CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN

AS CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS DOCENTES

THE IDENTITY CONSTITUTIONS OF TEACHERS

LAS CONSTITUCIONES IDENTITARIAS DE LOS MAESTROS

Samira de Moraes Maia Vigano[1]
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin[2]

RESUMO

Trata-se de um recorte da dissertação do mestrado em educação, que objetivou a compreensão dos/as professores/as que atuaram no ProJovem Urbano de Santa Catarina, quanto ao reconhecimento das suas constituições identitárias. O termo constituição identitária, de acordo com Dubar (2005), se refere ao fato de se perceber como as identidades se modificam por meio das relações sociais. Parte-se de uma investigação qualitativa, que se respaldou em questionários respondidos pelos/as professores/as durante a vigência do Programa – 2008 a 2012, cadernos de registros pessoais, e nos depoimentos dos participantes (estudantes e professores/as). As reflexões foram realizadas a partir dos levantamentos realizados, dando ênfase para as análise das respostas dos/as docentes e, pois foi por meio delas, que se deu a compreensão e o entendimento das constituições identitárias. Aspectos referentes à formação inicial e continuada foram levados em consideração para problematizar as questões. Utiliza-se como aporte teórico: Charlot (2001, 2003), Dubar (2005), Laffin (2007) e Pimenta (1996, 2002). Divide-se este artigo em quatro partes: reflexões iniciais; formações, sujeitos e identidades; constituições identitárias; e encerrando com algumas considerações. Conclui-se que as constituições identitárias docentes se entrelaçam com os saberes sociais e os conhecimentos científicos provenientes das formações que obtiveram no decorrer de suas vivências.

Palavras-chave: Constituições Identitárias; Professores/as; Relações Sociais; Formações.

[1] Doutoranda em Educação, tutora presencial do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, orientadora pedagógica do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes de Graduação da UFSC. E-mail: samirammvigano@gmail.com
[2] Professora Pós-Doutora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Subcoordenadora do PPGE. Orientadora dessa pesquisa. E-mail: herminialaffin@gmail.com

REFLEXÕES INICIAIS

Este artigo é proveniente da pesquisa realizada no mestrado em educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa, que foi intitulada de: *Constituições identitárias no ProJovem Urbano de Santa Catarina: um olhar na docência*, foi defendida em 2014, dentro da linha de pesquisa *Ensino e Formação de Educadores*.

O ProJovem Urbano - PJU é uma política nacional de elevação de escolaridade para jovens de 18 a 29 anos, que visa a formação em nível fundamental para jovens. Além da escolarização básica, há em seu currículo o desenvolvimento de atividades voltadas à participação cidadã e para qualificação profissional (BRASIL, 2008). Esse programa ocorreu em vários estados do Brasil, e compôs as estratégias para ações de elevação de escolaridade para jovens e adultos (Educação de Jovens e Adultos – EJA).

Em Santa Catarina, o programa ocorreu[3] entre os anos de 2008 e 2012, em 37 escolas de 14 municípios: Araquari, Balneário Camboriú, Barra Velha, Biguaçu, Camboriú, Criciúma, Içara, Itajaí, Itapema, Lages, Navegantes, Palhoça, São João Batista e São José. Matriculando inicialmente 8.000 alunos/as, atuando com 262 docentes (VIGANO, 2014).

Perceber as relações, fazeres e saberes referentes a esse programa implicou em compreender como as constituições identitárias desses/as docentes refletiram em suas ações com os sujeitos da EJA. Isso porque, essa modalidade de educação básica possui demandas que se diferenciam da educação infantil ou do ensino médio; implicando em um reconhecimento dos/as educandos/as, dos seus processos formativos e de suas histórias de vida.

Partindo dessa premissa, o objetivo geral se apresentou dentro da necessidade de investigar quem são os/as professores/as que atuaram no PJU/SC, na busca de compreender as suas constituições identitárias. Tratou-se de uma investigação de caráter

[3] O programa ainda está em vigência nos demais estados do Brasil, todavia, em Santa Catarina ocorreu apenas no período entre 2008 e 2012.

qualitativo, em que se utilizou como suporte metodológico os questionários respondidos pelos/as professores/as durante a vigência do Programa em Santa Catarina, dos cadernos de registros pessoais e dos depoimentos dos participantes (estudantes e professores/as).

O estudo buscou conduzir aspectos que emergem no imaginário da formação docente, buscando traçar um perfil identitário desses/as professores/as que compuseram o ProJovem Urbano em Santa Catarina, a fim de debater como que as identidades formadas por meio das relações pessoais entrelaçam-se com as identidades profissionais.

Ressalta-se que a identidade abrange questões de igualdade, de semelhanças e que é enfatizada em algumas pesquisas sendo o mesmo que o perfil; mas há quem descreve o perfil como sendo a identificação de características, como: cor, sexo, escolaridade, formação, renda. No entanto, ao falar sobre um grupo determinado de professores/as, esse estudo demandou ir além do que se refere a identidade ou a perfil e trazer à tona as questões referentes às constituições identitárias, pois se trata de um olhar mais voltado às condições sociais e profissionais de cada indivíduo (DUBAR, 2005).

O termo constituição identitária, de acordo com Dubar (2005), se refere ao fato de se perceber como as identidades se modificam por meio das relações sociais. Dubar (2005) situou a identidade, não como parte de um perfil ou característica do ser humano, mas como uma constituição que se adquire ao longo da vida e das relações e que podem se modificar, já que os seres humanos vão adquirindo novas interações e novos saberes.

