

EIXO TEMÁTICO 4: Formação e valorização de profissionais da educação

FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Hilda Mara Lopes Araujo
Doutora em Educação- UFPI
hildamara2@hotmail.com

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento
Doutora em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Email: viviufrn@yahoo.com.br

Neste estudo, nos mobilizamos à compreensão dos sentidos da formação de um grupo de licenciandos do Curso de Física da Universidade Federal do Piauí, partindo da seguinte pergunta: — Qual a relação entre o sentido da formação vivenciada pelos licenciandos e a construção da identidade profissional docente? Conjecturamos que a formação envolve o conjunto das relações, influências e implicações entretecidas entre discentes, docentes no tempo e espaços institucionais, como aspectos do desenvolvimento de uma identidade profissional. Nesse sentido, buscamos compreender a formação dos licenciandos acontecendo nos cenários institucionais, realizando-se na dinâmica dos atos de currículo e, portanto, considerando a emergência do instituído e instituinte, “concebido e refletido de maneira não apartada, relacional [...], com todas as contradições, opacidades, ambivalências e paradoxos que as práticas humanas constituem e expressam” (MACEDO, 2011, p. 109).

Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla, na qual fizemos uso da metodologia da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 1996; SILVA, 2006; 1996). Esta, por sua vez, projeta um modo inverso de construir a pesquisa, uma vez que o campo de investigação não se constitui como mais uma instância verificadora de checagem de uma problemática estabelecida *a priori*, mas passa a ser o próprio *locus* dessa problemática. Dessa forma, o processo de desvelamento do objeto da pesquisa se constrói pouco a pouco, por meio de uma elaboração teórica que aumenta, dia após dia, a partir de hipóteses oportunizadas no campo da investigação, realizando uma articulação criativa, e o mais estreita possível entre os dados e as questões/hipótese.

Essa perspectiva metodológica se inscreve numa visão paradigmática a qual, segundo Coelho, o olhar epistêmico está aberto para “o vago, a desordem, o fluxo, o rizoma, a diferença, o plural. Em lugar de mudar de linguagens nota-se mudar de olhar. É isso um paradigma: uma forma de olhar. Mudar de paradigma: mudar de olhar” (1982, p. 25).

Conforme explicitado, há um deslocamento dos sentidos implicados no sujeito cartesiano: ele não só “pensa e existe”, mas desenvolve-se porque age.

A pesquisa foi realizada com 07 (sete) licenciandos do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Piauí os quais se apresentam neste texto por meio de nomes fictícios. Nosso objetivo foi compreender o processo de identificação dos discentes com a docência e, assim, com a profissão, a partir dos sentidos dados às suas experiências formativas.

No contexto entrevisto neste artigo, nos deteremos à compreensão da relação entre a formação e a construção da identidade profissional docente articulada às experiências que os estudantes vivenciam, apoiando-nos nos discursos desvelados de suas falas. Trata-se, portanto, de uma metodologia que se organiza por meio da palavra, porém tomando-a na sua

oralidade e como elemento central. Considerando ser a palavra o meio e expressão do sujeito e onde encontramos o simbólico da cultura, o sujeito é considerado como ator desempenhando papéis. Nesse processo, faz-se uso de entrevistas, usando-se as valorações do conjunto das falas dos entrevistados e, dessa forma, busca-se compreender e explicar a ação dos mesmos. Procuramos, nesse sentido, entender o ponto de vista (GEERTZ, 1997) dos discentes acerca das experiências vividas em suas singularidades, em seus problemas concretos, considerando o tempo e os espaços nos quais a formação acontece.

Considerando o objetivo anunciado no texto, o estudo está assim, organizado: A formação em ato, afeto e poder.

1 A formação em ato

Para Macedo (2010; 2011), a formação é experiencial e se realiza na existência de um Ser social capaz de transformar informações, acontecimentos e conhecimentos em experiências significativas. Deste modo, o Ser aprende em suas itinerâncias e errâncias aprendentes, nas relações consigo – autoformação – com as coisas, as instituições, o mundo – ecoformação – e com o outro, suas diferenças e identificações – heteroformação.

