

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MILENE MARTINS

**PSICÓLOGO-PROFESSOR: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE**

**TERESINA
2012**

MILENE MARTINS

**PSICÓLOGO-PROFESSOR: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

TERESINA
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

M38p Martins, Milene

Psicólogo-professor: o processo de constituição da
identidade docente / Milene Martins. – 2012.

136 f.: il

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2012.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de
Carvalho

MILENE MARTINS

**PSICÓLOGO-PROFESSOR: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação de Mestrado aprovada em: 21 de maio de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Denis Barros de Carvalho (Examinador Externo)
Universidade Federal do Piauí

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (Examinador Interno)
Universidade Federal do Piauí

Somos personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo (CIAMPA, 1987).

AGRADECIMENTOS

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós (*Antoine de Saint-Exupéry*).

Especial agradecimento à minha orientadora Maria Vilani Cosme de Carvalho, pelo exemplo como pesquisadora, pela dedicação na orientação da dissertação e por proporcionar o desvelar de mais uma identidade, a de pesquisadora em Educação.

Aos professores Dr. Denis Barros de Carvalho e Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pelas contribuições e sugestões feitas no processo de qualificação e defesa deste trabalho.

Agradeço ao grupo de doutorandas e mestradas da prof. Vilani (Eliana, Cristiane, Ana Maria, Isana), pelas sugestões dadas durante os encontros de preparação para a qualificação da dissertação.

Ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí por disponibilizar espaço de grande aprendizagem e discussão dos temas contemporâneos inerentes a formação de professores. Em especial aos professores do mestrado, Antonia Edna, Bárbara, Ivana, Carmem Lúcia, Shara Jane, José Augusto, Antonio de Pádua e Maria do Carmo Bonfim.

Minha gratidão aos psicólogos-professores, protagonistas deste trabalho, pelo tempo disponibilizado para responder ao questionário e narrar suas histórias, contando-nos as multideterminações que constituíram suas identidades.

Com carinho e gratidão aos meus pais, Valter e Marlene, sempre presentes, dando apoio emocional e afetivo, apesar da distância geográfica.

Muito especialmente agradeço ao meu filho Maurício, que foi meu grande companheiro, meu amigo, soube escutar minhas angústias, incertezas e compreender as longas ausências. Sem a presença dele ao meu lado, tudo seria mais difícil. Meu amor incondicional a você, *meu bebê*.

Às minhas irmãs, Ângela e Luciana, por acreditarem que eu poderia concretizar este sonho e por me incentivarem a cada telefonema.

Ao meu irmão, Marcos, por me proporcionar descontração, com a leitura de milhares de e-mails enviados por ele, nestes dois últimos anos.

Também ao meu irmão Eduardo (*in memoriam*), pelo olhar que dirige do céu.

Aos meus avôs, Armindo e Erna Braatz (*in memoriam*): a ele pela inspiração no escrever, e a ela, pelo exemplo de gostar de ler.

À minha avó, Joana Bassani Martins, exemplo de vida e saúde, que, aos 90 anos de idade, mostra-se firme no propósito de continuar vivendo com qualidade.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pelo carinho e incentivo, em especial ao Felipe e Gabriel, meus sobrinhos-filhos.

Aos amores partidos, que me proporcionaram, na ausência e na dor, canalizar a energia para o ato de estudar e escrever.

Aos amigos de diferentes locais e momentos da vida...

Aos amigos do Rio Grande do Sul, que, mesmo de longe, torceram pela concretização deste projeto de vida.

Aos amigos conquistados durante o caminho trilhado no Piauí, colegas de profissão, Alessandra, Joyce e Thais, que sempre me incentivaram a voltar a estudar, e, em particular à Ana Célia, Ana Rosa, Cynthia, Camila, Carlange e Gina, colegas e companheiras de docência na Faculdade Integral Diferencial.

Aos amigos da Igreja Luterana do Brasil – Congregação Cristo de Teresina/PI, com especial agradecimento à Naiana, que vivenciou de perto a trajetória de estudo e pesquisa e contribuiu significativamente na revisão deste trabalho.

Aos amigos conquistados no caminhar do mestrado, com carinho particular e intenso à Lilia e à Elizângela, grandes companheiras de equipe de orientação, colegas que se tornaram amigas, irmãs, confidentes. Dividimos momentos de angústia, alegria e, principalmente, dividimos o desafio de construir a identidade de pesquisadoras.

As amigas-irmãs Aline e Gardênia, que sempre me escutaram nos momentos difíceis, por me acolher nas suas famílias e por simplesmente serem minhas amigas especiais.

Ao meu grande amigo Perisson Dantas, meu confidente, companheiro, fonte de sabedoria e grande psicólogo-professor, que muito contribui para Psicologia no Brasil.

Aos meus alunos dos diferentes cursos em que ministrei aula – Administração, Direito, Serviço Social, e em especial, aos alunos do curso de Psicologia e Farmácia, nos quais construo e reconstruo diariamente a personagem de psicóloga-professora. Meu carinho e agradecimento aos alunos dos blocos III, IV, VI, VII, VIII, IX e X do curso de Psicologia da FACID, que compreenderam, nos dois últimos anos, meu cansaço físico e algumas faltas. A minha identidade como professora foi constituída na relação que vivi com cada um, nestes anos de docência.

Ao meu companheiro das madrugadas à frente do computador que me permitiu ficar acordada a cada cuia tomada e reforçar a identidade de gaúcha. Como diz o poeta Glaucus Saraiva, ao escrever do Chimarrão: “Amargo doce que eu sorvo/ Num beijo em lábio de prata./ Tens o perfume da mata/ Molhada pelo sereno./ E a cuia, seio moreno,/ Que passa de mão em mão/ Traduz, no meu chimarrão,/ Em sua simplicidade,/ A velha hospitalidade/ Da gente do meu rincão”.

E por último, mas sempre sendo o primeiro, a Deus, que é meu Guia, meu Mestre, a quem entreguei a vida e que orienta minha caminhada pessoal e profissional.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa Ensino, Formação do Professor e Práticas Pedagógicas e tem como objetivo geral investigar o processo de constituição da identidade docente e o significado e o sentido de Ser Professor para os psicólogos que exercem a docência nos cursos de Psicologia no estado do Piauí, tendo como objetivos específicos: descrever o perfil acadêmico e profissional dos psicólogos que exercem a atividade docente; conhecer os processos identitários que constituíram a identidade docente dos psicólogos; compreender os significados e sentidos de Ser Professor para o grupo pesquisado; analisar os investimentos formativos realizados pelos psicólogos no desenvolvimento da atividade docente. A pesquisa está fundamentada na concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa (1985; 2002; 2007), a partir da discussão do sintagma Identidade-metamorfose-emancipação. Esse caminho teórico está fundamentado também nas categorias teóricas da Psicologia sócio-histórica, Atividade (LEONTIEV, 1988; 2004) e Consciência (VIGOTSKI, 1998; 2000), já que a concepção adotada defende que a identidade se constitui também no fazer, pensar e sentir. A abordagem metodológica é ancorada na pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos para construção dos dados o questionário, realizado com 34 psicólogos, e a entrevista narrativa, realizada com cinco dos pesquisados. Os dados oriundos dos instrumentos empregados são analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2004), que permite compreender que o perfil sócio-acadêmico e profissional dos psicólogos, bem como os investimentos formativos realizados por eles para o desenvolvimento profissional docente é mediado por múltiplas determinações. Destaca-se que os motivos orientadores da inserção na atividade docente estão mais vinculados a questões de ordem objetiva, relacionadas com a empregabilidade no mercado de trabalho no ensino superior, do que identificação com a atividade docente. Para o grupo pesquisado, os significados e sentidos produzidos sobre Ser Professor, tendo como referência os estudos de Libâneo (2005) estão vinculados à Tendência Pedagógica Tradicional e Tecnicista, levando a compreensão de professor como transmissor do conhecimento ou “Crítico-Social dos Conteúdos”, indicando um professor que compreende a docência como processo dialético de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Formação de Professores. Identidade Docente. Psicólogo-professor.

ABSTRACT

This research is linked to the graduate Program in Education at the Federal University of Piauí, in the line of research Education, Teacher Training and Pedagogical Practices and aims at investigating the process of formation of teacher identity and meaning and the meaning of Being Teacher psychologists are engaged in teaching courses in psychology in the state of Piauí, having as objectives: to describe the profile of academic and professional psychologists engaged in the educational activity; know the identity processes that formed the identity of psychologists teaching; understand the meanings and senses of Being Teacher of the research group, analyze the training investment made by psychologists in the development of teaching. The research is based on the concept of psychosocial identity proposed by Ciampa (1985, 2002, 2007), from the discussion of the phrase identity-morphing-emancipation. This theoretical path is also anchored in the theoretical categories of socio-historical psychology, Activity (Leontiev, 1988, 2004) and Consciousness (Vygotsky, 1998, 2000), since the concept adopted argues that identity is constituted also in deed, thought and feel. The methodological approach is grounded in qualitative research, using as instruments for the construction of the questionnaire data was conducted with 34 psychologists, and narrative interviews conducted with five of those surveyed. Data from the instruments used are analyzed by the technique of content analysis according to Bardin (2004), which allows us to understand the socio-academic and professional psychologists, as well as investments made by training them for professional development teaching is mediated by multiple determinations. That highlights the reasons guiding the insertion in the teaching activities are more linked to the objective order issues related to employability in the labor market in higher education than identification with the teaching. For the group studied, the significance and meanings produced about Being Professor, with reference to the studies Libâneo (2005) are linked to trends and Traditional Pedagogical Technician, leading to understanding teacher as transmitter of knowledge or "Critical-Social Content", indicating a teacher who understands teaching as a dialectical process of teaching and learning.

Keywords: Teacher Education. Teacher Identity. Psychologist-teacher

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Número de psicólogos atuando como professores nas IESs do Piauí	44
Quadro 2 - Questionários entregues e recebidos dos pesquisados	48
Quadro 3 - Apresentação dos interlocutores da pesquisa	50
Quadro 4 - Apresentação das categorias e subcategorias da pesquisa	55
Quadro 5 - Tipo de investimentos formativos realizado na pós-graduação	75
Quadro 6 - Natureza dos cursos realizados pelos pesquisados	79
Quadro 7 - Diferentes significados e sentidos atribuídos à formação continuada	81
Gráfico 1 - Distribuição dos pesquisados por sexo e faixa etária	57
Gráfico 2 - Distribuição por estado onde os pesquisados nasceram	58
Gráfico 3 - Distribuição por estado onde os pesquisados fizeram a graduação em Psicologia	62
Gráfico 4 - Distribuição dos pesquisados por tipo de Instituição onde cursaram a graduação em Psicologia	63
Gráfico 5 - Distribuição das Instituições de ensino formadoras	63
Gráfico 6 - Distribuição por período da conclusão da Graduação em Psicologia	64
Gráfico 7 - Distribuição por tipo de habilitação em Psicologia	65
Gráfico 8 - Distribuição dos pesquisados por áreas de atuação na Psicologia e na Docência	70
Gráfico 9 - Distribuição da carga horária semanal na atuação em Psicologia	71
Gráfico 10 - Distribuição por tempo de Docência no Ensino Superior	72
Gráfico 11 - Distribuição por carga horária semanal na docência em Psicologia	72
Gráfico 12 - Distribuição por participação em formação continuada	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem Centrada na Pessoa
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional da Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
FACID	Faculdade Integral Diferencial
FSA	Faculdade Santo Agostinho
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEE	Psicologia Escolar Educacional
POT	Psicologia Organizacional e do Trabalho
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE	20
1.1 A Concepção de Homem como Ser Sócio-Histórico	20
1.2 Identidade Pessoal e Coletiva	23
1.3 Identidade Profissional e Docente	34
2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	39
2.1 A Abordagem Metodológica Empregada na Pesquisa	40
2.2 O Cenário e os Participantes da Pesquisa	42
2.3 Os Instrumentos Empregados para a Construção dos Dados	45
2.3.1 O Primeiro Instrumento: o questionário	45
2.3.2 O Segundo Instrumento: a entrevista narrativa	48
2.4 Procedimentos para Análise e Interpretação dos Resultados	52
63 O COLETIVO E O PESSOAL NO DESVELAR DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOS PSICÓLOGOS-PROFESSORES	56
3.1 Perfil Social, Acadêmico e Profissional do Psicólogo-professor	57
3.1.1 Identificação	57
3.1.1.1 Apresentação dos Interlocutores das Narrativas	58
3.1.2 Formação Acadêmica Inicial	62
3.1.3 Experiência Profissional na Psicologia	70
3.1.4 Experiência Profissional na Docência	72
3.2 Investimentos Formativos Realizados na Psicologia e na Docência	74
3.2.1 Investimentos Formativos na Pós-Graduação	75
3.2.2 Formação Continuada na Docência	79
3.3 Motivos que Orientam a Inserção na Atividade Docente	86
3.3.1 Motivos Ligados a Fatores Objetivos	88
3.3.2 Motivos Ligados a Fatores Subjetivos	94
3.4 Significados e Sentidos de Ser Professor	98
3.4.1 Significados e Sentidos Relacionados com a Tendência Tradicional e Tecnicista	102
3.4.2 Significados e Sentidos Relacionados com a Tendência “Crítico-Social dos Conteúdos”	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116

REFERÊNCIAS
APÊNDICES

INTRODUÇÃO

Ao começarmos a refletir sobre a temática deste estudo, a constituição da identidade do psicólogo que exerce a atividade docente, é inevitável realizarmos uma retrospectiva da trajetória de como nos tornamos professora. Inicialmente, e durante muito tempo, no processo de escolha e atuação profissional, não visualizávamos essa perspectiva laboral. No processo subjetivo de escolha pela profissão direcionamos a atenção para áreas social e culturalmente valorizadas, como as da saúde e humanas. A docência não despertava interesse diante do que observávamos acerca da sobrecarga de trabalho de nossa mãe como professora e gestora de escola pública, diante da rotina de nossos professores do Ensino Fundamental e Médio e da queixa de todos sobre a baixa remuneração salarial. Definitivamente – verbalizávamos – não seríamos professora. A decisão estava também relacionada com pouca identificação com as tarefas desta atividade, pois afirmávamos não ter perfil para ensinar, elaborar aulas, corrigir provas e outras ações peculiares da prática docente. Decidimos fazer o Científico e não curso de Magistério¹. A escolha profissional aconteceu sem muitos conflitos, havendo o direcionamento para o curso de Psicologia.

As opções de curso no interior do estado se restringiam às áreas de Licenciaturas e ao bacharelado em Direito. Fizemos, então, a graduação em Psicologia na capital do Rio Grande do Sul, nosso estado natal. Na instituição em que estudamos, era ofertada somente a habilitação em Formação de psicólogo², ou seja, não tivemos formação em Bacharelado e Licenciatura em Psicologia. Mas o interessante da vida é que os caminhos não planejados objetivamente podem se tornar o caminho a ser percorrido, dentro das possibilidades concretas que surgem e pelas escolhas feitas durante o processo de formação inicial. Desde o início da graduação em Psicologia, sem tomada de consciência do fazer, simplesmente fazendo ou seguindo as necessidade ou oportunidades surgidas, direcionamos os estágios curriculares ou extracurriculares para atividades relacionadas com

¹ Modalidades de ensino de 2º. Grau, referente ao Ensino Médio na atualidade.

² Pela Lei n. 4.119/62, que regulamentou a profissão e pelo parecer 403/62 do Conselho Federal de Educação, que dispôs sobre o currículo mínimo para o curso de Psicologia, o currículo poderia oferecer as habilitações em: Bacharelado, Licenciatura e Formação de psicólogo. O parecer também estabeleceu a duração mínima do Curso em quatro anos letivos para o Bacharelado e a Licenciatura, e de cinco para a Formação de psicólogo, incluindo neste período a obrigatoriedade do estágio supervisionado, concebido como treinamento prático, ao longo de pelo menos 500 horas (ANTUNES, 2004).

desenvolvimento infantil e problemas de aprendizagem, na área da Psicologia Escolar.

Depois de formada, começamos a trabalhar na escola da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), na nossa cidade natal, que prestava atendimento multidisciplinar a crianças com deficiência cognitiva, atraso psicomotor e lesões neurológicas. Iniciamos, portanto, a primeira atuação profissional, na área da Psicologia Escolar Educacional (PEE), que foi, durante muito tempo, nossa principal atividade profissional.

Da experiência em trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais e com suas famílias, ressurgiu o interesse em estudar as relações familiares e seus conflitos, levando-nos a fazer a especialização em Terapia de Família e Casais. A identificação com essa abordagem clínica teve início na formação inicial, durante o semestre em que tivemos a disciplina de Psicologia da Família, no curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A formação continuada direcionou-nos para nossa segunda área da atuação, Terapia de Família e Casais.

Durante a formação em Psicologia também desenvolvemos atividades de estágio, curricular e extracurricular, em Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) e em avaliação psicológica, que representaram outros segmentos de interesse acadêmico. Atuamos profissionalmente em consultoria e assessoria em POT e avaliação psicológica, definindo nossa terceira área profissional. Constatamos que as diversas atuações nos levaram a constituir múltiplas identidades, ainda que houvesse uma conexão entre as atividades realizadas – a Psicologia, área que possibilita diferentes perspectivas de atuação profissional.

Em meados da década de 1990, sem planejamento prévio e seguindo as necessidades concretas de melhoria das condições econômicas e profissionais, seguindo caminhos diferentes dos que foram traçados inicialmente, viemos morar no Piauí. Nossa trajetória profissional também teve início como PEE, em uma escola especial que atendia crianças e adolescentes com Síndrome de Down e autismo. Também atuamos profissionalmente, durante cinco anos, como PEE de uma grande rede de ensino de Teresina. Não éramos professora, mas, muitas vezes fomos assim identificadas e chamadas pelos alunos, pais e professores das escolas onde trabalhamos. O fato de estar imersa em ambiente escolar e de necessitar de contato com os alunos em sala de aula, despertou interesse pela docência, mas naquele

momento não havia identificação profissional com a atividade. Concomitantemente, desempenhamos atividades profissionais relacionadas à avaliação psicológica, consultoria em POT e na área clínica, como terapeuta de família e casais. Novamente evidenciamos que, apesar da diversidade de atuação profissional, o mundo da escola, da aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo esteve presente no exercício profissional.

No início do ano de 2000, com a implantação do curso de graduação em Psicologia e os Cursos Sequenciais em Psicologia³, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), recebemos convite para ministrar disciplina no Curso Sequencial em Psicologia do Trabalho. Poucos meses depois, fizemos o concurso para professor substituto do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Médicas, vinculada à mesma instituição de ensino.

Sem identificação objetiva com a Licenciatura, sem formação docente e com pouco conhecimento dos conteúdos da Didática, fazendo escolhas baseadas nos motivos de ordem objetiva, relacionadas a questões financeiras, percebemo-nos envolvida com planos de curso e de aula, elaborando provas e planejando atividades para as disciplinas. Assim, sem formação didático-pedagógica começamos a exercer a atividade de ensinar, gestando nova identidade profissional, agora de docente.

O início da nossa trajetória na atividade docente foi, provavelmente, semelhante a de outros psicólogos no Piauí, que não tinham, inicialmente, interesse em se tornar professores, ou por não terem tido a formação em Licenciatura na graduação, ou por não terem identificação com a docência. Mas, as circunstâncias sociais, históricas, culturais e profissionais em que estavam inseridos os direcionou para a atividade docente. Os psicólogos que atuavam como docentes nos cursos de Psicologia no Piauí, no final da década de 1990, eram profissionais que exerciam suas atividades em diversas áreas da Psicologia e foram convidados para trabalhar como docentes nas faculdades que estavam iniciando seus cursos. Havia, em meados de 1980 e 1990, poucos psicólogos exercendo a docência no ensino superior no estado. Os que a exerciam estavam vinculados às instituições públicas,

³ Modalidade de ensino superior regulamentada pela LDB, Art. 44, inciso I. As Portarias do MEC No. 482, de 7 de abril de 2000, n. 606, de 8 de abril de 1999, n. 612 de 12 de abril de 1999 e a Resolução CES/CNE n. 1, de 27 de janeiro de 1999 disciplinaram a matéria. Os cursos Sequenciais tinham o objetivo de qualificação técnica em áreas específicas do conhecimento. Na UESPI foram ofertados os Cursos Sequenciais de Formação Específica em diferentes áreas. Na Psicologia foram ministrados cursos de Psicologia do Trabalho, Saúde Mental, Psicologia da Educação, Psicopedagogia, dentre outros.

ministrando disciplinas de Psicologia Aplicada. Com a estruturação dos dois primeiros cursos de graduação em Psicologia em Teresina, novo mercado de atuação profissional começou a surgir (CARVALHO, 2007).

Historicamente, os fatos vivenciados na estruturação dos cursos de Psicologia no Piauí foram semelhantes à trajetória do ensino superior no Brasil, no qual os professores, em sua maioria, eram convidados a trabalhar como docentes devido a suas experiências e bom desempenho profissional. E sua tarefa consistia em ensinar os alunos a serem tão bons profissionais quanto eles. Como expressa Masetto (2002, p.11), ensinar significava ministrar aulas expositivas ou “mostrar na prática como se faz”. O pensamento vigente era que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor para ministrar este ensino.

Os psicólogos, provavelmente, seguiram o que estava pressuposto histórico, social e culturalmente para o exercício da atividade docente no ensino superior, já que não há necessidade de formação específica para ser docente nesta área de ensino. Evidenciamos, no entanto, que na Psicologia, desde a oficialização da profissão⁴, estava prescrito na lei que regulamentou a profissão que o psicólogo teria formação acadêmica para o exercício da Licenciatura, o que significa que estava previsto nos documentos legais esse aspecto identitário. Mas o que de fato aconteceu, após a regulamentação da profissão, foi que os cursos não formaram psicólogos para exercer a docência, direcionado seus currículos para diferentes áreas da Psicologia, como Clínica, Organizacional, Hospitalar, Comunitária e Escolar, não possibilitando ao futuro profissional constituir identidade nesta área. Isso ficou mais evidente quando, em 2004, com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia⁵, com propósito de formação generalista, foi eliminado do currículo mínimo a formação em Licenciatura. Recentemente, em 2011, foi regulamentada a Licenciatura em Psicologia, como formação complementar e de interesse individual do aluno.

Muitas dificuldades foram sentidas na trajetória inicial, especialmente por não termos experiência com a docência. Inicialmente nos espelhamos nos professores que tivemos no Ensino Médio e, posteriormente, na graduação. As

⁴ Ver nota de rodapé n.2.

⁵ Resolução no. 8, de 7 de maio de 2004, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

tarefas de planejar aula, elencar os objetivos do plano de curso, de elaborar provas e de escolher os recursos didáticos foram vivenciadas com ansiedade e, algumas vezes, angústia, gerando conflitos e dilemas que precisavam de respostas. As decisões foram, muitas vezes, baseadas na capacidade emocional e nas características individuais de lidar com os problemas, sendo executada de forma empírica, sem clareza do embasamento teórico que as orientavam.

O desenvolvimento da atividade docente suscitou questionamentos e reflexões sobre a atuação e a qualidade do trabalho realizado. O crescente interesse pela docência gerou necessidade de aprofundar os conhecimentos na área e, por isso, fizemos especialização em Docência do Ensino Superior.

Essas reflexões acerca da formação e trajetória profissional na Psicologia e na docência do ensino superior possibilitaram-nos compreender que o processo de tornar-se professor é uma construção pessoal e coletiva e tem motivos objetivos e subjetivos que nos direcionam para inserção na atividade. Em particular, a atividade docente possibilitou-nos ampliar a identidade profissional e demonstrar novas facetas da identidade pessoal. Uma psicóloga que também se tornou professora e que se reconhece na atualidade como psicóloga-professora. Muitos caminhos nos levaram a uma identidade singular, revelando, conforme explica Ciampa (2007), que a identidade se (trans)forma na igualdade e na diferença, na objetividade e na subjetividade do fazer, pensar e sentir do indivíduo no mundo. De acordo com o autor, o plexo de identidades que compõem o indivíduo se transformam na dinâmica da história de vida, do momento histórico, social e cultural de que o indivíduo participa, constituídas e diferenciadas entre si por múltiplos fatores, como idade, gênero, classe social, ideologia política, religião, etnia. Fatores esses que interferem e se conectam na (trans)formação pessoal e profissional do indivíduo.

Essas constatações pessoais nos levaram a pensar com Nóvoa (1992), ao afirmar que a identidade de ser e de sentir-se professor é uma construção do indivíduo, que a identidade não é produto ou propriedade, é lugar de lutas e conflitos constantes nesta construção da maneira de ser e de estar na profissão. Neste sentido, reconhecemos a identidade como processo pessoal e coletivo, que se constitui de diferentes variáveis interconectadas. Nessa perspectiva, os pressupostos teóricos que norteiam nossa discussão estão amparados na concepção de identidade, formulada por Ciampa (2007), como metamorfose que tende à emancipação.

O estudo da identidade, na concepção psicossocial de Ciampa (2007), possibilita-nos compreender que a constituição da identidade e, em especial, da identidade docente, é processo permanente de formação e transformação do indivíduo, portanto metamorfose, que ocorre na relação dialética com o contexto histórico, social e cultural, que pode levar à emancipação. A identidade é também categoria teórica que, aliada às categorias atividade e consciência, desvela o movimento dialético de tornar-se humano (CIAMPA, 2007).

Essa concepção de identidade possibilitou-nos ampliar o olhar para o entendimento do processo de tornar-se professor que os psicólogos realizaram no Piauí, nos cursos de Psicologia. De modo que, dos estudos e reflexões sobre a constituição da identidade docente emergiram alguns questionamentos que se tornaram as questões da pesquisa: Como estes psicólogos se tornaram professores dos cursos de Psicologia no estado do Piauí? Quais são os processos identitários envolvidos na constituição de sua identidade docente? O que esses psicólogos pensam sobre o Ser Professor? Como estes psicólogos avaliam os investimentos formativos realizados para o desenvolvimento na atividade docente? Destas questões, formulamos o problema de pesquisa, a saber: Como está sendo constituída a identidade do psicólogo que exerce a docência nos cursos de Psicologia no estado do Piauí e que significados e sentidos são atribuídos ao Ser Professor?

Na busca de ampliarmos as reflexões e respostas para as indagações formuladas, definimos como objetivo geral: Investigar o processo de constituição da identidade do psicólogo que exerce a docência nos cursos de Psicologia no estado do Piauí e que significados e sentidos são atribuídos ao Ser Professor. Para dar conta desse objetivo, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever o perfil acadêmico e profissional dos psicólogos que exercem a atividade docente. 2) Conhecer os processos identitários que constituíram a identidade docente dos psicólogos. 3) Compreender os significados e sentidos de Ser Professor para o grupo pesquisado. 4) Analisar os investimentos formativos realizados pelos psicólogos no desenvolvimento da atividade docente. Realizamos, para tanto, uma pesquisa empírica, tendo como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo, segundo André (2006) e Chizzotti (2010).

Para fundamentar teoricamente a investigação sobre a constituição da identidade docente focamos o olhar na concepção psicossocial de identidade

proposta por Ciampa (1985; 2002; 2007), a partir da discussão do sintagma identidade-metamorfose-emancipação. Esse caminho teórico está também fundamentado nas categorias teóricas da Psicologia Sócio-Histórica, atividade e consciência, já que a concepção adotada defende que a identidade se constitui também no fazer, pensar e sentir. A categoria atividade, desenvolvida por Leontiev (1988; 2004), possibilita-nos compreender que a identidade também se constitui na e pela atividade que o homem realiza. Da mesma forma, a categoria consciência, na proposição de Vigotski (1998; 2000), possibilita entendermos o pensar e o sentir na profissão, isto é, os significados e sentidos atribuídos ao Ser Professor. E para compreendermos a constituição da identidade docente, o estudo direcionou o olhar para as discussões desenvolvidas por Brzezinski (2002), Nóvoa (1992; 1997) e para as reflexões sobre docência no ensino superior realizadas por Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004) e Masetto (2002) e outros.

Esta pesquisa se justifica por possibilitar analisar o processo de constituição da identidade dos psicólogos docentes que, inicialmente e na maioria das vezes, não tiveram formação pedagógica para o exercício da docência, mas que, ao iniciarem nessa atividade, exercem papel importante na formação dos futuros profissionais da Psicologia. Nesta perspectiva, produzimos conhecimentos sobre a constituição da identidade docente, possibilitando subsidiar a reflexão dos profissionais que exercem essa atividade e daqueles que demonstram interesse em Ser Professor.

O propósito de realizar pesquisa dentro da temática da identidade também foi reforçado pela leitura do livro “História: a arte de inventar o passado”, de Albuquerque Junior (2007), que expressa que um acontecimento, mesmo banal, simples inquietude ou mero desconforto, começa a fazer sentido, a se tornar fato, a ganhar contornos, a virar história, quando é contado e narrado. Portanto, compreender os processos identitários que possibilitaram a constituição da identidade docente tornou-se o foco deste estudo.

Considerando a complexidade da temática sobre docência no ensino superior, especialmente no que tange aos estudos sobre o professor-bacharel, recorreremos às pesquisas vinculadas ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, como os trabalhos de Monte (2009), Moura (2009) e Basílio (2010). Também nos subsidiamos nos estudos sobre a constituição da identidade do

professor universitário, realizada por Carvalho (2004), na tese de doutorado vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Dessa maneira, esta dissertação apresenta sua estrutura organizada em três capítulos. Inicialmente, nesta introdução, discorremos sobre o objeto de estudo, a trajetória pessoal que levou-nos à formulação do problema de pesquisa e aos objetivos geral e específicos. No primeiro capítulo, discutimos o embasamento teórico que fundamenta nosso trabalho. No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientam o desenvolvimento da pesquisa, com a descrição dos pressupostos metodológicos e dos procedimentos de construção e de análise dos dados. No terceiro capítulo, apresentamos os resultados dos caminhos metodológicos percorridos no desenvolvimento da pesquisa, possibilitando o desvelar dos processos identitários dos psicólogos-professores. *A posteriori*, apresentamos nossas considerações finais, sistematizando os dados e relatando a experiência vivenciada no processo de construção desta dissertação.

1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE

Para compreender a constituição da identidade do psicólogo que exerce a docência nos cursos de Psicologia no estado do Piauí, diante dos diversos caminhos possíveis para análise do processo identitário, ancoramos este estudo nos aportes da Psicologia Sócio-Histórica e na concepção psicossocial de identidade, possibilitando assim, entender o homem como ser social, histórico e cultural.

Com o objetivo de apresentar os embasamentos teóricos que orientam o pensamento na compreensão do objeto de estudo, estruturamos este capítulo em três tópicos. No primeiro tópico, discorremos sobre alguns pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, pois nos possibilita entender o homem e a sociedade como construções sociais e históricas. No segundo tópico apresentamos cinco argumentos sobre a concepção de identidade psicossocial desenvolvida por Ciampa (2007) para evidenciar a compreensão acerca do processo da constituição da identidade pessoal e coletiva. Finalmente, no terceiro tópico, ampliamos a compreensão dessas identidades, direcionando-nos para sua configuração profissional e docente, referenciado nos estudos de Dubar (1997), Berger e Luckmann (1985), Ciampa (2002; 2006), Brzezinski (2002), Baptista (1997; 2002), entre outros autores da área de Educação.

1.1 A Concepção de Homem como Ser Sócio-Histórico

A Psicologia Sócio-Histórica parte do pressuposto de que o homem constitui-se como humano na relação que estabelece com o mundo, consigo mesmo e com os outros indivíduos, por meio do uso de signos e objetos, pela atividade que realiza, pelas emoções e pelo pensamento que forma de si e dos outros. Nessa relação dialética, o indivíduo intervém sobre a realidade e é por ela afetado, gerando o processo de transformação no seu pensar e fazer, num movimento de reconstrução e aperfeiçoamento pessoal, o que possibilita novas condições para sua existência em virtude também das transformações ocorridas no meio social, histórico e cultural em que está inserido.

Essa compreensão de que o homem é um ser social, histórico e cultural está fundamentada, principalmente, nos aportes teóricos de Vigotski (1998; 2000) e Leontiev (1988; 2004), que fundamentam a Psicologia Sócio-Histórica, tendo como

base epistemológica os princípios do materialismo histórico dialético, desenvolvidos por Marx (2002) e Engels (1985). Como expressa Vigotski (2000), não existe método alheio a uma concepção de realidade, portanto a escolha teórica neste trabalho se justifica por compartilharmos da ideia de que o indivíduo é um ser em processo de construção na relação dialética com sua realidade social, histórica e cultural.

Segundo Vigotski (1998), na passagem da existência histórico-social, o comportamento humano se diferenciou qualitativamente do comportamento animal, pelo fato de que o homem começou a utilizar, de forma intencional, os instrumentos e transformando-os em elementos do seu trabalho, gerando novas formas de vida social e mudando radicalmente as categorias fundamentais do comportamento.

A compreensão da Psicologia Sócio-Histórica sobre a transformação pela qual o homem passa tem como base os estudos de Engels (1985) ao explicar que, diferentemente do animal, que apenas utiliza a natureza, o homem a submete e a põe a serviço com fins determinados por ele. Desde os primórdios da humanidade, o homem começou utilizar os instrumentos para desenvolver suas atividades de sobrevivência. Inicialmente os instrumentos foram utilizados de forma rudimentar. No processo de evolução do homem, os instrumentos foram aperfeiçoados, tanto na construção quanto na forma de utilização dos utensílios e ferramentas, e houve gradativo aumento da complexidade das capacidades físicas, mentais, motoras e sociais do homem.