Mediante aos estudos sociológicos de Dubar (2005), o perfil de cada pessoa se refere às características físicas, econômicas e biológicas, já a identidade, é parte integrante de todos os sujeitos e as constituições identitárias se reconstroem pelas/nas relações entre os sujeitos – vivências, formações, profissão e práticas cotidianas.

Verifica-se assim, que o termo constituições identitárias é dinâmico, ele decorre de movimentos que envolvem a vivência social e profissional e está em constante construção, pois se move de diferentes formas através dos tempos e dos processos de socialização entre os sujeitos. Isso faz com que as identidades sejam

debatidas e conduzidas por meio de vários olhares e ao compreender essas constituições do/a professor/a, pode-se constatar que aspectos da sua formação entrelaçaram-se com a sua socialização e com a sua profissão.

Selma Garrido Pimenta (2002) retrata que a identidade do/a professor/a é epistemológica e profissional e se alicerça na sua formação inicial e continuada, nas experiências vivenciadas na coletividade e no seu trabalho em sala de aula. Desse modo, essas identidades estruturam-se por meio da construção de um sujeito historicamente localizado, que responde às necessidades vividas no seu dia a dia (PIMENTA, 1996), passando, assim, a ser "um processo de construção do sujeito historicamente situado" (PIMENTA, 1996, p. 07).

A identidade profissional se constrói na significação e revisão do que é social e do que é profissional, adquirindo por meio das experiências (socialização) características que visam suprir as demandas sociais. "Essas considerações apontam o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la" (PIMENTA, 1996, p. 76).

Precisa-se também considerar que a formação do/a professor/a é um dos caminhos para se discutir a constituição das identidades docentes, mas há outros aspectos que podem ser referendados, tais como: a questão dos saberes docentes, significação do sentido social da profissão, construção da identidade social, a relação com o conhecimento e o reconhecimento das realidades (PIMENTA, 1996). Desse modo:

> Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os veem e através dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que

> constituem, a experiência que podem ter de si próprios (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, 2005, p. 47).

Refletir sobre esse tema contribui para reconhecer as dificuldades vivenciadas na profissão docente, sendo relevante esse caráter dinâmico da constituição da identidade do profissional, pois há uma relação da identidade com a formação e com os aspectos referentes ao processo de ensino, com os níveis escolares, com as origens sociais, com as transformações tecnológicas e com a conclusão dos estudos (DUBAR, 2005). Isso porque, o "[...] resultado é, a um só tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições" (DUBAR, 2005 p. 136).

Por fim, é importante destacar que a identidade no que se refere ao lado profissional passa por um processo de ressignificação de acordo com o contexto em que se está inserido. "Neste processo, é muito influente o papel dos grupos de pertença e de referência, na categorização social de perfis identitários e que permitem não só a construção da singularidade do indivíduo, mas também a sua inserção num grupo social específico" (SANTOS, 2005, p. 129). Ou seja, a profissão docente está envolta a processos que contribuem para a sua formação, a relações que diariamente os constituem como pessoas singulares.

FORMAÇÕES, SUJEITOS E IDENTIDADES

O conhecimento científico construído a partir da investigação sobre a formação de professores/as é uma demanda da atualidade, pois visa melhorar a qualidade do ensino propondo uma superação de um olhar reprodutor na educação. Ao reconhecer que é primordial o papel do/a professor/a dentro desses estudos é que se abrem novas temáticas de investigação e novas indagações.

A partir da necessidade de trabalhar com aspectos da docência, particularmente dos/as professores/as que fizeram parte do ProJovem Urbano de Santa Catarina, é que se buscou centrar os estudos problematizando e refletindo as falas dos/as docentes, o que

favoreceu o reconhecimento e a valorização de múltiplos universos, de culturas e valores distintos.

Nesse sentido, pensar em epistemologias e em formação docente, é refletir sobre as constituições identitárias e sobre os modos com que elas se integram no imaginário formativo dos/as professores/as. No caso dessa investigação, é também, pensar na ótica das formações voltadas para atuar com sujeitos jovens e adultos que estão em um processo de escolarização, que geralmente, alicerça-se por meio de uma sequência de exclusões.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação básica que é composta por sujeitos com singularidades e especificidades que devem ser respeitadas no decorrer da formação inicial e continuada dos/as docentes, isso porque, "a falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resulta numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes" (RIBEIRO, 1999, p. 184).

A complexa ação dos/as professores/as em uma turma de Educação de Jovens e Adultos que conta com as mais variadas idades, níveis diferentes de conhecimento e ritmos que se modificam de pessoa para pessoa, prevê reconhecer as potencialidades, de forma a conduzir atividades significativas para os/as alunos/as. O/a professor/a ao trabalhar com um grupo de estudantes diverso como esse do PJU/SC deverá ter um olhar mais voltado ao acolhimento e à reciprocidade[4] (LAFFIN, 2007), embasado no reconhecimento dos/as alunos/as como sujeitos em potencial, no intuito de compreender a sua história de vida, pois, na "história de vida é que se experiência o desafio de analisar, no processo de escolarização de jovens e adultos, a realidade da escola e do contexto social, em que tanto professores como alunos vêm construindo e encontrando objetivos e significados para a aprendizagem" (LAFFIN, 2007, p. 103).

[4] Laffin (2007) define o acolhimento como um conjunto de ações de cuidado das/os docentes como uma *intencionalidade de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento.* Essa intencionalidade se refere a um movimento de provimento de condições para o ato de conhecer, como ação de '*mobilização para'*, de diálogo no sentido da desmitificação da própria imagem de desvalorização dos alunos, na sua própria relação com o processo de aprendizagem desse saber. O provimento dessas condições pode viabilizar uma outra relação com o saber.