A heteroformação — polo da formação — nos proporciona compreender que a aprendizagem, sendo um fenômeno relacional, potencializa sua constituição interativa, intercompreensiva, portanto, se realiza no contato significativo com o outro e consigo mesmo (MACEDO, 2010; 2011). Dessa forma, chama-nos a atenção as relações entre os licenciandos e docentes formadores e as imagens projetadas por estes aos futuros professores.

Na configuração restrita à sala de aula, por exemplo, os estudantes relatam ter estabelecido relações com excelentes professores. Conforme assinala o discente Einstein, em disciplinas que cursou, teve a oportunidade de aulas com o mesmo professor e conta que chamou a atenção o fato de que o professor não tinha uma “formação [...] em Licenciatura, em uma área da Física em si, [mas] em Engenharia; ele tinha uma didática muito boa, [...] uma forma de se expressar muito legal. Ele procurava conversar com os alunos”. O discurso do estudante, à primeira vista, parece querer enfatizar a boa convivialidade proporcionada pelo professor em sala de aula. No processo de uma escuta sensível e compreensiva, é possível observar pelo tom da voz do estudante, relações reveladoras de um ambiente no qual a sociabilidade se faz presente impulsionado pelo diálogo como elemento chave da relação professor e aluno.

O professor de Einstein, mesmo não tendo formação como licenciado, tinha uma didática muito boa, conforme o licenciando explicita. Isto faz transparecer a responsabilidade do docente em relação ao seu ofício e, também, ao envolvimento afetivo, abertura à horizontalidade nas relações com os estudantes, entrevistado na “conversa” que o professor procurava ter com os discentes. Nesse sentido, a formação/heteroformação emerge como um valor que deve ser cultivado “numa sociedade que nos ensinou basicamente a nos formar na competitividade em detrimento da cooperação; na ultrapassagem do outro em detrimento da experiência da comunhão” (MACEDO, 2010, p. 74).

A heteroformação como experiência cooperativa, mútua, como coformação, não é, no entanto, uma posição tomada como um valor concernente ao ser professor, para o conjunto de docentes que atua na Licenciatura em Física. O estudante Lattes, por exemplo, não traz lembranças favoráveis de relações com alguns professores. Ele recorda de vivências em que “não existia um contato [do professor] com os alunos; praticamente [o professor] não se dirigia ao aluno. Na parte do Laboratório, deixou a desejar o convívio social do professor, pois tem alguns professores que [...] não nasceram para conviver com ninguém. São extremamente arredios. Eles não gostam [...] é de um aluno ou de outro [...], não; eles não gostam de se relacionar com as pessoas”.

O que Lattes pondera em sua fala evidencia a falta de interação entre professor e aluno, o que nos conduz a compreensão de que o papel que o professor desenvolve em sala de aula, incluindo as relações que estabelece ou não, com os estudantes nesse espaço, reflete, de certa forma, suas relações com a sociedade. Nesse sentido, Abreu e Massetto (1990, p. 115) afirmam que “é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade”.

Logo, para aprender, é necessário que haja um clima e um ambiente propícios para esse fim, em que predominem relações de aceitação, confiança, respeito mútuo e sinceridade (ZABALA, 1998). De um lado, é diferente um estudante lembrar-se de um professor cujas aulas eram interessantes e que dialogava com eles. Por outro lado, é um pesar evocar lembranças de um ambiente e imagens de relações estabelecidas com professores em que o diálogo não se faz.

Retomando a questão da imagem referida anteriormente, seguimos o pensamento de Boff (1999, p.35), quando indaga:

[...]que imagem de ser humano projetamos quando o descobrimos como um ser-no-mundo-com-outros sempre se relacionando, construindo seu habitat, ocupando-se com as coisas, preocupando-se com as pessoas, dedicando-se àquilo que lhe representa importância e valor e dispondo-se a sofrer e a alegrar-se com quem se sente unido e ama?

Transpomos a indagação para o campo da formação dos futuros professores: — Qual a imagem de docente projetada pelos professores formadores aos discentes em formação inicial? Pelos sentidos dos discentes, as imagens projetadas se revelam em certas circunstâncias favoráveis e, assim, podemos evidenciar relações em que a interação, o diálogo, são manifestações dessa relação entre professor e estudante. Mas, ressaltamos, também, conforme enfatizado pelos discentes, relações distanciadas, de falta de convívio e de intimidade. Esta refere-se a trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento (FREIRE, 1998), as várias idas e vindas que o professor, durante a aula, pode conseguir ou não, que o estudante acompanhe, como um desafio diante do conhecimento.

