos constituem, assim, inúmeras vozes que formam a nossa visão do mundo, e dialeticamente também são formados por ela. É isso que nos torna, como seres humanos, a um só tempo semelhantes e diferentes de outros seres humanos. Bruner (2002) também se refere às nossas “múltiplas vozes interiores” (p. 85), lembrando que cada um de nós é fragmentado e complexo, um conjunto de personagens, ao mesmo tempo em que somos únicos em nossa complexidade. Apesar disso, como nos mostra Coracini (2007), “cada um de nós tem a ilusão de que tem uma [única] identidade, inventada pelo outro e assumida como sua” (p. 9).

Segundo Nicholson e Seidman (1995), a visão modernista da identidade primava pela naturalização ou essencialização de “categorias de identidade” (p. 8). Em outras palavras, essa visão baseava-se na concepção de identidade como essência, como unicidade. Para os defensores dessa concepção, cada pessoa tem a sua identidade, que é única, individual e indivisível. No entanto, numa concepção pós-moderna da identidade, predomina a ideia de que a identidade humana é formada social e culturalmente e que essa influência social e cultural gera diferenças nas experiências individuais. Essa concepção não-essencialista da nossa identidade como algo fragmentado, múltiplo, heterogêneo e híbrido, está no cerne das discussões pós-modernas sobre identidade, inclusive no que se refere às concepções sobre identidade do professor de línguas. É essa concepção de identidade múltipla, heterogênea e híbrida que este projeto pretende adotar ao estudar as identidades dos alunos em formação.

A relação entre identidades, emoções e crenças, reside no fato de que todas são dinâmicas, complexas e múltiplas (BARCELOS, 2017). Para a autora, “as identidades são construídas a partir de aspectos emocionais da vida do professor (...) e da interação entre experiências pessoais, sociais e culturais e do ambiente institucional” (p. 147). Além disso, nossas identidades também são formadas pelas nossas crenças e tais crenças reverberam em determinadas tomadas de decisão em nossas vidas, inclusive, na sala de aula. A esse respeito, Pajares (1992) entende que as crenças não somente influenciam comportamentos individuais, mas também a maneira pela qual as ações são definidas. Desse modo, para se investigar as crenças é necessário “compreender as afirmações orais e escritas dos participantes como também as ações realizadas” (COELHO, 2006, p. 129). Em outras palavras, faz-se crucial entender como tais crenças e, no caso de nosso estudo, emoções e identidades afetam as ações em sala de aula de língua inglesa.

Segundo Arruda (2008), “a relação entre crenças e ações é recíproca, as crenças podem guiar as ações e as ações podem influenciar e mudar as crenças” (p. 35), que, em um plano mais amplo, influenciam na construção de nossas identidades e originam determinadas emoções. A autora ainda acrescenta que “as crenças e ações, em relação ao ensino de LE, emergem das interações sociais, isto é, das interações com alunos, com outros professores e com os recursos que, porventura, vierem a mediar a prática pedagógica dos professores” (Ibid., p. 35). Daí a importância de não só investigar identidades, emoções e crenças dos alunos em formação, mas também as ações em sala de aula relacionadas a elas, como já mencionado, já que a identidade do professor de línguas “é um processo complexo e contínuo”, como afirma Barcelos (2017, p. 147).

Entendemos que as identidades dos alunos em formação, bem como suas emoções e crenças, se atrelam às suas experiências de mundo. Desse modo, as experiências vivenciadas pelos alunos durante a graduação têm um grande impacto na construção da identidade docente desses alunos. Carr e Kemmis (1988) acreditam que devem-se valorizar tanto os conhecimentos teóricos produzidos por teorias apresentadas, discutidas e estudadas pelo aluno durante a graduação quanto aqueles produzidos pelo professor durante seu trabalho docente.