Nesse viés:

> Os educadores da EJA têm o desafio de trabalhar numa modalidade da educação na qual a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante. A ideia de homogeneidade - de faixas etárias, de tempos de aprendizagem, de conhecimentos etc - que pode até fazer algum sentido em algumas circunstâncias educacionais, é, por definição, inviável nos tempos e espaços da EJA. Nos espaços da EJA os sujeitos são múltiplos e ainda que existam sujeitos com perfis similares é preciso estar atento para as trajetórias de vida que sempre são singulares e portadoras de potencialidades que podem não se revelarem de imediato. O desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que alunos e alunas devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos - suas compreensões - sobre seus sujeitos da aprendizagem (CARRANO, 2007, p. 09).

O acolhimento e a reciprocidade (LAFFIN, 2007) são motores condutores na Educação de Jovens e Adultos, pois os elos afetivos despertam o interesse e impulsionam a aquisição de novos conhecimentos, levando-os a se sentirem seguros e parte do grupo. No entanto, para que de fato isso ocorra "é necessário que o sujeito [estudante] tenha essa intencionalidade, ou seja, que consinta e que colabore nesse processo". Nesse caso é preciso que os docentes encontrem "também mediações e condições objetivas no mundo que oportunizem e possibilitem esse processo educativo" (LAFFIN, 2007, p.104). Essa questão reitera a necessidade de haver uma formação específica para os/as docentes que atuem nas mais variadas formas de EJA.

No ProJovem Urbano[5] de Santa Catarina os/as professores/as se envolviam com as comunidades em que os/as estudantes moravam, reconheciam seus espaços para assim, poder incentivá-los a continuarem seu percurso formativo. Mesmo não tendo uma formação inicial no âmbito de sua graduação voltada para atuar na EJA, a formação continuada no PJU/SC, forneceu métodos, saberes e conhecimentos para que a equipe docente pudesse trabalhar com esses sujeitos.

As formações realizadas tinham a seguinte carga horária: 160 horas de formação inicial (antes de começar o programa) e 216 horas de formação continuada,

[5] Conforme exposto no início do artigo, o PJU compõe a política de elevação e escolaridade de sujeitos da EJA. Mesmo sendo um programa de governo, que não se constituiu em uma política pública, ele contribuiu para que muitos jovens entre 18 e 29 anos conseguissem concluir os estudos em nível fundamental.

divididas em 12 horas mensais, as quais ocorriam quinzenalmente aos sábados em Santa Catarina. (BRASIL, 2008).

Por se tratar de um Programa nunca antes realizado no estado, a formação inicial no PJU se torna primordial para o reconhecimento de cada uma das etapas. A equipe de formadores/as e a coordenação do Programa recebeu a formação inicial antes mesmo dos professores/as serem contratados/as e das aulas começarem. Isso porque os formadores/as eram os/as responsáveis em realizar as formações com os/as professores/as[6].

De acordo com o Projeto Político Integrado do ProJovem - PPI (BRASIL, 2008), o objetivo de tal formação era de construir novos processos identitários, no qual, cada professor torna-se um perito que domina o seu trabalho, sua área de conhecimento, sua atividade e seu saber fazer, sendo capaz de repensar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação.

Sobre a formação inicial dos professores o programa define que:

> [...] as dimensões inicial e continuada assumem características peculiares e deverão apoiar-se em princípios e pressupostos comuns, considerando o aluno/professor como sujeito, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática. Embora não se pretenda que o educador do ProJovem Urbano faça uma formação inicial acadêmica, no sentido estrito do termo, considera-se necessário que ele tenha condições efetivas de apropriar-se dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas do desenho curricular, bem como dos conteúdos dos diversos componentes curriculares, ou seja, ele deve "diplomar-se" em ProJovem Urbano. Daí a formação inicial (BRASIL, 2008, p. 76).

Os/as professores/as que se integram nos processos educativos com os/as estudantes e trabalham sob a ótica de múltiplas especificidades, consideram essa condição plural existente nesses espaços educativos. Nesse contexto, também no PJU tinhamos em um mesmo espaço, pessoas com diversas culturas e histórias de vida, com

[6] A responsabilidade das formações para os/as formadores/as foi da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), e do Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE). A FUNDAR atuava com as orientações pedagógicas do Programa, definindo qual a perspectiva a se seguir, e criava subsídios para que toda equipe pudesse atuar com os jovens, fundamentava-se em um processo dialético. A COPPE atuava mais com a qualificação profissional, a organização dos arcos ocupacionais, e no direcionamento da proposta da profissionalização dentro dos componentes curriculares em cada unidade formativa (VIGANO, 2014).

experiências sociais e geracionais que divergem, mas que se encontram em uma vontade/necessidade/desejo recorreente: o da busca do conhecimento e crescimento pela escolarização.

Esse olhar atento que os/as professores/as das EJA tem, ou devam ter, esteve presente nas formações continuadas do PJU/SC e foi fator preponderante para que eles/as compreendessem a concepção de sujeitos jovens e adultos e as singularidades de atuar nessa modalidade de educação. Todavia, em alguns momentos, lidava-se com dilemas e problemáticas provenientes da formação e da constituição desse/a docente, que geralmente, durante a sua licenciatura, apreendeu apenas ações educativas destinadas aos processos de educação com crianças e adolescentes que estavam dentro de um contexto regular de ensino[7].

A proposta do PJU/SC visava trabalhar criando condições para que os/as estudantes se apropriem dos conteúdos, o que sugeria uma mudança na identidade do "professor/a de disciplina" para a identidade de um educador/a da EJA, ou seja, que constituísse novos "saberes práticos, provenientes diretamente da experiência de trabalho, não vinculados a saberes teóricos ou gerais" (DUBAR, 2005, p. 329).