As considerações dimensionadas nos encaminham a uma terceira via de compreensão, no que concerne às imagens projetadas pelos docentes aos discentes. Ou seja, quando o estudante faz referência a professores arredios, que não dialogam ou não gostam de se relacionar com pessoas, isso expressa relações assimétricas de poder presentes no cotidiano social, e são, de certa forma, transmutadas para o contexto educacional e para a relação professor/aluno, na qual o professor, como aquele que ensina, exerce autoridade sobre o aluno, portanto, aquele que aprende (DE LA TAILLE, 1999). Dessa forma, a imagem dos docentes não está na dependência em si, de boas ou más influências projetadas no aluno, mas fazem parte do jogo da vida social, das configurações e das interdependências (ELIAS, 1995; 2005), nas quais as relações de poder estão presentes. Assim, a ausência do diálogo, a falta de interação e as decisões que envolvem o cotidiano da sala de aula são tomadas pelo professor, por aquele que tem a autoridade e, portanto, não pode ser questionado.

Diante dessas considerações, enfatizamos as influências, implicações e relações entre professores e discentes, evidenciando as contradições, opacidades, ambivalências e paradoxos que permeiam as práticas humanas, e, em particular, as práticas educativas. Porém, reconhecemos, que para além das ambivalências e paradoxos presentes nas relações professor/aluno o que deve ser evidenciado é o fato de o estudante encontrar-se em formação e, nesse sentido, as experiências formativas que vivenciam nesses contextos são constituintes do desenvolvimento uma identidade profissional docente. Ou seja, a formação acontece num

ambiente de diversidade, de heterogeneidade, sendo esse o valor que deve ser cultivado, como a mais elevada alteridade.

2 Afeto

Do contexto dimensionado acima, não resta dúvida que um ambiente físico, social e afetivo adequados favorece e potencializa a aprendizagem, à medida que poderá estimular os estudantes no trabalho e no esforço de aprender. Ambientes em que prevalecem interações afetivas geram sentimentos de segurança e contribuem para formar no aluno uma percepção positiva e ajustada de si mesmo. A afetividade não é, pois, permissividade, mas a promoção de ambientes nos quais nos sentimos bem. Nesse sentido, nos chama a atenção a questão do afeto como componente formativo, imprescindível à relação que se estabelece entre o professor e o aluno, no sentido de que nos formamos também afetivamente (MACEDO, 2010).

Desse modo, as experiências vivenciadas pelos estudantes nos remetem à reflexão sobre o afeto como mediador da aprendizagem e sua importância fundamental nas relações, por se tratar de vivências que são essencialmente humanas. Entretanto, nas relações estabelecidas entre os professores e discentes do Curso de Física, nem sempre as interações afetivas se fazem presentes como mediadoras da aprendizagem e como componente da formação.

Einstein lembra de certa ocasião em que fez uma pergunta ao professor “e ele me disse: — Não coloque palavras na minha boca! Ele falou de uma forma tão grosseira, arrogante, que eu disse a mim mesmo: nunca mais pergunto nada a este professor”. E completou: “ali foi um trauma, eu não consegui mais dialogar com ele. Simplesmente ele dava o conteúdo e eu ia estudar em casa. Mas jamais ia questionar ou perguntar alguma coisa”. O estudante demonstra um sentimento de repulsa pela atitude do professor e procura, de imediato, estratégias que lhe permita lidar com a situação.

Einstein passa, então, a efetuar seus estudos em casa, para evitar o contato com o professor, indagar, perguntar alguma coisa a ele, além de evitar, também, uma reprovação na disciplina. A situação vivida por Einstein, além da preocupação com o futuro — evitar uma reprovação na disciplina — chama a atenção, também, para o sentimento de medo, em face do contexto. Quando ele diz “eu não consegui mais dialogar; jamais ia questionar ou perguntar alguma coisa — aquilo foi um trauma”, percebemos o aluno cheio de receio, com medo de receber sanções. Fica evidente que o estudante teme as consequências advindas da postura do professor, da forma “grosseira e arrogante” como foi tratado. A atitude do professor demonstra relações pedagógicas ásperas (MANACORDA, 2000), que pode ter a função, dentre outras, de mostrar a *seriedade* do seu trabalho. No entanto, tal atitude inibe o diálogo e deixa o estudante tenso, traumatizado, como ele próprio afirma, além do fato de que situações dessa natureza os deixam “realmente adoecidos [...]” (COULON, 2008, p. 176).

