

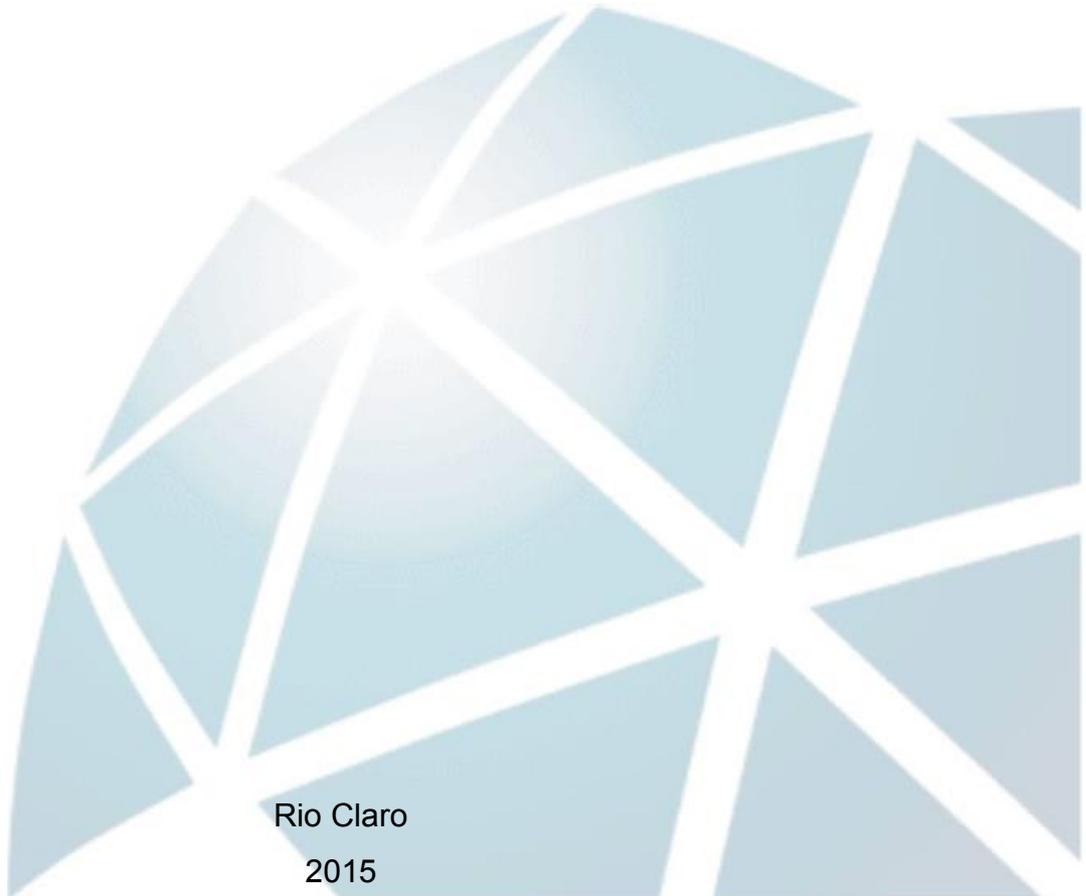
---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**NATALIA VIEIRA BUENO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CAMPO  
DOS AFETOS E A CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE**



Rio Claro  
2015

NATALIA VIEIRA BUENO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CAMPO DOS AFETOS E A  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Biociências da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -  
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro

2015

Dedico este trabalho à minha querida avó  
Eliana Raghianti Vieira (em memória),  
por me guiar pelo caminho dos estudos,  
me incentivando a buscar sempre mais.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por iluminar meus passos, guiar o meu caminho e me dar a força necessária para seguir até aqui.

Aos meus pais, Valéria Aparecida Batagello Vieira e Cyro Vieira Neto, pelo cuidado e suporte durante todos os momentos da minha vida. E a todos os meus familiares, pelo incentivo e motivação.

As minhas companheiras de curso, Larissa, Pâmela, Tatiana e Tamíres, por me suportarem durante os quatro anos de graduação e por todas as alegrias até aqui compartilhadas.

Ao meu noivo e companheiro de vida, André Buzatto Corrêa Bueno, por todo suporte e motivação durante toda a minha formação, além do cuidado, amor e encorajamento nos momentos mais difíceis.

A todos os meus professores da universidade, por cada aprendizado que me proporcionaram. Em especial, ao Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite, por ser meu orientador e aceitar o desafio de iniciar este trabalho e me ajudar a concluí-lo com sucesso.

“Quem é você?” perguntou a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.”