Ressalta-se que os/as professores/as de formação básica do PJU além de especialistas de suas áreas (Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Inglês ou Português) também tinham que integrar suas atividades com os/as demais docentes da área de participação cidadã e de qualificação profissional. Isso porque, o PJU tem como base três dimensões humanas consideradas essenciais para a formação dos/as estudantes, são elas: a escolarização, a cidadania e o trabalho (BRASIL, 2008).

Percebeu-se, em geral, que os/as professores/as do PJU/SC ao assumirem essa "forma" ou postura de atuação, assumiam também, uma nova identidade profissional, que os constituiu em aspectos diferentes de sua formação original (licenciatura), pois eles/as atuavam em conjunto com áreas distintas - participação cidadã e com a

[7] Refere-se a ensino regular para os/as estudantes que estão dentro do contexto idade/série, todavia, a EJA é considerada uma modalidade de educação básica, por tanto, ensino regular também.

qualificação profissional, buscando relacionar os temas geradores do PJU (temas utilizados em cada unudade formativa[8]).

Ao priorizar uma formação própria, o PJU proporcionou um entendimento maior da sua proposta aos/as professores/as. As discussões durante as formações modificaram saberes e fazeres e conduziram a novas constituições identitárias profissionais.

Destarte, a disciplina de participação cidadã, denominada no PJU de componente curricular, foi um importante aliado na condução das atividades formativas com os/as professores/as do PJU/SC, já que se tratou de uma disciplina que não é comumente proporcionada nos espaços de escolarização e, até então, era desconhecida por muitos que compuseram o programa no estado.

Sendo assim, percebeu-se que as articulações entre os diferentes componentes curriculares, fizeram com que houvesse um entendimento mais amplo sobre os objetivos do ProJovem Urbano de Santa Catarina e, também das necessidades dos jovens que lá estavam.

CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS

Para compreender as constituições identitárias dos/as docentes do PJU/SC e como estão relacionadas com as vivências sociais e profissionais passadas ao longo da vida, foi necessário pensar em questionamentos que pudessem contribuir para esse entendimento.

As respostas às questões foram obtidas através de e-mail, o que causou as mais variadas interpretações. Alguns/mas professores/as responderam em um texto único, outros/as em pequenas respostas a cada item. Todavia, aqui nesse artigo, as reflexões realizadas serão a partir das respostas dos/as professores/as, utilizando alguns dos

[8] Cada unidade formativa tinha duração de três meses e era composta por um tema gerador. A unidade formativa I era de Juventude e Cultura; a unidade formativa II era de Juventude e Cidade; a unidade formativa III era de Juventude e Trabalho; a unidade formativa IV era de Juventude e Comunicação; a unidade formativa Vera de Juventude e Tecnologia; e a unidade formativa VI era Juventude e Cidadania (BRASIL, 2008).

depoimentos, sendo que, foram essas reflexões que conduziram para uma melhor compreensão das identidades.

Trabalhar com questionamentos abertos na dissertação, tornou o processo de escrita longo, mas interessante, pois os/as professores/as puderam descrever sobre seus olhares, seus saberes e seus conhecimentos, sem direcionar respostas. Os/as entrevistados/as ficaram com uma maior possibilidade de escrita, "privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho" (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005).

Ao trabalhar com essa pesquisa que envolvia indivíduos, e respostas muito pessoais, foi preciso adotar um critério para dispor os depoimentos sem expor os/as professores/as que se disponibilizaram a responder.

As falas demonstraram que as constituições identitárias dos/as docentes do PJU/SC era múltipla e dinâmica, influenciada por diversas experiências e condicionamentos do mundo social, envolvendo os sujeitos em um constante reposicionamento identitário. Sendo assim, as identidades, se compuseram em diversos movimentos, em dinâmica de desestruturação/reestruturação (DUBAR, 2005).

De acordo com Charlot (2001) essas mudanças ocorrem porque somos seres sociais, pois é característico do ser humano ser:

> [...] portador de desejos, em relação com outros seres humanos (também sujeitos); um ser social que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e ainda um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, e que interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (CHARLOT, 2001, p. 33).

Alguns/mas docentes partícipes da pesquisa descreveram que se sentiram realizados, compreenderam a docência como uma relação decorrente da reciprocidade e do acolhimento (LAFFIN, 2007), buscando um olhar de confiança e amizade junto os/as

estudantes e modificando sua prática; conforme se apresentam nos depoimentos[9] a seguir:

> Eu mudei muito, hoje consigo analisar melhor os modos de interpretação das pessoas e transmitir melhor as informações no meu trabalho. (Professor/a PJU/SC - B)
>
> Trabalhar com EJA é um desafio e requer muita dedicação e capacidade de tornar mais simples o que é complicado e principalmente conseguir com que os alunos tenham vontade de aprender, se sintam atraídos pela aula e não desistam. (Professor/a PJU/SC - E)

A socialização, as dificuldades e as contradições vivenciadas ocasionaram possíveis transformações das identidades sociais e coletivas, atribuindo à construção de outros "mundos" (DUBAR, 2005). "Subjetivamente, a transformação social é, pois inseparável da transformação das identidades, isto é, tanto dos "mundos" construídos pelos indivíduos como das "práticas" decorrentes desses mundos" (DUBAR, 2005, p. 127).

Os/as professores/as do PJU/SC compreenderam o significado das políticas voltadas a esse público da EJA, nessa faixa etária, especificamente, em um movimento de olhar e enxergar os sujeitos e as suas necessidades, fazendo com que o espaço da sala de aula passasse a ser um lugar de transformação dos saberes populares em conhecimentos científicos.