Para Marx (2002), a atividade produtiva do homem permitiu-lhe apropriar-se da natureza, produzir a sociedade e modificar a existência de ambos, conforme a sua vontade, correspondendo a um processo de ação consciente, criativa e transformadora.

O processo físico e mental de transformação dos instrumentos e da realidade contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de pensar, de abstrair, de deduzir e de antecipar os fatos e gerou a consciência. Ao mesmo tempo, o homem se constituiu como ser social por meio do trabalho, isto é, por meio da atividade que realiza. Nessa perspectiva, a atividade é elemento constituidor da identidade e responsável por seu processo de humanização.

Desse modo, o homem se constitui como humano na dialética com o social e, nessa relação, constrói sua singularidade e desenvolve seu psiquismo. Vigotski (2000) explica que a realidade transforma o homem, que, por sua vez, age

sobre a realidade e cria, por meio de mudanças nela provocadas, novas condições para sua existência, gerando novos comportamentos e funções mentais superiores.

A Psicologia Sócio-Histórica enfatiza também que o homem, ao se desenvolver como ser histórico, interage com os outros homens, transforma a realidade em que está inserido e transmite o novo contexto histórico às futuras gerações, por meio das trocas e experiências sociais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de si e da sociedade. Como expressa Vigotski (2000, p. 80), “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido”.

Para Leontiev (2004), o processo de desenvolvimento do homem e das funções psicológicas superiores é também mediado pela cultura, por meio da conservação das aquisições históricas dos homens e o consequente repasse a sua descendência. O processo de transformação dos instrumentos para satisfazer as necessidades do homem seguiu uma evolução gradativa, dos mais rudimentares aos mais complexos. Da mesma forma, ocorreu o desenvolvimento da cultura, pois o homem apropriou-se e aprimorou o conhecimento do mundo circundante e desenvolveu a ciência e a arte. Segundo ao autor, é por meio da cultura que o ser humano constrói seus significados sociais, ao compartilhar as ideias sobre os objetos.

Complementando a compreensão do homem como ser social, histórico e cultural, Bock (2003, p.88) afirma que o homem define-se a partir de ações concretas, estando inseridas em um contexto material, obedecendo a leis objetivas, portanto o homem é determinado. Mas, ao mesmo tempo ele é determinante, pois, na visão dialética, o homem por meio das ações transforma a cultura, a sociedade e a história. “Assim, através de sua ação, o homem transforma e é transformado, é determinado e determinante ao mesmo tempo”.

Para subsidiar empiricamente a concepção de homem como ser sócio-histórico, a abordagem psicológica apresentada neste trabalho, procura estudar e analisar o fenômeno a partir da sua gênese e das diferentes possibilidades e causas, isto é, analisar objetivamente a essência dos fenômenos psicológicos, procurando evidenciar processos e não objetos. Este elemento-chave da abordagem psicológica nos auxilia a compreender que para estudarmos o homem é necessário analisar os processos que o constituem, explicando as multideterminações do humano e não só descrever as mesmas.

Nessa estrutura dialética, o homem se humaniza e constitui sua singularidade. Humaniza-se também porque se torna membro de um grupo, seja familiar, social ou de uma categoria profissional. Nesta perspectiva, a identidade pessoal e coletiva se constitui como articulação do processo permanente de transformação do indivíduo, estando em constante interação com o contexto social, histórico e cultural, possibilitando emergir ou não alternativas de identidade.

A compreensão de homem e de sociedade desenvolvida pela Psicologia Sócio-Histórica e compartilhada por Ciampa (1985; 2002; 2007) ao estruturar a concepção psicossocial de identidade, possibilita-nos entender a construção da identidade pessoal e coletiva, indicando os caminhos para apreender a constituição da identidade docente do psicólogo-professor.

1.2 Identidade Pessoal e Coletiva

No momento em que conhecemos uma pessoa fazemos algumas perguntas para nos auxiliar tomar ciência a respeito dela e geralmente indagamos: quem você é? E provavelmente dessa pergunta inicial surgirão outras: qual é seu nome?; de onde você vem?; o que você faz?; o que pretende ser no futuro?. Essas perguntas são o ponto de partida para compreendermos que as respostas, aparentemente simples, não são fáceis de redarguir. Ao respondermos quem somos, que nome temos, onde nascemos e o que fazemos ou o que pretendemos ser, mostramos aspectos constitutivos da identidade, mas somente isso não é suficiente para conhecer o indivíduo na sua totalidade e nem explica o processo de constituição da sua identidade.

Compreendemos a identidade como movimento que ocorre durante toda a vida, tendo início com a atribuição do nome, quando nascemos. Mas como esclarece Ciampa (2007, p. 132), “o nome não é a identidade; é uma representação dela”. No desenvolvimento social do indivíduo são acrescentadas outras predicções, que assumem a forma de personagens, que se refere aos papéis sociais, que são atividades padronizadas previamente. A identidade, ainda de acordo com Ciampa (2007, p. 134), “assume a forma de personagem, ainda que esta seja chamada pelo nome próprio, por um apelido, por um papel”. Ou seja, a identidade constitui-se na articulação de diferentes personagens, que ora permanecem, desaparecem, reascendem, progridem ou regridem, em diferentes momentos da vida do indivíduo.

O estudo sobre identidade não é um tema novo, está presente em diversas áreas da ciência, como a Psicologia, Antropologia e Sociologia. É assunto sempre atual e objeto de estudo de diferentes pesquisas, pois o processo identitário é dinâmico e está em constante interação com o meio social, conseqüentemente, quando ocorrem mudanças na sociedade, a identidade também se transforma. Algumas vertentes teóricas, numa perspectiva positivista e psicobiológica, enfatizam que a identidade é inata, pronta, não sendo mediada por fatores como a família, os amigos, grupo profissional, ou ainda, que a construção da identidade não tem relação com o contexto histórico, cultural, social e político que o indivíduo estava inserido.

A Psicologia Social contemporânea ao quebrar com os paradigmas científicos vigentes sobre estudo da identidade busca compreender este indivíduo como ser concreto, imbricado na relação social, na linguagem, pensamento e atividade (LANE, 2006).

Neste contexto, a Psicologia Social contemporânea, no qual embasa este trabalho, procura estudar as categorias do psiquismo, como a atividade, a consciência, a afetividade e a identidade, por compartilhar da concepção de que o indivíduo é um ser social, histórico e cultural, que está em constante transformação, tendo um modo próprio de ser e estar no mundo.

Em consonância com este posicionamento teórico, Ciampa (1985; 2002; 2007) desenvolveu a concepção psicossocial de identidade, defendendo a tese da identidade como metamorfose. A metamorfose é o processo constante de formação e transformação do indivíduo, tendo como base as condições sociais, históricas e materiais em que o mesmo está inserido, podendo levar ou não ao processo emancipatório. Este movimento dialético de compreensão do homem é apresentado pelo autor como o sintagma identidade-metamorfose-emancipação.

Assim, a opção teórica adotada, tendo como embasamento a concepção psicossocial de identidade, justifica-se por evidenciar o valor heurístico da categoria identidade, pois como afirma Carvalho (2011, p. 28), possibilita “ao pesquisador especular (compreender e explicar) o processo pelo qual o indivíduo ou grupo, por exemplo, se reconhece como si-mesmo, conforme vai identificando e analisando as estratégias identitárias que o constituem”.

Na concepção psicossocial, a identidade é metamorfose que tende à emancipação, visto que ela é constituída por múltiplas determinações, pelo processo

dinâmico de construção do eu, que ocorre durante toda a vida do indivíduo. A identidade também é a forma como este indivíduo interage e se expressa no mundo, na atividade que realiza, na forma que pensa e fala sobre si e sobre o que faz. Nesta relação dialética, ocorrem transformações e modificações das personagens pressupostas pelo indivíduo, em determinado tempo e espaço, na atividade que o indivíduo realiza socialmente. Este processo de superação caracteriza a metamorfose, que poderá desencadear numa identidade emancipadora, autônoma e livre. E como expressa Ciampa (2007, p. 128), “identidade é metamorfose. E metamorfose é vida”.

Para desenvolver o sintagma identidade-metamorfose-emancipação, a concepção psicossocial articula os argumentos que são na dialética entre subjetividade e a objetividade, entre igualdade e diferença que o indivíduo estabelece consigo e com as outras pessoas, que se constitui o processo identitário. A identidade é também pressuposição e reposição de personagens atribuídos aos indivíduos pela sociedade. Ao mesmo tempo, identidade é questão social e política, que se manifesta na relação com as estruturas sociais mais amplas, definindo políticas identitárias para os grupos sociais ou profissionais.

A identidade também se constitui na forma como o indivíduo pensa, fala (consciência) e faz (atividade), pois como afirma Ciampa (2007, p. 137), “se não atentarmos para o fato de que, se o indivíduo não é algo, mas sim o que faz, o fazer é sempre atividade no mundo, em relação com outros”.

A seguir, discorreremos acerca dos cinco argumentos que embasam a concepção psicossocial da identidade.

O primeiro argumento advém da compreensão de que identidade é articulação entre subjetividade e objetividade. Este argumento teórico não é específico somente da concepção psicossocial, mas de várias abordagens, tendo o aporte de identidade como construção social, que se constitui como elemento dinâmico, num processo de permanente transformação do indivíduo.

A subjetividade é entendida como algo interno e pessoal, inerente ao indivíduo, ao processo de formação da sua singularidade. Mas há uma relação dialética com a objetividade, referente ao que é externo, pois o indivíduo é ser social inserido numa realidade que estabelece regras, normas e cria expectativas. Carvalho (2011) ao analisar o argumento da subjetividade e objetividade como elementos constitutivos da identidade, explica que a identidade é pessoal, pois é a

representação que o indivíduo tem de si e o que o diferencia das outras pessoas, mas também é coletiva, pois é uma trama estabelecida a partir das relações de pessoas, grupos, instituições, envolvendo tanto os elementos subjetivos quanto os objetivos, contextualizados dentro de uma perspectiva sócio-cultural.

Como menciona Ciampa (2007), se o desenvolvimento da identidade dependesse só da subjetividade, isto é, dos desejos, projetos pessoais, das possibilidades de escolha ou decisões do indivíduo, ficaria mais fácil ou menos difícil para o indivíduo tomar decisões e reforçar características da sua identidade. No entanto, precisamos considerar as condições objetivas do contexto social e histórico que o indivíduo está inserido, portanto a identidade depende também da objetividade.

Essa compreensão evidencia a articulação entre subjetividade e objetividade como elementos do processo identitário. E como explica Ciampa (2007, p. 145), “sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização”. Ciampa (2007, p. 146) ainda afirma que é na relação objetiva e subjetiva consigo mesmo e com a realidade que o indivíduo se transforma e ao mesmo tempo transforma o contexto social, histórico e cultural que está inserido. E como diz Severina, personagem da sua tese, “se não me transformar, como vou transformar o ambiente. E mais: através da prática a gente vai se transformando”.

Ampliando a compreensão deste argumento, Ciampa (2007, p. 201), explica que o processo de transformação, de subjetivação e objetivação da identidade passa pela atividade que o indivíduo realiza, pois o homem é desejo e é também trabalho, “na práxis, que é a unidade da subjetividade e da objetividade, o homem se produz a si mesmo. Concretiza sua identidade. O devir humano é o homem, ao se concretizar”.

O processo de articulação entre subjetividade e objetividade também passa pela compreensão dialética entre indivíduo e realidade, na construção do que é pessoal e do que é coletivo, desse modo o indivíduo se diferencia e se iguala aos outros indivíduos. Agora, direcionamo-nos para a compreensão do outro argumento da concepção psicossocial de identidade.

O segundo argumento que explica o processo identitário refere-se à relação de igualdade e diferença que o indivíduo estabelece em relação a si e aos outros. O indivíduo precisa do outro para se igualar e para se diferenciar, em uma

relação constante de troca. A identidade é construída na diferença que o indivíduo estabelece em relação às outras pessoas, como o prenome, que é o que diferencia entre as pessoas de mesma família. Ao mesmo tempo, o indivíduo se iguala aos seus pares, como o sobrenome, que é comum ao grupo familiar, desenvolvendo o sentimento de pertencimento a um grupo social.

É na articulação da igualdade e da diferença que o indivíduo constitui sua identidade, pois possui uma que lhe é pessoal, mas que foi construída mediante a relação com os outros, com o coletivo, como expressa Ciampa (2007, p.170):

Através da articulação de igualdade (equivalência de fato) e diferenças, cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações.

A identidade corresponde à forma como nos apresentamos em sociedade, por exemplo, o nome, os papéis sociais, personagens, a atividade profissional que exercemos, entre outras atribuições, podendo sofrer transformações, visto que depende do relacionamento que mantemos com outras pessoas, desde o início de nossas vidas. Ciampa (2007, p. 86) afirma que a identidade se concretiza na diferença e na igualdade no contexto da atividade social. Como expressa o autor, “uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, abstrata, é falsa”.

Carvalho (2011) ao fazer a compreensão deste argumento teórico, explica que é na dialética igualdade e diferença que o indivíduo assimila e internaliza os costumes, atitudes, valores e os papéis sociais que lhe são atribuídos pela sociedade. Neste processo de interiorização reconhece ou não os substantivos, adjetivos e predicativos como sendo seus e isso se deve porque o indivíduo desenvolve a consciência de si-mesmo, na relação que estabelece com o mundo pela atividade, tornando ser igual, mas ao mesmo tempo diferente dos outros indivíduos.

Ciampa (2006), ao ampliar a discussão deste argumento, expressa que o processo de constituição da identidade profissional passa pela compreensão de que ela surge na articulação entre diferença (individual) e igualdade e semelhança (coletiva). Por exemplo, citamos os psicólogos, objetos deste estudo, profissionais que vivenciam a mesma realidade objetiva, as especificidades da formação e

atuação profissional em Psicologia, mas cada um interioriza a realidade de forma subjetiva, por meio da história pessoal. São psicólogos que se reconhecem como parte do mesmo grupo, mas também são diferentes na singularidade como exercem a profissão.

O terceiro argumento defendido por Ciampa (2007) refere-se à identidade como pressuposição (identidade pressuposta) e reposição (identidade re-afirmada), isto é, a identidade é constituída na articulação dos personagens que são concebidos ao indivíduo ou grupo social pela sociedade e o que é reconhecido por ele. Ciampa (1985) afirma que as diferentes personagens de identidade estão relacionadas às diferentes configurações da ordem social, que são pressupostas em virtude da posição que ocupamos na sociedade. E quando reconhecemos e internalizamos os atributos da identidade, reproduzimos as ações e operações inerentes à atividade vinculada ao personagem, portanto, estamos fazendo o processo de reposição da identidade, reafirmando o que social e historicamente foi atribuído para o indivíduo.

O processo de pressuposição indica que há sempre identidades, pessoais ou coletivas estabelecidas pela sociedade, como pai, filho, professor. O processo de reposição demonstra que o indivíduo ou grupo interiorizou o papel social, reconhecendo e reproduzindo os atributos conferidos pela sociedade, seguindo o exemplo, pai trabalhador, filho estudioso ou professor dedicado. Mas o indivíduo ou o grupo poderá ou não aceitar o que foi posto, constituindo um personagem repostado, levando à mesmice. Por outro lado, ao modificar e transformar o personagem, gera-se a metamorfose.

A metamorfose caracteriza-se pela superação da identidade pressuposta, mas não é uma transformação superficial, como expressa Ciampa (2007, p.179), “entenderemos que a simples mudança de aparência não significa a rigor transformação”. O sintagma identidade-metamorfose-emancipação é um processo complexo que exige do indivíduo ir além do que foi pressuposto para ele, nos diferentes personagens que lhe são atribuídos, rompendo com a reposição, superando a si mesmo, tornando-se outro que está contido em si, por meio do processo de autoconsciência e autodeterminação, tornando-se autônomo e emancipado.

E o processo que tende à mesmidade ou à metamorfose passa pela compreensão que a identidade, como afirma o autor, não é só discussão teórica e

acadêmica, é também questão social e política. E, portanto, nos direcionamos para o entendimento do quarto argumento da concepção de identidade.

Este argumento, desenvolvido sobre a tese de que identidade é metamorfose, está ancorada na concepção de que ela é questão social, ideológica, cultural e política. A esse respeito, Ciampa (2007, p. 127) explica:

[...] cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela.

Para Ciampa (2006), a política de identidade, ao constituir a identidade coletiva, normaliza e homogeneiza o grupo, influenciando os mesmos a compartilhar significados sobre a atividade profissional, que levará a dar sentidos à atividade pessoal e coletiva. Se não houver compartilhamento dos significados sociais e produção de sentidos individuais, constituindo a identidade coletiva, seus membros apenas estarão utilizando um nome igual ou título, como um rótulo.

Expandindo a compreensão deste argumento teórico, Carvalho (2011, p. 30) afirma que as questões sociais e as políticas de identidade constituem-se também como processos identitários, já que explicam “o movimento de formação, conservação e transformação das identidades na direção emancipatória ou regulatória”. Para a autora, são as políticas identitárias, que propiciam, direta ou indiretamente, possibilidades objetivas e subjetivas para o desenvolvimento de uma consciência crítica do indivíduo ou do grupo sobre a atividade profissional, levando a tomada de decisões pessoais ou coletivas em prol da profissão.

Esse argumento orienta a compreensão de que a identidade profissional é definida pelas políticas de identidade pressupostas para dada categoria profissional, visto que estas normatizam o grupo e o indivíduo e dão significado coletivo e sentido individual à atividade que realizam. Neste contexto, a identidade profissional está vinculada ao sentimento de pertença que o indivíduo estabelece com a categoria profissional, possibilitando o engajamento na política identitária, levando ao processo de construir, desconstruir ou reconstruir a atividade profissional, dando significado e sentido ao seu fazer. Ressaltamos, no entanto, que historicamente as políticas de identidade são direcionadas à construção de identidades pressupostas,

não autônomas, que tende à mesmice e bloqueando a metamorfose, impedindo que os indivíduos tornem-se protagonistas da sua história.

Para Ciampa (2007), o posicionamento crítico diante das imposições das diferentes identidades pressupostas pela sociedade, ou seja, quando o indivíduo questiona o que é esperado socialmente para ele, desenvolve a atividade de forma autônoma e livre, reflete sobre o que faz e expressa de forma crítica seu pensamento sobre si, sobre os outros indivíduos e a atividade que realiza, pode contribuir para o processo de tornar-se sujeito da sua história, constituindo uma identidade que se caracteriza pela metamorfose e emancipação.

Compreendemos, então, que identidade é movimento que produz transformações, gerando metamorfoses, podendo levar à emancipação. Ciampa (2006) considera que a emancipação é um processo que nunca finda, sendo movimento individual e social, gerado pela metamorfose da identidade, configurando novas identidades, levando ao desenvolvimento de uma reflexão sobre os personagens que exercemos, promovendo competência de falar e agir com autonomia sobre quem somos ou o que gostaríamos de ser.

Uma vez que a identidade também se constitui no pensar (consciência) e no agir (atividade), direcionamo-nos para explicar o quinto argumento da constituição de identidade pessoal e coletiva.

A compreensão do quinto argumento está articulada com o entendimento sobre as categorias do psiquismo: atividade e consciência. E, como expressa Ciampa (2007, p. 133), “atividade, consciência, identidade: três categorias fundamentais para Psicologia Social estudar o homem”. Para contribuir na discussão sobre este argumento, também nos referenciamos em Leontiev (1988; 2004) sobre atividade e em Vigotski (1998; 2000) sobre consciência.

Reforçando a dialética entre as três categorias, Carvalho (2011, p.27) discorre que o estudo da categoria identidade, juntamente com atividade e consciência, possibilita discutir não somente a constituição da identidade pessoal, quem eu sou, mas também, quem queremos ser, as lutas, tensões e conflitos sociais inerentes ao processo de constituição da identidade profissional de uma categoria, a exemplo do grupo estudado neste trabalho, a identidade do psicólogo que exerce a atividade docente.

Segundo Leontiev (1988) a atividade humana constitui-se peça fundamental para o desenvolvimento psicológico do homem. Desde o surgimento da espécie

humana, a atividade vem se configurando como responsável pelo processo de estruturação e socialização do homem, tornando o trabalho atividade principal do homem adulto. O trabalho constitui-se na própria atividade humana e exige, conforme Leontiev (2004), que os homens estabeleçam interação uns com os outros, que se comuniquem, o que faz com que a atividade produtiva torne o homem protagonista da sua ação e transformador da sua realidade.

Este posicionamento teórico se fundamenta nas ideias de Marx e Engels (2002), que afirmam ser o homem constituído pelo trabalho, e o trabalho é a atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos determinados, por meio dos quais o homem transforma a natureza e se transforma.

A atividade constitui-se de processo psicologicamente caracterizado por uma meta a que o processo visa. De acordo com Leontiev (2004), a atividade é dirigida por motivos que geraram objetivos. Para alcançar os objetivos, o indivíduo elabora ações, operações e tarefas que serão necessárias para efetuar a atividade. Para Leontiev (1988), uma atividade pode conter vários motivos e objetivos e torna-se principal quando desperta afeto, motivação, interesse e satisfação ao indivíduo.

Segundo Leontiev (1988), as experiências emocionais refletidas nas ações do sujeito possibilitam ou não o alcance dos objetivos, ou seja, a satisfação de suas necessidades. A atividade se efetua a partir de atos ou ações conscientes, e a atividade é consciente em virtude de possuir objetivos e motivos que impulsionam as ações que a compõem.

Nesse processo, de acordo com Leontiev (1988; 2004), os motivos podem ser identificados como motivos compreensíveis ou motivos-estímulo, que instigam a realização da atividade, mas não geram interesse em que a atividade se torne a principal, pois não há relação entre os motivos e os objetivos da atividade. Por outro lado, há os motivos denominados eficazes, que são motivos produtores de sentido, havendo relação direta com o objetivo geral para o qual se direciona a atividade. O indivíduo é motivado por diferentes fatores, e a realização de determinada atividade pode ser gerada por vários motivos, entretanto, é importante, para o desenvolvimento consciente e reflexivo da atividade, que os motivos sejam impulsionadores de sentidos, coincidindo motivos, ações e operações para sua realização.

A atividade possibilita ao indivíduo modificar a sociedade e faz isso em função do desenvolvimento de suas necessidades. Cria os objetos, os meios de

produção desses objetos, para satisfazer uma necessidade, que é particular. Ao mesmo tempo em que atividade se desenvolve exteriormente pelo indivíduo, permite uma atividade interna, o psiquismo. O desenvolvimento do psiquismo deve ser considerado um processo de transformações coletivas, como expressa Leontiev (2004, p. 89), ao explicar o desenvolvimento histórico da consciência:

[...] devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. [...] Visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso de desenvolvimento histórico e social.

O processo de desenvolvimento do psiquismo, segundo Leontiev (1988), é regido não somente por leis orgânicas, que garantem a sua evolução, a partir da diferenciação do seu organismo, de modo a se adaptar a situações mais complexas, mas também por leis do desenvolvimento sócio-histórico e na relação que o indivíduo estabelece com a cultura. Portanto, o processo de transformação do homem passa pelo desenvolvimento dos níveis da consciência, que, por sua vez, necessita da linguagem para expressar pensamentos e ações. A consciência é subjetiva, mas está ligada a realidade objetiva. Vigotski (2000), também afirma que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência.

Para Vigotski (1998), a ação humana é motivada por complexas necessidades, por exemplo, a necessidade de desenvolver-se cognitivamente e de se comunicar com outros homens. Essas necessidades são mediadas pela linguagem, pelos instrumentos e pela interação com as pessoas. A linguagem é elemento primordial para desenvolvimento das funções mentais superiores, como o pensamento, a formação de conceitos e os níveis de consciência. Ao mesmo tempo a linguagem é instrumento e elemento formador da consciência. Como expressa neste trecho do livro *Pensamento e Linguagem* (1998, p. 132),

[...] as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

É mediante a relação com o outro, que a palavra ganha sentido no contexto específico da atividade do indivíduo. A linguagem constituída pelos

processos históricos e de interações sociais anteriores, na relação com o outro, no aqui e agora do discurso, ganha significados e sentidos, propiciando o desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Mas ao mesmo tempo, não podemos analisar a consciência somente como uma atividade intelectual e racional, é também uma relação subjetiva, carregada de emoção e sentimentos, tendo um sentido único para cada indivíduo na reflexão que faz da sua realidade.

Vigotski (2000) o sentido das palavras incorpora o significado da representação e da atividade, destacando que o sentido é a soma dos fatos psicológicos que despertam na consciência. E no discurso interior, o sentido prevalece sobre o significado. Vigotski (2000, p. 465) afirma que o significado e o sentido, não são a mesma coisa, sendo “o significado apenas uma pedra no edifício do sentido”. Ainda sobre significado e sentido, a autor afirma:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

Compreender, por exemplo, os significados sociais atribuídos pelo indivíduo ou grupo sobre a atividade profissional, e ao mesmo tempo, analisar os sentidos pessoais, elaborados individual ou coletivamente sobre esta atividade, são elementos importantes para entendermos o processo identitário. Ciampa (2006) afirma que a identidade coletiva de uma categoria profissional constitui-se de um plexo de significados compartilhados por muitos indivíduos, mas e cada um dará sentido pessoal à atividade.

Nesta perspectiva é importante apreendermos, de acordo com Bock (2007), que a consciência apresenta um caráter social e histórico. A autora também destaca outra característica essencial da consciência, a complexidade da reflexão, que não permite o homem ser uma cópia da realidade, mas na interação com o meio social, interpreta-a, dando sentido à realidade e construindo sua singularidade.

A compreensão de que a consciência é produção pessoal e transforma-se na articulação entre o pensar, o sentir e o agir, da mesma forma que é social e desenvolve-se na atividade que o indivíduo realiza, leva-nos a entender que esse

processo contribui para a formação da identidade. Ciampa (2007, p. 104) afirma que para o indivíduo conseguir atingir a maturidade, tendo consciência de quem é, o que faz ou que deseja fazer, precisa dar sentido às condições materiais da existência e da sua identidade. “Como animal simbólico, o bicho-homem sente carência de sentido, de significado – e de pertencer a um grupo que dê suporte e encarne esse significado”.

O estudo sobre a constituição da identidade, na concepção que a identidade é metamorfose, constituída na unidade dialética de igualdade e diferença, objetividade e subjetividade, preposição e reposição, atividade e consciência, levamos ao entendimento que a identidade profissional também é movimento, é processo em transformação. Então nos direcionamos para compreensão dos processos constitutivos da identidade profissional e especialmente, a identidade docente, objeto de estudo desta pesquisa.

1.3 Identidade Profissional e Docente

Compreendemos que o indivíduo se humaniza pela atividade que realiza, constituindo sua identidade no fazer, pensar e falar sobre a atividade. Deste modo, a identidade profissional torna-se elemento constituidor da singularidade, mas também, personagem que representa o indivíduo na sociedade.

Para aprofundar a análise da constituição da identidade profissional, utilizamos as contribuições de Dubar (1997) e Berger e Luckmann (1985), além da concepção de Ciampa (2002; 2006), para apreendermos o processo de socialização do indivíduo como elemento constitutivo da identidade profissional. Da mesma forma, apropriamos dos estudos de Brzezinski (2002), Baptista (1997; 2002), Nóvoa (1992) para compreendermos a construção da identidade docente.

Na vida em sociedade, na interação social, quando nos apresentamos, após a verbalização do nome, também verbalizamos a profissão que exercemos, pois histórica e socialmente assim foi constituído. Mas esta representação não significa que somos somente a atividade profissional que exercemos. Somos as diferentes identidades que constituímos, a partir das diferentes atividades que realizamos, portanto, tal como a identidade pessoal, a profissional não é fixa e imutável. Mas por motivos sociais, históricos e culturais nos apresentamos com a identidade que supostamente é mais reconhecida e valorizada na sociedade que

fazemos parte. Esta forma de nos apresentarmos socialmente não acontece por acaso, pois a constituição da identidade pessoal e coletiva passa também pelo processo de socialização.

A construção da identidade passa pelo processo de socialização do indivíduo quando este se torna membro da sociedade. Conforme Berger e Luckmann (1985) o processo de socialização passa por dois estágios. O primário, que ocorre no seio da família, quando a criança não somente absorve os papéis e atitudes dos outros, mas também procura imitar o que acontece ao seu redor. Neste estágio de socialização a criança internaliza as regras sociais, a moral e os modelos comportamentais que lhe são significativos. Busca também formar na consciência o conceito das diferenças entre as pessoas e compreender as atitudes particulares para internalizar as atitudes coletivas, rumo ao processo de individuação.

A socialização primária é responsável pela visão de mundo que o indivíduo desenvolve, internalizada na relação estabelecida com as pessoas significativas, pelo papel que estas pessoas ocupam na estrutura social e pela transmissão dos significados que estes dão aos diversos papéis que desenvolvem. Este primeiro estágio de socialização, principalmente, porque os modelos significativos são as pessoas mais próximas da criança, com a família, apresenta fundamental importância para o processo de socialização, de individuação e da constituição da identidade.

O segundo estágio da socialização ocorre na ampliação dos contatos sociais da criança, como a escola, outros contextos institucionais e sociais, como a igreja e a comunidade. Neste segundo estágio da socialização, o indivíduo interpreta o mundo a partir da sua singularidade, integrando os modelos inicialmente internalizados com o conjunto de organizações específicas presentes nesta fase do desenvolvimento do eu. Constitui-se num processo subsequente ao anterior e apresenta ao indivíduo já socializado novas possibilidades de articulação de papéis sociais.

Para Berger e Luckmann (1985, p. 213-4), esses dois estágios são uma relação dialética e são explicados como:

A socialização primária é o processo por meio do qual a criança se transforma num membro participante da sociedade. A socialização secundária compreende todos os processos posteriores, por meio dos quais o indivíduo é introduzido num mundo social específico. Qualquer treinamento profissional, por exemplo, constitui um processo de socialização secundária

Apresentamos, com base nos autores acima citados, que a socialização nunca se completa, sendo processo contínuo e progressivo de formas mais complexas de personagens, pois como afirma Ciampa (2007, p. 156), “[...] uma identidade nos aparece como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por uma história pessoal”. Na constituição da identidade profissional compreendemos, portanto, que os processos de socialização primária e secundária, contribuem para as escolhas profissionais e para desenvolvimento de personagens dentro de uma área de atuação profissional.

Ao internalizar os costumes, normas, valores, papéis sociais e atitudes o indivíduo elabora significados e sentidos sobre os mesmos, firmando e reafirmando sua identidade. Este processo está vinculado tanto a forma como o indivíduo internaliza e dá sentido ao conjunto de atitudes sociais, presente no movimento de individuação, quanto, pela forma como a sociedade atribui significado a esse conjunto de normas, valores e papéis sociais e na forma como transmite ao indivíduo por meio da socialização. Esta relação dialética individuação/socialização também são elementos que possibilitam a construção da identidade.

Dubar (1997, p. 104) corrobora com a discussão sobre identidade ao afirmar que o conceito de identidade tem na sua essência uma dualidade, o eu e o outro. Visto que a identidade é pessoal e coletiva, e esses dois elementos são inseparáveis, o indivíduo somente se reconhece por meio do olhar do outro, como afirma o autor,

[...] eu nunca posso ter a certeza que minha identidade para mim coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável.

Segundo Dubar (1987), cada indivíduo pode ser identificado pelo outro, mas pode também recusar as características atribuídas, que visam definir que tipo de pessoa que somos. Esses atributos são postos por um código social, por exemplo, o estado civil, a profissão, o gênero, a escolaridade, que permitem realizar tipos de classificação social, nos levando a nos identificarmos por estes papéis,

como por exemplo, mulher, solteira, professora. Estas atribuições do que somos também nos aproximam ou nos afastam dos grupos sociais que interagimos.

A construção da identidade, portanto, é um processo contínuo, inserido na história do indivíduo, na relação entre sua vida pessoal e profissional, expressa por meio das suas características de personalidade e na interação social com as outras pessoas. Para Ciampa (2006) a formação individual (da pessoa) como a coletiva (do profissional) deve ser considerada como fenômeno dialético para compreendermos o processo identitário numa determinada área profissional.

Na perspectiva de compreensão da identidade profissional nos direcionamos para analisar a constituição da identidade docente.

A identidade profissional docente é constituída pessoalmente e coletivamente, por meio da escolha profissional, das vivências pedagógicas, das histórias de vida e os anseios pessoais e profissionais que contribuem para a formação da identidade. Neste sentido, a identidade profissional docente é a forma como os professores definem a si mesmo e aos outros. É uma construção identitária pessoal e coletiva, que podem ser influenciado pelo meio social, pelas políticas educacionais e pela instituição na qual desenvolve suas práticas pedagógicas.