(CARROLL, Lewis, 2009)

## RESUMO

Dentro da minha participação no projeto de extensão “Possibilidades e acontecimentos a partir de experiências de infâncias e imagens recorte para um trabalho com professores”, realizado com professoras e coordenadoras de creche, que tem por objetivo discutir a formação de professores através do campo dos afetos, desenvolvi uma reflexão acerca dos métodos tradicionais de formação de professores que tendem a atribuir uma identidade ao professor. A partir desta reflexão faz-se necessário um aprofundamento teórico acerca da constante tentativa de atribuir uma identidade concreta e absoluta ao professor, da necessidade que há no ser humano em produzir sentido e, perpassando pelo conceito de intimidade, como estas coisas estão entrelaçadas. No presente trabalho, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, apresento como objetivo: apresentar as possíveis definições e explicações dos conceitos „produção de sentido“, „identidade“ e „intimidade“; relacionar estes conceitos e analisar a possibilidade de formar professores de acordo com um modelo, dizendo assim que esta seria a identidade ideal do professor.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Identidade. Intimidade.

## ABSTRACT

In my participation at the project of extension "Possibilities and events from childhood experiences and pictures cut out for a job with teachers ", accomplished with teachers and coordinators of nursery school, which aims to discuss the training of teachers through the field of affections, I developed a reflection on traditional teacher training methods which tend to assign an identity to the professor. From this reflection it is necessary a theoretical deepening about the constant attempt to assign a specific and absolute identity to the professor, the need in the human being to produce sense and, bypassing the concept of intimacy, as these things are intertwined. In this work, with the bibliographical research methodology, present as objective: to present the possible definitions and explanations of the concepts ' production of meaning ', ' identity ' and ' intimacy '; relate these concepts and analyze the possible to train teachers according to a model, saying that this would be the ideal identity of professor.

**Keywords:** Teacher education. Identity. Intimacy.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	8
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	12
2.1 Teoria, prática e reflexão nos cursos de formação de professores .....	12
2.2 Tentativa de atribuição de identidade ao professor por parte dos cursos de formação .....	15
3 IDENTIDADE .....	18
3.1 Conceituando a identidade .....	18
3.2 Relações entre a identidade e a intimidade .....	21
3.3 Acerca da identidade como representação .....	23
3.4 Identidade e Produção de Sentido .....	26
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	28
REFERÊNCIAS .....	29

## 1 INTRODUÇÃO

“Que educador eu serei?” – este é o pensamento mais recorrente daqueles que estão no processo de formação para se tornar professor.

E a partir deste simples, porém complexo pensamento, podemos começar a entender que há esta preocupação por parte dos estudantes – e dos docentes, que por sua vez se perguntam “Que educadores estamos formando?”.

Assim, passei a perceber que existe uma ideia de educador modelo. Há perfis de professor a serem seguidos, imitados, construídos.

Não obstante, encontramos as constantes inseguranças. Os professores em formação se preocupam que a bagagem adquirida durante o curso não será suficiente para suprir a dinâmica de uma sala de aula. E é neste momento que surgem as discussões acerca da dicotomia entre a teoria e a prática. Em alguns momentos, a universidade parece muito distante da escola. É um desafio conseguir fazer os links necessários para compreender como aplicar na sala de aula tudo aquilo foi aprendido na universidade. Eu mesma estou no quarto ano do curso de Pedagogia e não faz muito tempo que finalmente entendi onde a teoria e a prática se encontram.

Mas foi durante o meu segundo ano de universidade – vivendo nesse contexto de questionamentos acerca da dinâmica e do cotidiano de uma escola – que conheci o projeto desenvolvido pelo professor César Leite, “Possibilidades e acontecimentos a partir de experiências de infâncias e imagens recorte para um trabalho com professores”, que mantinha paralelamente um grupo de extensão com as professoras e coordenadoras da creche onde o projeto era desenvolvido, que buscava oferecer uma formação para além da prática, mas que fazia discussões por meio das imagens produzidas pelas crianças e dos afetos e sensações que estas produziam.

E foi neste grupo de estudos com as professoras que passei a refletir sobre tudo o que havia aprendido até o momento no curso de graduação e passaram a surgir novos questionamentos. Novas janelas de possibilidades se abriram em

minha mente e eu percebi que precisava investigar mais a fundo algumas questões que já me permeavam.

Mas para que seja compreensível como cheguei a tal investigação, é necessário que eu compartilhe um episódio que vivi dentro deste grupo de extensão, que foi o que me levou a pesquisar sobre os assuntos que acabaram culminando nesta monografia.