> Mudou a forma de avaliar certas situações: como respeito com os limites de cada aluno. (Professor/a PJU/SC - C)
>
> O comprometimento continua com toda a sociedade e me sinto feliz, não com o senso de dever cumprido, porque gerar oportunidades a outros e educar, isto deve ter continuidade e não paramos aqui. Acredito ter feito muita diferença na vida de muitos jovens. (Professor/a PJU/SC - D)
>
> Aprendi a atuar com diferentes níveis de aprendizagem, a me adaptar as situações, por mais difíceis que pareçam. É incrível como vemos o mundo de outra forma. (Professor/a PJU/SC - E)

Outro aspecto elencado como relevante para as constituições identitárias dos/as professores/as, foi referente à relação que partilharam com os demais colegas,

[9] Os/as professores/as do PJU/SC serão denominados por letras do alfabeto, que em nada se relacionam com o nome.

demonstrando como um trabalho em equipe e com um único objetivo pode fortalecer as atividades docentes e guiar a novos entendimentos formativos. Sendo assim, acabam reconstituindo-se e "o espaço social das identidades típicas constituiu uma espécie de metaespaço que ultrapassou a esfera do trabalho e englobou a do fora do trabalho" (DUBAR, 2005, p. 327).

As constituições identitárias se fortaleceram na docência e no contato com colegas e com os/as estudantes, tornando-se assim um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades, onde houve um encontro individual, no qual, cada um/a apreendeu a tornou-se ator e autor (DUBAR, 2005).

> Antes de tudo a união entre os colegas é o que prevalece após o programa. Um grupo que não tem rivalidades trabalha melhor, é extremamente importante para que os alunos fiquem interligados. Infelizmente isso não se consegue em qualquer grupo, lá tínhamos uma rotina intensa de encontros, nos víamos todos os dias, inclusive aos sábados, era cansativo, mas agora vejo que foi diferente, e é diferente de ir em uma escola e dar somente sua disciplina. (Professor/a PJU/SC - F)

> A cooperação entre os educadores, merendeiras e outros funcionários, foi o que fez com que o programa funcionasse, o engajamento de todos pelo bem estar dos alunos fez com que o grupo fosse muito unido, essa junção de forças só se vê na EJA, busquei atuar no ensino médio, mas não consegui, lá é cada um por si, não há entusiasmo, mas é o que resta quando um município não valoriza a educação de jovens e de adultos. (Professor/a PJU/SC - H)

Sobre a relação com a escolha da profissão e as identidades, essas tenderam a demonstrar aspectos influenciados por vivências familiares, já que muitos escolhem ou seguem a mesma profissão dos pais ou mães, seja porque conviveram em ambientes propícios para a escolha, ou até mesmo, porque houve uma imposição familiar nas decisões.

> Escolhi ser professora porque meus pais já eram professores. Me criei dentro de uma sala de aula, indo e vindo com meus pais, nunca pensei em ser outra coisa. (Professor/a PJU/SC - H)

> Fui professora porque para mulher era o que tinha no ensino médio seguíamos o magistério, mesmo sem vocação, muitas faziam porque era a única forma de estudar. (Professor/a PJU/SC - C)

Nesses casos, a identidade profissional se construiu e se constituiu na significação e revisão do que é social e do que é profissional, adquirindo por meio das experiências (socialização) características que visaram suprir as demandas sociais (DUBAR, 2005). "Essas considerações apontam o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la" (PIMENTA, 1996, p. 76), isso quer dizer que, segundo Selma Garrido Pimenta as identidades também se constroem:

> [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à sua atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como, a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 07).

De acordo com as respostas dos/as professores/as do PJU/SC, há uma relação entre a escolha da profissão e a vocação. Como se para ser docente, bastasse apenas ter vocação para tal. Desse modo, aspectos relacionados com a profissão docente acabam sendo imbricados a uma ideia de vocação ou de identidade vocacional.

> Baudelot e Establet (1992) associam esses estereótipos a certas características atribuídas à personalidade feminina: sociabilidade, sensibilidade, autocontrole, afetividade, vulnerabilidade, mas também à relação com a autoridade (discrição, timidez, obediência, meiguice) e com a própria atividade profissional (falta de ambição, resignação com um *status* menos prestigioso e satisfação diante de carreiras mais descontínuas). Visando construir uma "identidade vocacional", as Escolas Normais difundem uma ordem simbólica fundada no respeito à tradição e criam um sistema de normas e um conjunto de papéis sexuais justificados moralmente. Enquanto a identidade masculina se define em torno do trabalho produtivo e da luta por reconhecimento social, a identidade feminina – ainda que a mulher deva trabalhar - se define pelo reconhecimento doméstico (VALLE, 2002, p. 213).

Foi recorrente nas respostas das professoras mulheres a vinculação da ideia de vocação imbuída de naturalizações incutidas dentro dos marcadores de gênero, ou seja, das relações estabelecidas por meio de papéis "destinados" a homens e mulheres, sendo que o papel de ser professora deva ser algo voltado ao feminino.

Os aspectos relacionados com a profissão docente ligado a ideia de vocação ou gênero imperaram nas respostas das professoras mulheres, talvez, isso se deva ao fato

de que para elas "[...] a identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições" (PIMENTA, 1996, p. 07).

Um fator relevante para a constituição das identidades é o entendimento das ações culturalmente construídas e, entre elas de que a escola acaba se tornando para os sujeitos como uma imposição social. Em geral o que eles/elas ouviam dos estudantes é de que se *você não estudar não será ninguém na vida*.