Não podemos dissociar a identidade pessoal da coletiva ao analisarmos a identidade docente, pois como afirma Nias (1991, *apud* Nóvoa, 1997), o professor é uma pessoa e uma parte dessa pessoa é professor, portanto não há como dividir os dois personagens. Segundo autores como Nóvoa (1997) e Brzezinski (2002), entre outros que abordam a temática da Identidade docente, é imprescindível a tomada de consciência da identidade e o sentido colocado na escolha da profissão, para poder refletir a prática no cotidiano pedagógico.

Na construção da identidade do professor destacamos, segundo Pimenta (2002), três saberes que possibilitam o processo identitário, que são: Mobilização dos saberes da sua experiência acumulados como profissional, conhecimento ou domínio das áreas específicas e por último, mas não menos importante, os saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente. Neste sentido é imprescindível que os professores analisem criticamente que a identidade se faz pela articulação entre conhecimento teórico, experiência profissional e saberes específicos da prática docente, para ter consciência do pensar, falar e fazer a atividade docente.

Nóvoa (1992) afirma que a identidade de ser e de sentir-se professor é uma construção individual, não é um produto ou uma propriedade, é lugar de lutas e

conflitos constantes nesta construção da maneira de ser e de estar na profissão. Portanto, a constituição da identidade é um processo permanente e dinâmico, precisa ser percebido pelo indivíduo, pois ao olhar para as suas trajetórias e escolhas, inseridas na sua história de vida, identifica também seu processo identitário pessoal e coletivo e pode promover um processo reflexivo de sua prática.

Para Ciampa (2006), a identidade profissional apresenta articulação com as políticas identitárias de um grupo, a qual contribuirá para sua constituição e consolidação. Caso não ocorra o movimento de reconhecimento de que a identidade é questão política e social, pode haver uma interferência na forma como o indivíduo internaliza os personagens daquela identidade, gerando somente uma reprodução das ações, operações e tarefas que constituem o fazer da atividade, não havendo a formação de posicionamento de grupo, portanto não constituindo a identidade coletiva.

Segundo Baptista (1996), o desenvolvimento da identidade coletiva, especialmente, a identidade institucional ocorre num movimento contínuo de igualdade e diferença que os indivíduo ou grupos fazem na instituição que desenvolvem sua atividade profissional. Esses indivíduos apresentam personagens dentro deste contexto específico, podendo constituir identidades pressupostas, reproduzindo o que é esperado social e institucionalmente ou podem dar caráter dinâmico e crítico à identidade institucional, constituindo-a como autônoma e emancipada.

A identidade refere-se a um processo em permanente transformação, sendo fruto de relações complexas, que se dão intraindividualmente, no nível biológico, na corporeidade, por meio da consciência e da atividade, e interindividualmente, considerando as relações de indivíduos e grupos. A complexidade deste processo envolve ainda o fato de o homem estar em constante interação com os outros indivíduos, através de elementos de identificação (composições) ou de rejeição (oposições), o que confere o caráter de semelhança e diferença tanto em relação a si mesmo, como na relação de cada um com os outros que guardam pequenas ou grandes semelhanças ou diferenças entre si (BAPTISTA, 2002). Nesta dimensão, o psicólogo que se torna professor deve ser visto no conjunto dos processos identitários que o constituiu.

No capítulo dois, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos, como forma de operacionalizar a pesquisa empírica.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos para realização da pesquisa, destacando as bases teóricas que orientam o trabalho empírico, o tipo de pesquisa empregada, o cenário, os participantes, os procedimentos para construção e a análise dos dados.

O objetivo de investigar o processo de constituição da identidade do psicólogo que exerce a docência está ancorado na concepção de identidade como processo psicossocial e na premissa de que o indivíduo se constitui como ser na relação dialética com o contexto social, histórico e cultural que está inserido. Ao mesmo tempo constitui sua identidade pessoal e coletiva na articulação com múltiplas determinações.

Como esse processo é dinâmico e complexo, necessita de procedimentos metodológicos que possibilitem apreender os conteúdos internos, exteriorizando-os. Segundo Vigotski (2000, p. 9) é “preciso observar o não-observável, o lado escuro da lua”, isto é, estudar a linguagem interna e subjetiva do indivíduo, pois “é justamente no significado que está o nó daquilo o que chamamos de pensamento verbalizado”.

Para tanto, ao tratarmos de pesquisa que investiga processos de constituição identitária e os significados e sentidos da atividade docente, optamos pela abordagem qualitativa, seguindo as bases teóricas e metodológicas da Psicologia sócio-histórica e da concepção psicossocial de identidade.

A Psicologia Sócio-Histórica nos possibilita compreender a concepção de homem como ser social, histórico e cultural. Para analisar este processo dialético ancora a investigação em três princípios de pesquisa, que são: análise dos processos e não dos objetos estudados; explicação do fenômeno psicológico e não mera descrição do mesmo; ampliação do estudo do fenômeno, saindo da análise do “comportamento fossilizado”, para compreendê-lo numa perspectiva histórica, dinâmica e dialética. A partir desta perspectiva teórica procuramos apreender o movimento objetivo e subjetivo da constituição da identidade (VIGOTSKI, 1998, p. 84).

A concepção psicossocial de Identidade nos permite compreender os processos que constituem a identidade de um indivíduo ou grupo, e no nosso objeto de estudo, o grupo profissional de psicólogos-professores. Para alcançar o objetivo

de investigar os múltiplos processos que constituíram a identidade profissional não é suficiente descrever ou obter o maior número de informações sobre os indivíduos ou grupo. É importante compreender e captar os significados implícitos no processo de construção desta identidade. Como afirma Ciampa (2007, p. 139) “considerar o jogo das aparências. A preocupação é com o que se oculta, fundamentalmente com o desvelamento do que se mostra velado”.

Evidenciamos, segundo a concepção psicossocial, que o processo identitário pessoal ou coletivo, se constitui pela combinação de diferentes elementos, caracterizando aquilo que é o indivíduo. Nessa perspectiva identificamos como elementos envolvidos na constituição da identidade profissional: a formação inicial, as escolhas profissionais que os indivíduos fazem ao concluir a graduação, os diferentes investimentos formativos que advêm da atuação profissional, as expectativas que os indivíduos fazem de si e do mundo, pelos significados e sentidos atribuídos ao pensar e fazer a atividade, entre outros aspectos que podem ter contribuído no processo identitário.

Com o objetivo de identificar, analisar e interpretar os elementos que constituem a identidade profissional docente do psicólogo realizamos uma pesquisa empírica e, para explanar os procedimentos metodológicos empregados, dividimos o capítulo em quatro partes. Primeiramente, com base em Minayo (2003; 2006), André (2006) e Chizzotti (2010), apresentamos a abordagem metodológica empregada. Em seguida, delineamos o cenário e os participantes da pesquisa. No terceiro momento, fundamentados em Dalberio (2009), Richardson (2009), Flick (2009) e Jovchelovitch e Bauer (2002) descrevemos as etapas da construção dos dados. Na quarta parte, apresentamos os procedimentos da análise de dados, ancorados na técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2004).

2.1 A Abordagem Metodológica Empregada na Pesquisa

Considerando as especificidades do objeto de estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, por compreendermos que, por meio dela, podemos desvelar os processos que constituem a identidade, considerando sua complexidade, pois como afirma Minayo (2003), a abordagem qualitativa trabalha com variedade de significados, motivos, valores, crenças e atitudes, correspondendo às relações, processos e fenômenos, que não podem ser reduzidos a variáveis ou hipóteses.

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, e de caráter explicativo e interpretativo, pois possibilita investigar a constituição de identidade do psicólogo que se torna professor, ao buscar explicar e interpretar os processos multideterminados que caracterizam a constituição da identidade pessoal e coletiva dos indivíduos, e da mesma forma, analisar os elementos constituidores da identidade profissional.

Como expressam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador contato mais próximo com fenômeno estudado, permitindo a análise do processo dinâmico que o objeto de estudo está inserido, capturando o significado e os sentidos que os participantes dão ao processo como um todo. Nesta perspectiva metodológica, Minayo (2006) afirma que a abordagem qualitativa se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e opiniões, advindas das interpretações que o homem faz sobre si, sobre seu modo de viver, da construção dos seus artefatos e da forma de se relacionar com seus pares.

A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2010), pode abarcar o diversificado campo teórico das ciências humanas e sociais, ao possibilitar a adoção de diferentes procedimentos de investigação, procurando encontrar sentidos para os fenômenos estudados e interpretar os significados que as pessoas dão a eles. Ainda, segundo o autor, a abordagem é considerada qualitativa quando se refere à produção dos dados por meio das interações sociais do pesquisador com o objeto de estudo, visto que ele se envolve de modo participativo na investigação da realidade, a partir da análise do conjunto de significações produzidas pelo pesquisado.

André (2006), ao fazer uma análise histórica e crítica sobre as abordagens metodológicas empregadas nas pesquisas na área da Educação, ressalta que, a partir das décadas de 1980 e 1990, os estudos utilizando a pesquisa qualitativa foram ampliados e procedimentos de construção de dados inovadores foram experimentados. Como expressa a autora, os estudos de cunho qualitativo englobam uma gama heterogênea de perspectivas, métodos, técnicas e análises, compreendendo desde estudos de tipo etnográfico, pesquisa-ação, pesquisa participante até análise de discurso e narrativas.

Segundo André (2006, p.17), o olhar do pesquisador é sobremaneira o de um sujeito “de fora”, que analisa a Educação sem compreender que é também um

educador. Na pesquisa qualitativa, houve um resgate do “olhar de dentro”, fazendo surgir uma diversidade de trabalhos em que se analisava a experiência do pesquisador ou que o mesmo desenvolve a pesquisa, na área educacional, em colaboração com os participantes. Neste tipo de pesquisa, os procedimentos metodológicos passaram a centrar-se no sujeito, como produtor de conteúdos e objeto de estudo. Na área educacional, os professores se tornaram pesquisadores e pesquisados ao mesmo tempo.

De acordo com André (2006), o grande desafio da pesquisa qualitativa é apresentar procedimentos metodológicos que sejam, ao mesmo tempo, científicos e objetivos, mas que não percam a perspectiva de que seu objeto de estudo, o indivíduo, é um ser subjetivo e dinâmico, que se encontra em constante interação com o meio. Nesse sentido, a pesquisa na área da Educação busca captar o dinamismo da realidade em que está inserido, o ambiente educacional e a complexidade dos personagens, isto é, professores, gestores, alunos e demais membros da comunidade escolar.

A seguir apresentamos os personagens e cenário da pesquisa, delineando os participantes e as instituições que os mesmos exercem a atividade docente.

2.2 O Cenário e os Participantes da Pesquisa

Em face da natureza e da especificidade do objeto de estudo e dos objetivos propostos, o cenário e os participantes da pesquisa são, respectivamente, as Instituições de Ensino Superior (IESs) e os psicólogos que atuam como professores nessas instituições de ensino. Inicialmente é importante apresentarmos o contexto em que este cenário está inserido, para apresentarmos os participantes da pesquisa.

O Piauí se tornou, ao longo das duas últimas décadas, pólo de ensino e pesquisa na região Meio Norte do Brasil, e houve aumento significativo do número de faculdades e de cursos ofertados. Seguindo essa tendência social e econômica, os cursos de Psicologia tiveram sua implantação no estado no final da década de 1990, primeiramente em uma instituição pública e depois em uma particular, na cidade de Teresina (MARTINS, 2010). Atualmente, no Piauí, há seis IESs que

oferecem o curso de Psicologia, dois dos quais localizados na cidade de Parnaíba, um na cidade de Floriano, e os demais na capital.

Ressaltamos que o curso de Psicologia, ofertado pela UESPI, no *campus* de Floriano, encontra-se em fase de fechamento. Não foram ofertadas vagas no vestibular a partir de 2009, e não há no seu quadro professores efetivos somente, professores substitutos, que permanecem na atividade no máximo dois anos. Em 2010, foi aberto mais um curso de Psicologia, na cidade de Parnaíba, em uma IES particular, mas, quando da construção dos dados da pesquisa, esse curso ainda não tinha efetivado a contratação de seus professores, somente havia a autorização do MEC para realização do primeiro vestibular.

Em face desse contexto, o cenário da pesquisa constituiu-se de quatro IESs que oferecem o curso de graduação em Psicologia no estado do Piauí, onde os participantes desta pesquisa, os psicólogos, exercem sua atividade docente. Assim, as instituições públicas que fazem parte da pesquisa são: a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI). As instituições privadas que também compõem o cenário da pesquisa são: a Faculdade Integral Diferencial (FACID) e Faculdade Santo Agostinho (FSA). Destacamos que os cursos de Psicologia da UESPI, FACID e FSA estão localizados na cidade de Teresina/PI e o curso de Psicologia da UFPI encontra-se em Parnaíba, cidade do litoral piauiense.

Assim, as instituições escolhidas constituem a realidade acadêmica dos cursos de Psicologia no estado do Piauí, pois apresentam um número significativo de psicólogos exercendo a atividade docente, são IES que estão no ensino universitário há pelo menos 10 anos e têm matriculado mais de 90% dos alunos de Psicologia do Estado.

Os participantes são os psicólogos que exercem a atividade docente nos cursos de Psicologia e que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa. Inicialmente fizemos contato com as IESs, por meio das coordenações de curso, e agendamos visita aos locais, com o objetivo de conhecer a realidade das instituições. Na visita, entramos em contato com a direção da IES, a fim de solicitar autorização escrita para realização da pesquisa, conforme os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI (CEP/UFPI). Na UFPI, o primeiro contato com a coordenação para obtenção da autorização institucional para realização da pesquisa se deu por telefone e e-mail. Posteriormente, estivemos durante dois dias,

no Campus Ministro Reis Veloso, com o objetivo de conhecer a realidade da instituição e aplicar os questionários.

Na visita às instituições, solicitamos aos coordenadores dos cursos uma listagem com nome e formas de contato (telefone e e-mail) dos psicólogos-professores da IES. De posse dessa relação nominal, realizamos levantamento quantitativo dos professores e constatamos 62 psicólogos, no período da construção dos dados (2011) que exercem a docência nas quatro IES. Evidenciamos que nove psicólogos estavam afastados da atividade docente para formação *stricto sensu* (Doutorado), razão para exclusão dos mesmos da relação de pesquisados, pois não contemplavam um dos critérios de participação na pesquisa. Portanto, foram considerados como possíveis participantes da pesquisa, 53 psicólogos que exercem a docência nos curso de Psicologia, conforme os dados apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Número de psicólogos atuando como professores nas IESs do Piauí

IES	Tipo de IES	Nº de Psicólogos por IES	Psicólogos afastados para estudo	TOTAL
A	PRIVADA	12	-	12
B	PRIVADA	14	-	14
C	PÚBLICA	22	7	15
D	PÚBLICA	14	2	12
4	2 PRIVADA e 2 PÚBLICA	62	9	53

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora/2011

No final do processo de construção dos dados, que foi desenvolvida em duas etapas, obtivemos a participação de 34 psicólogos que exercem a docência nos cursos de Psicologia no Piauí que voluntariamente aceitaram fazer parte da pesquisa. Destes participantes, escolhemos cinco psicólogos para dar seguimento ao processo de construção dos dados.

Na sequência do capítulo, detalhamos as etapas empregadas para construção dos dados e posteriormente, apresentamos os procedimentos metodológicos da análise e interpretação dos dados da pesquisa.

2.3 Os Instrumentos Empregados para Construção dos Dados

Seguindo a proposta metodológica da pesquisa qualitativa e em consonância com os objetivos do estudo, utilizamos para construção dos dados os instrumentos questionário e entrevista narrativa. Esses instrumentos possibilitaram a aproximação com os elementos envolvidos no processo identitário. Por meio da construção dos dados, foi possível elaborar o perfil sócio-acadêmico e profissional dos psicólogos que exercem a docência nos cursos de Psicologia, explicitar os processos que constituem a identidade docente e analisar os significados e sentido atribuídos à docência na vida pessoal e profissional destes psicólogos.

A utilização de dois instrumentos para construção dos dados da nossa pesquisa se justifica por reconhecermos a complexidade e dinamicidade do processo identitário. Por meio do questionário, identificamos dados que apresentam e representam o indivíduo ou grupo, mas não revelam o processo identitário como um todo. Isso significa que, para apreender os aspectos identitários presentes no processo de constituição da identidade, faz-se necessário o uso de dados que permitam ao pesquisador identificar esses aspectos e, assim, analisá-los e interpretá-los, que é possível com o emprego da entrevista narrativa.

A seguir detalhamos cada um dos instrumentos empregados na construção dos dados.

2.3.1 O primeiro Instrumento: o questionário

O instrumento de pesquisa aplicado na primeira etapa da construção dos dados constitui-se do questionário (Apêndice B), que nos permitiu aproximação com todos os psicólogos docentes nos cursos de Psicologia e que aceitaram contribuir com a pesquisa. Esse instrumento foi estruturado com questões fechadas e abertas. Aquelas versaram sobre dados pessoais, formação inicial e continuada e sobre a atuação profissional em Psicologia e na docência do ensino superior, possibilitando-nos delinear o perfil acadêmico e profissional dos psicólogos-professores. As questões abertas, que dão aos participantes margem para uma descrição mais livre acerca dos temas propostos, versaram sobre os motivos que os levaram a atuar na docência, os significados e sentidos de Ser Professor e as contribuições dos investimentos formativos para o desempenho profissional dos pesquisados.

A escolha pelo emprego do questionário pode ser justificada pelo fato deste instrumento cumprir, segundo Richardson (2009), com pelo menos duas funções: a de descrever as características de um indivíduo ou grupo e a de possibilitar uma tabulação rápida e mais fácil dos dados coletados. No nosso trabalho, possibilitou apresentar os primeiros indícios do processo identitários do psicólogo que exerce a docência. Da mesma forma, o questionário com perguntas fechadas, permitiu tabulação dos dados e o agrupamento de algumas informações em forma tabelas e gráficos.

Para Dalberio (2009), o questionário permite, ainda, a obtenção de informações mais precisas sobre uma população, proporcionando-nos conhecer aspectos, tais como: opiniões, crenças, expectativas dos pesquisados sobre o tema abordado. Para o autor, trata-se de um recurso largamente utilizado em pesquisas nas mais variadas áreas do conhecimento e, em especial, nas ciências humanas e sociais, pois visa à obtenção de informações de ordem pessoal, existencial e valorativa sobre a realidade do investigado.

Destacamos que o questionário, por ser instrumento que o próprio informante preenche, pode apresentar limitações em sua extensão, finalidade e devolução. O instrumento deve ser construído de modo que não seja muito longo para ser preenchido; que as perguntas sejam claras e que parta de uma estrutura lógica com grau de dificuldade progressivo. É importante considerar a possibilidade de que nem todos os questionários entregues podem ser devolvidos. É necessário considerar que cada item do questionário, em si mesmo, constitui elemento de análise dentro dos objetivos da pesquisa. Neste sentido, Dalberio (2009, p. 218) explica que “a inclusão das questões deveria ser justificada com base em até que ponto o pesquisador pode logicamente esperar que a resposta seja significativa para seu problema central”. Para tanto, faz-se necessária a validação do instrumento de construção dos dados.

Para validação do questionário empregado na nossa pesquisa, utilizamos o recurso do pré-teste, isto é, o questionário foi aplicado em três psicólogos que exercem a docência no ensino superior, portanto com características compatíveis com os pesquisados, mas que não participaram da pesquisa por não estar ministrando aulas nos cursos de Psicologia em virtude do afastamento para estudo. A estratégia de aplicar o instrumento em forma de pré-teste, segundo Richardson (2009), é importante para revisar e direcionar aspectos da investigação, testar o

instrumento de coleta de dados da pesquisa, para possibilitar o treinamento do aplicador e analisar os possíveis problemas apresentados pelos entrevistados. Reforçando o argumento da validação do instrumento, Dalberio (2009) expressa por meio da análise das questões do pré-teste é possível verificar a consistência das perguntas, revelando a fidedignidade das informações.

Na nossa pesquisa, após aplicação do pré-teste e análise das repostas dos voluntários, algumas questões foram reestruturadas na sua organização e redação, para permitir melhor compreensão dos participantes.

Após a construção e validação do instrumento, tendo a relação dos professores e as formas de contato, bem como o horário de trabalho na IES, realizamos o cronograma de entrega dos questionários. Para este momento de aproximação com os pesquisados, planejamos duas estratégias de entrega e aplicação dos questionários: entrega direta ao participante no seu local de trabalho ou envio do questionário por e-mail, quando da dificuldade de contato pessoal com os mesmos. Na primeira estratégia, entregamos 33 questionários aos pesquisados, ocasião em que fizemos apresentação dos objetivos da pesquisa, lemos juntos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A) e orientamos a respeito da forma de preenchimento do questionário. Os pesquisados que participaram dessa estratégia de entrega do questionário devolveram-no preenchido já no segundo contato. Nessa estratégia de contato com pesquisados recebemos 23 questionários respondidos e os TCLE assinados.

Na segunda estratégia de entrega dos questionários, enviamos 19 e-mails aos participantes com os quais não tivemos contato pessoal na primeira estratégia de aplicação. Nesse e-mail, explicamos o objetivo da pesquisa e enviamos em anexo o questionário e o TCLE. O participante deveria preencher o TCLE e enviá-lo à pesquisadora, por e-mail, juntamente com o questionário respondido. No total foram recebidos 11 questionários. Somando as duas modalidades empregadas para esta etapa da construção dos dados, foram recebidos 34 questionários. No quadro 2, apresentamos a distribuição dos questionários entregues e recebidos dos pesquisados.

Quadro 2 - Questionários entregues e recebidos dos pesquisados

	Possíveis participantes da pesquisa	Questionários entregues Pessoalmente	Questionários recebidos pessoalmente	Questionários enviados por e-mail	Questionários recebidos por e-mail	Total de questionários recebidos
Total	53	34	23	19	11	34
%	-	-	68%	-	57%	64%

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora/2011

No quadro 2 evidenciamos que da relação de 53 psicólogos que poderiam participar da pesquisa, no final da primeira etapa da construção dos dados, 34 psicólogos responderam ao questionário, totalizando a participação voluntária na pesquisa de 64% dos psicólogos que exercem a docência nos cursos de Psicologia no estado do Piauí. Também observamos que a estratégia de contato pessoal com os pesquisados (68%) se tornou mais eficaz do que o envio do questionário por e-mail (57%).

Após o procedimento de aplicação dos questionários, realizamos o processo de análise dos dados, empregando a técnica de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2004), que nos possibilitou escolher os pesquisados que seriam os interlocutores do segundo instrumento da construção dos dados.

2.3.2 O segundo Instrumento: a entrevista narrativa

Com o propósito de aprofundar a compreensão dos processos de constituição da identidade docente do psicólogo e ciente da complexidade que os envolvem, seguimos na construção dos dados com a entrevista narrativa. Esse segundo instrumento possibilitou criar condições para que os interlocutores⁶ posicionassem sobre sua singularidade na pesquisa, permitindo captar o movimento dinâmico e dialético da constituição da identidade pessoal e coletiva.

Esse procedimento metodológico contribui para o aprofundamento da compreensão dos processos identitários e desvela os motivos que levaram os psicólogos-professores à inserção na atividade docente, os significados e sentidos atribuídos sobre Ser Professor, e como os investimentos formativos contribuíram

⁶ Nesta pesquisa identificamos como pesquisados os psicólogos-professores que responderam o questionário e como interlocutores da pesquisa, os psicólogos-professores que também participaram da entrevista narrativa.

para o desenvolvimento na atividade docente. Tudo isso permitiu analisar o que vai além das aparências e desvelar as identidades profissionais que podem ou não estar em processo de transformação.

Na contemporaneidade, escrever sobre o pensar e o fazer sobre a atividade profissional tornou-se um recurso de pesquisa para se analisar a trajetória pessoal e a prática, principalmente na área da Educação. Nessa perspectiva, as narrativas tornaram-se recurso para a reflexão do fazer pedagógico e possibilidade de ressignificação da própria ação. Portanto, a técnica das narrativas permite, por meio de diferentes dispositivos usados na construção dos dados, como os diários, a entrevista, as cartas pedagógicas, os memoriais, os estudos (auto)biográficos, resgatar e compreender a história de vida pessoal e profissional dos indivíduos e, ainda, analisar as experiências docentes, a partir do relato dos protagonistas, os professores (SOUZA, 2008).

Neste sentido, a entrevista narrativa constituiu instrumento de pesquisa importante, pois segundo Flick (2009, p.164), as narrativas “[...] permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente”. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), por meio da narrativa o indivíduo tem possibilidade de relatar sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social que está inserido.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa se apresenta como recurso que permite ao pesquisado falar sobre o tema proposto de forma livre e sem interrupções do entrevistador, podendo haver uma ou mais perguntas desencadeadoras, como recurso orientador da narrativa. E nessa possibilidade de explicar livremente suas opiniões, sentimentos e resgatando as experiências vivenciadas sobre o assunto abordado, o entrevistado pode trazer conteúdos mais subjetivos e de cunho mais pessoal.

No desenvolvimento da construção dos dados, escolhemos alguns pesquisados para realizar a entrevista narrativa. Os interlocutores foram escolhidos de forma intencional, após análise dos dados obtidos com a utilização do primeiro instrumento de construção dos dados, pois representavam os diferentes perfis acadêmicos e profissionais que sinalizavam as identidades dos pesquisados.

Segundo Richardson (2009), os sujeitos-tipos são aqueles que representam as características típicas de todos os integrantes que pertencem a cada uma das partes da população. Para alcançarmos este objetivo, definimos os

seguintes critérios: ter habilitação em licenciatura na formação inicial em Psicologia, caracterizando um psicólogo que fez a licenciatura⁷ em Psicologia e outro psicólogo que não teve essa formação inicial; experiência na docência superior, caracterizando um psicólogo com menos de cinco anos de exercício profissional e outro com mais de cinco anos na atividade docente neste nível de ensino.

A partir dos referidos critérios, foram selecionados cinco psicólogos, que preencheram os requisitos estabelecidos e participaram da primeira etapa da pesquisa. Estes interlocutores se identificaram por codinomes, relacionados com teóricos da Psicologia ou da Educação, conforme detalhamento no Quadro 3.

Quadro 3 - Apresentação dos interlocutores da pesquisa

INTERLOCUTOR	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	TIPO DE IES	CODINOME
1	F	32	Mestrado em Psicologia	Privada	PIAGET
2	F	28	Mestrado em Educação	Privada	VIVI (Vigotski)
3	F	50	Mestrado em Ciências da Saúde	Pública	MARIA (Maria Montessori)
4	M	32	Mestrado em Ciências da Nutrição	Pública	ROGERS
5	M	32	Mestrado em Psicologia	Privada	FREINET

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora/2011

Os interlocutores escolheram como codinome, estudiosos reconhecidos pela sua contribuição à Educação e à Psicologia. Os participantes 1, 4 e 5 identificaram-se como Jean Piaget, Carl Rogers e Célestin Freinet, respectivamente. A participante 2, identificou-se como Vivi, em homenagem ao teórico russo Lev Vigotski, pois segundo a professora, era a forma como se referia carinhosamente ao autor, durante seus estudos do Mestrado em Educação. Já a participante 3, escolheu o nome Maria, em homenagem à educadora Maria Montessori.

⁷ Até 2004, os cursos de graduação de Psicologia apresentavam formação nas habilitações em Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo. Após a aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, em 2004, a formação inicial teve uma proposta generalista.

Os procedimentos para a realização das entrevistas consistiram, inicialmente no contato com os participantes, ocasião em que marcamos previamente horários, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Realizamos as entrevistas no local de trabalho dos interlocutores, em salas reservadas e que não prejudicasse o andamento da atividade.

Na realização da entrevista narrativa, primeiramente retomamos o tema, os objetivos da pesquisa e os instrumentos utilizados, já conhecidos dos pesquisado quando assinaram o TCLE (Apêndice A) na participação na primeira etapa de construção dos dados. Em seguida os interlocutores responderam as questões presentes no roteiro da narrativa (Apêndice C), como: nome, sexo, grau de escolaridade, carga horária na docência, IES que trabalha, tempo de atuação na Psicologia e na docência, dentre outras informações essenciais. Ao final do roteiro constava a pergunta gerativa da narrativa.

Desta forma, os interlocutores ficaram livres para organizar sua narrativa, fornecida a eles a pergunta gerativa por escrito, para que, caso sentissem necessidade, retomassem a mesma, orientando melhor suas ideias. A pergunta gerativa continha a seguinte proposta: Conte-nos como você se tornou professor/professora, o que acha da docência como sua atividade profissional e que investimentos formativos realizou para exercer essa profissão.

Tendo por base essa questão, cada interlocutor foi narrando seus modos de compreender o fenômeno em questão e a pesquisadora, com consentimento dos mesmos, gravou a narrativa com utilização do mp3. As entrevistas duraram de vinte minutos à uma hora e trinta minutos e não apresentaram interferências externas, possibilitando ao interlocutor discorrer a narrativa com tranquilidade, também não houve momentos prolongados de pausas que dificultassem o andamento ou que necessitassem de repetição e/ou continuação das mesmas.

Destacamos, seguindo as orientações de Flick (2009), que as entrevistas narrativas foram organizadas em dois momentos: no primeiro, os interlocutores narram, sem interrupção do pesquisador, fatos relacionados com sua trajetória profissional; no segundo momento, após o término do relato, fizemos questionamentos com o intuito de aprofundar passagens e/ou momentos da narrativa que apresentaram maior relevância para a pesquisa ou que não ficaram claros.

Na sequência da construção dos dados, as entrevistas foram transcritas e, de acordo com combinação prévia com os participantes, foram enviadas por e-mail aos autores, para que pudessem relê-las, acrescentar ou adequar conteúdos que considerassem relevantes. Utilizamos tal procedimento em virtude da dificuldade de marcar novo encontro com os interlocutores, que argumentaram ter pouco horário livre no local de trabalho para realizar a leitura da narrativa junto com a pesquisadora. Para padronizar essa etapa de leitura das narrativas e possíveis alterações, combinamos com os entrevistados que o material escrito seria modificado por eles com cores diferentes, vermelho para retirar e verde para acrescentar. Todos os participantes devolveram por e-mail as entrevistas relidas e com as alterações processadas.

Ao concluirmos aplicação dos instrumentos da construção dos dados, encaminhamo-nos para o processo de análise e interpretação do *corpus* empírico.

2.4 Procedimentos para Análise e Interpretação dos Resultados

Para o processo de análise dos dados e interpretação dos resultados adotamos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004), possibilitando ao pesquisador, com base nos procedimentos descritos na técnica, sistematizar, organizar o *corpus* empírico e interpretar os resultados de modo a dar conta dos objetivos da pesquisa.

Para Bardin (2004), o uso da técnica de Análise de Conteúdo contribui significativamente para identificação e compreensão dos conteúdos subjetivos da mensagem, mas que ao mesmo tempo, segue o rigor da objetividade. O emprego desta técnica possibilita leitura mais aprofundada do material analisado, ao permitir que o pesquisador alcance por meio de significantes ou de significados (manipulados) outros significados (de natureza psicológica, sociológica, política, histórica) presentes nessas mensagens.

Segundo Bardin (2004, p. 38), a técnica de Análise de Conteúdo caracteriza-se por “conjunto de técnicas de análise e comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem”. Ainda segundo a autora, a técnica pode utilizar indicadores quantitativos ou não, que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos à condição de produção e/ou recepção destas mensagens.

Na análise dos dados da nossa pesquisa, buscamos não somente o significado literal das palavras, mas a forma como os pesquisados também atribuíram sentidos às mensagens. Nesta perspectiva, procuramos ampliar o que estava aparente, numa primeira leitura, desvelando nas leituras subseqüentes, outros significados das mensagens, pois como afirma Bardin (2004, p. 39) “o analista é como arqueólogo. Trabalha com vestígios [...]. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos”. E para alcançar estes propósitos de análise o pesquisador segue um processo metodológico.

Para análise dos dados e interpretação dos resultados dos dois instrumentos utilizados na nossa pesquisa, o questionário e a entrevista narrativa, adotamos as etapas propostas por Bardin (2004), a saber: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na etapa de pré-análise dos questionários, inicialmente, fizemos a transcrição das respostas escritas a punho pelos pesquisados e agrupamos as respostas que foram enviadas por e-mail. Também fizemos o mesmo procedimento com as entrevistas narrativas, que foram transcritas na íntegra e depois revisadas pelos interlocutores. Estes procedimentos possibilitaram diversas leituras flutuantes, permitindo maior conhecimento acerca do material, aproximação com o conteúdo das mensagens e facilidade na sua organização.

Na sequência, fomos preparando as condições para análise do material, agrupando as respostas dos pesquisados, com margens mais espaçadas no texto, identificando os pesquisados por numeração sequencial (Professor 1, Professor 2, etc.) e nas narrativas, adotamos o codinome sugerido pelos interlocutores (Piaget, Vivi, Maria, etc.). Este procedimento de organização do material favoreceu, posteriormente, registrar futuros indicadores de presença ou ausência de conteúdos considerados importantes para análise dos dados.

Após a preparação e conhecimento do material, realizamos a segunda etapa da técnica da Análise de conteúdo, que consiste da exploração material, que incluiu a ação de selecionar os Conteúdos relevantes do *corpus*. Em decorrência dessa etapa, realizamos a unitarização do material, elegendo como unidades de registro temas similares que envolvessem o conteúdo explorado. Utilizamos como regras de enumeração para buscar as unidades de registro a frequência com que surgiam determinadas respostas e também a presença ou ausência de conteúdos específicos.