É possível observar, também, um mal-estar, algo desagradável, um sentimento de sofrimento desvelado da situação vivida. Sentimentos como esses evocam a importância do componente emocional nas relações, e nos levam a pensar que nossa concepção de indivíduo solitário é tão forte que esquecemos as lutas travadas pela nossa própria satisfação, orientadas desde o início para o outro, e que o procuramos para a realização de toda uma gama de necessidades emocionais (ELIAS, 2005).

A experiência vivida por Einstein nos chama a atenção para a orientação fundamental de cada um em direção ao outro, e assinala “a profunda necessidade emocional que cada ser humano tem relativamente aos outros membros da sua espécie” (ELIAS, 2005, p.149). Da fala desvelada do estudante Einstein, observamos que a falta de diálogo, a grosseria, o constrangimento fizeram o estudante sofrer, além de afastá-lo da relação com o

professor. Ao efetuar seus estudos em casa, a relação afetiva, como mediadora da aprendizagem, não se realiza. Essa situação sentida e vivida pelo estudante, desvelada na perspectiva do eu, o leva a pensar em se tornar um professor “para fazer diferente”.

Wallon (1978), reportando-se à questão do afeto e sua relação com a aprendizagem, realça seu fundamento no vínculo afetivo que se estabelece entre o adulto e a criança, sendo ele o sustentáculo às etapas iniciais do processo de aprendizagem. É por meio desse vínculo que se opera nas relações entre pessoas que a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico; e, dessa forma, vai constituindo significativos avanços no âmbito cognitivo. Esses vínculos afetivos, por sua vez, ampliam-se e, ao chegarem ao ambiente escolar, consubstanciam-se na figura do professor com implicações na relação ensino e aprendizagem.

Em relação ao discente adulto, ele é, ao mesmo tempo, um ser que raciocina, pensa, abstrai, se emociona, sente, deseja, tem suas opiniões formadas, passou por várias experiências de vida. Embora na Universidade ele conviva de forma mais acentuada com o conhecimento, relacionado ao saber científico, esta é uma parte importante, porém não a única, de modo que há outras referências fundamentais no processo de aprender, e estas envolvem o afeto, a alegria, capacidade científica e, também, domínio técnico (FREIRE, 1998). Isso nos leva a compreender que o processo de aprendizagem não se dá somente no campo cognitivo, mas necessita de uma base afetiva, e esta está presente nas relações humanas em geral. Será ela, portanto, que mediará toda a trama de relações que, na aprendizagem, envolve o professor, o estudante, a Instituição, os conteúdos de aprendizagens.

A base afetiva proporciona a confiança necessária à relação professor-aluno, sendo o fundamento dessa relação. Porém, a aprendizagem requer a necessidade de dois personagens, um que ensina e outro que aprende, além de “um vínculo que se estabelece entre ambos, [pois] não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47).

Contudo, o discente Tiomno revela que “às vezes, com um professor mais bruto, a gente tem uma dúvida e chega até a não tirar [...] com medo da resposta do professor. Ninguém tem coragem de ter aquele diálogo com ele!”. O estudante Isaac lembra-se, com certo desconforto, de quando “pedi para um professor meu recorrer um relatório [...]. Eu estava discordando. Disse: — ‘professor olhe de novo para ver o que você acha?’. Ele começou a ler e eu comecei a ler junto com ele. Nós estávamos a aproximadamente quarenta centímetros um do outro. Ele parou de ler, olhou para mim e disse: ‘Você é entrosado mesmo!’. Daí, ele colocou sua cadeira a um metro...”. Durante a fala de Isaac, foi perceptível a tensão que tomou conta do ambiente; o estudante demonstrou sentir-se constrangido, decepcionado com a atitude do professor, com a forma como foi tratado.