A função social da escola só é compreendida muitos anos depois, na vida adulta. Sua importância se reveste, pois os fundamentos escolares são condutores e constituidores da identidade de todo ser humano, principalmente para os/as professores/as, já que muito o que se aprende na escola é transposto na vida profissional e a família também pode ser considerada como preponderante nesse processo. Segundo Dubar, "o grau de escolaridade dos pais está claramente relacionado ao êxito dos filhos" (DUBAR, 2005, p. 21).

Ao socializar, aprende-se os significados e a representação simbólica de cada esfera dentro de um conjunto de crenças e valores herdados de geração para geração.

> A socialização não é essencialmente o resultado de aprendizagens formalizadas, mas o produto, constantemente reestruturado, das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização. [...] A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação (DUBAR, 2005, p. 24).

As reflexões feitas na pesquisa de mestrado (VIGANO, 2014), perceberam que, em cada processo, vivência e práticas reformularam-se as identidades dos/as docentes do PJU/SC, não somente no que decorre do âmbito profissional, mas também do social. Esse movimento crítico e reflexivo levou-os/as a pensar em práticas não estanques que geraram mudanças na valorização dos sujeitos da aprendizagem.

O contato com os/as alunos/as envolveu a identidade herdada de cada professor/a e a identidade vivida advindas de "negociações externas" entre a identidade atribuída e uma incorporada (DUBAR, 2005) durante a realização do Programa no estado de Santa Catarina.

> A mudança em minha vida após trabalhar com jovens de periferia foi muito grande, aprendi a olhar as pessoas de outra maneira, minha percepção do mundo foi outra. Quando estive no programa vi que de fato a educação fazia um sentido diferente para aqueles alunos, não sei dizer bem como é isso, mas não era a mesma coisa que quando dou aula no ensino médio, isso me tocava de outra forma, e vários momentos me vejo lembrando-se de algumas falas deles e dos problemas que eles enfrentavam. (Professor/a PJU/SC - A)

Em geral nesse processo, em cada etapa da vida os seres humanos passam por diversas transformações que influenciaram as suas escolhas, talvez alguns/mas desses/as professores/as por vezes, ainda não pensassem em trabalhar com jovens e adultos, mas ao vivenciarem essa experiência modificaram seus processos de ensino-aprendizagem e constituíram novas identidades docentes.

Há de se considerar que, talvez esses docentes carregassem algum preconceito ou estereótipos em relação ao público da EJA, até mesmo porque no início não se reconheciam naquele espaço educativo repleto de contradições, diversidades, dificuldades e desigualdades.

> Minha dificuldade é de entender a dificuldade do outro. Principalmente em adultos, que a meu ver, já deveriam ter algum discernimento da realidade. (Professor/a PJU/SC - I)

> Não aceitava que os alunos fossem de bonés e com aquelas calças largas. Nos primeiros dias, tinha medo até de deixar minha bolsa por perto, achava que, quem estava naquele lugar, estava porque não quis estudar, não compreendia as necessidades e a realidade dos alunos. (Professor/a PJU/SC - K)

Pensar nesses espaços e os tempos é fundamental, pois os mesmos são estruturantes e "constitutivos das configurações identitárias [...]. O espaço do ofício está ligado à consolidação e ao bloqueio, [...] o espaço do fora do trabalho é aquele em que se (des) estrutura uma identidade de exclusão" (DUBAR, 2005, p. 328).

De acordo com Charlot:

> A experiência de criação e transformação das diferentes relações que estabelecemos com os outros e com o mundo, revela a nossa maneira de ser e reflete a relação consigo mesmo que cada um estabelece. Essa relação vai depender da reflexão que cada sujeito faz sobre si mesmo, do conhecimento, de seus gestos, desejos, anseios, entre outras. Portanto, falar da relação consigo mesmo implica uma mobilização de si para si mesmo, um movimento de auto-reflexão e de ação com o mundo, juntamente com os outros que participaram dessa ação (CHARLOT, 2001, p. 103).

O campo profissional deixou marcas nos/as professores/as e as interações vividas, seja no social quanto no profissional, puderam ser identificadas em dois movimentos: um movimento de continuidade e o outro de ruptura (DUBAR, 2005). No que se refere ao movimento de continuidade ocorreu quando construíram sua docência em um espaço de realizações, em que os sujeitos seguiam percursos contínuos. Em que os/as professores/as seguiram atuando na EJA, e buscaram estudos voltados a compreensão dos/as alunos/as jovens e adultos.

As identidades que se envolveram em um movimento de ruptura implicavam em uma dualidade de espaços, um espaço de crença e outros de aspirações. Esse último movimento, no entanto, conferiu, na possibilidade da construção de uma nova identidade, uma identidade que envolveu socialização, a mudança social e o crescimento, possibilitando a invenção de "novos jogos, novas regras" (DUBAR, 2005).

Os/as professores/as pesquisados/as perceberam que a relação com os/as alunos/as do PJU/SC foi muito intensa e as vivências se incorporaram como espaços de ação e de identificação (DUBAR, 2005), já que o "espaço de reconhecimento identitário depende estreitamente da natureza das relações" (DUBAR, 2005, p. 155). Essa reflexão sobre as vivências, sobre sua vida social e profissional, levou o/a professor/a a um entendimento diferente de suas práticas.

> O principal ganho com o programa foi no contexto da participação cidadã com o PLA[10], ao atuar junto com a professora de participação cidadã comecei a mudar alguns conceitos que eu carregava preconceitos na verdade, sei lá, parece que a minha mente se abriu para outro mundo que eu desconhecia, com certeza sou outra pessoa, até mesmo em casa, minha abordagem com os filhos é bem diferente. (Professor/a PJU/SC - G)

Sendo assim, a constituição identitária foi um "resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que constroem os indivíduos e definem as instituições" (DUBAR, 2005, p. 113).