Com isso, passamos a categorizar as unidades de análise, buscando as semelhanças e diferenças entre os conteúdos, a fim de agrupá-los em uma mesma classificação, quando se referiam às mesmas temáticas. As categorias foram, portanto, definidas a *posteriori*, seguindo os objetivos específicos da pesquisa. Destas, originaram-se também subcategorias, agrupando as semelhanças ou divergências dos conteúdos de cada categoria.

Por fim, na última etapa da técnica de Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (2004), realizamos o tratamento dos resultados, as inferências e interpretações dos mesmos, que levaram à discussão dos resultados à luz dos pressupostos teóricos que subsidiaram a pesquisa.

Deste processo de análise insurgiram quatro categorias, sendo a primeira referente ao Perfil sócio-acadêmico e profissional do Psicólogo-Professor, que foi dividida em quatro subcategorias, a saber: Identificação; Formação Acadêmica Inicial; Experiência Profissional na Psicologia; Experiência Profissional na Docência. A segunda categoria refere-se aos Investimentos Formativos realizados na Psicologia e na Docência, que foi dividida em duas subcategorias: Investimentos Formativos na Pós-Graduação e Formação Continuada na Docência. Na terceira categoria, analisamos os motivos que orientam à inserção na atividade docente, surgindo duas subcategorias: Motivos ligados a fatores objetivos; Motivos ligados a fatores subjetivos. E por último, analisamos a categoria Significados e Sentidos de Ser Professor, dividida nas subcategorias: Significados e sentidos relacionados com a tendência tradicional e tecnicista; e Significados e sentidos relacionados com a tendência “crítico-social dos conteúdos”. No quadro 4 sistematizamos as categorias e subcategorias de análise e constitui a sequência da discussão e interpretação dos resultados, que será realizada no próximo capítulo.

Quadro 4 - Apresentação das categorias e subcategorias da pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ORIGEM DOS DADOS ANALISADOS
Perfil Sócio-Acadêmico e Profissional do Psicólogo-Professor	Identificação	Questionário
		Entrevista Narrativa
	Formação Acadêmica Inicial	Questionário
		Entrevista Narrativa
	Experiência Profissional na Psicologia	Questionário
Experiência Profissional na Docência	Questionário	
Investimentos Formativos Realizados na Psicologia e na Docência	Investimentos Formativos na Pós-Graduação	Questionário Entrevista Narrativa
	Formação Continuada na Docência	
Motivos que Orientam a inserção na Atividade Docente	Motivos Ligados a Fatores Objetivos	Questionário Entrevista Narrativa
	Motivos Ligados a Fatores Subjetivos	
Significados e Sentidos de Ser Professor	Significados e sentidos relacionados com a tendência Tradicional e Tecnicista	Questionário Entrevista Narrativa
	Significados e Sentidos Relacionados com a Tendência “Crítico-Social dos Conteúdos”	

Fonte: Quadro criado pela pesquisadora/2012

3 O COLETIVO E O PESSOAL NO DESVELAR DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOS PSICÓLOGOS-PROFESSORES

Neste capítulo apresentamos a discussão dos resultados da pesquisa, procurando responder às questões e objetivos que nortearam a investigação empírica, bem como, integrar as inferências e interpretações dos resultados com os aportes teóricos que subsidiaram nossa pesquisa.

Nesta proposta de investigar o processo de constituição da identidade do psicólogo que exerce a atividade docente organizamos o capítulo em quatro partes, contemplando as categorias de análise, que por sua vez, estão vinculados aos objetivos da pesquisa. Descrevemos o perfil sócio-acadêmico e profissional dos pesquisados, como também, procuramos analisar os investimentos formativos realizados pelo psicólogo-professor para o desenvolvimento profissional docente. Em terceiro procuramos compreender os motivos que orientaram sua inserção na atividade, e por fim, buscamos apreender os significados e sentidos de Ser Professor atribuídos pelo psicólogo-professor.

A discussão dos resultados está ancorada na compreensão de que o processo identitário é constituído por múltiplas determinações, e no caso da identidade profissional do psicólogo que se torna professor, apreendemos que o contexto pessoal, histórico, social e profissional que delinearão o perfil social-acadêmico dos pesquisados, os investimentos formativos realizados no desenvolvimento profissional como professor, os motivos da inserção na atividade e o pensar sobre atuação docente, foram alguns dos elementos que compuseram os caminhos da constituição da identidade do psicólogo-professor. A discussão destes aspectos constituidores da identidade permitiu compreender as possibilidades emancipatórias contidas no modo de ser e de fazer-se professor dos psicólogos que exercem a atividade docente.

Destacamos que para o desenvolvimento do processo de discussão e interpretação dos dados empíricos tecemos a análise por meio do movimento pessoal e coletivo dos personagens da pesquisa, isto é, o entrelaçamento das respostas dos pesquisados e as narrativas dos interlocutores nos possibilitam captar o movimento dinâmico e complexo da constituição da identidade docente do psicólogo-professor.

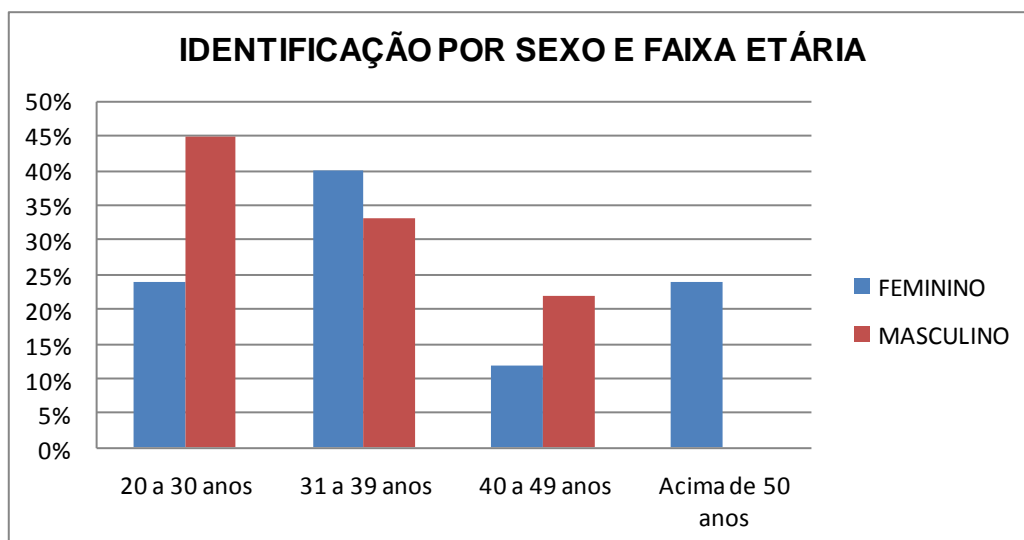
3.1 Perfil Social, Acadêmico e Profissional do Psicólogo-Professor

O perfil social, acadêmico e profissional dos psicólogos pesquisados foi delineado com base na análise dos resultados relativos à identificação, formação acadêmica inicial, a trajetória profissional como psicólogo e a experiência como docente nos cursos de Psicologia.

3.1.1 Identificação

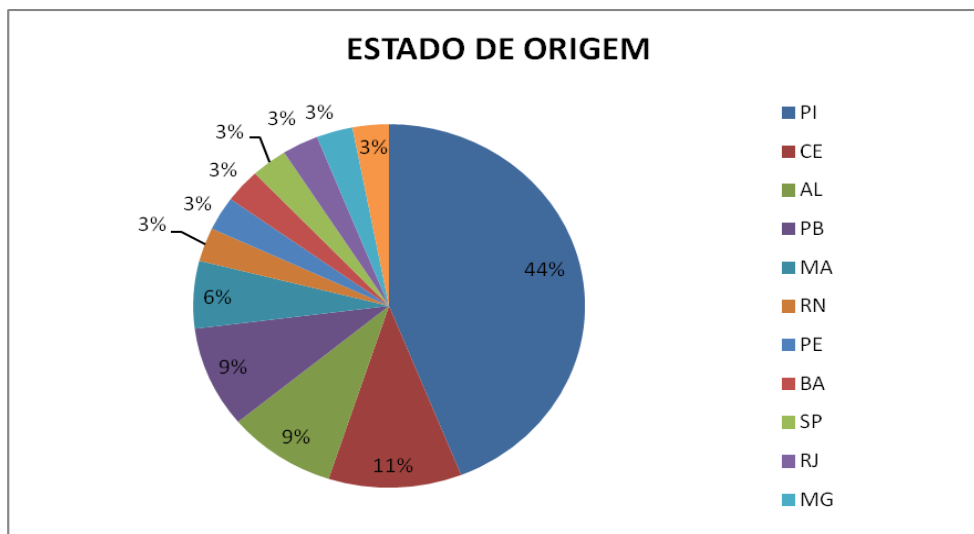
Quanto à identificação dos pesquisados, foram analisados os dados referentes a sexo e faixa etária (Gráfico 01), identificação do Estado da federação onde os mesmos nasceram (Gráfico 02), e por meio da apresentação dos interlocutores das narrativas.

Gráfico 1 – Distribuição dos pesquisados por sexo e faixa etária



Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

Nos dados do gráfico 1, evidenciamos que o grupo pesquisado é constituído na maioria por mulheres, de diferentes faixas etárias, com maior prevalência para idade entre 30 e 39 anos (40%), seguida das faixas etárias entre 20 e 30 anos (24%), acima de 50 anos (24%) e entre 40 e 49 anos (12%). Dentre os homens há predomínio da faixa etária entre 20 e 30 anos (45%), seguida da faixa etária entre 31 a 39 anos (33%) e 40 e 49 anos (22%).

Gráfico 2 – Distribuição por Estado onde os pesquisados nasceram

Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

Verificamos no gráfico 2 que os pesquisados nasceram na grande maioria no nordeste brasileiro, com destaque para o Piauí (44%), seguido dos Estados: Ceará (11%); Paraíba (9%); Maranhão (6%); Alagoas (9%); Rio Grande do Norte (3%); Pernambuco (3%) e Bahia (3%). Os demais pesquisados nasceram na região Sudeste, especificamente nos estados de Minas Gerais (3%), São Paulo (3%) e Rio de Janeiro (3%).

Analisando os gráficos 1 e 2, constatamos que os psicólogos-professores que exercem a docência nos cursos de Psicologia são, na maioria, mulheres, jovens e nasceram na região nordeste do Brasil. Estes dados descortinam as primeiras informações acerca do perfil dos psicólogos-professores, direcionando-nos para descrever os aspectos coletivos da identidade. Mas na busca da articulação entre o que é coletivo e pessoal, apresentamos, a seguir, a singularidade dos interlocutores da pesquisa.

3.1.1.1 Apresentação dos Interlocutores das Narrativas

Na apresentação dos cinco interlocutores, destacamos aspectos da história de vida e da narrativa dos mesmos, relacionando-as com algumas características do teórico escolhido por cada um para representá-lo. Este processo de escolher um codinome exemplifica como a construção da identidade é complexa, dinâmica e subjetiva, pois os interlocutores ao escolher determinado codinome,

provavelmente não o fizeram ao acaso, houve aspectos pessoais, teóricos ou profissionais que os igualou ao homenageado. Da mesma forma houve elementos da identidade dos interlocutores que os diferenciaram, tanto dos seus pares, como do teórico escolhido. Ao mesmo tempo a apresentação dos interlocutores nos indica a singularidades dos psicólogos-professores, que apresentam trajetórias pessoais, teóricas e profissionais únicas e pessoais, porque, na verdade, são parte de um todo, do coletivo de uma categoria profissional, como explica Ciampa (2007, p. 125), “[...] o singular materializa o universal [...]”. A seguir apresentamos os interlocutores Piaget, Vivi Maria, Rogers e Freinet.

Piaget foi o codinome escolhido por uma das interlocutoras da pesquisa em homenagem a Jean Piaget. O epistemólogo suíço, desde a infância se interessou pelos estudos de diferentes áreas, mas principalmente sobre a natureza. Na vida acadêmica, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento epistemológico do conhecimento e da inteligência (ALENCAR *et al*, 2009). A interlocutora Piaget também apresentou desde criança a curiosidade pela pesquisa, pelos estudos e pela possibilidade de auxiliar as pessoas a desenvolver seu potencial cognitivo. Tal como seu homenageado, nasceu numa cidade de médio porte, em um dos Estados do nordeste brasileiro, e iniciou-se ainda jovem, a vida acadêmica e profissional. Trabalha como professora universitária, mas exerce também a atividade de psicóloga clínica, outro elemento de igualdade com seu homenageado, que além de psicólogo, era professor e pesquisador. A interlocutora ao narrar sua inserção na docência e como se vê como professora, verbalizou ter grande satisfação em dar aula, afirmando que instigar ou ser instigada pelas perguntas que faz ou recebe dos alunos, lhe dá motivação para continuar exercendo a docência.

Vivi se identificou com o codinome diminutivo carinhoso que deu em homenagem ao psicólogo russo Lev Semionovich Vigotski, pois era a forma que se referia ao pesquisador durante seus estudos no mestrado em Educação. Observamos que tanto a interlocutora como o teórico escolhido por ela, apresentam diferentes papéis profissionais, como de psicólogo(a), professor(a), pesquisador(a). Tal como seu homenageado, que desenvolveu ainda muito jovem suas pesquisas e teorias (CARVALHO, 2009), Vivi concluiu a formação *stricto sensu* e começou na atividade profissional também jovem. Atualmente, é professora universitária de IES particular e trabalha como psicóloga comunitária. É natural da capital do seu Estado e fez tanto a graduação como a pós-graduação na cidade que nasceu. Desde

criança se identificou com a docência, recebendo grande influência familiar. A inserção na atividade docente aconteceu após a conclusão do mestrado em Educação, constituindo também a sua primeira experiência profissional.

Maria, a terceira interlocutora das narrativas, escolheu este codinome para homenagear a educadora italiana Maria Montessori, que fez o curso de medicina numa época, início do século XX, quando as mulheres tinham pouco acesso à Educação (FERRARI, 2011). Da mesma forma, Maria tem um espírito empreendedor e dinâmico. Nasceu numa capital da região sudeste, fez graduação em Psicologia na mesma cidade e começou a exercer atividade de psicóloga clínica e organizacional. Posteriormente morou em outras cidades de nordeste. Começou a atividade docente no curso de Psicologia quando veio morar no Piauí, pois havia poucos profissionais experientes para ministrar aula na área sua de atuação, a Psicologia Organizacional. A educadora italiana Maria Montessori enfatizou na sua proposta educacional que o potencial de aprender está em cada indivíduo (FERRARI, 2011), e como sua homenageada, Maria na sua narrativa expressa que procura estimular o potencial criativo e cognitivo dos alunos que mostram essa motivação.

Rogers foi o codinome escolhido pelo quarto interlocutor, identificando-se com o psicólogo americano Carl Rogers, que desenvolveu uma abordagem teórica não diretiva, chamada de Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), mudando o foco do processo terapêutico e educacional, vigente na segunda metade do século XX (SCHULTZ, 2004). O interlocutor apresenta formação clínica nesta abordagem e mesmo não exercendo na atualidade a atividade de psicólogo clínico, pois trabalha como professor em regime de dedicação exclusiva, afirma que vivencia no ambiente acadêmico os conceitos da abordagem e procura ter um olhar psicológico para o processo de ensino e aprendizagem. O interlocutor Rogers nasceu numa capital do nordeste brasileiro, é formado em Psicologia e com mestrado em Ciências da Nutrição. Sua inserção na docência aconteceu durante a formação do mestrado, pois era bolsista e ministrou as disciplinas da sua orientadora. Na sua narrativa o professor enfatiza que procura desenvolver nos alunos o que Carl Rogers expressava sobre o ensino, "a única coisa que se aprende e realmente faz diferença no comportamento da pessoa que aprende é a descoberta de si mesma" (SCHULTZ, 2004, p. 315). Corroborando com este posicionamento, o interlocutor Rogers afirma

que acredita no potencial individual de cada pessoa e se reconhece como professor que é facilitador do processo de aprendizagem.

Freinet, como preferiu ser identificado o quinto interlocutor da pesquisa, em tributo ao pedagogo francês Célestin Freinet, apresenta como elemento de igualdade com seu homenageado o fato de ambos serem educadores que se opuseram ao ensino tradicional, centrado no professor e na cultura enciclopédica. O pedagogo francês valorizou a educação ativa em torno do aluno, não acreditava que era possível formar indivíduos livres e autônomos num ambiente autoritário (DIAS, 1994). Na sua narrativa, Freinet faz uma crítica aos modelos de ensino e gestão nas IES que não estimulam o pensar do aluno, de modo que a responsabilidade do sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem recai somente no professor. Segundo o interlocutor, os alunos, a instituição acadêmica, o corpo docente e a comunidade são partícipes do complexo processo do desenvolvimento do conhecimento. O interlocutor é formado em Psicologia, com mestrado na área da Psicologia Clínica e está concluindo o doutorado na mesma área. Nasceu numa capital do nordeste, onde fez a graduação e o mestrado. Iniciou a atividade docente logo após a conclusão da pós-graduação, quando foi convidado a morar no Piauí. Exerce também a atividade de psicólogo clínico e ministra disciplinas e palestras em cursos de formação clínica.

Após a apresentação dos interlocutores e descrição inicial de todos pesquisados, eles facultaram compreender a diversidade de idades, do local onde nasceram e a proporção de mulheres e homens na atividade docente, sinalizando os perfis do grupo pesquisado, indicando os contornos da constituição da identidade desses indivíduos.

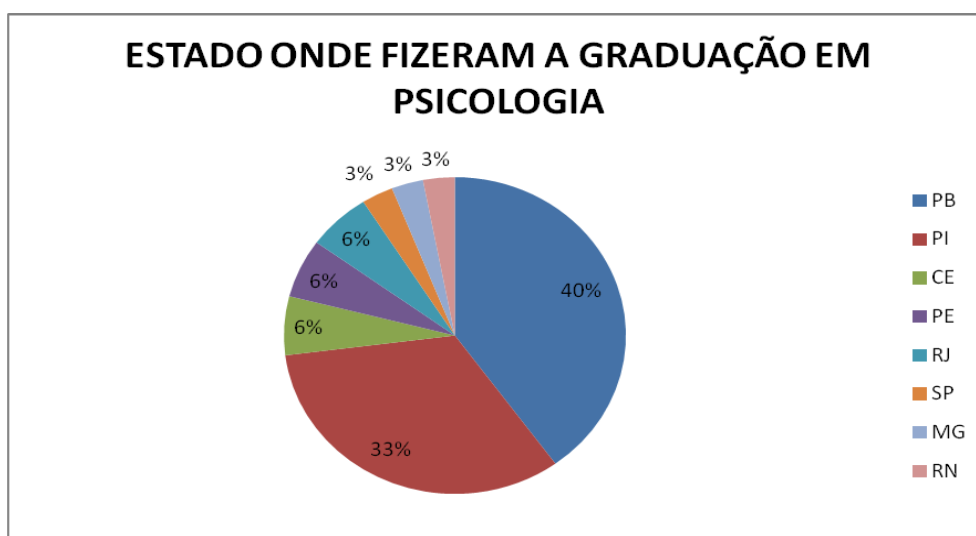
Este processo se desenvolve na articulação entre igualdade e diferença, que iguala os psicólogos-professores nos aspectos que os aproximam, mas ao mesmo tempo, há aspectos identitários que os diferenciam. Ciampa (2007) nos ajuda a compreender também que a constituição da identidade não é só a dialética igualdade e diferença, é também a articulação entre objetividade e subjetividade. A identidade dos pesquisados sofreu transformação na relação estabelecida com o social, com a cultura, com a história em que estavam inseridos, e na forma singular que cada psicólogo-professor internalizou o mundo circundante e fez suas escolhas pessoais e profissionais.

Neste sentido, dizemos que a identidade é um processo dinâmico e está em constante movimento, razão pela qual precisa continuar sendo desvelada, direcionando-nos para descrever o perfil acadêmico dos pesquisados.

3.1.2 Formação Acadêmica Inicial

Na presente subcategoria analisamos os dados referentes à graduação em Psicologia, que revelaram algumas particularidades do grupo pesquisado, destacando o estado da federação onde cursaram a graduação (Gráfico 3), tipo de instituição que estudaram (Gráfico 4), identificação das Instituições de ensino formadoras (Gráfico 5), período que concluíram a graduação em Psicologia (Gráfico 6) e quais as habilitações em Psicologia que fizeram (Gráfico 7), conforme apresentação a seguir.

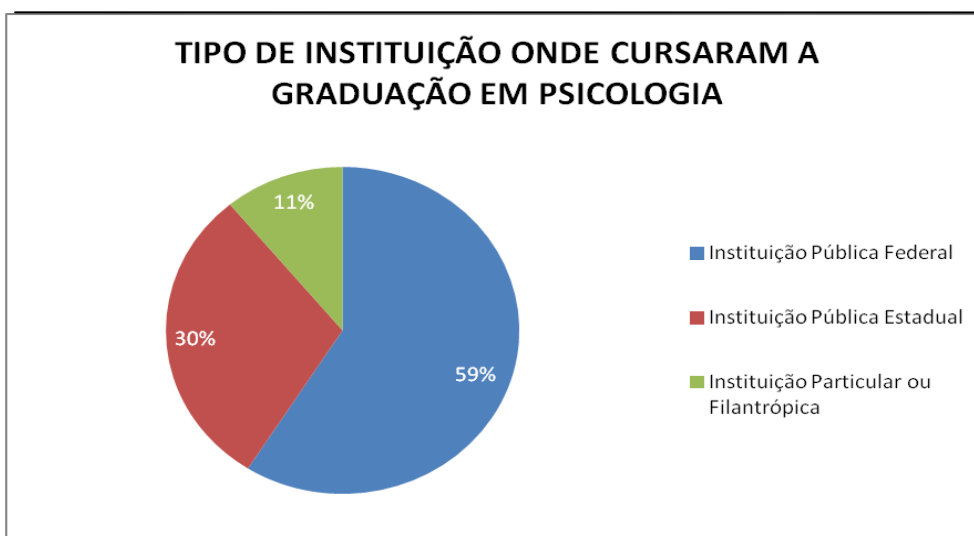
Gráfico 3 – Distribuição por Estado onde os pesquisados fizeram a graduação em Psicologia



Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

Os dados indicam que a maioria dos pesquisados realizou o curso de Psicologia em estados da região Nordeste, como Paraíba (40%), Piauí (33%), Ceará (6%), Pernambuco (6%) e Rio Grande do Norte (3%). Entre os estados da região Sudeste, identificamos os estados do Rio de Janeiro (6%), São Paulo (3%) e Minas Gerais (3%).

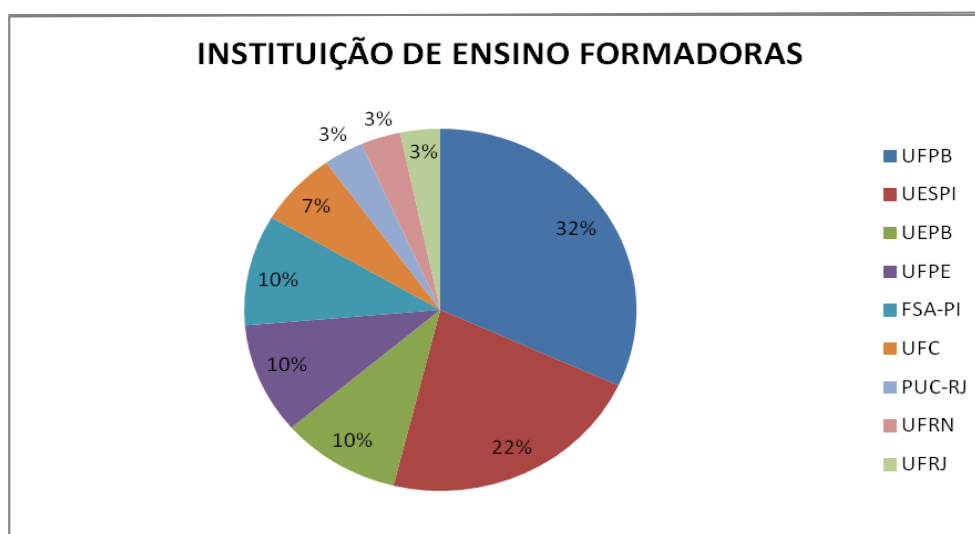
Gráfico 4 – Distribuição dos pesquisados por tipo de instituição onde cursaram a graduação em Psicologia



Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

Verificamos que a maior parte dos pesquisados cursaram Psicologia em instituições públicas, seja em universidades públicas federais (59%) ou em universidades públicas estaduais (30%). Já as IES particulares e filantrópicas corresponderam à minoria das instituições somando um percentual de 11% dos pesquisados.

Gráfico 5 – Distribuição das instituições de ensino formadoras

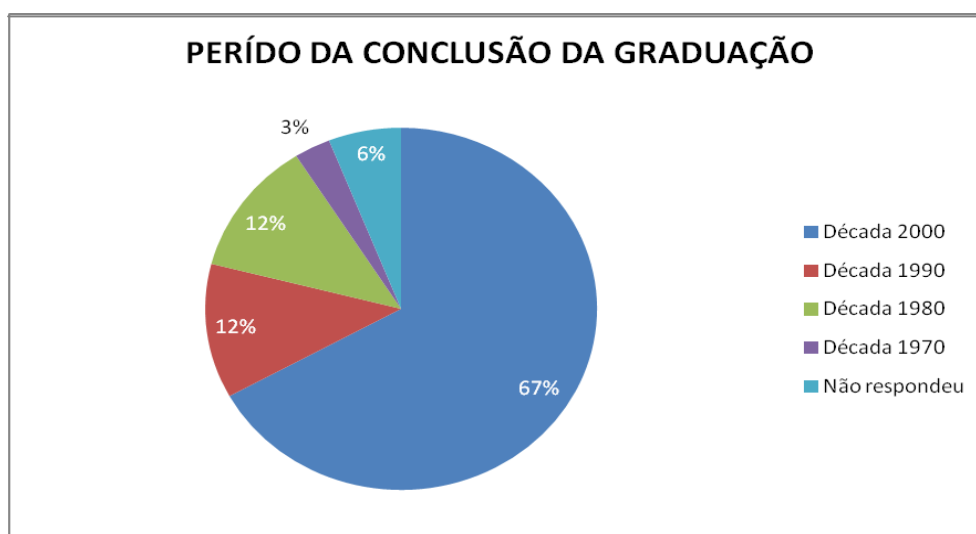


Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

No gráfico 5, observamos que as duas instituições que mais formaram os pesquisados foram a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), correspondendo a

29% dos pesquisados, e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), referente a 20%. A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Faculdade Santo Agostinho (FSA) formaram cada uma, 9% dos pesquisados. A Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) formaram, cada uma, 3% dos pesquisados. Entre as instituições filantrópicas e particulares em que os pesquisados concluíram a graduação, configuram a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ) e a Faculdade Integral Diferencial (FACID), correspondendo, cada uma, a 3% dos pesquisados. Ressaltamos que as IESs piauienses UESPI, FSA e FACID encontram-se instaladas na capital e, mesmo estando no mercado do ensino superior há pouco mais de 10 anos, já contam com ex-alunos atuando como docentes no ensino superior.

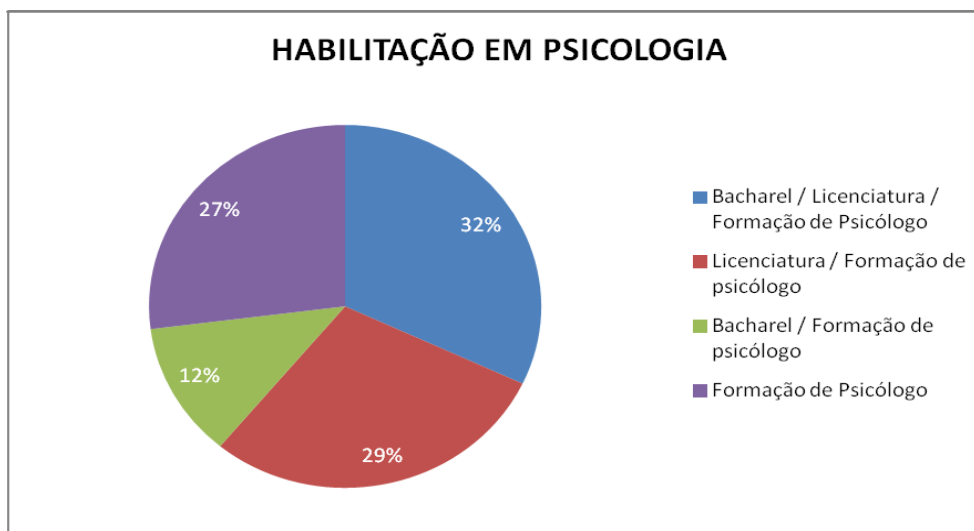
Gráfico 6 – Distribuição por período da conclusão da Graduação em Psicologia



Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

No gráfico 6, identificamos que 67% dos pesquisados concluíram a graduação na década de 2000, 12% concluíram sua formação na década de 1990, outros 12% concluíram a graduação na década de 1980, e 6% dos pesquisados não responderam a questão. Destacamos que somente 3% dos psicólogos-professores são profissionais com mais tempo de formação, pois concluíram o curso de Psicologia na década de 1970.

Gráfico 7 - Distribuição por tipo de habilitação em Psicologia



Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

Conforme o Gráfico 7, visualizamos que todos os pesquisados possuem, pelo menos, uma habilitação em Psicologia, sendo que 27% cursaram somente a Formação de psicólogo. Dos demais, 32% cursaram Bacharelado/Licenciatura/Formação, 29% do grupo pesquisado cursaram Licenciatura/Formação de psicólogo, e 12% cursaram Bacharelado/Formação de psicólogo.

Os dados descritos nos gráficos de 3 a 7 descortinam alguns aspectos do processo de constituição da identidade profissional dos pesquisados, representando as múltiplas determinações que as constituem e que se apresentam em constante movimento. Determinações essas que contribuíram para diferentes trajetórias pessoais e para diversos caminhos profissionais. A escolha do estado para fazer a graduação em Psicologia, a definição da instituição de ensino formadora, a época em que realizaram a formação inicial e a habilitação em Psicologia demonstram que a identidade se constitui na articulação da igualdade e diferença, naquilo que aproxima os psicólogos-professores entre si e nos aspectos que os diferencia do grupo pesquisado e dos demais psicólogos (CIAMPA, 2007).

Evidenciamos que os contextos social, histórico e cultural contribuíram para diferentes caminhos da formação em Psicologia, que posteriormente direcionaram os psicólogos-professores, para diversas atividades profissionais. Neste sentido, compreendemos também que a identidade é um processo dinâmico, social e complexo, não é imutável e estático, e se articula na dialética entre a objetividade e a subjetividade. Os aspectos objetivos do mundo circundante e a

forma como cada indivíduo internaliza a realidade, determinaram a construção da identidade pessoal e coletiva. Portanto, o mundo objetivo determinou algumas escolhas dos psicólogos, como, por exemplo, o fato dos psicólogos piauienses que se formaram até a década de 1990, ter realizado sua formação inicial em outros estados da federação, pois não havia cursos de Psicologia no Piauí até aquele período.

Nesta realidade, ressaltamos que a formação em Psicologia no Piauí tem uma trajetória bastante recente, se comparada com outros estados do Brasil. Carvalho (2007) em sua tese de doutorado, explica que a formação acadêmica em Psicologia no Piauí iniciou-se tardiamente, no final dos anos de 1990, com a criação de dois cursos de Psicologia na capital, diferente de outros estados da região nordeste, como Rio Grande do Norte e Paraíba, cujos cursos, nessa modalidade, iniciaram-se, nas décadas de 1970 e 1980.

O processo de implantação dos cursos de Psicologia no Piauí constitui elemento social, cultural e histórico para a inserção do psicólogo na atividade docente, que foi convidado pelas instituições para ser professor dos cursos de Psicologia, provavelmente mais pela bagagem profissional que apresentava, do que pela experiência acadêmica como docente (CARVALHO, 2007).

Outro elemento do mundo objetivo que pode ter contribuído para construção da identidade docente e na subjetividade dos pesquisados está relacionado com habilitação em Psicologia, já que alguns pesquisados tiveram a formação em licenciatura.

Para exemplificar que a identidade docente se constitui também na formação inicial e na articulação da objetividade e subjetividade, os interlocutores Piaget, Vivi e Freinet expressam nas suas narrativas de que forma as disciplinas cursadas na graduação em Psicologia, possibilitaram desenvolver a futura atividade docente.

Sobre a capacitação específica para a docência, sinto que as disciplinas que tive na licenciatura me auxiliaram muito para a docência. Tive aulas de Didática, Avaliação de aprendizagem, Planejamento de aula, Filosofia e Psicologia da Educação, Recursos audiovisuais, Prática de ensino. Na época achava tudo muito chato, mas quando comecei a dar aula, fui resgatar esses conhecimentos. E nas capacitações fui lembrando, e isso me ajudou no início da prática docente. Somente na prática que fui entender o sentido desta formação em licenciatura (PIAGET).