No primeiro encontro com o grupo de professoras do projeto “Possibilidades e acontecimentos a partir de experiências de infâncias e imagens recorte para um trabalho com professores” em que estive presente, a pedido das professoras envolvidas no projeto, foi exibido o filme “Como estrelas na Terra” (título original: “Taare Zameen Par – Every child is Special”), dirigido por Aamir Khan. O filme conta a história de um garoto disléxico que possuía dificuldade na escola e tanto seus professores como seus pais, desconhecendo sua deficiência o julgavam preguiçoso. Ao ser mandado para um internato, este se torna completamente desmotivado, pois acredita estar sendo castigado por seus pais e excluído da família. O garoto só foi compreendido quando um professor substituto de arte identificou seu problema e passou a ajudá-lo, o ensinando a ler e escrever e descobrindo seu grande potencial artístico. Este é um filme que provoca muitas emoções, pois leva-nos a refletir sobre o papel do professor na vida dos alunos. Ao final do filme vi que quase todas as professoras estavam com os olhos mareados.

Após este encontro, as professoras discutiram sobre o filme que haviam assistido e a relação que este estabelece com a realidade. Durante esta discussão, uma pessoa ficou responsável por escrever cada fala dita por cada professora. No encontro seguinte, cada frase dita foi trazida em uma tira de papel, que foram misturadas e dispostas sobre uma mesa. As professoras foram orientadas a se levantarem e buscarem, cada uma, uma porção de tirinhas de frases, para que posteriormente, juntas, construíssem um único texto, utilizando apenas todas aquelas frases.

Uma a uma as professoras liam suas frases. Manifestavam-se à medida que acreditavam que a frase que possuíam em mãos faria sentido ao ser colocado junto à frase lida anteriormente.

De todas as frases, houve uma que me tocou diretamente: “O armário como lugar para guardar os livros e não os trabalhos de artes”. Esta frase descrevia uma cena do filme, onde o professor substituto de arte abre um armário da sala dos

professores onde ficavam guardados os desenhos dos alunos, retirou-os de lá e, no lugar, guardou os livros de atividades dos alunos, que traziam apenas atividades técnicas e sem significado.

No entanto, neste encontro, foi atribuída a esta frase um sentido diferente: o armário seria uma pessoa, os livros as dificuldades e as frustrações e os trabalhos de arte os sonhos.

Assim, comecei a pensar sobre o íntimo do professor. É no íntimo que se encontram os medos, as inseguranças, as frustrações e as indagações.

Pensando então nos tradicionais cursos que formam professores, uma de minhas inquietações era acerca da constante tentativa de atribuir uma identidade ao professor. Sempre atribuímos um adjetivo aos professores. O professor que tem uma prática assim é isso, professora que tem uma prática de outro modo é aquilo... Sempre classificando diversos modelos de professor. Minha inquietação de fato era a seguinte: é possível afirmar que um professor é assim ou daquele outro jeito? É possível atribuir uma identidade ao professor?

Durante meu período de bolsista para a Fapesp, pesquisei acerca destas questões que me inquietavam. Mas não me contentei com minhas descobertas. Achei necessário pesquisar mais a fundo alguns conceitos e desenvolver mais algumas ideias. E a partir disso iniciei minha pesquisa para esta monografia.

Assim, ao pensar sobre o processo de formação de professores a partir de uma perspectiva que, para além da prática, trabalha com o campo do sensível e dos afetos, pretendo discorrer acerca de algumas ideias sobre os métodos – teóricos e práticos – de formação de professores e principalmente acerca da tentativa de produção da identidade do professor, perpassando pelos conceitos de identidade e de intimidade, e chegando à representação, analisar como esses conceitos estão relacionados a fim de descobrir se há uma identidade ideal do professor e se é de fato possível alcançá-la.

Portanto, este trabalho estabelece como objetivos específicos:

- Apresentar discussões acerca da dicotomia entre a teoria e a prática dentro dos cursos de formações de professores.
- Analisar as diferentes práticas que indicam para uma tentativa de atribuição de uma identidade absoluta ao professor.
- Perpassar pelo campo dos afetos, considerando como a intimidade do indivíduo se relaciona com a construção de sua identidade.

- Discutir a necessidade de produção de sentido e como esta se relaciona com a construção da identidade.

- Definir o conceito de representação.

- Tentar descobrir se de fato é possível atribuir uma identidade absoluta ao professor.

O trabalho a ser realizado enquadra-se na categoria de pesquisa qualitativa, uma vez que não se objetiva a medir ou quantificar os eventos estudados e nem faz uso de instrumental estatístico para a análise dos dados, mas sim, procura compreender fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos estudados. (Godoy, 1995).

Para a realização desta pesquisa será utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica.