Desse modo, as metodologias, perspectivas e abordagens, cujo ensino é priorizado durante a formação inicial, devem ser pensadas em relação à construção da identidade, das emoções e

crenças do aluno em formação já que isso auxilia na ampliação e aprofundamento do conhecimento sobre a formação inicial de professores de língua inglesa, bem como das ações pedagógicas que são tomadas em sala de aula.

3 METODOLOGIA

Ao se tratar de uma pesquisa de cunho interpretativista (FREEMAN, 1996; SAVIN-BADEN; MAJOR, 2010) como é o caso do nosso estudo, a escolha do paradigma qualitativo foi a mais indicada, pois permite uma visão naturalista e não controlada do processo de ensino, e não apenas uma avaliação do produto final.

Além disso, os objetivos desta pesquisa visam a fornecer uma perspectiva êmica, interna – em oposição a ética, externa (DYSON; GENISHI, 2005) – do objeto estudado, ou seja, as percepções dos alunos em formação sobre a suas crenças, identidades e emoções, a partir de seu próprio ponto de vista, e não apenas do ponto de vista da professora-pesquisadora.

Para viabilizar tal abordagem qualitativa, interpretativista e êmica, temos um estudo de caso. Como os objetivos desta pesquisa são essencialmente exploratórios, o estudo de caso é uma metodologia apropriada, pois permite um exame intenso das interpretações dos participantes de forma ampla e rica, dentro de um ambiente naturalista, ou seja, a sala de aula enquanto contexto social (DYSON; GENISHI, 2005; STREET, 2014).

Para se assegurar uma noção mais ampla e profunda do fenômeno, busca-se o uso de variados métodos de geração de dados, quais sejam: notas de campo da pesquisadora, entrevistas com os participantes e diários reflexivos dos alunos da graduação da disciplina “Fundamentos metodológicos do ensino de inglês: aquisição e abordagens”.

Trata-se, pois, de uma pesquisa em sala de aula, pois tem sido conduzida dentro do contexto de uma disciplina de formação inicial de professores de inglês já existente, e não num contexto criado para os fins específicos da pesquisa. Caracteriza-se, assim, como um trabalho de natureza primordialmente qualitativa, por utilizar instrumentos qualitativos tanto para a geração quanto para a análise dos dados. Caracteriza-se também como um estudo de caso, por

basear-se nas interpretações de apenas um grupo de alunos em formação inicial. Além disso, é uma pesquisa caracterizada como interpretativista, pois pretende analisar dados gerados a partir das interpretações dos participantes sobre suas emoções, crenças e identidades em formação, o que permite a realização de uma análise êmica, e não apenas as interpretações da pesquisadora.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Os questionamentos que norteiam esta pesquisa são, a saber: a escolha dos materiais a serem trabalhados na disciplina “Fundamentos metodológicos do inglês: aquisição e abordagens” (LET470) estão em consonância com as novas formas de ensinar e aprender que surgem nossa sociedade pós-tipográfica (CASTELLS, 1999)? Qual a relação entre os conteúdos estudados e as identidades, emoções e crenças dos alunos em formação? Como essa relação interfere na formação do aluno?

Uma questão vital a ser abordada na pesquisa é o fato da disciplina estar em consonância com as mudanças drásticas e até mesmo radicais que nos deparamos em nossa sociedade e reverberam na educação. Minha hipótese é que haverá itens a serem reavaliados e revisados pelo professor futuramente, posto que devido às mudanças frequentes, trata-se de tarefa árdua manter-se atualizado e, por vezes, o professor acaba por desconhecer novas tecnologias e novos métodos e abordagens o que afeta indiretamente a sala de aula em que o aluno em formação irá atuar. Além disso, essa investigação pode fomentar ações que possibilitem mais caminhos para a constante atualização e formação dos professores.

Outro aspecto é o conhecimento do modo como os conteúdos estudados e as identidades, emoções e crenças dos alunos em formação se relacionam. Pesquisá-los nos auxiliará a entender melhor a escolha de conteúdos e também a construir conhecimento sobre isso para todo o curso de Letras, não só da UFMG, mas de outras instituições.