Na minha graduação, tive um semestre de Licenciatura em Psicologia e que também ajudou para a atividade profissional de professora hoje. Na licenciatura paguei Didática do ensino superior, Psicopedagogia e

Problemas de aprendizagem que ajudaram um pouco, entre outras disciplinas específicas da licenciatura. Aprendi a fazer plano de curso e ministrei aulas na própria faculdade, e essa experiência pequena, deu um pontapé inicial para a docência (VIVI).

Ainda na graduação fiz um ano de licenciatura, paguei disciplinas de Didática, Técnicas audiovisuais de ensino e Introdução a educação. A formação em licenciatura era 1 ano e 6 meses e no último semestre fazíamos o estágio em docência. [...] Eu fiz as disciplinas, mas não fiz o estágio, porque passei no mestrado. Na universidade onde estudei, era assim, depois de fazer o bacharelado e a formação em Psicologia, você podia solicitar reingresso para fazer a licenciatura (FREINET).

Evidenciamos nas narrativas de Piaget, Vivi e Freinet que a formação inicial com habilitação na licenciatura possibilitou aos interlocutores adquirir conhecimentos específicos da docência, que logo depois foram importantes para o desempenho na atividade. Os interlocutores, inclusive, nomearam as disciplinas que cursaram e que foram instrumentos para desenvolvimento na atividade docente, permitindo maior domínio de ações e operações da prática em sala de aula, como por exemplo, Didática, verbalizadas por Piaget e Freinet; Avaliação de Aprendizagem, descrita por Piaget; Problema de Aprendizagem verbalizado por Vivi. O fato dos interlocutores citarem as disciplinas que cursaram na formação inicial indica que a identidade docente também se constitui no desenvolvimento do conhecimento teórico, pois, segundo Ciampa (2007), ela se constrói na objetividade e subjetividade das relações pessoais e coletivas. Neste caso, a identidade docente começou a ser construída, para quem teve a formação, na objetividade da licenciatura ofertada da graduação em Psicologia e foi internalizado por cada indivíduo de forma única.

Frente à realidade da formação, Silva (2006) corrobora com posicionamento de que o processo de tornar-se professor depende das condições que essa formação se desenvolve, tanto na formação inicial quanto na continuada. Para a autora, os investimentos formativos seriam forma de desenvolver não somente a construção de saberes específicos da profissão, mas também, possibilitar a compreensão dos significados da atividade e o processo de profissionalização da mesma. Libâneo (2001) reforça a discussão ao afirmar que a formação inicial constitui papel importante, tanto para a construção dos conhecimentos e atitudes para exercício profissional, como para identificação com a profissão.

Para Piaget, a formação em licenciatura, inicialmente, não despertou interesse, reconhecendo que somente mais tarde, quando iniciou na atividade

docente, compreendeu o sentido da formação na licenciatura e resgatou o conhecimento adquirido na formação inicial. Da mesma forma, Vivi expressa que as atividades práticas, ministrando aulas na IES que estudou, contribuíram para escolha e a identificação com docência do ensino superior. Partindo destes contextos, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 84) corroboram com a reflexão que podemos fazer sobre a atividade docente, ao afirmarem que é na prática da ação pedagógica, que os docentes reafirmam os saberes específicos da docência, e “encontram instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os”.

O interlocutor Freinet, no final da sua narrativa, explica como a instituição de ensino formadora que estudou, estruturava a licenciatura em Psicologia, deixando para o aluno o interesse em fazer ou não formação em licenciatura. A singularidade de narrativa de Freinet representa o universal, pois traz à discussão a formação inicial em Psicologia, como era regulamentada e como se estrutura hoje.

A formação em Psicologia foi regulamentada juntamente com a profissão psicólogo, conforme a Lei n. 4.119, de 27 de Agosto de 1962. A formação inicial estava vinculada ao modelo de formação nas habilitações: Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo. No artigo 3º da Lei n. 4.119 consta que o curso de graduação em Psicologia tem como objetivo a formação do psicólogo, voltada para atuação profissional, para pesquisa e para o ensino de Psicologia. (CFP, 2008). Cabia à IES definir se ofertava a licenciatura ou bacharelado, conforme seu projeto político-pedagógico e o perfil do egresso que pretendia formar, sendo obrigatória a formação de psicólogo.

Segundo Cirino *et al* (2007) muitas IESs não ofertavam a formação em licenciatura, dando mais ênfase à formação em bacharelado e formação de psicólogo, com direcionamento teórico e prático para áreas da Psicologia como Clínica, Organizacional, Hospitalar, Social e Psicologia Escolar.

Ressaltamos, portanto, que desde a regulamentação da profissão a licenciatura foi pressuposta como atividade do psicólogo. Mesmo assim, as políticas identitárias da categoria não enfatizaram a licenciatura, e em 2004, com as modificações nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, onde foi instituído o currículo por ênfase, como proposta de formação generalista, a licenciatura foi eliminada da formação inicial (CNE/CES, 2004).

A Resolução 8/2004 do Conselho Nacional de Educação, indicou que a formação do professor de Psicologia seria regulamentada posteriormente, em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país (CNE/CES, 2004). Esta lacuna na formação específica para docência em Psicologia somente foi regulamentada em 2011, com a Resolução n. 5, de 15 de março de 2011, com o aditivo das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia (CNE/CES, 2011).

Segundo Cirino (2007), ao analisar as mudanças nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Psicologia, a proposta de formação complementar, prevista para o curso de Psicologia, perpetua o modelo de ensino utilizado por outros cursos, denominado "três mais um"⁸, que foi extensamente criticado e revisto por várias instituições que formam professores no Brasil. Para o autor, a formação pedagógica complementar, com disciplinas específicas da licenciatura e com estágio concentrado em um único período, é um caminho contrário ao proposto nas Diretrizes Curriculares, que enfatiza a formação integrada e processual.

Essas discussões sobre a formação inicial contemplar ou não a licenciatura estão no bojo da reflexão que devemos fazer sobre a constituição da identidade docente do psicólogo, pois como explica Ciampa (2006), a identidade profissional se articula com as políticas identitárias elaboradas para uma determinada categoria profissional e na pressuposição e reposição de papéis sociais estabelecidos pelo grupo. As Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia legitimaram o que o contexto social, histórico e cultural da profissão já apresentava como realidade, a desvalorização da docência como atividade profissional do psicólogo.

Para Ciampa (2006), a formação individual (da pessoa) como a coletiva (do profissional) deve ser considerada como fenômeno dialético para compreendermos o processo identitário numa determinada área profissional. A dimensão coletiva, isto é, a política de identidade de um grupo contribuirá não somente para constituição da identidade, mas para a consolidação desta identidade

⁸Modelo "três mais um" refere-se a uma estrutura de formação de professores na qual o licenciando tem a formação específica de conteúdos da sua área (por exemplo, na Biologia, na História, na Química, etc.) por três anos. Depois, mais um ano de formação nas áreas didático pedagógicas, em geral, oferecidas por Faculdades de Educação (CIRINO et all, 2007)

e pela busca de um sentido emancipatório para atuação profissional. Caso não ocorra o movimento de reconhecimento que a identidade é questão política e social, pode haver uma interferência na forma como o indivíduo e o grupo que ele participa, internaliza os papéis/personagens daquela identidade, gerando somente uma reprodução das ações, operações e tarefas que constituem o fazer da atividade, e não havendo a formação de posicionamento de grupo, portanto não constituindo a identidade coletiva.

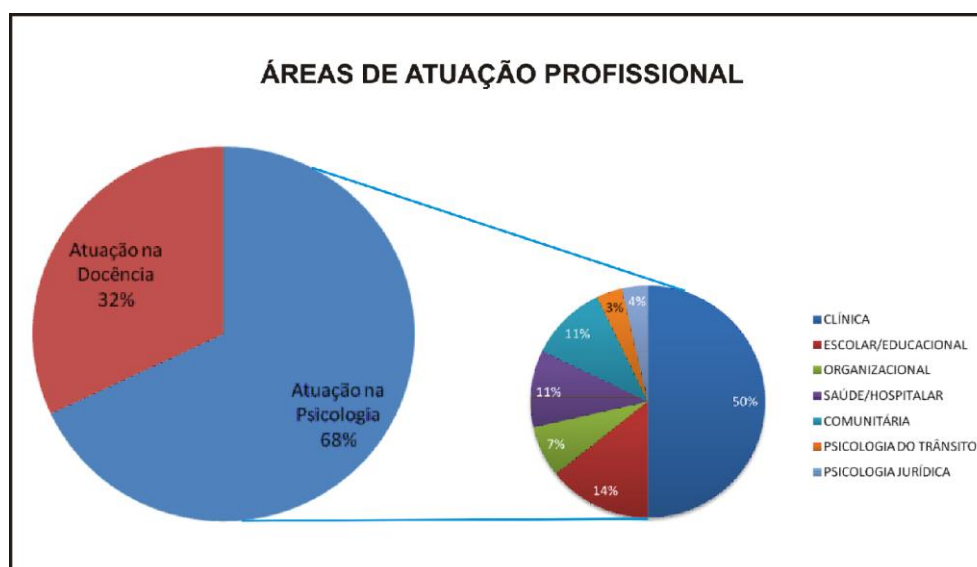
Neste sentido, a categoria profissional deu continuidade ao processo de reposição dos personagens socialmente reconhecidos, como de psicólogo clínico, psicólogo social, psicólogo hospital, dentre os atributos conferidos pela sociedade como sendo da Psicologia.

Na consideração de que a identidade se expressa pelo o que somos, na e pela atividade que realizamos, é necessário continuar investigando como os psicólogos se movimentaram na atividade profissional e docente, para podermos compreender a constituição da identidade docente.

3.1.3 Experiência Profissional na Psicologia

Nesta subcategoria analisamos as áreas de atuação na Psicologia que os pesquisados atuam (Gráfico 8) e a carga horária semanal dedicada a essa atividade laboral (Gráfico 9).

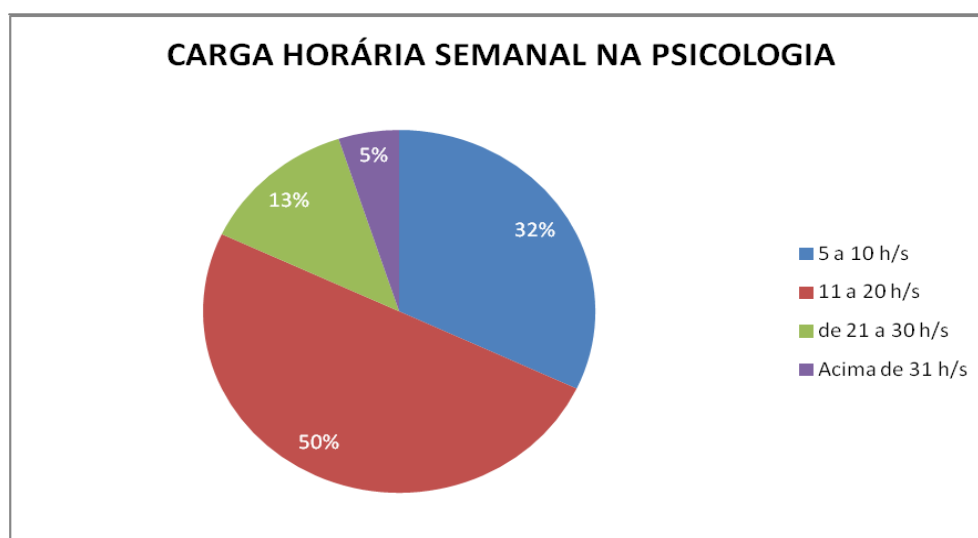
Gráfico 8 – Distribuição dos pesquisados por áreas de atuação na Psicologia e na Docência



Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

Os dados do Gráfico 8 revelaram que no grupo pesquisado, 68% desenvolvem atividade profissional em diferentes áreas da Psicologia e somente 32% realizam atividade profissional exclusivamente na docência do ensino superior. A atividade profissional que se destaca a Psicologia Clínica (50%), seguida da área Escolar/Educacional (14%), Saúde/Hospitalar (11%), Psicologia Comunitária (11%), Psicologia Jurídica (4%) e Psicologia do Trânsito (3%). Observamos que os psicólogos trabalham em mais de uma área da Psicologia, indicando um percentual acima de 100% no gráfico apresentado.

Gráfico 09 – Distribuição da carga horária semanal na atuação em Psicologia



Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

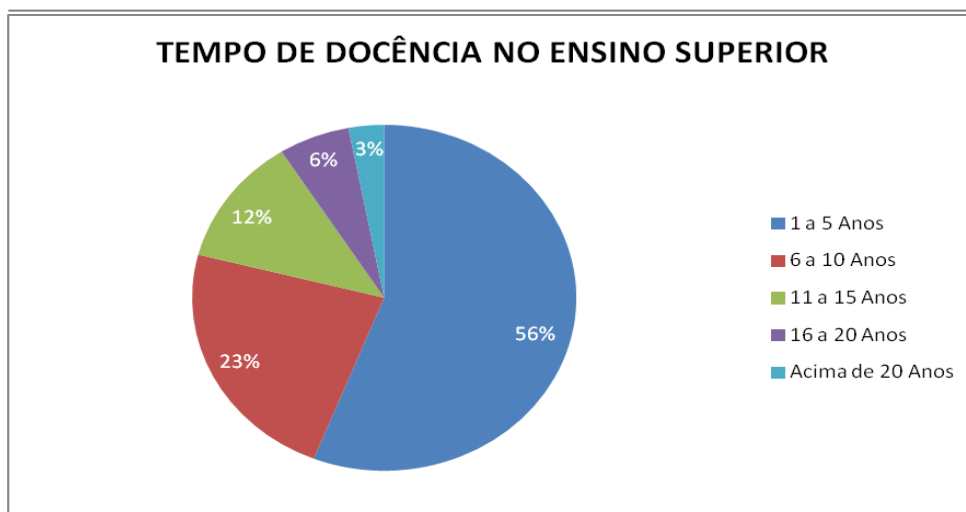
No Gráfico 9 percebemos que 50% dos pesquisados apresentam uma carga horária semanal entre 11 e 20 horas semanais nas atividades profissionais em Psicologia, 32% dos pesquisados dedicam de 5 a 10 horas semanais, 13% dedicam de 21 a 30 horas semanais e 5% dos pesquisados têm uma carga horária superior a 31 horas semanais na atuação em Psicologia.

Identificamos, portanto, que a maior parte do grupo pesquisado, e que atuam em diferentes áreas da Psicologia, dedica até 20 horas da sua carga horária semanal de trabalho nestas atividades. E como todos exercem a atividade docente, provavelmente a carga horária de trabalho é dividida com as atividades realizadas na IES que trabalham.

3.1.4 Experiência Profissional na Docência

Nesta subcategoria destacamos como objeto de análise o tempo de atuação docente no ensino superior (Gráfico 10) e a carga horária semanal dedicada à docência nos cursos de Psicologia (Gráfico 11), conforme apresentação a seguir.

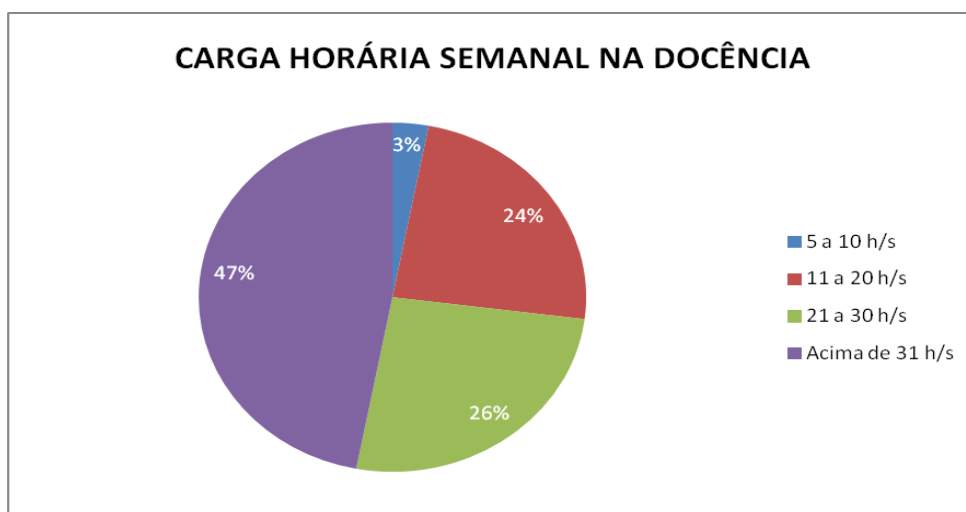
Gráfico 10 – Distribuição por tempo de docência no Ensino Superior



Fonte: Dados dos questionários da pesquisa/2011

No Gráfico 10 constatamos que 56% dos pesquisados apresentam tempo de experiência na docência do ensino superior entre 1 e 5 anos, 23% tem experiência entre 6 e 10 anos na atividade, 12% estão exercendo a atividade entre 11 e 15 anos, 6% entre 16 e 20 anos e 3% da amostra apresentam uma experiência profissional como docentes do ensino superior de mais de 20 anos.

Gráfico 11 – Distribuição por carga horária semanal na docência em Psicologia



Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

O gráfico 11 descreve que 47% dos pesquisados apresentam uma carga horária acima de 31 horas semanais na atividade docente, 26% exercem a atividade docente com disponibilidade de tempo entre 21 e 30 horas semanais, 24% dedicam entre 11 a 20 horas como professor e somente 3% apresentam carga horária na atividade inferior a 10 horas semanais.

A partir da análise dos gráficos de 8 a 11, evidenciamos alguns dados que sinalizam para a constituição ou não da identidade docente: a maioria do grupo pesquisado caracteriza-se por indivíduos que exercem duas atividades profissionais, a de psicólogo e de professor; a atividade docente é a que demanda maior carga horária semanal; a maioria começou a exercer a atividade docente há menos de 10 anos.

Da síntese destes dados, apreendemos que os pesquisados se articulam entre dois personagens, de psicólogo e de professor, pois segundo Ciampa (1985, p. 64), a atividade é a própria identidade, visto que [...] “é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo”, isto é, [...] “nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática”. E como afirma Leontiev (2004), é na e pela atividade que o indivíduo se socializa, desenvolve sua consciência, possibilitando mudar seu modo de fazer e falar sobre a atividade. É também pela atividade que o indivíduo constitui a identidade profissional, mas somente o tempo dedicado à mesma, a experiência na atividade não caracteriza o motivação, o interesse e a identificação com a atividade.

Para Leontiev (2004), o indivíduo é motivado por diferentes fatores e a realização de determinada atividade pode ser gerada por vários motivos, entretanto, é importante para o desenvolvimento consciente e reflexivo da atividade, que os motivos fossem impulsionadores de sentidos, coincidindo motivos, ações e operações para realização da mesma, tornado-a principal.

A compreensão teórica da Categoria Atividade, segundo os pressupostos de Leontiev (1988) contribuem para entendermos que atuação de professor realizada pelo psicólogo, é denominada atividade docente quando atende a(s) necessidade(s) internas subjetivas, gerando sentidos eficazes para o desenvolvimento da atividade, podendo a mesma tornar-se principal, pois desperta afeto, motivação, interesse pelo fazer e pensar a atividade.

No grupo pesquisado, identificamos que as atividades profissionais exercidas, juntamente com os demais fatores, constituíram uma identidade singular, de psicólogo-professor.

Os dados analisados permitiram conhecer o perfil social, acadêmico e profissional do grupo pesquisado e possibilitou-nos compreender que a identidade é construída nos diferentes papéis sociais que os indivíduos exerceram, nos personagens que são postos e repostos pela sociedade, na relação de igualdade e diferença que os psicólogos-professores fizeram de si e dos outros psicólogos e professores, na articulação dialética da objetividade na subjetividade.

Como menciona Ciampa (2007), se o desenvolvimento da identidade dependesse somente da subjetividade, isto é, dos desejos, projetos pessoais, das possibilidades de escolha ou decisões do indivíduo, ficaria mais fácil ou menos difícil para o indivíduo tomar decisões e reforçar características da sua identidade.

Ciampa (1985, p. 67) também nos possibilita compreender que a constituição da identidade é movimento, é metamorfose, pois “[...] cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações”. Ainda, de acordo com ele, as possibilidades e impossibilidades da identidade surgem do contexto histórico, cultural, social e econômico que o profissional vive.

E ao continuar a investigar o processo de constituição da identidade docente, direcionamos a discussão para análise da categoria Investimentos formativa realizados na psicologia e na docência, pois como afirma Libâneo (2001), é na formação continuada que a identidade profissional se concretiza.

3.2 Investimentos Formativos Realizados na Psicologia e na Docência

Nesta categoria, discutimos os investimentos formativos realizados pelo grupo pesquisado na pós-graduação (*lato sensu ou stricto sensu*) e os investimentos realizados na formação continuada na docência. Na busca de maior integração das informações e na perspectiva de ampliar a discussão e reflexão sobre os investimentos formativos como elementos constituidores de identidade, recorreremos aos dados produzidos dos questionários e das narrativas.

É relevante explicarmos a compreensão de investimentos formativos que seguimos neste trabalho. Os investimentos formativos caracterizam o processo permanente de formação que os profissionais realizam após a formação inicial. Na área da Educação, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seu

cotidiano escolar. Libâneo (2001) explica que a formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional dos professores, visando ao desenvolvimento pessoal e profissional, mediante práticas que possibilitem refletir e avaliar a atividade docente.

3.2.1 Investimentos Formativos na Pós-Graduação

Na referida subcategoria discutimos os investimentos formativos realizados pelo grupo pesquisado na pós-graduação, analisando os dados apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 - Tipos de Investimentos Formativos Realizados na Pós-Graduação

NIVEL	N. DE PROF.	%	AREA	N. PROF.	IES	ANO
ESPECIALIZAÇÃO	9	26,47	Psicoterapia, Saúde Mental e Psicodiagnóstico	1	PUC – RJ	1981
			Saúde Mental	2	UFRJ	2007
						IBPEX
			Psicologia Clínica	2	UVA	2000
						FAESPI
			Saúde	1	Não Informado	2003
			Psicologia Jurídica	1	PUC – MG	1996
Psicopedagogia	1	FAP	2010			
Psicologia Hospitalar	1	UNISA	2007			
MESTRADO	22	64,71	Psicologia Social	6	UFPB	2001 2004 2007 2007 2008 2010
			Educação	4	UNIFOR	1999
					UFPI	2009 2010 2010
			Ciência e Saúde	3	UFPI	2008 2010 2010
			Psicologia	3	UFRN	2006 2006 2007
			Psicologia Clínica	2	UCPE	2003
					PUC – SP	2008
			Ciências da Nutrição	1	UFPB	2006
			Recursos Humanos	1	UFPB	2002
			Saúde Coletiva	1	UNIFOR	2007
Psicobiologia	1	UNIFESP	2010			
DOUTORADO	3	8,82	Psicobiologia	1	FFCLRP/USP	2002
			Psicologia Cognitiva	1	UFPE	2009
			Psicologia Social	1	UFPB	2010

Fonte: Dados dos questionários da pesquisa/2011

No quadro 5, observamos, inicialmente, que todos os psicólogos-professores realizaram investimentos formativos na pós-graduação (*Latu sensu* ou *stricto sensu*), sendo que 26,47% realizaram formação *latu sensu*, em diferentes áreas da Psicologia, como: Psicologia Clínica, Hospitalar e Jurídica, ou em formação profissional específica, como: Saúde Mental, Psicodiagnóstico, Psicopedagogia e Saúde. O grupo pesquisado apresentou maior formação *stricto sensu*, em nível de mestrado (64,71%), havendo número menor de psicólogos com formação no doutorado (8,82%).

Os investimentos formativos na pós-graduação (*stricto sensu*) foram realizados em diferentes áreas do conhecimento científico, com maior predomínio nas áreas de Psicologia Social, Ciências e Saúde, Psicologia, Psicologia Clínica, Psicobiologia e Psicologia Cognitiva.

Sobre as instituições de ensino formadoras, verificamos uma prevalência para formação na pós-graduação (*stricto sensu*) em universidades públicas federais, com destaque para UFPB e para UFPI. No Piauí, não há formação em nível de mestrado e doutorado em Psicologia, portanto, os pesquisados possivelmente realizaram cursos que possuíam alguma proximidade com áreas de interesse pessoal ou da atuação profissional, realizando a pós-graduação em Educação ou em Ciências e Saúde. Estes dados nos remetem à constatação que os cursos de Psicologia estão em fase de consolidação do espaço acadêmico no estado do Piauí, pois foram implantados há pouco mais de 10 anos (CARVALHO, 2007) e ainda não apresentam estrutura para ofertar cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Os dados também demonstram interesse dos pesquisados pela formação *stricto sensu* na área da Psicologia Social, que caracteriza o curso de pós-graduação da UFPB. Também evidenciam que os investimentos formativos na pós-graduação foram realizados, de forma geral a partir da década de 2000, com mais ênfase para o final de década.

Destacamos que somente quatro pesquisados realizaram investimentos formativos em Educação (*stricto sensu*) e um pesquisado realizou pós-graduação (*latu sensu*) em Psicopedagogia, consideradas áreas afins da formação pedagógica e da docência. Portanto, os psicólogos-professores, na formação continuada na pós-graduação, na sua maioria, direcionaram os estudos para diferentes áreas da atuação profissional da Psicologia.

Os investimentos formativos em diferentes áreas do conhecimento, foram direcionados para áreas da Psicologia reconhecidas social e historicamente como mais valorizadas, como a área clínica. Diferentemente houve pouco interesse dos pesquisados para a área educacional e de ensino. Estes dados indicam que a identidade profissional se estrutura na articulação da objetividade e subjetividade, no que é pressuposto pela categoria profissional e pela reposição do que foi construído historicamente pelos indivíduos ou grupos. E no caso da Psicologia, o direcionamento profissional seguiu a objetividade do mercado de trabalho e da sociedade que valorizou as áreas elitizadas, como a clínica e hospitalar, dentro do modelo de atendimento individual e curativo.

Em relação aos investimentos na pós-graduação, os interlocutores da pesquisa apresentam diferentes sentidos para formação continuada, reconhecendo-a ou não como aspecto do processo de construção da identidade docente, conforme as narrativas abaixo.

A minha formação no mestrado ajudou muito na minha atuação como professora. Assim que terminei a graduação me sentia muito insegura, eu não me imaginava numa sala de aula, pois você está muito imatura e quando entrei no mestrado, fui amadurecendo mais (VIVI).

O estágio em docência do mestrado facilitou bastante nessa inserção na docência. Estar em sala de aula enquanto estudante e também exercer o papel de professor, foi meio estranho. Essa prática docente que foi estranha inicialmente depois me deu segurança para entrar no mercado de trabalho e estar mais a vontade no papel de professor (ROGERS).

Não cheguei a fazer o último semestre da licenciatura porque foi o momento que entrei no mestrado em Psicologia. Cursei o mestrado em 2 anos e 6 meses e tive a experiência de docência assistida, que consistia de ministrar as aulas da minha orientadora, mas ela ficava em sala de aula também e depois conversávamos para analisar a aula que dei (FREINET).

O meu mestrado não contemplou nenhuma disciplina em docência, era muito voltado para área médica, principalmente em diagnóstico, bioestatística e epidemiologia. Deveria ter capacitação para docência, que é o objetivo do mestrado também, mas a formação foi todo voltado para pesquisa quantitativa, na área médica (MARIA).

Nas narrativas, evidenciamos diferentes sentidos dados pelos interlocutores sobre os investimentos realizados na pós-graduação. A afirmação de Vivi explicita que a sua imersão no mestrado contribuiu para a sua atuação como docente no ensino superior, pois logo após a graduação, sentia-se insegura para desenvolver a atividade docente. Nesta perspectiva entendemos que os investimentos formativos realizados pela interlocutora, o mestrado em Educação, contribuiu também a construção da identidade de professora. Da mesma forma, o

interlocutor Rogers, analisa o estágio em docência realizado no mestrado como fator importante para sua inserção na atividade e constituição da identidade docente.

A narrativa do interlocuto Freinet reforça este pensamento, pois ele expressa que apesar de não ter cursado licenciatura na graduação, o mestrado possibilitou a prática docente assistida e a oportunidade de refletir sobre a atividade, analisando as aulas ministradas em conjunto com a professora orientadora. Assim, Grillo (2004) corrobora com a proposta de formação crítica do futuro docente, ao afirmar que docência assistida, possibilita uma leitura crítica da atividade, por meio da supervisão do professor mais experiente.

Em outra perspectiva, Maria expressa que o investimento na pós-graduação não possibilitou aprofundamento teórico e prático para a atividade docente, pois este era voltado para pesquisa, de cunho quantitativo. A interlocutora faz reflexão sobre formação no mestrado, evidenciando posicionamento presente na formação *stricto sensu* no Brasil e em outros países, que é discutido e criticado por Zabalza (2004) que questiona se para ser bom professor universitário, é mais importante é ser bom pesquisador. Pimenta (2002) também faz uma análise da formação e da constituição da identidade docente no ensino superior ao enfatizar que tornar-se professor não é como passe de mágica, como se a construção da identidade docente “acontecesse ‘naturalmente’, dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores.

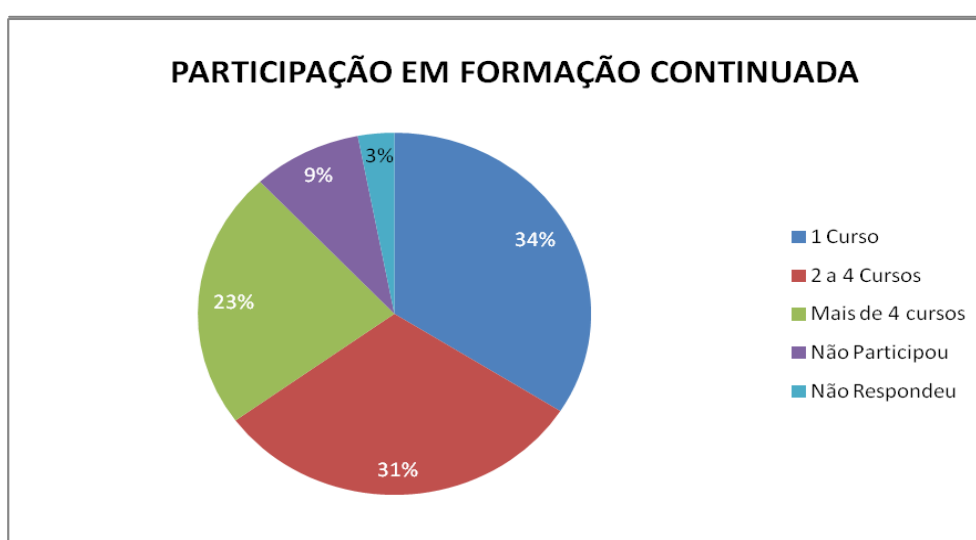
O questionamento feito por Maria leva-nos, a compreender que a identidade profissional é questão social e política, constituída nos personagens estabelecidos pela sociedade. Na realidade social do ensino superior, as políticas educacionais dão ênfase para formar pesquisadores e não docentes, constituindo a identidade de pesquisador, e como expressa Zabalza (2004, p.154), “o destino prioritário dos investimentos para formação do pessoal acadêmico, em geral, é orientado principalmente para a formação em pesquisa”.

Esta lacuna na formação continuada na pós-graduação pode ser minimizada com a realização de outros investimentos formativos pelos professores. E na busca de analisar se estes investimentos possibilitaram, ou não o desenvolvimento profissional e o processo identitário dos psicólogos-professores, na seção seguinte o direcionamento será para o entendimento sobre outros cursos realizados pelos pesquisados.

3.2.2 Formação Continuada na Docência

Nesta subcategoria discutimos os investimentos formativos realizados pelo grupo pesquisado na formação continuada na docência, na busca que analisarmos se estes investimentos possibilitaram ou não o desenvolvimento profissional docente do psicólogo-professor. A análise dos dados está representada no Gráfico 12, nos Quadros 04 e 05 e, nas narrativas dos interlocutores.

Gráfico 12 – Distribuição por participação em formação continuada



Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

No gráfico 12 observamos que 34% dos pesquisados participaram de somente um curso de capacitação ou aperfeiçoamento docente, 31% participaram de dois a quatro cursos. Entre os demais pesquisados, 23% participaram de mais de 4 cursos, 9% não fizeram nenhuma qualificação docente e 3% não responderam. Constatamos que a maioria dos pesquisados participaram de algum curso para o desenvolvimento profissional docente, que são identificados no Quadro 6.