Portanto, visando investigar as teorias já produzidas para alcançar os objetivos do trabalho, será estudado, em especial, ao referir-se à identidade, os pensamentos de Ciampa (2005) e Bauman (2005); ao tratar sobre a questão da dimensão íntima, estudar o que foi apontado por Bachelar (1978) e para perpassar pelo conceito de representação, serão utilizadas as ideias de Foucault (2008).

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 2.1 Teoria, prática e reflexão nos cursos de formação de professores

“Os saberes forjados pelos pesquisadores – qualquer que seja a disciplina – raramente incluem as expectativas dos que atuam no cotidiano escolar” (CHARTIER, 2007 p.185) aponta Chartier ao ressaltar que, de acordo com pesquisas realizadas, os professores, ao se depararem com textos acadêmicos, direcionam sua atenção aos modos de “como fazer” (protocolos de ação) e não ao “porque” fazer (explicações ou modelos).

Destaco esse pensamento de Chartier, pois, no ano de 2012, quando iniciei minha graduação no curso de Pedagogia, constantes foram as discussões que ouvi durante as aulas acerca da dicotomia entre a teoria e a prática. Passei por três anos da minha formação ouvindo de minhas colegas – daquelas que já atuavam em instituições educacionais – que àquilo que aprendemos na universidade não nos prepara de fato para o que vamos encontrar dentro das salas de aulas.

Foi somente em meu último ano de graduação, que ouvi em uma palestra, uma coordenadora de uma escola dizer que a teoria é imprescindível para realizar a prática e que de fato, ela usa toda a teoria estudada durante seu período de formação em seu cotidiano escolar.

Diante a esta perspectiva, o que realizaremos a seguir será uma breve análise a partir de um levantamento teórico acerca do que se discute entre a teoria e prática na formação de professores.

A primeira observação que podemos fazer é a de que, nos cursos de formação de professores, a teoria e a prática estão desvinculadas, como podemos notar ao examinar o Parecer CNE/CP 9/2001

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. [...] Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (BRASIL, 2001, p.22-23).

Deste modo, o que podemos analisar a partir disto, é que durante o período de formação, há uma divisão entre o ensino dos conteúdos teóricos e o ensino dos conteúdos práticos, conteúdos estes que são apenas realizados a partir dos estágios que por sua vez nem sempre estão vinculados de fato ao que foi estudado teoricamente.

A separação entre o estudo da prática e da teoria não contribui para a reflexão do professor sobre sua ação.

Durante o período em que participei do grupo de extensão “Possibilidades e acontecimentos a partir de experiências de infâncias e imagens recorte para um trabalho com professores”, na condição de bolsista para a FAPESP, tive a oportunidade de conhecer uma nova perspectiva, que trabalha com a formação de professores, para além do campo teórico, no campo dos afetos, e produz discussões a partir de imagens e filmes.

Foi a partir disto que passei a pesquisar sobre práticas que integram os conhecimentos teóricos com as práticas do professor. Assim, tomei conhecimento de pesquisas que apontam para a formação do professor a partir do modelo da racionalidade crítico-reflexiva, que trata justamente de uma proposta educacional que integra o saber teórico com a situação real.

A reflexão crítica, nesse modelo, assume o eixo central de qualquer proposta pedagógica. Nessa tradição a prática transforma-se em um processo artístico simultâneo de estudo e aquisição de conhecimentos e técnicas. Por meio da prática de sala de aula, aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação, pois, o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. (ALBUQUERQUE, 2004, p.1).

Assim, consideramos que, há saberes que não são passíveis de serem ensinados, pois como pontua Schön (2000), podemos nos deparar com uma situação que pode ser reconhecida como única e então, para resolver esse problema, é necessária uma reflexão acerca do problema a partir dos conhecimentos possuídos em nossa bagagem teórica. Portanto, a partir dessa reflexão na ação é que aprendemos como resolver esse problema único, culminando assim em um saber que não foi ensinado, mas foi aprendido.

Deste modo a prática pedagógica e as teorias dos cursos de formação de professores não são passíveis de separação isto “Porque o processo de conhecer-

na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos.” (SCHÖN, 2000, p. 31).

Sobre isso, Libâneo (1994), ao discorrer acerca da formação de professores nos cursos de Habilitação ao Magistério – dividido este em duas dimensões: teórico-científica e técnico-prática – confirma o pensamento de que teoria e prática devem estar sempre articuladas, ao esclarecer que:

A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considera-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola. Do mesmo modo, os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas. As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática. A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente. (LIBÂNEO, 1994, p. 27-28).

E ainda

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. [...] o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade de seu trabalho. (LIBÂNEO, 1994, p.28).