Diante das expressões desveladas das falas dos estudantes, como trauma, medo, bruto, reforçamos a prática da escuta sensível e compreensiva, considerando o eixo da ambiguidade e, portanto, as implicações, influências e relações vividas pelos discentes em seu processo formativo. Nesse sentido, os discentes, apesar das imagens distorcidas do ser docente, seguem seu percurso formativo, tendo em vista sua meta — a de ser um futuro professor. Nas imagens que se delineiam dos sentidos dos discentes, estão contidas relações de poder, sendo estas extremamente desiguais.

3 Poder

Ao analisar o termo poder da perspectiva de Elias (2005), o autor assinala que ele se tem constituído, ao longo do desenvolvimento das sociedades humanas, ao mesmo tempo, equilibrado e extremamente desigual. Na concepção do autor, o poder está presente em todas as relações humanas, e somente há um equilíbrio de poder se existe nessas relações uma

interdependência funcional. O poder é um evento presente no cotidiano das pessoas, mas existe a conotação negativa do poder, impedindo que se faça distinção entre os dados factuais referidos por ele e a avaliação que se faz desses dados.

O episódio supramencionado pelo estudante Isaac é revelador de que há equilíbrio de poder na relação que estabelece com seu professor, dado que há, nessa relação, interdependência e funcionalidade, embora as relações ocorram em circunstâncias bastante desiguais. Na relação citada, ambos exercem coerções mútuas, mas o potencial de retenção recíproca daquilo que necessitam é desigual, o que implica que o poder coercitivo seja maior de um lado que do outro, nesse caso, obviamente, do lado do professor. Esse fato nos leva a compreender o poder como inerente às pessoas e às relações, pois, conforme enfatiza Elias (2005, p. 81), “o poder não é um amuleto que um indivíduo possua e o outro não; é uma característica estrutural das relações humanas — de todas as relações humanas”.

Essas provas de força levantam questionamentos como: — “Quem tem maior potencial de reter aquilo de que o outro necessita? Quem, por consequência, está mais ou menos dependente do outro? Quem, portanto, tem que se submeter ou adaptar mais às exigências do outro?” (ELIAS, 2005, p.85). No caso, as situações reveladas aqui por Einstein e Isaac evidenciam a fragilidade de ambos nessa relação; diante do maior potencial de coerção que os professores exercem e, estando em posição de maior dependência, a estratégia de sobrevivência usada por ambos, nesse caso, foi submeter-se e adaptar-se à situação.

Situações como as mencionadas se verificam em outras, como a referida pelo estudante Lattes, a respeito da apropriação dos espaços pelos estudantes bacharéis. Lattes recorda que “os alunos do Bacharelado pegam as ‘chaves deles’ e entram no laboratório de iniciação; você pensa que você não tem capacidade de conseguir iniciação científica ou monitoria”. Newton enfatiza assinalando que “os meninos do bacharelado são tratados *na mão* desde o início. Cada um já tem sua chave [da sala] da iniciação, cada um já tem seu computador... Você chega lá, tem os nomes deles nos computadores”. Lattes conclui dizendo que isso “deixa os alunos da licenciatura meio que oprimidos, se sentindo inferiorizados”. Os discentes expressam, dessa forma, sentimento de inferioridade, preconceito, relações de poder extremamente desiguais e nos remete mais fortemente a compreendê-las, saindo do plano individual para atingir o plano coletivo (do grupo).

Nesse sentido, utilizamos o pensamento de Elias (2000) como inspiração para entender a situação mencionada a partir da configuração de poder entre grupos, e a natureza da interdependência entre eles. O autor utiliza as expressões *establishment* e *established* para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder. Dessa forma, um *establishment* é um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como bom, melhor, mais poderoso, e, assim, fundam o seu poder no fato de serem um modelo para os outros (ELIAS e SCOTSON, 2000). De certa forma, é assim que os bacharéis se percebem diante dos licenciandos, pelos sentidos desvelados por estes, em referência à configuração de poder na qual se encontram.

O núcleo de uma configuração dessa natureza é o equilíbrio desigual de poder e as tensões inerentes a ele. Nesse aspecto, um grupo somente pode estigmatizar efetivamente outro, quando está bem estabelecido em posições de poder das quais o grupo estigmatizado está excluído. É importante compreender que o grau de coesão grupal (dos estabelecidos) – organização interna do grupo, identidade coletiva e compartilhamento de normas – é suficiente para criar um diferencial de poder, mesmo que não tenham a posse de objetos não humanos.