Quadro 6 - Natureza dos cursos realizados pelos pesquisados

CURSO	N. PROF.	%
Capacitação docente no Ensino Superior	7	20,58
Didática do Ensino Superior	6	17,64
Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior	5	14,70
Elaboração de provas	4	11,76
Iniciação à Docência Superior	4	11,76
Aperfeiçoamento em Educação à Distância	3	8,82

CURSO	N. PROF.	%
Encontro pedagógico	3	8,82
Planejamento de ensino	2	5,88
Dinâmicas de grupo em sala da aula	2	5,88
Metodologia do Ensino Superior	2	5,88
Capacitação em altas habilidades	1	2,94
Práticas de ensino no mestrado	1	2,94
Aperfeiçoamento em Educação Permanente em Saúde	1	2,94
Interação professor-aluno	1	2,94
Qualidade no Ensino Superior	1	2,94
Orientação à queixa escolar	1	2,94
Gestão em Educação Superior	1	2,94
Utilização de novas tecnologias na Educação	1	2,94
Como orientar Trabalho de Conclusão de Curso	1	2,94
Curso de Libras	1	2,94
Métodos inovadores em Educação	1	2,94
Estatística aplicada ao Ensino Superior	1	2,94

Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

Percebemos, no Quadro 6, que os cursos realizados pelos pesquisados estão relacionados a diferentes temas da educação escolar, havendo uma prevalência dos cursos: Capacitação docente no Ensino Superior (20,58%); Didática do Ensino Superior (17,64%); Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior (14,7%); Elaboração de provas (11,76%). Estes cursos estão direcionados para o exercício da docência do ensino superior e demonstram o interesse dos pesquisados por cursos que os auxiliem na melhoria de alguns aspectos da prática docente, como a didática e avaliação da aprendizagem. Também observamos que os cursos voltados para reflexão sobre a atuação docente, como Qualidade no Ensino Superior, Métodos inovadores em Educação, Interação professor-aluno e Gestão em Educação Superior tiveram pouco interesse dos pesquisados, representando 2,94% de participação dos pesquisados para cada curso.

É importante explicarmos que os termos treinamento, capacitação, reciclagem e aperfeiçoamento foram as expressões identificadas pelos pesquisados como relacionados à formação continuada. Essa nomenclatura ainda está vinculada a uma proposta de formação docente, atualmente muito criticada pelos educadores, pois não possibilita a reflexão sobre a prática (LIBÂNEO, 2001).

Como explica o autor, ainda é muito comum às instituições educacionais promoverem a capacitação dos professores, oferecendo cursos de treinamento ou de reciclagem, utilizando recursos de grandes conferências. Libâneo (2001, p. 66) enfatiza que “nestes cursos são passadas propostas para serem executada ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer”.

Logo, esta perspectiva de análise dos dados, sinalizamos que os pesquisados estão mais preocupados em melhorar seu desempenho nas tarefas cotidianas da atuação docente, do que pensar e refletir sobre essa atuação. Para Libâneo (2001), pensar sobre e como desenvolver a atividade docente, expande a consciência do professor sobre sua prática, dando o sentido mais amplo da formação continuada.

Indagados sobre a importância dos cursos para a prática docente, os pesquisados expressaram diferentes significados e sentidos, que foram agrupadas por semelhança e estão representados no Quadro 7.

Quadro 7 - Diferentes significados e sentidos atribuídos à formação continuada

Características das respostas	%
Reflexão sobre a prática	17,64
Atualização pedagógica	17,64
Criticas negativas aos cursos	11,76
Troca de experiência entre os docentes	8,82
Aprendizagem de novas metodologias	8,82
Ressignificação da experiência docente	8,82
Não fez cursos de atualização	2,94
Não responderam	26,47

Fonte: Dados do questionário da pesquisa/2011

Os dados do Quadro 7 indicam que os pesquisados atribuíram diferentes significados e sentidos sobre os cursos realizados. Evidenciam inicialmente que 26,47% dos pesquisados não responderam a pergunta. Dos pesquisados que apresentaram significados e sentidos sobre a formação continuada, 17,64% afirmaram que os cursos contribuíram para reflexão sobre a prática docente. Já para os outros 17,64% dos pesquisados, os cursos tiveram importância pela possibilidade

de atualização pedagógica. O grupo também atribui outros significados aos cursos, correspondendo a 8,82%, respectivamente, para: troca de experiência entre os docentes; aprendizagem de novas tecnologias; ressignificação da experiência docente.

Destacamos que para os pesquisados os cursos de capacitação ou aperfeiçoamento docente despertaram significados e sentidos relacionados com importância e contribuição para reflexão sobre a prática, para melhoria na utilização dos recursos didáticos e metodológicos, para troca de experiência entre os docentes, bem como, na possibilidade de aprender novas tecnologias de ensino.

Os significados e sentidos dados pelos pesquisados sobre cursos de capacitação docente, reforçam nossa compreensão de que a formação continuada também é elemento constituidor da identidade, bem como, recurso importante para que o psicólogo-professor possa além de qualificar-se pedagogicamente, ter oportunidade de refletir sobre a prática docente.

Ciampa (2006) parte do pressuposto que o professor comprometido com seu papel profissional e preocupado em encontrar soluções para os desafios da atividade docente, ao buscar subsídios e conhecimentos para resolver as demandas da sala de aula, é um indivíduo que não se acomoda, pode ser considerado um professor que se transforma constantemente, refletindo sobre sua prática e promovendo a emancipação.

Apresentando a reflexão do grupo pesquisado sobre a formação continuada destacamos a narrativa de um dos interlocutores, Maria, que expressa como os cursos contribuíram para o desenvolvimento na atividade docente, já que a mesma não teve na formação inicial, a habilitação em Licenciatura.

Eu tinha consciência que tinha deficiência neste aspecto da docência. Estando na faculdade, comecei a participar dos treinamentos, dos eventos pedagógicos promovidos pela IES. Nas oficinas aprendi como elaborar prova, sobre a postura de professor, apesar da postura com o aluno de faculdade não ser diferente da postura que aprendemos no contato com o treinamento de adultos. Aprendi muito com essas oficinas, principalmente as oficinas de elaboração de prova (MARIA).

A narrativa de Maria corrobora com a premissa da importância dos cursos de capacitação para aprimorar a prática e obter um melhor suporte na atuação docente, destacando os cursos voltados para capacitação das habilidades de elaborar provas e didática de sala de aula.

Observamos, no Quadro 06, que 11,76% dos pesquisados fizeram críticas aos cursos de capacitação docente, pois segundo eles, os cursos não favorecem no aprofundamento das discussões sobre a prática docente. Nesta perspectiva de crítica aos investimentos formativos, a narrativa de um dos interlocutores, Freinet, contribui para significados e sentidos negativos atribuídos sobre os cursos de capacitação docente.

Sobre os investimentos formativos na carreira docente me vêm algumas coisas. Desde o mestrado sempre tive muita dificuldade de me integrar às discussões de âmbito pedagógico. Por exemplo, sempre achei semana pedagógica uma perda de tempo. Nas faculdades particulares as decisões pedagógicas são muito verticalizadas. Numa das faculdades que estava trabalhando na época, havia uma pressão institucional para fazer cursos de capacitação e formação continuada, inclusive com certo clima de ameaça e coação, como por exemplo, todos os professores deveriam fazer obrigatoriamente um curso de especialização em docência do ensino superior, e a faculdade passava a mensagem que esse curso era o grande investimento que a instituição estava fazendo para os professores, com objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Achei essa decisão uma falta de respeito para com a liberdade do docente do ensino superior, pois não é obrigando o professor a fazer um curso de especialização que você irá fazer uma melhoria no ensino (FREINET)

Sobre os investimentos formativos, Freinet faz uma crítica aos encontros pedagógicos, afirmando que os cursos não contribuíram seu desempenho como docente. Também expressa sua indignação frente à forma como a IES impõe aos professores para realizar a formação continuada, com o argumento de melhorar o ensino. Freinet justifica que tais exigências não respeitam a liberdade de escolha dos docentes.

A compreensão de Freinet em relação à formação continuada e a forma como as IES administram o processo da formação dos docentes é discutida por Pimenta e Anastasiou (2002) que advogam que as instituições devem propor os cursos e incentivar a adesão, mas a adesão deve ser voluntária, partindo do interesse do docente em repensar sua prática docente. As autoras também reconhecem que é no ambiente institucional o local mais indicado para formação continuada do professor do ensino superior, pois as mudanças advindas das reflexões e dos debates neste processo de formação vão ocorrer concretamente na faculdade.

Nesta perspectiva, é relevante mencionar que as IES necessitam preocupar-se em possibilitar uma formação continuada a seus profissionais que

permita além de conhecimentos teóricos, a reflexão da prática do ensino e aprendizagem. Proporcionando o professor refletir sobre o ser e sobre o fazer docente, de forma consciente, espontânea, possibilita o mesmo compreender a constituição da identidade profissional docente.

Este posicionamento encontra-se respaldado, em Nóvoa (1997), ao afirmar que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e coletiva.

Como reflexão sobre os investimentos formativos realizados pelo docente do ensino superior para atuação pedagógica, Zabalza (2004) afirma que a formação dos professores universitários enfrenta alguns dilemas na atualidade e precisam ser explicitados para possibilitar a melhoria do ensino superior. A formação continuada no ensino superior necessita ser analisada com base nas seguintes questões: Formação para quê?; Formação para quem?; Quem deve ministrá-la?; Que modelos e metodologias são mais compatíveis para a formação que se deseja? Segundo o autor, há um longo processo a ser percorrido para que os cursos de capacitação docente sejam de fato eficazes, e atendam aos objetivos de formação do professor universitário.

O referido teórico acrescenta também que, em geral, as instituições de ensino superior operam com ações tímidas em relação à formação, haja vista, que o docente busca a qualificação, por interesse pessoal, sem incentivo institucional. Outras vezes as instituições realizam capacitações, mas de curta duração e sem continuidade ou somente para solucionar demandas advindas das suas necessidades, gerando insatisfação entre os professores (ZABALZA, 2004). Em caso como este, é como afirma Imbernón (2010), o trabalho do professor é solitário, mas quando este divide suas conquistas, erros, técnicas eficientes de ministrar as aulas ou tem a possibilidade de compartilhar suas experiências e dúvidas sobre a atuação, pode melhorar significativamente seu desempenho e a qualidade do ensino. Para tanto, os investimentos têm que ser oferecidos pela instituição, a partir das necessidades trazidas pelos professores, mas também, tem que haver um interesse do profissional docente em refletir sobre sua prática e aperfeiçoar-se pedagogicamente.

Nesta perspectiva de reflexão sobre os processos identitários que possibilitaram a constituição da identidade docente, cabe destacar os programas de formação continuada oferecidos ao profissional pela IES em que trabalham, são recursos que além de capacitar tecnicamente o professor no contexto didático-pedagógico, também possibilitam para que professores do ensino superior reflitam sobre as suas condições subjetivas, que são os motivos que os levaram a tornarem-se professores, fortalecendo a identidade coletiva.

Na compreensão crítica em relação à formação continuada na docência, a narrativa de Piaget apresenta outra perspectiva, ao evidenciar o conflito vivenciado pelo professor, em conciliar as atividades da atividade e o tempo dispensado para formação, como expressa:

Atualmente não consigo fazer nenhuma capacitação, pois não tenho tempo. Durante a semana tudo é muito corrido e ainda ficar longe da família nos finais de semana para estudar, então fico no maior conflito. Os cursos que eu fiz foram aqui na faculdade mesmo, nas semanas científicas e encontros pedagógicos. Até para ir num congresso é muito difícil em Teresina, que fica longe de tudo e a faculdade coloca muitos entraves para viajar, além do gasto financeiro que temos que ter em função da distância dos grandes centros (PIAGET).

A narrativa de Piaget expressa suas dificuldades em não conseguir realizar cursos de capacitação, devido há pouca disponibilidade de tempo para estudo, bem como deixa em evidência sua insatisfação em não poder conciliar seu trabalho com formação continuada, em virtude dos obstáculos que a faculdade impõe e dos altos custos da formação. Considerando que a formação continuada é imprescindível para um bom trabalho dos docentes e para a qualidade do ensino, é relevante que as instituições formadoras possibilitem a participação, não somente em cursos rápidos, mas também em processos de formação continuada.

Ao compreendermos a identidade como movimento, na articulação entre igualdade e diferença, implica afirmar que é na luta destes contrários que ocorrem as transformações, a construção do próprio ser humano, que não está nunca pronto, mas um ser em constante devir. E como a nossa identidade se expressa pelo que somos, e este envolve o fazer, então é por meio do nosso fazer, da atividade por nós desenvolvida que nos igualamos e nos diferenciamos, pois segundo Ciampa (2005, p. 137), “[...] o fazer é sempre uma relação com outros.”

A busca pela compreensão da identidade docente do psicólogo e processo dinâmico que permeia sua constituição nos leva a analisar outros aspectos deste processo, pois somente os dados referentes ao perfil sócio-acadêmico e profissional destes indivíduos e os investimentos realizados para o desenvolvimento na atividade docente não são suficientes para apreendermos a complexidade e totalidade que está interconectada à formação da identidade.

Neste sentido é pertinente conhecer os motivos que levaram os psicólogos-professores escolher a docência como atividade profissional. Para tanto, nos direcionamos para análise e interpretação da categoria: Motivos que orientam à inserção na atividade docente.

3.3 Motivos que Orientam a Inserção na Atividade Docente

Na investigação dos processos que constituem a identidade docente dos psicólogos, necessitamos conhecer os motivos que orientaram na inserção na atividade docente, pois partimos da premissa que são os motivos que orientam o indivíduo a fazer escolhas e que estes são elementos constitutivos da identidade. Desse modo, compreendemos que as razões que orientam o indivíduo a escolher determinada profissão incidem de forma significativa na realização da atividade, na forma de pensar e sentir sobre a atividade e no modo de ser e estar no mundo.

Com base na categoria Atividade, estudada por Leontiev (1988, 2004), apreendemos que existem inúmeros motivos que podem orientar determinada atividade, devido aos diferentes fatores que impulsionam o indivíduo a agir. O motivo é a mola propulsora da atividade, incidindo na forma como o indivíduo irá desenvolver e alcançar o objetivo da atividade. Desse modo, o motivo que incita a pessoa à realização de dada atividade deve estar relacionado ao objetivo principal da atividade e não apenas aos fins parciais ou aos motivos externos à realização dessa atividade.

Para Leontiev (2004) os motivos podem ser compreensíveis ou motivos-estímulo, que justificam a permanência do indivíduo na atividade, mas não geram interesse maior pela mesma, podendo ser considerados fatores que estimulam as ações ou operações decorrentes da atividade, mas não estão diretamente relacionados ao objetivo daquela atividade. Por outro lado, há os motivos denominados eficazes, que apresentam relação com o objetivo da atividade e o

envolvimento do indivíduo com o objetivo que se quer alcançar, sendo produtores de sentido, pois há relação direta com o objetivo geral para qual se direciona a atividade.

Segundo Leontiev (1988), os motivos compreensíveis podem vir a se tornar motivos eficazes, quando há mudança dos objetivos em relação à atividade. Neste caso, citamos como exemplo a escolha que fazemos para atuar numa profissão, que inicialmente pode ter sido impulsionada por fatores externos, como remuneração salarial, status social e oferta de vaga no mercado de trabalho. Entretanto, com o engajamento, a própria atividade passa a ser mais importante que o estímulo externo e, com isso, passamos a exercê-la em razão de nossa preocupação com seus objetivos, sentindo-nos envolvidos em sua realização.

Desse modo compreendemos na nossa pesquisa que os motivos que orientaram a inserção na atividade docente dos psicólogos podem estar relacionados a fatores objetivos ou subjetivos, isto é, podem estar vinculados à realidade concreta/objetiva e à realidade subjetiva/interna dos indivíduos.

Os fatores objetivos estão vinculados às questões do mundo externo ao indivíduo que, por sua vez, podem estar relacionados às questões sociais que permeiam a vida do mesmo, como a possibilidade de melhoria da condição de vida pelo trabalho, assim como, escolha da atividade em virtude da oportunidade de emprego, remuneração e formação acadêmica. Os fatores subjetivos estão pautados nas questões internas e individuais, podendo estar relacionados com satisfação pessoal, com a identificação com os modelos identitários significativos, pelo prazer pessoal de realizar a atividade, isto é, por gostar do que faz.

Essa compreensão teórica direciona a análise e interpretação da categoria Motivos que orientam a inserção na atividade docente, que se encontra organizada em duas subcategorias: Motivos ligados a fatores objetivos e Motivos ligados a fatores subjetivos.

Evidenciamos inicialmente que os sujeitos pesquisados emitiram 31 respostas relacionadas com motivos ligados a fatores objetivos, para justificar a escolha da docência como atividade profissional. Obtivemos também 17 respostas que apresentavam conteúdos vinculados a fatores de ordem subjetiva, voltados para questões individuais, como indicativos da inserção na atividade docente. Outro aspecto observado na análise dos dados refere-se que significativa parcela dos pesquisados identificaram mais de um fator, seja objetivo ou subjetivo para explicar

sua escolha na atividade docente. Tal fato não significa que os mesmos não tiveram clareza em determinar os motivos que os levaram a escolher a profissão docente, mas, como afirma Leontiev (2004), embora as ações tenham um fator motivador que as determinem, é difícil identificar qual fator está subjacente ao comportamento, já que são muitas as determinações sociais, individuais, culturais e também econômicas que podem ser construtoras das escolhas dos indivíduos.

3.3.1 Motivos Ligados a Fatores Objetivos

Na busca da compreensão dos motivos que orientam a inserção dos psicólogos na atividade docente, analisamos os dados do grupo pesquisado e verificamos que os motivos que os levaram à atividade docente estão relacionados a fatores objetivos, como mercado de trabalho, remuneração e formação acadêmica, conforme os registros abaixo:

Tive a oportunidade de ingressar neste meio, que financeiramente era atrativo. Não foi algo que planejei ou tracei como as especializações e o trabalho em hospital, mas algo que almejava experimentar. (PROFESSOR 7).

As oportunidades de trabalho surgidas nesta área (PROFESSOR 8).

Por conta da necessidade de crescimento pessoal e também pela urgência do mercado de trabalho, fiz o mestrado e conseqüentemente surgiram oportunidades nesta área. Pelo fato também de professores mestres e doutores terem melhor gratificação financeira (PROFESSOR 11).

A possibilidade rápida de inserção no mercado de trabalho (PROFESSOR 18).

A docência foi a primeira possibilidade de emprego após a conclusão do meu mestrado, então o retorno financeiro foi um elemento motivador para continuar atuando na área (PROFESSOR 29).

[...] percebi que era uma área em franca expansão profissional, já que no estado do Piauí, as áreas de atuação do psicólogo são poucas (PROFESSOR 34).

Conforme os registros dos pesquisados, confirmamos que eles adentraram ao mercado de trabalho da docência do ensino superior pela possibilidade e oportunidade de emprego, como expressam os professores 8 e 18, ao afirmarem que a perspectiva de trabalho na área e a rápida inserção neste segmento de atuação profissional foram fatores impulsionadores da escolha pela atividade docente. No mesmo processo de compreensão, percebemos que para os

professores 7 e 34, os salários atrativos e a expansão da docência no Piauí contribuíram para a decisão de se tornarem professores.

Quanto aos professores 11 e 29 estes revelam que a escolha pela docência como oportunidade de trabalho está vinculada aos investimentos formativos realizados na pós-graduação, sendo que o professor 11 ao perceber a necessidade, no ensino superior, de professores qualificados foi realizar o mestrado para conseguir colocação na área, e o professor 29, num caminho inverso, percebeu a demanda do mercado de trabalho após a conclusão do mestrado, tendo também outro fator motivador para manter-se na atividade, a remuneração salarial. Ambos os professores também relatam como fator para sua inserção na atividade docente, os salários pagos no ensino superior.

No registro do professor 7 percebemos uma contradição, pois afirma que não planejou objetivamente sua inserção na atividade docente, como fez com a outra atividade profissional que exerce, mas era algo que deseja realizar, indicando a articulação objetividade e subjetividade, inerente ao processo de fazer escolhas e na construção da identidade.

Neste contexto, o interlocutor Freinet, também, justifica como fator de ordem objetiva, a remuneração salarial, constitui elemento motivador que orientou a escolha pela atividade docente:

Quando conclui o mestrado, vim para Teresina, para substituir um professor que estava saindo para fazer o doutorado [...] IES estava procurando alguém disponível para poder vir para Teresina e dar continuidade nas disciplinas que ele tinha. Na época a proposta era irrecusável, tanto profissionalmente, quanto financeiramente, pois percebi que meus colegas que tinham saído do mestrado no meu Estado, estavam trabalhando no ensino superior ganhando muito mal, coisa que em Teresina eu chegava a trabalhar menos e ganhava o dobro do que os meus colegas (FREINET).

Analisamos que a inserção na docência para o interlocutor Freinet, está diretamente vinculada ao convite recebido, pela oportunidade de exercer atividade docente logo após a conclusão do mestrado, e principalmente pela melhor remuneração salarial no Piauí, comparada com a remuneração dos seus colegas que exerciam a atividade docente. Compreendemos então, que para este interlocutor a possibilidade de ter um salário maior foi o fator impulsionador para decidir morar em outra cidade.

Os registros dos pesquisados e as narrativa do interlocutore corroboram com discussões realizadas por Pimenta e Anastasiou (2002), de que o maior atrativo para inserção na atividade docente decorreu da oferta de emprego e de melhores condições salariais no ensino superior, em virtude do amplo mercado de trabalho disponibilizado nas IES nas últimas duas décadas. Mas, segundo as autoras, a maior empregabilidade e possibilidade de melhor remuneração salarial não são indicativos da profissionalização e nem de constituição da identidade docente.

Além dos fatores objetivos que enfatizamos, também há outros fatores de ordem objetiva, que evidenciaram e impulsionaram o interesse dos profissionais para a atividade docente. Como se percebe, ao analisamos das afirmações abaixo:

A atuação na área de saúde coletiva e comunitária e os inúmeros cursos ministrados nesta atuação levaram ao interesse pela docência (PROFESSOR 23).

Foi a partir da atuação em RH, como instrutora de treinamento (PROFESSOR 30).

Diante dessas afirmações, percebemos que houve motivos relacionados com o mercado de trabalho, mas mais conectados com a experiência anterior em ministrar cursos e treinamentos nas áreas da atuação profissional. Como relatam os professores 23 e 30, a experiência em ministrar cursos e treinamentos em suas áreas de atuação na Psicologia foram fatores que contribuíram para sua inserção na atividade docente. Neste contexto, a interlocutora Maria faz um relato semelhante ao que foi enfatizado por esses pesquisados, ao explicitar os motivos que orientaram sua inserção na atividade docente.

Quando entrei para área organizacional, não tinha largado a clinica, mas meu sonho era trabalhar numa grande escola profissional, na área de treinamento [...] Não estou ainda contando a experiência de docência, mas essa trajetória inicial explica como me tornei professora. Na área de treinamento a ênfase era a educação e o treinamento de adultos, eles começaram a dar formação em andragogia para os técnicos. Eu não tive licenciatura na graduação e não fiz nenhum curso de licenciatura, mas a formação em andragogia e o contato com educação e no treinamento de adultos, fui tomando gosto pela docência (MARIA).

A partir da fala dessa interlocutora podemos mencionar que os motivos que levaram Maria a se inserir na atividade docente se originaram das experiências profissionais já vividas, durante a realização de treinamentos educacionais que

promovia para adultos, levando-a, gradativamente, à identificação com atividade docente. Sua narrativa corrobora com Nóvoa (1992), que argumenta que são muitos os caminhos que levam o indivíduo a Ser Professor, não é dado, é espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Evidenciamos também fatores objetivos relacionados com a formação acadêmica como elementos impulsionadores da inserção na atividade docente. Em relação à formação acadêmica emergiram conteúdos como: a participação em atividades de monitoria, pesquisa e extensão na graduação em Psicologia; a formação em licenciatura na graduação em Psicologia; a experiência no curso de pós-graduação *stricto sensu*; incentivo dos professores. Novamente percebemos que os motivos são múltiplos e cada indivíduo teve uma força motivacional diferente, como expressam as falas abaixo:

Atuação na monitoria e pesquisa me levaram à docência. (PROFESSOR 18).

Interesse pela área, envolvimento em pesquisa, em núcleo de pesquisa durante toda a graduação. Fui bolsista de iniciação científica. (PROFESSOR 28).

O interesse pela pesquisa; poder ser pesquisador em tempo integral. (PROFESSOR 19)

Na formação acadêmica em Psicologia um semestre foi dedicado às disciplinas e formação em licenciatura ao qual muito me interessou! (PROFESSOR 2).

A formação no mestrado possibilitou a ampliação de atuação como professor (PROFESSOR 27).

Tive professores que incentivaram a seguir a profissão docente (PROFESSOR 3).

Ao analisar as afirmações dos professores 18, 28, 2 percebemos que todos mencionam os fatores que orientaram sua inserção na atividade docente e que esta, está relacionada às atividades de monitoria, pesquisa e extensão durante a formação inicial em Psicologia, despertando o interesse em Ser Professor. É possível inferir que para o professor 19, a atividade docente é motivo para o desenvolvimento de pesquisa no ensino superior, pois seu objetivo é ser pesquisador em tempo integral. Já para o professor 27 a formação no mestrado possibilitou o início na atuação docente. Para o professor 3 a inserção na docência decorreu da influência dos professores na universidade.

Partindo desta perspectiva, verificamos que os interlocutores das narrativas também corroboram com os professores mencionados, enfatizando que os motivos estavam relacionados com projetos de pesquisa, monitoria e outras atividades acadêmicas, como afirmam Piaget, Rogers e Vivi.

Mas como eu era uma pessoa que queria aproveitar o máximo, fui me envolver com a pesquisa, desde o primeiro período do curso [...] Então fui redescobindo o desejo de ser professora. Então me envolvi com pesquisa e surgiu o desejo de fazer o mestrado. E o mestrado é voltado para quem quer seguir a carreira acadêmica. Então isso foi amadurecendo dentro de mim (PIAGET).

Bom, foi uma coisa natural me tornar professor, já que na própria graduação teve um incentivo por parte do professores e da família, pois fiz projeto de pesquisa do PIBIC, e isto contribui para começar a pensar numa área de trabalho. Entrei na área da pesquisa, que também foi puxando a área da docência. Depois da graduação engatei direto no mestrado. Como era bolsista fiz estágio em docência e no estágio me interessei ainda mais pela área da docência (ROGERS).

E logo depois de formada surgiu oportunidade de fazer o mestrado [...] Comecei a estudar e como era bolsista do mestrado tive que cumprir o estágio de docência. No segundo semestre do mestrado comecei a dar aula de Psicologia da Educação em duas turmas, é quando começou minha experiência em docência (VIVI).

Analisando as afirmações dos interlocutores, Piaget, Rogers e Vivi, sobre os motivos que os levaram à atividade docente, identificamos que estes estão relacionados ao início da vida acadêmica, a partir do envolvimento em atividades de pesquisa e, posteriormente, com a inserção no mestrado. Piaget por exemplo, afirma que o interesse pela docência surgiu no envolvimento com pesquisa, durante a formação inicial em Psicologia. Convergindo para o que afirma Coutinho (2007), a formação inicial deve oportunizar diferentes experiências, não só no conhecimento científico, mas também nas áreas de pesquisa e extensão, que sirvam de suporte para o processo de constituição da identidade profissional.

Os interlocutores Rogers e Vivi enfatizam o argumento de que a experiência no estágio em docência do ensino superior, realizado durante o mestrado, despertou o interesse pela atividade docente. Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002) corroboram com suas narrativas ao justificarem a importância do estágio em docência no processo de formação do professor, fazendo uma relação direta entre teoria e prática, pois a educação é uma prática mediada pela teoria. Neste caso, vale citar, também, Imbernón (2010) ao enfatizar que a atividade

docente se constitui das experiências cotidianas do professor em sala de aula, mas sem deixar de lado, os conhecimentos teóricos específicos da formação docente.

Percebemos que a formação acadêmica, tanto na graduação quanto na pós-graduação, foram fatores impulsionadores para inserção na atividade docente. Na formação inicial a participação em monitoria, projetos de extensão, o incentivo dos professores e formação em licenciatura em Psicologia, foram motivos externos, portanto motivos de ordem objetiva, que orientaram o processo de escolha, por conseguinte, para constituição de uma identidade profissional.

Evidenciamos que os diferentes motivos apresentados pelos pesquisados interlocutores expressam a realidade social e econômica na qual estão inseridos, enfatizando a preocupação com a remuneração, inserção no mercado de trabalho por meio da docência, pois as perspectivas de atuação em Psicologia, como em outras áreas profissionais, são menores num estado da federação que é economicamente pobre, como o Piauí.

Nesse contexto social, histórico e cultural pode ter direcionado os pesquisados a determinadas escolhas, que inicialmente constituem o motivo para realizar de certa atividade, como afirma Ciampa (2007), as escolhas são questionáveis, nem sempre são determinadas pelo indivíduo, que depende de diferentes elementos, levando-o a fazer escolhas ou ser escolhido, configurando novo personagem nesse cenário profissional.

Partindo dessa premissa, evidenciamos que os fatores objetivos, e que são decorrentes das necessidades concretas dos indivíduos, são motivos que desempenham a função estimuladora para a realização da atividade. Como nos explica Leontiev (2004), justificam a permanência do sujeito na atividade, mas necessariamente não estão relacionados com o objetivo principal da atividade, mas aos fins parciais ou aos motivos externos para realização da mesma. Estes motivos são fatores impulsionadores da atividade, que orientam o indivíduo para a realização de tarefas e ações pertinentes àquela atividade, mas podem não ser geradores de sentidos sobre a atividade docente. Desse modo, os motivos-estímulos (compreensíveis) não produzem reflexão sobre a atuação profissional, não sendo um fator transformador de pessoa e da atividade que realiza, mas podem provocar a produção de motivos geradores de sentidos (eficazes). Considerando, pois que o processo identitário é dinâmico, faz-se necessário analisar os motivos ligados a fatores subjetivos e que compõem o movimento dialético da identidade.

3.3.2 Motivos Ligados a Fatores Subjetivos

Na referida subcategoria analisamos e discutimos os motivos ligados a fatores subjetivos que orientaram os psicólogos-professores à inserção na atividade docente. Verificamos que os pesquisados e interlocutores referem-se a diferentes fatores subjetivos, como por exemplo, a satisfação pessoal de realizar uma atividade, como expressam os relatos:

Pelo prazer em lecionar (PROFESSOR 12).

Interesse pelo magistério e o encanto pela psicologia Educacional/Escolar, com temáticas referentes à aprendizagem, desenvolvimento humano, etc. Identifico-me com a docência porque gosto de estar com pessoas, conversar, interagir. Também adoro estudar, ler, compreender e ajudar outras pessoas a compreender algo a respeito do que não entendem. Gosto de pensar estratégias que auxiliam na construção do conhecimento ou que facilitam o desenvolvimento das atividades cotidianas. Acredito que tudo isso contribuiu (PROFESSOR 14).

A possibilidade de seguir fazendo algo que sempre gostei de fazer, desde a infância (PROFESSOR 17).

Evidenciamos que para estes pesquisados, os fatores subjetivos relacionados com a satisfação de exercer a atividade docente constituíram motivos para inserção nessa atividade, como verbalizou o professor 12. O professor 14 enfatiza que a descoberta do conhecimento pelo ensino, associada à atuação profissional na área da Psicologia vinculada à Educação, e o prazer de estar com as pessoas, foram fatores pessoais, portanto subjetivos, que o motivam a Ser Professor. Já para o professor 17, o fator motivador foi o fato de ter a possibilidade de exercer atividade que desde a infância despertava seu interesse. Para estes professores a atividade docente está vinculada com a dimensão subjetiva da profissão, como explica Grillo (2004), que gostar de lecionar, preparar os recursos didáticos, interagir com as pessoas, expressam que a docência é um projeto pessoal, existencial e abrange a dimensão humana da profissão. Partindo da concepção psicossocial de identidade, elaborada por Ciampa (2007), compreendemos também que os fatores são diferentes entre si, pois expressam a igualdade e a diferença entre os indivíduos assim como os motivos que os direcionam a atividade.

Evidenciamos outros fatores de ordem subjetiva que motivaram os pesquisados à escolha pela atividade docente, que estão relacionados aos modelos identitários presentes na história de vida e na formação inicial, como expressam os interlocutores abaixo:

Eu lembro que quando eu era criança, a primeira coisa que pensei em ser foi professora. Aquele desejo de infância, a primeira idealização foi ser professora. Eu lembro que quando fui crescendo gostava de brincar disso – Ser professora. Eu lembro que um pouco mais velha, gostava de ajudar meus irmãos nas tarefas [...] Eu percebia que gostava de estudar em grupo. Percebia também que ensinar fazia com que eu aprendesse mais. Uma coisa que sempre cresceu comigo [...] Na oitava série, tinha uma psicóloga na escola, me chamava muita atenção o trabalho dela e comecei a me identificar com a profissão dela. Comecei a pensar em ser psicóloga e querer exercer essa profissão. Então fui fazer o curso de Psicologia e me distanciei deste desejo de ser professora. Tive o desejo de ser psicóloga (PIAGET).

Minha mãe é professora, minhas tias são professoras, minha avó era professora. Era muita influencia da família. A gente até brincava muito, ser professora está no sangue na família. Meus primos são professores. A gente brincava muito disso, a Vivi vai ser professora também [...] Quando fui fazer vestibular, disse que iria fazer para Letras, licenciatura em Letras. Minha mãe disse para não fazer, ela disse “sou formada em Letras e você está vendo como é ser professora, como é difícil”. Foi um desestímulo muito grande. E então fui fazer Psicologia. E começando o curso de Psicologia passou a vontade de ser professora (VIVI).