Portanto, podemos compreender que o professor em formação precisa de conhecimento do campo prático da ação docente, bem como necessita de uma base teórica para fundamentar sua prática e refletir sobre suas ações, visando aprimorá-las. E se não há reflexão sobre a prática, também não há mudança de atitudes. Assim, os modos de agir pressupostos pelos cursos de formação de professores, são mais facilmente incorporados pelo futuro docente.

A seguir, discorreremos acerca das tendências pedagógicas e como, para cada uma delas, há um modelo de ser professor.

## **2.2 Tentativa de atribuição de identidade ao professor por parte dos cursos de formação**

O que pretende-se neste momento é, a partir de um breve levantamento teórico, apresentar algumas práticas da formação do professor que apontam para o delineamento de uma imagem de profissional, ou seja, analisar como os cursos de formação de professores transcorrem numa tentativa de atribuir uma identidade ao professor.

Primeiramente, faremos uma breve análise das tendências pedagógicas no Brasil descritas por Libâneo (1994) em seu livro “Didática”, e de como, para cada uma dessas tendências há juntamente descrito um modelo de professor.

A Pedagogia Tradicional é um modelo que centra a atividade de ensinar no professor. Nela, o professor aparece com o papel de expositor da matéria, onde o seu dever é transmitir o conhecimento de forma oral ao aluno, que por sua vez tem a tarefa de prestar atenção. Em suma, a aprendizagem ocorre por meio da memorização de contínuas e repetidas informações e o papel do professor se resume a transmitir essas informações. E ainda, Libâneo (1994) descreve que “o professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura.” (LIBÂNEO, 1994, p.64).

Em contraposição à Pedagogia Tradicional, surge o movimento da pedagogia ativa. Com ele, aparece a Pedagogia Renovada e suas diversas correntes. Dentre elas, Libâneo (1994) enfatiza a Didática ativa. Esta centra a aprendizagem no aluno e estabelece o seguinte papel ao professor: “O que o professor tem que fazer é colocar em condições propícias para que, partindo de suas necessidades e estimulando seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências.” (LIBÂNEO, 1994, p.65). Ressalta ainda que o professor é aquele que “incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos.” (LIBÂNEO, 1994, p.66). Tradando-se de uma tendência que valoriza mais o processo de aprendizagem do que os conhecimentos sistematizados, o autor ainda destaca que o professor é o sujeito que ajuda o aluno a aprender e não aquele que o ensina.

Paralelamente à Didática ativa, surge a Didática Moderna. Esta aponta o aluno como “fator pessoal decisivo na situação escolar;” (LIBÂNEO, 1994, p.66) e todas as atividades escolares giram em torno dele, a fim de orientá-lo e incentivá-lo em seu

processo de aprendizagem. Deste modo “O professor é o incentivador, orientador e controlador da aprendizagem, organizando o ensino em função das reais capacidades dos alunos e do desenvolvimento dos seus hábitos de estudo e reflexão.” (LIBÂNEO, 1994, p.67).

Na tentativa de tornar possível uma escola que esteja articulada com os interesses concretos do povo, surgem as duas seguintes tendências.

A Pedagogia Libertadora, apesar de não obter uma proposta explícita, é descrita por Libâneo (1994) como centrando a atividade escolar nas discussões de cunho social e político. Assim, centrado o ensino na realidade social, aluno e professor analisam a realidade e os problemas sociais da comunidade local, priorizando a ação coletiva ante aos problemas. Portanto, o professor é definido como “o coordenador ou animador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dela e dos alunos.” (LIBÂNEO, 1994, p.69).

Por fim, na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, o ensino incide na mediação entre objetivo, conteúdo e método, de forma que a problemática social não basta como conteúdo, mas é necessário que esta seja utilizada para confrontar os conhecimentos sistematizados.

É esta última corrente pedagógica citada que serve como base teórica para o livro de Libâneo (1994). Digo isto, pois o que pretendo a seguir é analisar mais alguns capítulos deste livro, destacando as competências e desempenhos atribuídos ao professor em formação.

Libâneo aponta os seguintes objetivos como primordiais no trabalho docente:

- Assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos;
- Criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento;
- Orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real; (LIBÂNEO, 1994, p.71).

Não obstante, apresento as atribuições do cargo de professor, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação:

- a) Planejar e executar o trabalho docente, em consonância com o plano curricular da escola e atendendo ao avanço da tecnologia educacional; b) Levantar e interpretar dados relativos à realidade de sua classe; c) Definir,

operacionalmente, os objetivos do plano curricular, a nível de sua sala de aula; d) Selecionar e organizar formas de execução - situações de experiências; e) Definir e utilizar formas de avaliação, condizentes com o esquema de referências teóricas utilizado pela escola; f) Realizar sua ação cooperativamente no âmbito escolar; g) Participar de reuniões, conselho de classe, atividades cívicas e outras; h) Atender a solicitações da direção da escola referentes a sua ação docente desenvolvida no âmbito escolar. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO)

Portanto, podemos observar qual o papel que se espera que o professor desempenhe.