A coesão grupal pode levar seus membros a reservar para si todos os postos de poder nas mais diversas instituições sociais [escolas, igrejas, clubes, conselhos etc.] (ELIAS, 2000), fato que pode ser compreendido na situação referida pelos licenciandos quando revelam a posse das chaves e dos computadores pelos bacharéis, na iniciação científica. São reveladas,

também, na fala de Einstein, quando explicita: “aqui na Física existe um tipo de ‘coronelismo científico’. É quando o aluno é defendido pelo professor dele, não pelo conhecimento que ele tem, mas pelo fato de ele fazer Bacharelado. [É] apadrinhado”.

Elias (2000) explica que os grupos em situação de poder tendem a acreditar que são melhores que outros grupos interdependentes. Esses grupos (os estabelecidos), que reivindicam tal carisma, permitem que o contato social com membros de outros grupos (*outsiders*) ocorra por meio de tabus, etiquetas e controles sociais seja para o “louvor” ou para a censura. Os “estabelecidos” tendem a definir os *outsiders* a partir das características que desprezam em si, e se definem, a partir das características que mais valorizam, presentes na sua elite. Esta definição serve de evidência para si e para os outros.

Einstein lembra que, quando teve a oportunidade de cursar uma disciplina com estudantes do Bacharelado, “a primeira pergunta do professor foi: ‘tem alguém aqui da Licenciatura?’ E eu estava na sala e levantei a mão. Ele disse: ‘olha, aqui é diferente’... eu fiquei assim... ‘olha, aqui tem que estudar’. Eu nunca estudei tanto na minha vida, professora. Eu estudei muito. Nós licenciandos temos que mostrar uma competência para o professor poder olhar e dizer: — você tem uma média razoável”. Pelo exposto, os licenciandos precisam adaptar-se para serem aceitos e incorporados aos valores impostos e reforçados pelos bacharéis. Precisam se esforçar, estudar bastante, demonstrar que são competentes, pois somente dessa forma serão aceitos pelo professor.

Esse evidente desequilíbrio de poder precisa ser reforçado, afinal, é cada vez mais acentuada a capacidade de estigmatizar os outros, e impor a estes um sentimento de inferioridade, sem contrapartida, situação que é possível ser visualizada na expressão do estudante Einstein: “como a área de ensino de Física não é valorizada e a maioria dos alunos que se forma, que chega até mesmo a se formar graduados em Licenciatura em Física, não vê [então] a perspectiva de fazer um mestrado em Educação”.

Elias (2000) assinala ainda que a coesão que se dá entre os estabelecidos cria um diferencial de poder, enquanto entre os *outsiders* essa coesão não é suficiente para que eles reajam. Lattes revela que “tem professor respeitado que defende o Ensino de Física, que mesmo tendo feito mestrado na área de Física Aplicada diz que o desejo dele é fazer doutorado na área de Ensino de Ciência, e que o sonho dele é ver um mestrado [nessa área] aqui na Universidade Federal do Piauí. Mas uma andorinha só não faz verão”.

Pelos sentidos desvelados da fala do discente, compreendemos que, se eles não têm coesão grupal suficiente para reagir, isso equivale a complementaridade entre o carisma grupal (dos estabelecidos) e a desgraça grupal (dos *outsiders*), o que acaba por criar uma barreira emocional que impede uma aproximação mais estreita entre eles. Assim se criam os tabus, e estes persistem mesmo com a diminuição do poder social dos estabelecidos (ELIAS, 2000).

Para o indivíduo, o sentimento de pertença ao grupo, ou seja, o sentimento de partilhar o carisma equivale a uma obediência estrita às normas e obrigações grupais. No caso dos membros *outsiders*, como não partilham as normas e obrigações próprias dos estabelecidos, são vistos como desobedientes, o que restringe o contato com estes, sancionado pelo “medo da poluição”, da contaminação.

Desse ponto de vista, a estigmatização dos *outsiders* segue a lógica de atribuição da anomia (desorganização social e familiar), o que significa considerar como defeitos grupais, decorrentes da situação dos *outsiders*, imposta e reproduzida pelos estabelecidos. Nesse sentido, quando os estudantes revelam situações que expressam sentimentos de opressão, preconceito e inferioridade, estes são vistos como decorrentes de suas qualidades humanas, e não de uma relação de poder. Este é um dos modos de estigmatizar, atribuindo características definidoras ao grupo: são desorganizados social e familiarmente (anomia) e não cumprem as regras. São, portanto, naturalmente inferiores.