Finalmente, para se ter uma ideia da formação inicial do aluno de Letras da UFMG, a investigação de suas identidades, emoções e crenças nos fornecerá insumos para conhecer o futuro profissional de Letras, suas necessidades, medos, perspectivas e visão de mundo, proporcionando melhores e mais fundamentadas tomadas de decisões futuras.

5 CONCLUSÃO

Pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores, no caso da área de Letras, serão sempre requeridas e necessárias, visto que em um mundo em constante mudança, faz-se primaz a revisão, reflexão e seleção de novas perspectivas, conceitos e maneiras de se ensinar e aprender em todos os âmbitos de ensino. Desse modo, quanto mais conhecermos as identidades, emoções e crenças de nossos alunos, melhor o atenderemos e mais conhecimento produziremos para a área de formação de professores.

Agradecimentos

Agradeço, imensamente, o apoio e as contribuições da Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos para minha vida acadêmica e para esse estudo. Muito obrigada!

6 REFERÊNCIAS

- ARRUDA, C. F. B. **O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)– Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- BARCELOS, A. M. F. Identities as emotioning and believing. In: BARKHUIZEN, G. (Org.). **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017. p. 145-150.
- BARKHUIZEN, G. (Org.). **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017.
- BENESCH, S. **Emotions and English language learning: exploring teacher's emotional labor**. New York: Routledge, 2017.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COELHO, H. S. H. "É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 125-143.



CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade.** São Paulo/Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA LEITE, P. M. C. “**Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito**”: os letramentos críticos na formação inicial de professores de língua inglesa. Tese (Doutorado)– Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DYSON, A. H.; GENISHI, C. **On the case: approaches to language and literacy research.** New York: Teachers College Press, 2005.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. **Voices from the language classroom.** New York: Cambridge University Press, 1996.

KUBOTA, R. Critical language teacher identity. BARKHUIZEN, G. (Org.). **Reflections on language teacher identity research.** New York: Routledge, 2017. p. 210-214.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 353-376.

LIMA, C. V. A. “Eu faço o que posso”: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa. Tese (Doutorado)– Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MENARD-WARWICK, J. Both a fiction and an existential fact: Theorizing identity in second language acquisition and literacy studies. **Linguistics and Education**, v. 16, p. 253-274, 2006.

NICHOLSON, L.; SEIDMAN, S. (Orgs.). **Social postmodernism: beyond identity politics.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

NORTON, B. Learner investment and language teacher identity. In: BARKHUIZEN, G. (Org.). **Reflections on language teacher identity research.** New York: Routledge, 2017. p. 80-86.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**. v. 44, n. 04, p. 412-446, oct. 2011.

O’CONNOR, K. E. “You choose to care”: teachers, emotions and professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, p. 117-126, 2008.

PAJARES, M. F. Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. Introduction: the uncertainty of wisdom. In: SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. (Orgs.). **New approaches to qualitative research: wisdom and uncertainty.** Cornwall, UK: Routledge, 2010. p. 1-5.



STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

THE LITERATURE ABOUT ENGLISH TEACHING AND APPLIED LINGUISTICS IN THE LANGUAGES GRADUATION COURSE: IDENTITIES, EMOTIONS, BELIEFS AND ACTIONS

Abstract: *This paper shows an ongoing post doctorate research. Our main aim is to investigate the way the literature about English teaching and Applied Linguistics contribute to the students' identities, emotions and beliefs construction and its reflection in the classroom. In this way, the research started in the first term of 2018, in the context of the discipline "Fundamentos metodológicos do inglês: aquisição e abordagens" (LET470), in the UFMG Languages graduation course. We intend to study deeply the pre-service English teachers course, carrying on the studies from the doctorship stage (COSTA LEITE, 2017), as well as the studies about identities, emotions and beliefs, their relationship and implications for the pre-service context.*

Palavras-chave: *The literature about English teaching. Identities, emotions and beliefs. UFMG discipline.*