Como vimos até então, durante todo o seu período de formação, o aluno é conduzido pelo caminho de se tornar professor, de acordo com o modelo proposto. Mas, como já pontuado anteriormente, o que pretendo analisar aqui é se de fato é possível dizer que há um modelo adequado a se seguir.

No próximo capítulo, discorreremos acerca dos conceitos de identidade e de como esta se relaciona com a intimidade do indivíduo, bem como o conceito de representação.

### 3 IDENTIDADE

#### 3.1 Conceituando a identidade

*sf (lat identitate)* 1 Qualidade daquilo que é idêntico. 2 Paridade absoluta. 3 **Alg** Espécie de equação ou de igualdade cujos membros são identicamente os mesmos, ou igualdade que se verifica para todos os valores da incógnita. 4 **Dir** Conjunto dos caracteres próprios de uma pessoa, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos etc., o qual é considerado exclusivo dela e, conseqüentemente, considerado, quando ela precisa ser reconhecida. **I. pessoal:** consciência que uma pessoa tem de si mesma. (MICHAELIS).

De acordo com o dicionário, identidade, num primeiro momento, é posta como igualdade. O que identifica um determinado grupo ou indivíduo é um conjunto de características iguais, que os assemelha, os identifica.

Num segundo momento, a identidade é aquilo que define o indivíduo. É um conjunto de símbolos que o significa.

Do mesmo modo como Ciampa (1987) em “A estória do Severino e a história da Severina” indica como a personagem do Severino (do poema “Morte e Vida Severina”, de autoria de João Cabral de Melo Neto) se apresenta, primeiramente dizendo seu nome.

Assim, o primeiro marco que identifica um indivíduo é seu nome. Antes mesmo de o nascimento, logo que os pais descobrem o sexo do bebê já começam a escolher o nome. Muitas vezes, o nome já dado antes mesmo que o indivíduo venha a existir no mundo de fato.

No início de nossas vidas, somos apenas chamados pelo nome que nos foi atribuído, mas com o passar do tempo, assimilamos o nome como parte de nós, e passamos a nos chamar por ele, e nos reconhecer através dele. “Nosso nome, como que se funde em nós.” (CIAMPA, 1987, p.136).

E a relação indivíduo–nome é muito mais complexa do que se possa a princípio pensar. Não só o nome identifica o indivíduo, mas o indivíduo também se identifica com seu nome. (CIAMPA, 1987). Por este motivo, utilizamos os pronomes SE/ME ao perguntar o nome de alguém e responder sobre o próprio nome, respectivamente, como segue o exemplo: “Como você **se** chama?” “Eu **me** chamo...”.

“Interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso.” (CIAMPA, 1987, p.136).

Em seguida, o autor mostra como a personagem Severino (do poema anteriormente citado), apresenta o nome de seus pais e o lugar de onde veio, pois acredita que apenas seu nome não seja suficiente. E de fato, como vimos na definição posta pelo dicionário, identidade também é aquilo que assemelha. Deste modo, Severino pode ser o mesmo que qualquer outro cujo nome também seja Severino.

O poema tem início com a personagem principal, Severino, explicando quem é; por aí se percebe que o primeiro recurso de que se lança mão é fornecer seu nome próprio, o único que lhe foi dado e com o qual se identifica. [...] Recorre a outros substantivos próprios: os nomes da mãe e do pai. Com isso, define uma posição social: está localizado numa família determinada. [...] Procura precisar melhor a região geográfica de onde é originário. (CIAMPA, 1987, p.21-23).

Assim, espera que a partir deste conjunto de informações possa ser identificado.

Podemos então observar que a identidade de um indivíduo é construída a partir de um conjunto de significados que lhe são atribuídos ao longo do início de sua vida.

A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem. Até certa fase essa relação é transparente e muito efetiva; depois de algum tempo, torna-se menos direta e visível; torna-se mais seletiva, mais velada (e mais complicada). (CIAMPA, 1987, p.136)

Isto porque, sempre que há um ser, há também nele uma identidade pressuposta. Ninguém existe sem ser alguém. Sem ter um nome e um lugar de pertencimento.

[...] não se costuma ter dúvida de que alguém se chame de algum modo; parece até absurdo pensar na hipótese de alguém não se chamar (e ser chamado) por um nome, [...] ou seja, sempre há a pressuposição de uma identidade; sempre uma identidade é pressuposta. Podemos até desconhecer-la; mas pressupomos sua existência. (CIAMPA, 1987, p. 158-159).