Os depoimentos dos/as professores/as indicaram que é muito complexa a docência na EJA, já que se trata de sujeitos jovens e adultos em constante transformação

[10] PLA era o Plano de Ação Comunitária feito interdisciplinarmente com os/as professores/as de participação cidadã, qualificação profissional e formação básica.

e as dificuldades ocorridas durante a execução do Programa em SC serviram para fortalecer a identidade profissional.

O comprometimento dos/as professores/as no processo de ensino aprendizagem evidenciou que as identidades provem da significação social de sua ação como docente, da revisão do que considera certo e errado, do confronto de práticas e teorias, "esses mistos de permanência e de evolução, de antigo e de novo, de estável que se torna ameaçador e de instável que se torna valorizador" (DUBAR, 2005, p. 330), fez com que se compreendam as trajetórias humanas, com que fossem ressignificadas na identidade do ser professor/a. Percebendo assim, que identidade é construída por ambos os aspectos: pessoais e profissionais, na vivência cotidiana do fazer pedagógico e, principalmente tecidas pelo contato com os/as alunos/as e com os/as colegas de profissão.

FECHAMENTO DAS IDEIAS

A docência é uma carreira cercada de dificuldades, seja pela excessiva carga horária que muitos/as professores/as assumem para ter uma remuneração um pouco melhor, seja pela falta de reconhecimento do estado, ou por ter uma relação direta com sujeitos de diferentes locais, valores, crenças e culturas. Toda essa dificuldade no decorrer de seus caminhos constituíram identidades profissionais que alteraram a relação com a docência, a cada novo obstáculo esse profissional do PJU/SC fez-se diferente e criou uma relação particular com cada vivência.

Sendo assim, entender as dificuldades encontradas na docência, se tornou fator agregador na compreensão das identidades dos/as docentes do Programa, isso porque se tratou de uma questão que realmente levou o/a professor/a a uma reflexão, já que por vezes, o dia a dia é tão dinâmico em que as dificuldades entram na rotina e são naturalmente absorvidas como consequências profissionais.

Para alguns professores/as do PJU/SC a relação com os jovens e adultos é ainda mais difícil e conflituosa, mesmo porque o público[11] do ProJovem Urbano vem de uma realidade diferente da vivida pelos/as professores/as, alguns carregam marcas de violência física e simbólica que os afastam das pessoas, outros/as alunos/as tem uma relação naturalizada com a criminalidade e, outros/as passaram por tantas dificuldades e exclusões que não acreditam em valores humanos e solidários (VIGANO, 2014).

A falta de investimentos na educação levou, algumas vezes, o/a professor/a a uma "crise de identidade" (DUBAR, 2011). A desvalorização docente fez com que muitos/as se afastassem da profissão, ou que criassem mecanismos de não aceitação dos problemas alheios. Isso porque, vive-se em um sistema de crenças e práticas "influenciado na ditadura da economia, da mercadoria, da rentabilidade a qualquer custo, da taxa de lucro e do crescimento da riqueza financeira" (DUBAR, 2011, p. 177).

Enfim, em certos momentos "somos levados a entender identidade profissional docente como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal, mas que está ligada ao vínculo e sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social" (PAGANI, imp. 2013, p.1).

As falas indicaram mudanças em relação à sua identidade enquanto docente, "a experiência é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros/as professores/as e colegas, na relação com o saber" (CHARLOT, 2003, p. 47). Esses saberes adquiridos a partir da prática no programa são "saberes que estruturam e desestruturam incessantemente sua identidade" (DUBAR, 2005, p. 312).

As respostas dos docentes evidenciaram que a constituição identitária não é estanque e sofreu influências sociais e profissionais. Notoriamente sentiram-se fortalecidos com o contato com os sujeitos envolvidos/as no processo educativo. A prática e as vivências dentro do PJU/SC desenvolveram com os/as professores/as percepções e reflexões constantes.

[11] Dados referentes aos alunos/as do PJU/SC fizeram parte da pesquisa de mestrado, em que, há um breve levantamento de quem foram esses sujeitos estudantes que estavam no Programa entre 2008 e 2012.

Nas falas dos/as professores/as eles/as retrataram que houve mudanças no processo de ensino-aprendizagem em relação a: no respeito ao limite de cada aluno/a; mais comprometimento com os processos educativos que estão envoltos aos sujeitos jovens e adultos; relataram e destacaram também, a necessidade de uma formação específica para atuar na EJA ou em programas de elevação de escolaridade, dando a devida ênfase às questões que se referem à afetividade, reciprocidade e o acolhimento; evidenciaram a importância de se olhar no lugar do outro buscando compreender as necessidades dos/as estudantes e salientaram que as afinidades criadas no decorrer do Programa com os/as demais docentes contribuíram na mudança nas suas relações sociais e profissionais.

Vale destacar aqui que isso ocorre, de acordo com Pimenta (2002, p. 68) a partir do momento em que "a profissão do professor vai assumindo determinadas características, isto é, determinada identidade, conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social", ou seja, a convivência com as questões reais do PJU/SC constituíram novas identidades docentes.

As questões que se referiram ao currículo do PJU se mostraram importantes para o debate sobre as identidades, já que o programa possuía um currículo específico[12], que proporcionou nuances diferentes aos/as docentes, fazendo com que se apropriassem de alguns conceitos importantes, principalmente no que se refere às questões de interdisciplinaridade, protagonismo social, participação cidadã, valorização do trabalho enquanto conceito ontológico e as questões relacionadas aos sujeitos da EJA.