Eu sou de uma família de professores. Meu pai é professor de ensino público federal [...] Sempre tive desde criança, também uma identificação muito forte com a figura dos meus professores. Os professores sempre foram modelos de identificação para minha vida, não só profissional, mas também na vida pessoal [...] Tive também professores maravilhosos que estimularam a discussão sobre o ensino-aprendizagem, sobre o papel da educação, sobre as interfaces entre Psicologia e Pedagogia dentro da perspectiva dos diferentes teóricos. (FREINET).

Na análise das narrativas, observamos que para Piaget a vontade de Ser Professor surgiu na infância, pois gostava de estudar em grupo e ensinar os colegas, levando-a aprender também. No decorrer da narrativa, Piaget relata que teve contato com outros modelos identitários, a psicóloga da escola que estudava, modificando o processo de escolha profissional, decidindo ser psicóloga.

Vivi enfatiza que recebeu inicialmente influência familiar na escolha profissional, pois os modelos identitários eram constituídos de professores, como a mãe, a avó e as tias. Ao mesmo tempo era reforçada verbalmente pelos primos em escolher a mesma profissão. Mas, a opinião materna negativa à profissão de professora determinou nova escolha profissional, distanciando-se da identificação

infantil com a docência, direcionando seu interesse para o curso de Psicologia. Mas é importante destacarmos que apesar da influência materna para não tornar-se professora, atualmente, a interlocutora exerce a atividade docente.

Freinet também relata os modelos familiares como fatores subjetivos que em certa medida, os levaram a se identificar com a atividade docente, mas acrescenta que os professores também constituíram modelos identitários para vida pessoal e profissional. Estes últimos o instigaram discussões e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A partir das narrativas evidenciamos que o processo de constituição da identidade passa pela relação que o indivíduo estabelece com os diferentes modelos identitários e identificações que realiza ao longo da vida e esse posicionamento é fundamentado no processo de socialização estudado por Berger e Luckmann (1985).

O movimento de identificação, segundo os autores supracitados, está vinculado ao processo de socialização, no qual a identificação primária, tendo como modelos a família, possibilita à criança internalizar os papéis e atitudes dos pais, irmãos e pessoas próximas, compreendendo as diferenças e as igualdades entre os indivíduos. Neste primeiro estágio de socialização podem ocorrer as identificações com a profissão das figuras significativas.

No segundo estágio, que se desenvolve no processo de socialização na escola e em outros ambientes sociais, a criança e os adolescentes vão internalizando as regras sociais, os valores, normas e papéis sociais, os modelos profissionais, no contato com outras pessoas significativas, possibilitando fazer escolhas, principalmente as profissionais.

Identificamos também que no processo de identificação profissional, na articulação que o indivíduo faz entre igualdade e diferença em relação a si e aos outros, o mesmo tem contato com modelos que não gostaria de espelhar-se, como relata Piaget.

Eu via muitos professores ensinando coisas que para mim eram importantes, porque eu queria ser psicóloga, mas ensinavam sem envolvimento, não queriam nada com a vida, eram péssimos. Tínhamos professores que eram verdadeiros dinossauros e que não gostavam de ensinar. Eu olhava para eles e pensava, ainda vou ser professora e vou ser totalmente diferentes deles. Eu olhava muito para eles, assim, como se fosse um desafio. E tinha os professores que eu admirava muito (PIAGET).

Piaget identifica que teve modelos identitário negativos, pois alguns professores não tinham engajamento na atividade docente, esta constatação levou a escolher Ser um Professor diferente. Tardif (2002), ao estudar os saberes docentes e a prática pedagógica, reconhece que o processo de construção destes saberes, formais e não formais, também está pautado em diferentes experiências, como as advindas dos modelos de professores que o docente conviveu ao longo da sua trajetória como discente. Neste sentido, na identificação secundária o indivíduo internaliza aspectos positivos e negativos das atitudes, comportamentos, valores e práticas de diversos modelos, inclusive a dos professores. Para o autor, o docente ao construir sua identidade profissional resgata as experiências educativas marcantes, sejam elas qualidades desejáveis ou indesejáveis que queira seguir ou evitar dos modelos que teve ao longo da formação.

Entendemos que a identidade profissional se constitui também pelas escolhas que fazemos e na relação que estabelecemos com os outros, na dialética de igualdade e diferença, aspecto que corrobora com o que expressa Dubar (1997, p.110) “O desafio é certamente o da articulação destes dois processos complexos, mas autônomos: não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade”.

A compreensão dos motivos que orientam a escolha pela atividade docente revela o processo dialético entre objetividade e subjetividade, entre o individual e o social, o histórico e o cultural, levando-nos a compreender que os motivos ligados a fatores objetivos e subjetivos são também elementos presentes no processo identitário. Corroborando com o posicionamento apresentado, Silva (2006, p. 44), na sua dissertação de mestrado sobre a constituição de professoras alfabetizadoras, diz “que no movimento de se tornar professor está articulado componente tanto de ordem objetiva como de ordem subjetiva. Esta articulação é que determinará o modo de construir a sua profissionalidade, ou seja, a sua identidade”.

Da mesma forma, entendemos que a identidade é também, igualdade entre os indivíduos que exercem os mesmos papéis ou apresentam motivos semelhantes que justificaram a inserção na atividade, mas ao mesmo tempo, a identidade é diferença, pela forma como cada indivíduo se identifica com os papéis ou quando apresenta motivos de ordem subjetiva, vinculados motivações individuais e particulares para justificar sua entrada numa atividade (CARVALHO, 2011).

Na análise realizada, evidenciamos que os motivos objetivos, que estão relacionados com fatores de cunho social e econômico, foram preponderantes para o processo de inserção dos psicólogos na atividade docente. Já os motivos considerados subjetivos, que estão relacionados com identificação pessoal e com o prazer de exercer a profissão de professor, tiveram menor incidência.

Desse modo, a articulação entre os fatores objetivos e subjetivos contribuiu com a inserção na atividade docente dos psicólogos, significando que esses fatores não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim como elementos dialéticos, pois as escolhas objetivas recebem influência do mundo subjetivo e vice-versa.

Os dados analisados sobre os motivos que orientam a inserção na atividade docente revelam que a identidade é constituída na relação dialética entre subjetividade e objetividade. E como expressa Ciampa (2007, p.145), “A unidade da subjetividade e da objetividade. Sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização”.

Na busca de desvelar o processo de constituição da identidade dos psicólogos-professores, além da compreensão dos motivos que orientaram à inserção na atividade docente é importante analisarmos quais os significados e sentidos que foram e estão sendo produzidos sobre Ser Professor, pelos interlocutores.

3.4 Significados e Sentidos de Ser Professor

A compreensão dos significados e sentidos de Ser Professor, na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, necessita do entendimento destas categorias de estudo do psiquismo. Ambas não podem ser desvinculadas uma da outra, apesar de manterem sua singularidade, pois é na relação dialética entre elas que podemos apreender não só o significado das palavras, mas o sentido produzido por cada indivíduo ou grupo social. O significado da palavra é produção histórica e social, que pode ser descrita pelo uso de sinônimos e explicada, por exemplo, nos dicionários, permitindo a comunicação entre os indivíduos.

Nesta perspectiva, Vigotski (2001) afirma que o significado é o ponto de partida da compreensão dos signos, são os conteúdos instituídos, compartilhados sócio e historicamente, de natureza mais fixa que são apropriados pelo indivíduo, a

partir das interações sociais. Já o sentido é mais amplo que o significado, pois como expressa Vigotski (2000) no discurso interior, o sentido prevalece sobre o significado, sendo a soma dos fatos psicológicos que despertam na consciência, levando-a apreensão da subjetividade construída de cada indivíduo, expressando além das palavras, os sentimentos e emoções subjacentes ao conteúdo concreto.

A compreensão dos significados e sentidos de Ser Professor para os psicólogos que exercem a docência nos cursos de Psicologia, não significa encontrar somente uma resposta, coerente e conclusiva sobre o tema, mas sim, expressões que internalizam o pensar e o sentir dos pesquisados que, ao mesmo tempo, expressam o pessoal e o coletivo, já que o significado e o sentido de Ser Professor revelam também uma construção social, histórica e cultural.

É importante ressaltar que a compreensão destas categorias de estudo do psiquismo pode ser considerado como elemento do processo identitário, que juntamente com os demais (escolhas, formação, investimentos formativos, motivos) explicam a dinamicidade que permeia a construção da identidade docente do psicólogo-professor.

Desse modo, analisamos os significados e sentidos que foram e estão sendo produzidos sobre Ser Professor pelos psicólogos que exercem a atividade docente nos cursos de Psicologia, em torno de duas subcategorias: Significados e Sentidos relacionados com a Tendência Tradicional e Tecnicista; Significados e Sentidos relacionados com a Tendência “Crítico-Social dos Conteúdos”.

Os significados e sentidos de Ser Professor, identificados na pesquisa advêm das concepções de homem e de Educação, que são construída social, cultural e historicamente pela sociedade, e representam tendências de aprendizagem, métodos de ensino, da estrutura curricular, do relacionamento professor e aluno. Muitos autores se preocuparam em estudar o processo de ensino e de aprendizagem e as abordagens relacionadas a este processo como exemplo, destacam Saviani (1984), Mizukami (1986), Libâneo (2005) e outros autores que classificam e agrupam as correntes teóricas, seguindo critérios diferentes.

Para fundamentar a nossa discussão sobre os diferentes significados e sentidos produzidos sobre Ser Professor, orientamo-nos em Libâneo (2005), que explica as tendências pedagógicas na prática escolar e a forma como o professor pensa sobre a sua atuação profissional.

É importante destacar que os significados e sentidos identificados, expressam as tendências pedagógicas presentes no ensino superior, não caracterizam todos os significados e sentidos de Ser Professor e não indicam que estes estão enrijecidos na nomenclatura apresentada. Isso porque, como expressa Libâneo (2005, p. 21),

As tendências não aparecem em uma forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação que [...], poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula.

Destacamos que compreender as tendências educacionais e como o professor realiza sua prática e, conseqüentemente, o que pensa e sente sobre sua atuação profissional, são elementos de um universo mais amplo que é a apreensão do fenômeno educativo. Como afirma Mizukami (1986), é importante refletir que o fenômeno educacional é na essência um processo humano, histórico e multidimensional, estando presente tanto a dimensão humana, quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sociopolítica e a cultural. Portanto, entendemos o fenômeno educativo como processo em constante construção, envolvendo diferentes personagens (professor, aluno, a instituição escolar, a comunidade) e com diferentes perspectivas de estudo, de acordo com a dimensão enfocada.

Neste sentido, é necessário, compreendemos a concepção de educação que permeia o estudo dos fenômenos educacionais e seguimos apreensão feita por Saviani (1996 *apud* Libâneo, 2005), que advoga que a educação é uma atividade mediadora e refere-se a uma sociedade concreta, historicamente situada, em ação recíproca com as demais manifestações sociais, que expressam um modelo sociopolítico dominante. Nesta perspectiva, Libâneo (2005) utiliza como critérios de classificação das tendências pedagógicas, os condicionantes sociopolíticos presentes na sociedade e na educação, denominado de Pedagogia Liberal e Progressista.

O termo liberal não significa ser avançado, democrático ou aberto, é a forma como o sistema capitalista defende o predomínio da organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. E a educação brasileira, tem sido marcada por tendências liberais, que sustenta que a escola deve preparar

os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, levando-os à adaptação dos valores e às normas vigentes na sociedade de classes (LIBÂNEO, 2005).

Na perspectiva liberal, o autor, identifica quatro tendências: tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tendência tecnicista. A primeira caracteriza-se pelo ensino humanístico, no qual o aluno é educado para atingir, por seu esforço, a realização como pessoa. Na segunda e terceira tendência renovada, a educação é processo interno e faz parte da própria experiência humana. Na quarta, na tendência liberal tecnicista, a educação é subordinada à sociedade, que estabelece cientificamente metas para os alunos e para sociedade. Para Libâneo (2005, p. 23), “No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas sim, as técnicas (forma) de descoberta e aplicação”. Analisaremos nessa subcategoria duas das tendências educacionais desenvolvidas por Libâneo(2005): Tradicional Tecnicista e Crítico-Social dos Conteúdos.

O termo progressista, segundo Libâneo (2005), designa as tendências de análise crítica das realidades sociais, que sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação, como também, é um instrumento de luta dos professores na sociedade capitalista. A pedagogia progressista se manifesta em três tendências: libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos. As duas primeiras tem em comum o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa. A terceira tendência, Libâneo (2005, p. 32) explica como “a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, constituindo uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta”.

Ressaltamos ao utilizar a nomenclatura “conteúdo” não se restringe o significado literal da palavra, mas sim, à proposta de uma pedagogia que leva em conta a reflexão e a crítica aos determinantes sociais presentes no fenômeno educacional. Para Libâneo (2005, p. 14), os conteúdos “são os conhecimentos produzidos historicamente, na relação entre as classes dominantes”, constituindo uma pedagogia que promove a troca autêntica entre o professor e o aluno e consiste na unidade dialética de dois movimentos: continuidade e ruptura. Segundo o autor, isto significa, “os alunos descobrem uma coincidência entre o que desejam, pressentem e tentam criar, e o resultado que alcançam; por outro lado, o professor introduz abertamente o que é novo, uma experiência que pode ir até a confusão”.

Ao analisar os diferentes significados e sentidos que foram e estão sendo produzidos sobre Ser Professor pelos psicólogos-professores, utilizamos a classificação de Libâneo (2005) como ferramenta orientadora da discussão, permeando as reflexões e interpretações com outros autores que abordam a educação no ensino superior e identidade docente. Desse modo, nos direcionamos para compreensão da primeira subcategoria.

3.4.1 Significados e Sentidos Relacionados à Tendência Tradicional e Tecnicista

Identificamos, na análise dos dados, múltiplos significados e sentidos atribuídos ao Ser Professor, que foram construídos histórica e socialmente pelos pesquisados, e relacionados à tendência tradicional e técnica como expressam as falas abaixo:

É um constante buscar por conhecimentos para transmitir aos outros, mobilizar discussões e com isso produzir reflexões, ensinar e aprender. Alguém que busca transmitir seus conhecimentos aos alunos de uma forma construtivista, respeitando a singularidade de cada aluno, e seu modo de compartilhar seu conhecimento. Algo que me dá prazer em vivenciar (POFESSOR 7)

É dar continuidade a minha formação, é ser psicóloga, é transmitir conhecimentos e aprender diariamente com os colegas docentes, com meus alunos e com a experiência de estar em sala de aula (PROFESSOR 11).

Nestes relatos verificamos que Ser Professor está caracterizado por significados e sentidos, que indicam que Ser Professor é adquirir e transmitir o conhecimento, como expressam os professores 7 e 11. O professor 7 enfatiza, ainda, que é uma constante busca pelo conhecimento para transmitir e provocar discussões e reflexões entre os discentes, respeitando as singularidades de cada um. Para o professor 11, o significado e o sentido de Ser Professor relaciona-se com diferentes funções individuais ou sociais, como de dar continuidade a sua formação, transmitir conhecimentos e aprender com os colegas de profissão e com seus alunos.

Evidenciamos, por conseguinte o significado de Ser Professor, que é a parte mais estável do signo e está relacionada com convenções sociais, que são construídas histórica e socialmente, indica um direcionamento à tendência liberal

tradicional. Segundo Libâneo (2005), nesta tendência o ensino consiste em repassar os conhecimentos e o professor tem a responsabilidade de transmitir o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida pelo aluno, que por sua vez, tem uma atitude receptiva e passiva diante do processo de ensino e aprendizagem.

A partir da clarificação dos significados e sentidos, compreendemos na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, que o significado se encontra na ordem do público, do que foi construído pela sociedade sobre aquele tema. Já os sentidos estão relacionados com os aspectos individuais do homem, que recebe influência do significado social, mas diz respeito à interpretação que cada pessoa dá a esse significado.

De acordo com o exposto, inferimos que, possivelmente para os pesquisados, ser professor que transmite o conhecimento é aspecto que os igualam a outros professores, que também dão o mesmo sentido para a docência. E como afirma Behrens (2002), o professor se espelha nos modelos que teve, isto é, nos seus professores para depois construir seu modo próprio de Ser Professor.

Na apreensão dos significados e sentidos percebemos uma ampliação do significado de Ser Professor, levando também a novas zonas de sentidos atribuídos pelos pesquisados, mas ainda tendo como foco a relação entre aprendizagem e ensino, tendo o professor como o personagem principal deste processo, como também, o facilitador da aprendizagem, como evidencia as falas:

Professor é um facilitador de reflexões e da relação do sujeito com o conhecimento (PROFESSOR 3).

Facilitar o processo de aprendizagem e do processo de construção pessoal e profissional do aluno (PROFESSOR 8).

Ser professor é, principalmente, facilitar a apreensão do conhecimento daqueles que se interessam. É também a possibilidade de um contínuo aperfeiçoamento e desconstrução de conhecimentos já adquiridos (PROFESSOR 10).

É ter a vida renovada pelo conhecimento. É uma troca constante de experiências e conhecimento. Ser professor me rejuvenesce neste sentido. É a ter a possibilidade de através do ensino impactar vidas; através da pesquisa, produzir conhecimento e receber uma mútua influência do relacionamento diário com a prática profissional. (PROFESSOR 17).

Percebemos que, para o pesquisado 3, Ser Professor é facilitar as reflexões e a relação do aluno com o conhecimento, sendo o professor o caminho

para aquisição do conhecimento. Para o pesquisado 8, além de facilitar a aprendizagem, o Professor contribui para o crescimento profissional do aluno. Nestes dois relatos também evidenciamos uma tendência de liberal tradicional, apesar de os professores afirmarem que são os facilitadores do processo de aprendizagem, a responsabilidade da apreensão do conhecimento do aluno, é ainda centralizado no professor.

Para o pesquisado 10, Ser Professor é facilitar o conhecimento para os alunos que se interessam. O relato deste professor nos remete ao que Pimenta e Anastasiou (2002, p. 36), analisam que o professor é que detém o conhecimento, “isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos. Se estes aprendem ou não, não é problema do professor”. Novamente evidenciamos uma tendência tradicional da prática e no Ser Professor, estando o poder do conhecimento nas mãos do professor, sendo que ao aluno não é permitido questionar.

O pesquisado 17 expressa que o sentido de Ser Professor é ter a vida renovada pelo conhecimento, e com ele promover novas perspectivas de vida, de forma irreversível por meio da construção do conhecimento e da relação com a prática docente. Apesar do relato do pesquisado ampliar o significado e sentido de Ser Professor, é presente a centralização do poder do conhecimento no professor.

Evidenciamos também que os psicólogos-professores aprenderam a Ser Professor na prática da sala de aula, como narram os interlocutores:

Em termos de operacionalização da minha prática docente, fui aprender fazendo, aprendi estando lá na sala de aula com os alunos. Esse lugar de professor foi sendo construído passo-a-passo, na medida que fui enfrentando os desafios de estar em sala da aula, com as características daquela população de alunos (FREINET).

[...] aprendi em sala de aula com os alunos da universidade, a ser professora no estágio de docência que fiz no mestrado. E até hoje, venho trabalhando na docência. Sei que é pouco tempo [...] mas gosto do que faço. No início foi muito difícil, pois assumi 5 disciplinas diferentes, de uma vez. Tive 24 horas para pegar o material e ministrar a primeira aula. O semestre já tinha começado e como a professora pediu para sair, tudo foi muito rápido. No início foi muito estressante, quase não dormia, quase não tinha tempo de viver, pois tinha que preparar todas as aulas, então era assim, saía da aula e já preparava a próxima aula. Passava o tempo livre preparando aula ou corrigindo os trabalhos (VIVI).

[...] eu ia preparando as aulas conforme ministrava as aulas, chegava da faculdade de noite e ia estudar para o dia seguinte. Algumas disciplinas eram mais tranquilas, pois já tinha estudado [...] mas tive que aprender para ensinar, tive que buscar o conhecimento depois, pois não tive na graduação (PIAGET).

Em torno dos significados e sentidos socialmente construídos sobre Ser Professor, verificamos que para Freinet, a identidade docente também se constitui na prática e nos desafios da sala de aula, pois afirma que aprendeu fazendo. Na narrativa de Freinet podemos identificar não só um professor tradicional, mas um professor com tendência renovada, conforme a classificação de Libâneo (2005). Na pedagogia liberal renovada o processo de ensino e aprendizagem valoriza as tentativas experimentais, o aprender e o ensinar pela prática.

Vivi também aprendeu a ser professora com a prática em sala de aula no estágio em docência, realizado no mestrado e também no exercício da atual atividade docente. A interlocutora ainda relembra do estresse sentido quando preparava as aulas conforme elas se sucediam, bem como, as dificuldades que enfrentou no início de sua carreira ao assumir inúmeras disciplinas. Piaget, também enfatiza as dificuldades que tinha para preparar suas aulas e a busca incessante de conhecimentos, para suprir as deficiências de conteúdo que teve na formação inicial.

Evidenciamos na narrativa de Vivi e Piaget preocupação com o conteúdo, que iriam ministrar por isso a preocupação em preparar as aulas, indicando uma tendência liberal tecnicista de ensino, no qual a preocupação é com conhecimento científico e como transmitir esse conhecimento. Para Libâneo (2005, p. 30) a tendência tecnicista preconiza que o “professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem”. Para alcançar o nível de eficácia da atividade docente, cabe ao professor ter um embasamento teórico consistente e ministrar a aula com uma sequência ordenada e objetiva dos conteúdos.

Analisando as narrativas, percebemos que a sala de aula é o espaço onde está sendo gestada a identidade docente, ocorrendo à transformação do psicólogo que exercia somente a profissão, para o psicólogo-professor. E essa identidade é constituída da prática diária na sala de aula e nas dificuldades sentidas nas outras ações e operações que fazem parte da atividade docente. Concordamos com Guarnieri (2005, p. 9), ao falar da aprendizagem da profissão docente, que “[...] o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”.

Nesta perspectiva, compreendemos que é na e pela atividade que o indivíduo constitui sua identidade, isto é, por meio da atividade produtiva que o indivíduo se humaniza se reconhece com ser social. E como afirma Leontiev (2004),

é na atividade que o indivíduo estabelece interação como outros indivíduos, que se comunicam e tornam-se protagonista da sua ação e transformador da natureza.

Nóvoa (1995, p. 15) contribui para essa reflexão sobre Ser Professor, ao afirmar que “[...] se considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino para além dos professores, reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica”. Portanto, historicamente foi colocado que o bom professor era aquele que sabia ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), independente se tinha experiência prática e se desenvolveu competências pedagógicas para realizar a atividade docente.

Como o psicólogo ao tornar-se professor, não tem conhecimento dos saberes pedagógicos pertinentes à atividade docente, pois a grande maioria não fez formação em licenciatura, é na prática diária que constitui sua identidade docente. Esta constatação nos remete a discussão realizada por Pimenta e Anastasiou (2002) sobre o ensino superior elas explicitam a formação de docentes para o ensino superior não está regulamentada no Brasil, sob a forma de um curso específico, como nos demais níveis de ensino (básico e médio). Na LDB 9394/96, somente o artigo 66 estabelece algumas normas e orienta que os docentes tenham formação de pós-graduação, tanto *stricto* quanto em *latu sensu*, mas não se configura como obrigatoriedade. Nos cursos de pós-graduação *latu sensu*, os profissionais interessados na formação docente cursam disciplinas de 45 a 60 horas/aula intitulada, na maioria das vezes, como Metodologia do Ensino Superior, como se a referida disciplina e carga horária fossem suficiente para a formação docente.

Estas questões demonstram como a docência no ensino superior no nosso país, precisa de políticas públicas que normatizem sua formação, possibilitando também, à constituição de identidade profissional. Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 189) “A profissão de professor emerge em dado contexto e momento histórico, tomando contornos conforme necessidades apresentadas pela sociedade, e constrói-se com base nos significados sociais que lhe são dados”.

Neste sentido, entendemos que o professor do ensino superior, na grande maioria, reproduz aquilo que socialmente foi constituído para sua atuação, indicando Ser Professor que segue as tendências pedagógicas tradicionais ou tecnicistas, pois como afirma Carvalho (2011, p. 41), “o processo de pressuposição indica que

sempre há uma identidade pressuposta (pessoal ou grupal) e que ela decorre da interiorização dos atributos estabelecidos pela sociedade”.

Entendemos, portanto, que a identidade docente do grupo pesquisado está sendo constituída pela reposição do que foi pressuposto para o professor do ensino superior, pois, como Ciampa (2007) a igualdade e diferença, é objetividade e subjetividade, é também, pressuposição e reposição, isto é, os papéis atribuídos socialmente, legitimados pela realidade social e são reproduzidos pelo indivíduo, como o professor que segue a tendência de ensino tradicional ou tecnicista.

No processo de desvelar os significados e sentidos de Ser Professor, nos direcionamos para relatos que estão relacionados com a Tendência “Crítico-social dos conteúdos”, indicando a perspectiva progressista do método de ensino, da interação professor e aluno, do processo de aprendizagem e das características de Ser Professor.

3.4.2 Significados e Sentidos Relacionados com a Tendência “Crítico-Social dos Conteúdos”

Para os psicólogos-professores pesquisados, os significados e sentidos de Ser Professor encontram-se relacionados com o processo de ensinar e aprender, considerando que os protagonistas deste processo, ou seja, professor e aluno aprendem e ensinam, numa relação dialética, realizando diferentes ações e operações no processo de ensino-aprendizagem, que indicam a tendência “crítico-social dos conteúdos”, como relatam os pesquisados:

Ser professor é ensinar a aprender e aprender a ensinar. Ser professor é buscar sempre o novo. Pesquisar e sempre entender que sua aula de ontem pode ser transformada amanhã (PROFESSOR 6).

O professor educador preocupa-se não só com conteúdos, mas também com a formação em valores, pensando a educação em todos os seus aspectos e conforme os objetivos de aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer. (PROFESSOR 14)

Ser Professor para o professor 6 é um conjunto de ações e operações relacionados como o processo de ensino e de aprendizagem, indicando a dialética deste processo, segundo ele “ensinar a aprender e aprender a ensinar”. O professor 14 reflete que Ser Professor vai além de transmitir conteúdos, buscando a formação

de valores dos discentes e, que promova o aprender a ser, conviver, fazer e aprender.

Nestas perspectivas, inferimos que os sentidos de Ser Professor para os pesquisados não estão centrado somente no ensinar e aprender, para Libâneo (2005), na Tendência “Crítico-Social dos Conteúdos”, o papel do professor vai além de ser fonte de conhecimento, há troca autêntica entre professor e aluno.

Tal posicionamento e forma de compreender o processo de ensino e de aprendizagem caracterizam-se por significados e sentidos de cunho mais reflexivo é compartilhado pelas interlocutoras Piaget e Maria, ao narrarem os significados e sentidos que dão à atividade profissional docente.

O que eu gosto mais de ensinar é porque aprendo muito. Por que eu aprendo? Porque gosto de ser desafiada, gosto do desafio de ao fazer uma pergunta provocativa ao aluno, ao mesmo tempo estou me provocando, pois não sei o que ele irá devolver, se a resposta que ele der ou se a pergunta que ele irá me fazer, saberei responder. Mas o que acho bacana é isso, pois quando leio um texto e sei o que pretendo com aquele recurso, mas o aluno traz uma coisa que eu não tinha percebido, acho massa isso. Não tenho medo disso, pois o conhecimento não fica preso ou estacionado. Eu me empolgo dando aula. E percebo que quando uma aula foi muito boa, legal, com participação dos alunos, fico muito satisfeita e penso: estou ganhando para fazer o que gosto! (PIAGET).

Dar aula é uma forma de rejuvenescimento – espiritual e mental. Você, em sala de aula, participa das mudanças culturais, tecnológicas e da ciência. Eu gosto da sala de aula, é um local e uma profissão que você é obrigada aprender. Acho isso muito interessante, sempre está te forçando a ler, estudar mais, ir atrás do que está acontecendo na área que você ministra aula (MARIA).

Analisando a narrativa da interlocutora Piaget, percebemos que a mesma enfatiza que o sentido da atividade docente está além do gostar de ensinar; é uma aprendizagem constante, é desafiar e ser desafiado pelos alunos, e conjuntamente com os mesmos, discutir e refletir sobre o conhecimento científico. Maria, também afirma que sala de aula é *lócus* de aprendizagem, como também é uma forma de rejuvenescimento, pois promove a busca pelo conhecimento, instigando o professor a ler e estudar.

Podemos analisar que as interlocutoras desenvolvem também uma pedagogia “crítico-social dos conteúdos”, pois articulam o fazer (a atividade) com o pensar e sentir (consciência) de forma mais crítica e, como afirma Libâneo (2005), essa tendência pedagógica possibilita ao professor introduzir uma reavaliação crítica dos conteúdos, havendo uma relação de troca entre professor e aluno.

As narrativas nos remetem ao que afirmam Pimenta e Anastasiou (2002), sobre a responsabilidade do professor que ao atuar como um profissional reflexivo e crítico, a partir da construção do conhecimento, propicia a interação com o aluno e reflexão do processo de aprendizagem. Imbérnon (2010) corrobora com esse pensamento ao afirmar que para a formação deste novo aluno, cidadão - crítico e reflexivo, o professor precisa atuar nesta mesma dimensão.

No entanto, as mesmas interlocutoras sinalizam para outros significados e sentidos de Ser Professor, nos direcionando para reflexão sobre os conflitos presentes na atividade docente:

Ser professor é padecer no paraíso, pois apesar de gostar de dar aula, o estresse é muito grande e adoço no final de cada semestre (PIAGET).

A docência vira uma cachaça mesmo, como todo mundo conta (MARIA).

Para Piaget a docência e o papel desempenhado pelo professor apresentam uma relação contraditória, pois afirma gostar de dar aula, mas isto significa padecer e adoecer. A narrativa de Piaget é acrescida de outros sentidos, quando expressa, em outros trechos, os sentimentos ambíguos que aparecem sobre as exigências da atividade, “Mas ao mesmo tempo dá vontade de jogar tudo para o alto, pois o trabalho é muito cansativo, exige muito também [...] mas não consigo me ver sem a docência”. A contradição continua presente no relato, quando Piaget explica como se sente no final do semestre acadêmico, “inclusive percebo que quando vai chegando o final do semestre, me dá uma angústia. Fico dando graças a Deus que não tenho mais aula, mas ao mesmo tempo dá um vazio”.

Maria metaforicamente expressa que a docência é como um vício, compartilhado com os pares. A narrativa de Maria também expõe uma contradição, se a docência é um vício, Ser Professor é uma doença, isto é, caracteriza-se por uma patologia?

Ao verbalizar estes sentidos, a interlocutora externaliza os conflitos de Ser Professor, reconhecido pelos estudiosos como mal-estar docente. Para Pereira e Martins (2002, p. 117) o “estado de saúde” do professor é consequência de diferentes fatores, como: falta de recursos materiais; baixos salários; acúmulo de exigências e tarefas, ocasionando o esgotamento e sentimentos de ambiguidade no exercício da atividade, podendo gerar uma crise de identidade latente. As autoras argumentam que a identidade docente e a possibilidade de crise identitária caracterizar-se pela “a

significação que cada profissional docente confere à sua prática no cotidiano, na realidade, deve ser avaliada segundo valores, história de vida, representações, saberes e angústias, anseios e sentido que tem o professor em sua vida”.

Compreendemos também que a não verbalização das contradições presentes no Ser Professor, pode levar a sustentação dos conflitos docentes, não possibilitando a reflexão da dialética aceitação/oposição presente na profissão. E como expressa Ciampa (2006), essa negação pode levar o professor a ter dificuldade de refletir sua prática, ficando preso à mesmice, pois o indivíduo passa a lamentar o cansaço, o excesso de trabalho, gerando desmotivação para aprimorar sua atividade docente. Segundo a lógica de Ciampa (2007, p. 140), não refletir sobre o fazer docente significa, “não se resolvem como superação, são apenas repostas num círculo infundável até ficar a zero, o que pode ser identificado como a morte”.

Neste contexto evidenciamos que os interlocutores ampliam o significado social de Ser Professor, atribuindo novos sentidos à atividade docente, indicando que o trabalho docente é também compromisso ético e responsabilidade social, tanto em relação à formação em Psicologia, como na formação para cidadania.

Sinto a docência como uma atividade importante para mim. E vejo muita diferença entre atuar na docência e atuar em outra área da Psicologia. A ética profissional e a responsabilidade são iguais, mas é diferente porque na outra área que atuo, a gente prepara e realiza com os grupos a atividade periodicamente, geralmente uma vez por mês. Já com os alunos, os vejo de segunda a sexta, tem aluno que vejo diariamente e o aluno tem a necessidade de aprender, ele te instiga a estudar e pesquisar. A docência é uma atividade de muita responsabilidade, pois você está ali para formar sujeitos, especialmente no ensino superior, onde você vai formar criticamente e eticamente para atuar no mercado de trabalho. Você tem que formar profissionais éticos, isto é muita responsabilidade (VIVI).

Ser professor é bem complexo [...] facilitar ou ajudar o processo de aprendizagem do futuro profissional [...] inclusive faço algumas ligações com o processo clínico, como o processo de subjetivação, de amadurecimento, de autonomia que o indivíduo busca. A educação tem um papel importante neste processo e o docente tem que assumir também esse papel de facilitador, tentar instigar esse aluno no interesse de ir além do conhecimento acadêmico, e não se tornar somente mais um na multidão. Eu encaro a Educação como um papel social, então eu tenho um papel social enquanto educador, enquanto professor, independente de ser na Psicologia ou em outra área (ROGERS).