Para Elias (2000), o poder é um atributo das relações sociais, sendo, portanto, fruto do contato entre os indivíduos e das ações que a todo instante se estabelecem entre eles, quer seja no campo político, quer seja no econômico, cognitivo. Dessa forma, sendo o poder fruto dessas relações, significa que há grupos ou indivíduos que podem monopolizar ou mesmo reter aquilo que os outros necessitam, como conhecimento, amor, segurança. Então, quanto maior for a necessidade destes (*outsiders*), maior será a proporção de poder daqueles que o detêm (ELIAS, 2000).

Essa forma diferente de compreendermos e lidarmos com o poder, vendo-o como uma relação que se dá no cotidiano, nas tarefas do dia a dia dos indivíduos, possibilita a compreensão de como as estruturas sociais acabam se configurando em grupos estabelecidos e excluídos (*outsiders*). Esse entendimento nos permite uma aproximação mais qualitativa da situação que vimos discutindo e que envolve os estudantes do Bacharelado e da Licenciatura em Física, a partir do entendimento de suas falas. Evidencia, portanto, as relações de poder que se estabelecem entre esses grupos, as posições que ocupam, como se autopercebem e são percebidos pelo outro; e como, na condição de *outsiders*, os licenciandos se vêem afetados por essas relações.

A visualização das relações de poder entre esses grupos possibilita-nos aproximar de um saber oriundo dessas relações. Gradativamente tornam-se perceptíveis dissonâncias na efetivação do que está contido no Projeto Político Pedagógico, e o que de fato acontece no percurso da formação dos licenciandos.

Considerações Finais

Ao finalizar, enfatizamos que ao iniciar com a indagação sobre: — *Qual a relação entre o sentido da formação vivenciada pelos licenciandos do Curso de Física e a construção da identidade profissional?* — nossas conjecturas remetiam a uma formação que envolvia o conjunto das relações, influências e implicações entretecidas entre discentes, docentes e o meio social, no percurso formativo. Esse conjunto precede, por sua vez, o polo da identidade; ou seja, as pertencças nas quais os discentes se incluem e definem o ser professor.

Imbuídos fortemente do sentimento do ser professor, os discursos produzidos por eles são reveladores da construção de uma identidade profissional, ancorada nas experiências que incluem a atuação como bolsistas ou estagiários em escolas públicas, por exemplo, onde desempenharam papéis constitutivos de sua participação em um mundo social. O estar imbuído do ser professor, no entanto, ancora-se nas implicações e nas experiências vivenciadas durante a formação inicial, notadamente aquelas que envolvem os saberes da experiência, do conhecimento da ciência e do pedagógico. Trata-se, portanto, de uma construção identitária de certa forma protagonizada por eles, reveladora, entre outros aspectos, do esforço e da apreensão das experiências que vivenciam.

Acrescentamos, ainda, que ao refletir sobre o percurso formativo dos licenciandos nas relações com os professores formadores, a partir das falas dos discentes, estas não devem ser vistas como situações banais ou insignificantes. Mas, ao contrário, por se tratar de situações do cotidiano dos estudantes em processo formativo, constituem profícuas possibilidades para o desenvolvimento de relações sociais que abrem espaços para estudos sobre a heterogeneidade, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão nas relações humanas e, em particular, nas instituições educacionais. As discussões remetem, principalmente, a estudos relacionados à profissionalização docente e ao desenvolvimento da identidade profissional.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG, 1990.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- COELHO, E. P. **Os universos da crítica, paradigma nos estudos literários**. Lisboa, Edições 70, 1982.
- COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- DE LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas** São Paulo: Summus, 1999.
- ELIAS, Norbert. Introdução à sociologia. Lisboa: 70, 2005.
- _____. Mozart: a sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien Compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus (BA): Editus, 2011.
- _____. **Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, 2000.
- SILVA, Rosália de Fátima e. **A entrevista compreensiva**. UFRN. DEPEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002. Com base na tradução livre do livro de KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.
- _____. Compreender a entrevista compreensiva. In: **Revista Educação em Questão**. Natal-RN: ED, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.
- WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1978.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.