As políticas de formação e de currículo procuram redefinir o perfil e o papel social dos/as professores/as. A ideia de vocação com o tempo perdeu peso, embora a visão aparecesse ainda nos depoimentos de muitos/as professores/as do PJU/SC. Conforme retratado no capítulo anterior desse artigo.

Percebeu-se que, mesmo que, no currículo existam relações de poder, "visões sociais particulares e interessadas [...]. Ele não é um elemento transcendente e atemporal

[12] Para saber mais sobre o Programa ProJovem Urbano e o seu currículo, ver em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=17462

- ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação" (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 7).

As construções significativas decorrentes do processo de socialização levaram os/as professores/as a vivenciarem experiências novas e reconhecerem os jovens e os adultos como sujeitos capazes de aprender independentemente do espaço em que moram ou de suas experiências pregressas.

Por fim, enfatiza-se que as constituições identitárias docentes se entrelaçaram com os saberes sociais e os conhecimentos científicos provenientes das formações, relações, vivências e necessidades que se obtém no decorrer da vida.

As constituições identitárias foram formadas pelas vivências sociais e profissionais e, a cada contato com o outro as identidades foram adquirindo novas formulações.

Considerou-se importante dialogar sobre as constituições identitárias dos/as docentes do PJU/SC, mesmo sendo um Programa que não obteve continuidade no estado de Santa Catarina. Não obstante, ao retratar situações que se desenrolam no transcorrer das identidades docentes do PJU/SC, reconhecem-se os sujeitos envolvidos e proporcionam-se debates sobre as características, necessidades e dificuldades singulares de atuar com esses/as educandos/as.

Espera-se que as inquietações decorrentes desse artigo possam fortalecer o debate sobre as constituições identitárias docentes, demonstrando o quão são necessários estudos nessa área, pois somente levando a temática para os meios acadêmicos é que se terá mais *olhares* as práticas, formações, metodologias e sujeitos jovens e adultos.

ABSTRACT

This is a cut of the dissertation of the masters in education, which aimed the understanding and investigation of the teachers who worked in the ProJovem Urbano in Santa Catarina, about the recognition of their identity constitutions. The term identity constitution, according to Dubar (2005), proposes to perceive how identities are modified through social relations. It starts from a qualitative investigation, which was

supported by questionnaires answered by teachers during the term of the Program – 2008 to 2012, notes of personal records, and in the testimonials of the participants (students and teachers). The reflections were held from the surveys carried out, giving emphasis to the teachers' responses, because it was through them, which gave rise to the understanding identity constitutions. Aspects regarding initial and continuing formation were taken into account in order to problematize the issues. It is used as theoretical contribution: Charlot (2001, 2003), Dubar (2005), Laffin (2007) and Pimenta (1996, 2002). This article is divided into four parts: initial reflections; formations, subjects and identities; identity constitutions; and ending with the closing of ideas. Finally, it is concluded that identity constitutions os teachers intertwine with social knowledge and scientific knowledge coming from the formations that they obtained in the course of their own experiences.

Keywords: Identity Constitutions; Teachers; Social relationships; Formations.

RESUMEN

Se trata de un recorte de la disertación de la maestría en educación, que objetivó la comprensión e investigación de los mastros que actuaron en el ProJovem Urbano de Santa Catarina, en cuanto al reconocimiento de sus constituciones identitarias. El término constitución identitaria, de acuerdo con Dubar (2005), se propone en percibir cómo las identidades se modifican por medio de las relaciones sociales. Se trata de una investigación cualitativa, que se respaldó en cuestionarios respondidos por los maestros durante la vigencia del Programa – 2008 hasta 2012, cuadernos de registros personales, y en los testimonios de los participantes (estudiantes y maestros). Las reflexiones se realizaron a partir de los levantamientos realizados, con énfasis en las respuestas de los maestros, porque fue por medio de ellas, que se dio la comprensión y el entendimiento de las constituciones identitarias. Los aspectos referentes a la formación inicial y continuada se tomaron en consideración para problematizar las cuestiones. Se utiliza como una base teórica: Charlot (2001, 2003), Dubar (2005), Laffin (2007) y Pimenta (1996, 2002). Se divide este artículo en cuatro partes: reflexiones iniciales; formaciones, sujetos e identidades; constituciones identitarias; y encerrando con el cierre de las ideas. Resulta que las constituciones identitarias de los maetros se entrelazan con los saberes sociales y los conocimientos científicos de las formaciones que obtuvieron en el transcurso de sus vivencias.

Palabras clave: Constituciones identitarias; Maetros; Relaciones Sociales; Formación.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. **Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano**. Secretaria Nacional de Juventude. Brasília, 2008.

CARRANO, Paulo César. **E**ducação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". In: **Reveja - Revista de Educação de Jovens e Adultos,** v. 1, n. 0, ago. 2007.

CHARLOT, Bernard (Org). **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

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

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa,** V. 31, nº 1, São Paulo, 2005.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Mediações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAGANI, Eliane. **A identidade profissional docente.** Imp. 2013. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201132int.rtf> Acessado em 22 de agosto de 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances, vol III, Presidente Prudente, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. Coleção saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interacções**, nº 08, Imbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores, e a constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro de 1999.

VALLE, Ione Ribeiro. Da "identidade vocacional" a "identidade profissional": a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**, v.20, n. especial, Florianópolis 2002.

VIGANO, Samira de Moraes Maia. **Constituições identitárias no ProJovem Urbano de Santa Catarina:** um olhar na docência. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, orientada por LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Florianópolis, 2014.