Ser professor de Psicologia tem uma especificidade peculiar, é diferente, significa você ajudar a construir um profissional que irá olhar para as relações humanas. Não é só transmitir teorias, mas ele tem que estar a serviço de um olhar e fazer psicológico, dentro de uma conduta ética (FREINET).

Sou psicóloga e me preocupo com o trabalho que estou fazendo e que profissionais estou formando, pois é minha profissão que está em jogo. O que me preocupa mais é com o profissional que estamos colocando no mercado de trabalho. Não sou qualquer professora, sou professora que forma o profissional da Psicologia, que é minha área de trabalho também. Então eu tenho muita preocupação com a qualidade da docência (PIAGET).

Em torno do papel social do psicólogo-professor, a interlocutora Vivi explicita que a docência também é compromisso social, envolvendo ética profissional e atualização teórica, mas diferentemente da outra área profissional que atua, a docência exige maior dedicação, já que é uma atividade onde o contato com os discentes são constantes. Para a interlocutora a docência é uma atividade que requer muita responsabilidade do profissional, pois o mesmo irá formar profissionais que precisaram atuar de forma ética e crítica no mercado de trabalho.

Rogers, por sua vez, explicita a complexidade do Ser Professor e a importância da docência para facilitar a aprendizagem, o crescimento pessoal e profissional dos discentes, e aborda o papel social que essa função exerce. Rogers faz, inclusive, relação entre aprendizagem e o processo terapêutico, enfatizando que o ambiente acadêmico deve proporcionar amadurecimento e autonomia aos alunos. O interlocutor nesta narrativa resgata sua identidade de psicólogo clínico, ao compreender o ensino como processo de autoconhecimento, havendo uma congruência entre a postura de professor e terapeuta.

Para Freinet, a atividade docente em Psicologia tem especificidade particular, pois o psicólogo-professor está contribuindo para formar profissionais que irão trabalhar com as pessoas, “ajudar a construir um profissional que irá olhar para as relações humanas” estando comprometido com o fazer psicológico de forma ética. Já Piaget reforça a preocupação em formar profissionais competentes para o mercado de trabalho e destaca sua preocupação com a qualidade do trabalho docente na sua área de atuação, a Psicologia. Evidenciamos que todos os interlocutores expressam significados e sentidos com o ensino que estão ministrando e com o profissional que estão formando.

Ser Professor consciente do seu compromisso social e político corrobora com o que Masetto (2003, p. 31) enfatiza, de que o exercício docente é a articulação entre várias dimensões, sendo uma delas a dimensão política, pois ao professor também é atribuído o papel social de colaborar e participar na construção da vida e da história de uma nação, de seu povo. O professor universitário é “[...] alguém comprometido com o seu tempo, sua civilização e sua comunidade [...]”.

Grillo (2004) explicita que, exercer a docência envolve o Ser professor na totalidade, desde a dimensão pessoal, passando pela dimensão prática, a do conhecimento profissional e a dimensão contextual. A partir destas dimensões podemos compreender que a atividade docente é resultado do saber, do fazer e do sentir, indicando compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação.

Entendemos que a identidade docente se constitui pelo compromisso social, ético e político, que o professor estabelece com a atividade docente, estando em consonância com que afirma Ciampa (2007), que identidade é questão social e política, na relação que o indivíduo estabelece com a profissão e com identidade política de uma categoria profissional.

Os múltiplos significados e sentidos que foram produzidos sobre Ser Professor, apresentados pelos interlocutores, estão relacionados com a prática profissional e conhecimento teórico necessário para ministrar às disciplinas de um curso. No caso estudado, as especificidades entre a prática do psicólogo na sua área de atuação profissional e bagagem teórica indispensável para o trabalho em sala de aula constituíram aspectos importantes para o modo de pensar, sentir e agir em relação á docência.

E acho indispensável que o professor tenha grande conhecimento e a experiência profissional numa área de atuação. É indispensável que o professor faça essa associação entre a experiência profissional e a prática docente. É muito diferente um professor que chega numa sala de aula com grande bagagem profissional, de outro que tem somente uma experiência de pesquisador ou somente com a bagagem teórica. Isso causa um impacto na formação acadêmica e profissional destes alunos. Tenho sentido cada vez mais que os alunos querem ouvir a experiência profissional, como esse professor desenvolveu uma carreira e como desenvolveu um pensamento de como ler o fenômeno psicológico, como interpretar esse fenômeno psicológico e atuar neste fenômeno psicológico (FREINET).

Outro aspecto que percebo na docência, é que o professor precisa integrar a teoria e a prática, ele não pode ficar somente na docência, principalmente na área da Psicologia [...] nas especificidades da atuação profissional, o professor tem que apresentar a prática para os alunos. Eles pedem que o professor traga sua experiência profissional para sala de aula, que é forma que eles tem de se aproximar da prática, enquanto não vão para os campos de estágio. O professor de Psicologia deve procurar conciliar a atividade prática da sua área de atuação com a atividade de docente, senão ele fica teórico demais. Os alunos não sabem o que é, mas sentem que está faltando alguma coisa (MARIA).

Ao analisar a narrativa de Freinet ele explicita que o professor precisa ter domínio teórico e prático em determinada área do conhecimento, além disso, é

necessário que o professor associe a sua experiência profissional com a prática docente, que não limite sua prática numa teoria, pois é relevante para os acadêmicos obter informações da trajetória profissional dos seus professores. Maria também demonstra preocupação com a qualidade do ensino, especialmente em Psicologia, que é sua área de atuação, porém destaca a integração da teoria e prática nas atividades docentes, e a exposição de sua experiência profissional para os discentes em sala de aula, possibilitando o acadêmico ter maior aproximação com a prática.

A preocupação dos interlocutores em integrar a bagagem teórica numa área do conhecimento, a experiência na atuação em Psicologia com a atividade docente, em virtude das especificidades da formação em Psicologia, indicam produção de significados e sentido de Ser Professor na tendência “crítico-social dos conteúdos”. Fazemos essa inferência com base em Libâneo (2005), ao afirmar que o professor exerce papel de mediador entre o conteúdo e a realidade vivenciada pelo aluno. Ele destaca as necessidades de aprendizagem do aluno serão condições para organização dos métodos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, os interlocutores compreendem que na formação em Psicologia, a experiência prática do professor numa área de conhecimento é recurso didático importante para a aprendizagem do futuro psicólogo.

Para Tardif (2002), o professor é alguém que deve ter domínio dos conteúdos que irá ministrar, além de possuir conhecimentos didáticos e pedagógicos que lhe dará suporte para lidar com as questões de ordem educacional, assim como habilidades e competências práticas, baseado em sua experiência cotidiana. Como fala o autor, “O saber docente pode ser definido como um saber plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2002, p. 36).

Pereira e Martins (2002), também destaca que o Ser Professor é articulação de três saberes, que são: Mobilização dos saberes da sua experiência acumulados como profissional; conhecimento ou domínio das áreas específicas e por último, mas não menos importante, os saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente.

No processo de constituição da identidade docente, os psicólogos no exercício da atividade transformaram-se, gestando nova identidade, a de psicólogos-professores, pois ao exercer a docência, deixaram de ser somente psicólogos,

tornaram-se também professores. E como professores, não se identificam somente como professor, pois apresentam no bojo do processo identitário a formação acadêmica e profissional em Psicologia, orientando-os no modo de pensar, sentir e fazer docente, portanto são também professores-psicólogos. O movimento de metamorfose pelo qual estão passando é evidenciado nas narrativas de Piaget e Freinet.

[...] hoje me vejo psicóloga-professora ou professora-psicóloga. Vejo sendo as duas coisas, não consigo me ver sendo só psicóloga ou só sendo professora. Vejo que essa nova identidade foi sendo construída (PIAGET).

Identifico-me como psicólogo-professor, mas me reconheço como sendo melhor professor se tiver atuando nas disciplinas que também exerço minha prática, dentro que vivencio na minha prática profissional, ou seja, eu sei ensinar bem aquilo que acredito, aquilo que vivi e aquilo que pratico. Se não é assim, até sei ensinar, mas sei que não será meu melhor, vou me esforçar, mas não será um trabalho que faça a diferença para os alunos, para a instituição e para Psicologia. Eu me tornei professor para melhorar minha atuação profissional, mas reconheço que não posso dividir mais essas duas identidades, psicólogo e o professor. Elas também fizeram ter uma visão de mundo e de si diferenciada. A minha atuação como professor influenciou minha atuação profissional e vice-versa, que por sua vez, influenciou meu jeito de ser e esse jeito contribuiu para meu fazer como professor e como psicólogo (FREINET).

A partir da narrativa dos interlocutores percebemos que para estes docentes não é mais possível separar os dois personagens, eles constituíram uma identidade singular, a de psicólogo-professor. Piaget faz inclusive um trocadilho com as palavras, indicando que não consegue se perceber sem a docência e a sem a Psicologia, e que a identidade de psicóloga-professora continua em processo de construção.

Freinet amplia na sua narrativa o processo de compreensão pelo qual passou, afirmando que a constituição da identidade de psicólogo-professor teve reflexo na construção da sua subjetividade, pois afirma, “minha atuação como professor influenciou minha atuação profissional e vice-versa, que por sua vez, influenciou meu jeito de ser e esse jeito contribuiu para meu fazer como professor e como psicólogo”. Da mesma forma Freinet, explicita que se considera melhor professor quando tem vivência profissional e atua na área, pois prefere ensinar o que pratica e o que vive, “eu sei ensinar bem aquilo que acredito aquilo que vivi e aquilo que pratico”.

Os diferentes significados e sentidos analisados nos direcionam para a compreensão que nova identidade profissional foi construída, a de psicólogo-

professor. Mas é preciso esclarecer que essa identidade isto é, de ser e estar na profissão docente, é processo em construção, resultado do movimento concreto, histórico, no qual o psicólogo-professor estabelece constante relação dialética com o mundo, transformando-o e sendo transformado.

O processo de metamorfose não acontece de forma mágica, ao contrário é processo de pequenas mudanças que ocorrem cotidianamente e muitas vezes nem são percebidas pelo indivíduo. As mudanças acontecem na consciência e na atividade, isto é, na forma de pensar, sentir e na forma de agir. A transformação é desencadeada por nova forma de fazer as ações e operações de determinada atividade, também pela compreensão dos objetivos da atividade, identificando uma relação eficaz entre motivos e objetivos e pela tomada de consciência deste fazer.

E como afirma Ciampa (2006), o professor seriamente comprometido com seu papel profissional e ativamente preocupado em encontrar soluções para os desafios com que se depara em sua atividade é uma pessoa que está em processo de metamorfose e pode indicar uma identidade que tende à emancipação.

Nesta perspectiva visualizamos que a identidade necessita ser compreendida em sua totalidade, e no caso dos psicólogos-professores, entendemos que a identidade foi e está sendo constituída e transformada, na dialética da subjetividade e objetividade em relação à atividade docente, na articulação da igualdade e diferença em relação a si aos outros, nos investimentos formativos realizados e na forma de pensar, sentir e fazer-se docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de constituição da identidade, pessoal ou coletivo, é articulado por diferentes determinações, permeado pelas condições históricas, sociais e materiais presente na realidade do indivíduo, e juntamente com os aspectos subjetivos do mesmo, possibilitam ou não o indivíduo se reconhecer quem ele é, o que faz e o que pensa.

A concepção psicossocial da identidade possibilitou-nos compreender o processo de constituição da identidade docente dos psicólogos-professores. São indivíduos singulares, que na articulação de múltiplas determinações construíram a identidade de Ser Professor. São homens e mulheres de diferentes idades e origens, com predomínio de jovens, nordestinos, que desenvolvem suas atividades profissionais, como psicólogo e professor, indicando muitas igualdades. Ao mesmo tempo são diferentes dos seus pares, pois também encontramos no grupo pesquisado indivíduos mais velhos, que nasceram em outras regiões do Brasil e tem a docência como única atividade profissional. São indivíduos singulares, iguais em alguns aspectos, como nas características culturais de onde nasceram e na profissão escolhida, mas diferentes, pelos modelos familiares que tiveram, pelas experiências que vivenciaram e pelos caminhos trilhados até o presente.

Essa compreensão da construção da identidade como processo dinâmico e complexo, adveio dos aportes teóricos da concepção psicossocial de identidade e da Psicologia Sócio-Histórica, que embasou a nossa pesquisa empírica. As bases teóricas nos auxiliaram entender que o indivíduo constitui-se como humano na relação que estabelece com o mundo, consigo mesmo e com os outros indivíduos, na relação dialética com meio social, histórico e cultural.

Apreamos ao longo do processo de estudo, construção e análise dos dados que a identidade docente do grupo pesquisado está se constituindo na articulação de diferentes elementos, como: as escolhas pessoais e coletivas realizadas pelos indivíduos ou grupo; os modelos identitários; a formação inicial; os investimentos formativos realizados para o desenvolvimento profissional e docente; os motivos da inserção na atividade docente; os significados e sentidos atribuídos ao Ser Professor, entre outros aspectos do contexto social, cultural e histórico em que os mesmos estavam e estão inseridos, permitindo ou não a construção da identidade docente dos psicólogos.

No perfil social, acadêmico e profissional evidenciamos um grupo com alguns traços homogêneos, indicando as igualdades, mas ao mesmo tempo heterogêneo, mostrando as diferenças destes profissionais. A partir da análise das características pessoais e coletivas do grupo pudemos analisar que a escolha pela profissão, os caminhos na formação inicial, o exercício da atividade de psicólogo e de professor foram aspectos que possibilitaram a constituição de uma identidade singular, a de psicólogo-professor.

Os investimentos formativos realizados na pós-graduação também constituíram aspectos do processo identitário do grupo pesquisado. Constatamos que todos os psicólogos fizeram cursos de pós-graduação (*latu sensu ou stricto sensu*) em diferentes áreas do conhecimento científico, provavelmente vinculados a interesse pessoais ou profissionais, ou ainda, pelas necessidades objetivas presentes na escolha pela formação continuada. No entanto, evidenciamos que parte dos pesquisados não direcionou os investimentos formativos na pós-graduação para áreas do conhecimento científico que possibilitassem o desenvolvimento profissional docente.

Os investimentos realizados pelo grupo pesquisado na formação continuada na docência do ensino superior, possibilitou-nos analisar que os cursos, treinamentos ou capacitações docentes, contribuíram para alguns de forma mais significativa, levando-os não somente à atualização pedagógica, como também à reflexão sobre a prática docente. Compreendemos que para estes psicólogos-professores a formação continuada contribuiu para construção da identidade docente, sinalizando para uma identidade docente autônoma, reflexiva e emancipada. Já para outros pesquisados, a formação continuada representou aquisição dos conhecimentos dos saberes pedagógicos e didáticos, objetivando melhorar o desempenho em sala de aula e não a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Os motivos para inserção na atividade docente do grupo pesquisado tiveram relação com fatores objetivos e subjetivos. O contexto objetivo da realidade que o grupo vivencia pode ter contribuído significativamente à inserção na atividade docente. A possibilidade de entrada no mercado de trabalho na docência, em virtude das vagas ofertadas com a expansão do ensino superior, contribui para muitos dos pesquisados iniciarem na atividade profissional como professor. Para outros, os modelos identitários presentes na infância ou na formação inicial, também, foram fatores que motivaram para se tornar Professor. Para outros, a inserção na atividade

docente desenvolveu-se por identificação com a profissão, por interesse ou por outros motivos considerados eficazes, geradores de sentido para inserção na atividade e para constituição da identidade docente.

Compreendemos, portanto, que todos os motivos estão entrelaçados, indicando que a dialética objetividade e subjetividade são inerentes ao processo de constituição da identidade. Apreendemos que alguns motivos da inserção na atividade, direcionaram não só à constituição da identidade docente dos psicólogos, mas também para uma identidade crítica, autônoma e emancipada. Outros motivos, no entanto, indicaram que a inserção na atividade docente, não possibilitou a constituição da identidade docente, sendo reconhecida pelos psicólogos como mais uma atividade profissional.

Reconhecemos que os psicólogos-professores não são os únicos docentes do ensino superior que exercem a atividade sem se identificar com ela, pois a inserção na atividade aconteceu pela possibilidade de trabalho, em virtude do aumento de vagas para professores nas IESs. Esse fato decorre das muitas transformações pelas quais tem passado o ensino superior nos últimos vinte anos, de uma formação disponível a poucos, em décadas anteriores, para na contemporaneidade, uma ampliação significativa do número de vagas.

Os significados e sentidos atribuídos pelos pesquisados ao Ser Professor nos direcionaram para compreensão de que há muitos significados e sentidos e que todos são construídos na dialética com o contexto social, histórico e cultural. Evidenciamos que, para parte do grupo pesquisado, o Ser Professor caracterizou-se por significados e sentidos relacionados com a Tendência Tradicional e Tecnicista, pautada na concepção de educação e estrutura curricular tradicional, centrada na figura do professor como detentor e transmissor do conhecimento, que geralmente reproduz os modelos de ensino que vivenciou como aluno.

Evidenciamos significados e sentidos de Ser Professor relacionado com a Tendência “Crítico-Social dos Conteúdos”, constituindo um professor reflexivo que interage com o aluno e concebe o processo de ensino e aprendizagem pautado no desenvolvimento da autonomia, seguindo os princípios éticos e do compromisso social da formação no ensino superior.

Os diferentes significados e sentidos atribuídos ao Ser Professor nos direcionam para compreensão de que a identidade docente dos psicólogos encontra-se em processo de transformação. No entanto para alguns, a identidade

docente caracteriza pela mesmice, pela reprodução do que social e historicamente foi pressuposto para o professor do ensino superior. Para outros, o processo dinâmico e dialético das possibilidades e impossibilidades da identidade permitiu-lhes a metamorfose com tendência emancipatória.

Entendemos que a construção da identidade é marcada por possibilidades, contradições e paradoxos que podem ter dificultado ou facilitado a constituição da identidade docente dos psicólogos-professores, como a formação inicial, que não contempla a licenciatura, apesar de estar regulamentada desde oficialização da profissão em 1962; os investimentos formativos realizadas pelos psicólogos, que se especializaram em diferentes áreas da Psicologia e não para o desenvolvimento na docência; os diversos motivos que os levaram à inserção na atividade e os diferentes significados e sentidos atribuídos ao Ser Professor.

O estudo sobre a constituição da identidade docente do psicólogo permitiu fazer a reconstituição do nosso processo identitário como professora. Nós também, assim como os pesquisados, identificamo-nos como psicóloga-professora. A discussão e interpretação dos dados da pesquisa desvelaram que o perfil acadêmico e profissional dos pesquisados, os investimentos formativos realizados para atuação docente e os significados e sentidos atribuídos ao Ser Professor possibilitaram compreender que estes elementos também constituíram nossa identidade docente.

Não pretendemos com esta pesquisa esgotar a discussão sobre identidade e especificamente sobre a identidade docente, pois tanto a identidade como a docência do ensino superior são processos dinâmicos e complexos, motivos de estudo e, portanto, assunto sempre atual. Da mesma forma, destacamos que cada pesquisa evidencia a singularidade do objeto de estudo, já que os protagonistas, cenários e os procedimentos metodológicos empregados caracterizam diferentes sentidos para a proposta de estudo.

Nesse processo de desenvolver pesquisa científica, evidenciamos a transformação tanto do objeto de estudo, como o nosso como pesquisadora que, ao longo do tempo, foram se modificando e se metamorfoseando, diante do processo dinâmico e complexo de estudar e compreender a constituição da identidade pessoal e coletiva.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (Org). **Psicologia Sócio-Histórica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 95-110.
- _____. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, W. M. J. (Org). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **Historia: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- ALENCAR, E. de S. et al. A epistemologia genética de Jean Piaget. In: CARVALHO, M. V. C. de. **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: UFC Edições, 2009. p. 116-160.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: trajetórias e desafios contemporâneos. In: IBIAPINA, M. I. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. de. **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006.
- ANTUNES, M. A. M. A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: MASSIMI, M. (Org.). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004. p. 109-151.
- ASBHR, S. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. N.29, maio/ago, 2005. p. 108-118.
- BAPTISTA, M. T. D. **Identidade e transformação: o professor na universidade brasileira**. São Paulo: Unimarco Editora, 1997.
- BAPTISTA, M. T. D.. Identidade profissional: questões atuais. In: DUKER, L. **Uma psicologia que se interroga: ensaios**. São Paulo: Edicon, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BASILIO, V. H. **A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor**. Dissertação. (Mestrado em Educação) 124 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. **Docência na universidade**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus: 2002. p. 57- 68.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: um tratado de Sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOCK, A. M. B. Indivíduo-sociedade: uma relação importante na psicologia social. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 87-99.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-35.

BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARVALHO, D. B. de. **O trabalho docente em Psicologia e o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes: uma experiência teresinense**. 2007. 318 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CARVALHO, M. V. C. **História de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). 248 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARVALHO, M. V. C. A categoria Identidade desvelando o processo de construção do "eu". In: CARVALHO, M. V. C. de. (org.) **Temas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-29.

CARVALHO, M. V. C.; IBIAPINA, I. M. L. de M. A abordagem histórico-cultural de Vigotski. In: CARVALHO, M. V. C. de. **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: UFC Edições, 2009. p. 161- 198.

CARVALHO, M. V. C. O sintagma identidade-metamorfose-emancipação: uma leitura da concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa. In: CARVALHO, M. V. C. de (org.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 59-69.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CIAMPA, A. Identidade. In: LANE, S.; CODO, W. (Org.) **Psicologia social: o homem em movimento**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 58-75.

CIAMPA, A. Políticas de identidade e identidades políticas. In: DUKER, L. **Uma psicologia que se interroga: ensaios**. São Paulo: Edicon, 2002. p. 133-144.

CIAMPA, A. **Construção psicopedagógica**. São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em [HTTP://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S141569542006000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S141569542006000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 30 abr. 2011.

CIAMPA, A. **A estória de Severino e a história de Severina**. Um ensaio de Psicologia Social. 9ª. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CIRINO, S. D.; et al. As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. **Temas psicologia**. [online]. 2007, vol.15, n.1, pp. 23-32. ISSN 1413-389X. Disponível:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X2007000100004&script=sci_arttext.

Acesso em 10 fev. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. LEI N.º 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.

Conselho Federal de Psicologia, 2008. Disponível em: http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/normatizacao/lei_1962_4119.html. Acesso em 12 out. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNS. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Resolução 8/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de maio de 2004, Seção 1, p. 16. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf. Acesso em 12 out. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNS. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Resolução 5/2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de março de 2011. Seção 1, p.19. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_11.pdf. Acesso em 12 out. 2011.

COUTINHO, R. M. T. **Pedagogia do ensino superior**: formação inicial e continuada. Teresina: Halley Gráfica e Editora, 2007.

DALBERIO, O.; DALBERIO, M. C. B. **Metodologia científica**: desafios e caminhos. São Paulo: Paulus, 2009.

DIAS, R. J. O cotidiano na pedagogia de Freinet. **Centro de referência em educação**. Série Idéias. São Paulo, n. 2, p. 69-78, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p069-078_c.pdf. Acesso em: 05 mar. 2012

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997. p. 103-120.

ENGELS, F. Humanização do macaco pelo trabalho. In: ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 215-228.

FERRARI, M. **Pensadores da educação**: educar para crescer. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/maria-montessori-307444.shtml>. Acesso em: 05 mar. 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73- 89.
- GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R (org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-25.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JACQUES, M. da G. Identidade. In: STREY, M. N. **Psicologia social contemporânea**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 159-167.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.90-111.
- LANE, S. A Psicologia social e uma concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, S.; CODO, W. (Org.) **Psicologia social**: o homem em movimento. 13ª. edição. São Paulo: Brasiliense, 2006. p.10-19.
- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L. S. et. all. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **A organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 20ª. Edição. São Paulo: Loyola, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, M. Estágio supervisionado básico em psicologia: memórias e reflexões sobre uma experiência concreta. In: FRANCO, C. M. B. (Org.). **Os diferentes olhares do cotidiano profissional**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2010. p. 254-268.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo. Centauro, 2002.
- MASETTO, M. Professor universitário: um profissional de educação na atividade docente. In: MASETTO, M. **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus: 2002. p. 9-38.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 9ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTE, S. M. **Docência superior e desenvolvimento profissional: interface com narrativas autobiográficas de médicos-professores**. Dissertação. (Mestrado em Educação) 175 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

MOURA, A. B. F. **Docência superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito**. Dissertação. (Mestrado em Educação) 165 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, L. L. S.; MARTINS, Z. I. de O. A identidade e a crise da profissional docente. In: Brzezinski, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 113-132.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.8, n.2, dez.2003. p. 20-27. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02.pdf>. Acesso em 13.dez.2010. Acesso em: 10 set. 2011.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**. Métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, E. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SILVA, T. G. A dialética da subjetividade versus objetividade desvelando o movimento de se tornar professor. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.) **Temas em psicologia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 31-46.

SOUZA, E. C. de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **Contribuindo para a formação de professores universitários.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado(a) Professor(a):

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com o desenvolvimento profissional docente, bem como a qualificação da educação do Estado.

Para tanto, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa que será realizada sobre o processo de constituição da identidade docente e o sentido e significado atribuído a essa atividade, pelos psicólogos que exercem a docência nos cursos de Psicologia no estado do Piauí.

Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de coleta de dados, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar, bem como ser informado/a do direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento.

Este trabalho de pesquisa será realizado pela mestrande Milene Martins, sob orientação da Professora Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “Tornando-se professor: a identidade docente do psicólogo que exerce a atividade docente nos cursos de graduação em Psicologia”.

Pesquisador Responsável: Milene Martins

Professora Orientadora: Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 3232-0345 / 9951.6943

Local da coleta de dados: Instituições de ensino superior que oferecem o curso de graduação em Psicologia no estado do Piauí.

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende analisar os processos de constituição da identidade docente dos psicólogos que atuam como professores dos cursos de graduação de Psicologia no estado do Piauí, com vista à compreensão do sentido e significado da atividade docente na atuação profissional.

Para objetivarmos nossa investigação iremos trabalhar com os procedimentos metodológicos abaixo relacionados, nos quais precisaremos de sua colaboração:

- **Questionário para a construção do perfil social, acadêmico e profissional:** perguntas sobre dados de identificação, formação acadêmica, experiência docente e experiência profissional em outras áreas de atuação da Psicologia.
- **Entrevista narrativa:** processo dialógico com alguns psicólogos para colher informações, por meio de relato autobiográfico, que nos auxilie a identificar o processo de construção da identidade docente. Os relatos serão gravados, transcritos e, posteriormente, analisados pelo pesquisador.

Esta pesquisa contribuirá de forma significativa para reflexões sobre a constituição da identidade docente. As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica ao participante, nem despesas de qualquer natureza. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética. O documento será assinado em duas vias, ficando a primeira com o(a) colaborador(a) e a segunda via com a pesquisadora.

Maria Vilani Cosme de Carvalho
Coordenador da Pesquisa

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Teresina, _____ de _____ de 2011.

Assinatura

N. Identidade

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI tel.: (86) 3215-5737 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR(A)
NA PESQUISA**

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo sobre a identidade docente do psicólogo que exerce a docência nos cursos de Psicologia, na condição de colaborador(a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestranda Milene Martins sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade das informações. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de 2011.

Assinatura _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFº “Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga – BL 06
CEP 64049-550 -Teresina-PI**

Prezado (a) Professor (a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada **“Tornando-se professor: a identidade docente do psicólogo que exerce a atividade docente nos cursos de graduação em Psicologia”**. cujo objetivo central é investigar o processo de construção da identidade docente dos psicólogos que exercem a atividade docente nos cursos de Psicologia no estado do Piauí, bem como os significados e sentido atribuídos à atividade docente. A presente pesquisa é uma das exigências para a conclusão do curso de mestrado em Educação da UFPI e está sob a orientação da Profª Drª. Maria Vilani Cosme de Carvalho. No primeiro momento da construção de dados estamos realizando um questionário com os psicólogos que exercem a docência. Nesse sentido, convidamos-lhe a participar desta pesquisa na condição de voluntário (a). E, nesta condição, solicitamos que preencha o questionário abaixo, conforme sua disponibilidade.

Antecipadamente, asseguramos a preservação do anonimato dos informantes e registramos os agradecimentos por sua colaboração.

Milene Martins
Mestranda em Educação – UFPI

QUESTIONÁRIO

I – IDENTIFICAÇÃO:

1. NOME: _____
2. Instituição ou instituições que trabalha como professor universitário:

3. SEXO:
 Masculino Feminino
4. FAIXA ETÁRIA:
 de 20 a 30 anos; de 40 a 49 anos;
 de 31 a 39 anos; a partir de 50 anos
5. NATURALIDADE: Cidade: _____ Estado: _____

II – DADOS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PSICOLOGIA:

6. Instituição: _____
7. Ano da formatura: _____
8. Habilitação:
 Bacharel
 Licenciatura
 Formação de psicólogo
9. Pós-Graduação:
 Especialização. Área de concentração: _____
 Ano da conclusão: _____ Instituição: _____
 Mestrado. Área de concentração: _____
 Ano da conclusão: _____ Instituição: _____
 Doutorado. Área de concentração: _____
 Ano da conclusão: _____ Instituição: _____

III – DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL COMO PROFESSOR:

10. Tempo de docência no ensino superior:
 entre 1 e 5 anos; entre 11 e 15 anos; acima de 20 anos.
 entre 6 e 10 anos; entre 16 e 20 anos;
11. Carga horária semanal como professor do curso de Psicologia:
 de 5 a 10 horas semanais; de 21 a 30 horas semanais;
 de 11 a 20 horas semanais; acima de 31 horas semanais.
12. Trabalha ou já trabalhou em outro nível de ensino como professor?
 trabalho; já trabalhei; nunca trabalhei
 Ensino fundamental. Carga horária semanal: _____
 Ensino médio. Carga horária semanal: _____

13. Você já participou de formação continuada?

() 1 curso; () 2 a 4 cursos; () mais de 4 cursos

Nome do Curso: _____

Nome do Curso: _____

Nome do Curso: _____

Nome do Curso: _____

14. Qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento na atividade docente?

IV – DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL COMO PSICÓLOGO:

15. Você atua como psicólogo?

Sim (); Não ()

16. Caso afirmativo, que área(s) você atua como psicólogo:

() Escolar Educacional

() Clínica

() Organizacional

() Saúde / Hospitalar

() Comunitária

() Outra: _____

17. Carga horária semanal nesta atividade: _____

18. Considerando as especificidades da sua formação o que levou você a ser professor?

19. O que é ser professor para você?

APÊNDICE C – ENTREVISTA NARRATIVA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NÍVEL MESTRADO

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista, dando seguimento a construção dos dados da pesquisa **“Tornando-se professor: a identidade docente do psicólogo que exerce a atividade docente nos cursos de graduação em Psicologia”**.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar os processos de constituição da identidade docente dos psicólogos que atuam como professores dos cursos de Psicologia no estado do Piauí, bem como à compreensão dos significados e sentidos atribuídos à atividade docente. Para tanto, contamos com a sua participação refletindo sobre as questões que seguem.

Gostaríamos de deixar claro que o anonimato dos psicólogos-professores participantes dessa pesquisa será preservado tanto na elaboração do relatório final da pesquisa, quanto na produção de artigos científicos a serem publicados.

Atenciosamente

Milene Martins
Pesquisadora Responsável

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome:

Codinome:

Idade:

Data de nascimento:

Local de nascimento:

Estado Civil:

Nível de Graduação:

Local que fez as graduações:

Tempo de docência:

Carga horária semanal na docência:

Experiência profissional na Psicologia:

II – DADOS DO DEPOIMENTO

Data:

Local de realização do depoimento:

Horário de início do depoimento:

Horário de término do depoimento:

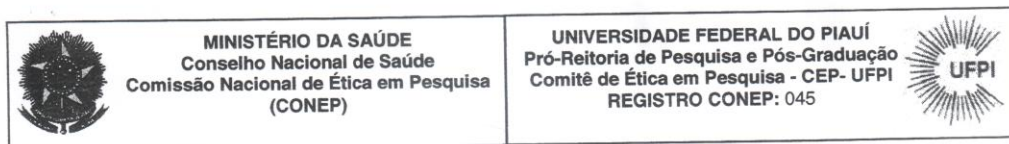
Impressões sobre o entrevistado:

Impressões sobre o depoimento:

OBSERVAÇÕES (interrupções, dificuldades com material de áudio, outros problemas apresentados durante o depoimento)

III – QUESTÃO DESENCADEADORA DA NARRATIVA:

Conte-nos como você se tornou professor/professora, o que acha da docência como sua atividade profissional e que investimentos formativos realizou para exercer essa profissão.



CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Tornando-se professor: a identidade docente do psicólogo-professor dos cursos de graduação em Psicologia

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0015.0.045.000-11

Pesquisador Responsável: Maria Vilani Cosme de Carvalho

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Outubro/2011
Abril/2012

Relatório parcial
Relatório final

Os membros do CEP-UFPI não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA APROVAÇÃO: 28/03/2011

Teresina, 30 de Março de 2011.


Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI
COORDENADOR