E é essa identidade pressuposta que é posta nos professores. Além de possuírem uma identidade própria de ser, como um ser alguém comum, possui uma

identidade de um alguém docente. Identidade esta que lhe é pressuposta durante o seu processo de formação.

E sobre essa identidade pressuposta, Bauman (2005) nos traz o conflito gerado entre as identidades que são escolhidas pelo próprio indivíduo e aquelas que lhe são lançadas por outros:

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (BAUMAN, 2005, p.19).

Assim, podemos perceber que há um movimento na identidade. Melhor dizendo, podemos entender a identidade como sendo o próprio movimento do ser. É a oscilação entre aquilo que é e aquilo os outros pressupõem ou dizem que é e aquilo que deseja vir a ser.

Não obstante, Bauman (2005) aponta para a identidade, bem como o pertencimento, como algo que não é sólido, mas é algo que se transforma ao longo tempo.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Ciampa (1987) igualmente descreve sobre a identidade como metamorfose, ou seja, está sempre em transformação e é resultado do encontro entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Diz ainda que a identidade é movimento

Porém, ainda recorrendo a dicionários, podemos verificar, em segundo lugar, que identificar também é confundir, unir, assimilar.

Ora distingue, diferencia; ora confunde, une, assimila. Diferente e igual. [...] Com isso, se revela um dos segredos da identidade: *ela é a articulação da diferença e da igualdade*. (CIAMPA, 1987, p. 142-143, grifo do autor).

Voltando às afirmações Bauman (2005), como já vimos anteriormente, este também partilha da ideia de que a identidade está em constante transformação, afirmando que não há uma identidade em si propriamente dita. O que há é uma

direção, que se configura como um movimento e que segue em direção a alguma coisa não determinada. Portanto, afirma que se há a tentativa de enquadrar o indivíduo, ou seja, nomear, postular, defini-lo como um alguém, através de uma identidade propriamente dita, não há espaço para que este alguém seja algo mais, como vemos a seguir:

Se você fica instigado a declarar a minha identidade (ou seja, o meu “eu postulado”, o horizonte em direção ao qual eu me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo os meus movimentos), esse é o máximo a que pode me levar. Só consigo ir até aí... (BAUMAN, 2005, p. 21).

Não obstante, Ciampa (1987) aponta que, uma vez que a identidade pressuposta é assumida pelo indivíduo a identidade se esgota como um produto final.

E é essa tentativa de enquadrar dentro de uma identidade que observamos existir nos cursos de formação de professores.

No entanto, é possível enquadrar um indivíduo em uma identidade, ignorando o seu eu próprio, ou seja, as suas identidades escolhidas por si e não pressupostas ou impostas por outros?

Para tentar responder a esta indagação, recorreremos a analisar o conceito de intimidade e como esta se relaciona com a identidade do indivíduo.

### 3.2 Relações entre a identidade e a intimidade

Para iniciarmos nossa reflexão acerca da relação existente entre a identidade do indivíduo e sua intimidade, uma vez que já conceituamos a identidade, considero necessário, num primeiro momento, conceituar brevemente também a intimidade.

Intimidade  
in.ti.mi.da.de

**sf (íntimo+i+dade)** 1 Qualidade de íntimo. 2 Amizade íntima, relações íntimas. 3 Familiaridade (MICHAELIS)

Pois bem, se de acordo com o dicionário, intimidade é “qualidade de íntimo” precisamos então conhecer também o significado de íntimo:

Íntimo  
ín.ti.mo

**adj (lat íntimu)** 1 Muito de dentro, profundo. 2 Da alma, do coração. 3 Doméstico, familiar. 4 Muito cordial ou afetuoso. 5 **Fís e Quím** Que penetra ou atua no interior dos corpos e nas

suas moléculas. **6** Vestido diretamente sobre a pele, sob outra roupa: **Roupa íntima. sm 1** A parte mais interna; o âmago. **2** Amigo com o qual se tem grande familiaridade. (MICHAELIS)

Agora sim, podemos compreender então que, quando tratamos de intimidade, estamos falando que algo que está lá fundo do indivíduo. Não é algo superficial, que pode ser visto por qualquer um. É algo velado, guardado e que só é revelado pela vontade própria do indivíduo.

E para entendermos um pouco mais sobre a intimidade, analisaremos Bachelard (1978) que em seu livro “A poética do espaço” discorre acerca da metáfora das gavetas, dos cofres e dos armários, proposta por Bergson, que retrata os devaneios da intimidade. O autor nos traz a intimidade como uma imagem nos ajudando assim a entender um pouco mais sobre a profundidade e as implicações da intimidade.

Ao falar da intimidade como um armário, o autor faz a seguinte afirmação:

O armário e suas prateleiras, a escrivaninha e suas gavetas, o cofre e seu fundo falso são verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta. Sem esses objetos, nossa vida íntima não teria modelo de intimidade. São objetos mistos, objetos-sujeitos. Têm, como nós, para nós, por nós, uma intimidade. (BACHELARD, 1978, p. 248).

E a intimidade não é algo que está visível a todos. Como um armário, que esconde aquilo que está em seu interior atrás de suas portas, o íntimo de uma pessoa só é revelado se esta quiser.

O espaço interior do armário é um espaço de intimidade, um espaço que não se abre à toa. [...] o verdadeiro armário não é móvel cotidiano. Não se abre todos os dias. Assim, a chave de uma alma que não se confia não está na porta. (BACHELARD, 1978, p. 248-249).

Além do armário, há também as gavetas e os cofres, que revelam uma imensidão da intimidade.

Ainda, de acordo com Bachelard (1978), ao falar de cofres abrimos um grande capítulo da psicologia. A construção de móveis complexos prova que o ser humano possui uma necessidade de guardar coisas, de esconder segredos.

Mas, como não há fechaduras que não possam ser quebradas, aparecem então os “cofres múltiplos”. Estes tem o objetivo de enganar. Deste modo, guardam-se os segredos superficiais nas primeiras caixas e deixa os segredos mais profundos nas últimas.

O cofre, quando fechado, é mero objeto, mas quando aberto, revela-se como a primeira diferencial da descoberta.

Mas, no momento em que o cofre se abre, nada mais de dialética. O exterior é riscado com um traço, tudo é novidade, tudo é surpresa, tudo é desconhecido. O externo não significa mais nada. E mesmo, supremo paradoxo, as dimensões do volume não têm mais sentido porque uma dimensão acaba de se abrir: a dimensão da intimidade. (BACHELARD, 1978, p.253).

E segundo o autor, na perspectiva dos valores da intimidade, essa dimensão pode ser infinita. É nessa dimensão que se encontram os cofres absolutos que guardam os segredos absolutos. E estes, sendo tão guardados, tão fechados, podem esconder segredos da nossa intimidade que nem nós mesmos conhecemos. E sendo que há segredos nossos que nem nós mesmos conhecemos, como podemos então dizer que temos uma identidade absoluta?

Bom, até aqui, já vimos que identidade é movimento. Que se constrói, desconstrói, se transforma e metamorfoseia conforme as vivências e os afetos. Vimos também que o indivíduo possui um íntimo de profundidade infinita, que talvez até ele próprio desconheça.

Assim, podemos pressupor que indivíduo não é um ser fechado, pronto, concluso.

Será então, que o professor, ao invés de assumir uma identidade concreta de professor, não representa um papel de ser professor ou ser educador?

Para tentar descobrir a resposta de tal indagação, analisaremos a seguir o conceito de representação e como este se relaciona com a identidade.

### **3.3 Acerca da identidade como representação**

“Identidade frequentemente é vista como representação (representada), vista como dada;” (CIAMPA, 1987, p.166).

Dito isto, antes de iniciar a reflexão acerca de representação como um processo de produção da identidade, considero necessário uma breve contextualização acerca do próprio conceito de representação.

A representação, inicialmente, em Platão (1999), possui o sentido de *mimeses*, ou seja, o de imitação. Em seu livro “A República”, há um diálogo entre Sócrates e Glauco, sobre o significado de imitação.

Sócrates constrói a imagem de alguém capaz de produzir tudo; todos os objetos, todos os astros do céu e tudo o que existe. Diz então que para isto, basta que alguém pegue um espelho e ande com ele apontando para o sol, para os animais, para os objetos. Obviamente, o espelho apenas reflete algo que já existe. Assim, todo aquele que cria uma imagem, não está de fato criando algo novo, apenas reproduzindo algo existente.

Usa então este exemplo para explicar a diferença entre imitar e criar.

Representar então seria apenas imitar algo que já existe.

Entretanto, Foucault (2008) amplia o conceito de representação. Em seu livro “Isto não é um cachimbo”, amplifica o conceito de representação. Não necessariamente a representação deve estar ligada diretamente ao real. Dissocia o conceito representação do conceito semelhança e o aproxima ao conceito de similitude, dando assim, possibilidade de ser algo mais do que mera imitação.

A semelhança tem um “padrão”: elemento original que ordena e hierarquiza a partir de si todas as cópias, cada vez mais fracas que podem ser tiradas. Assemelhar significa uma referência primeira que prescreve e classifica. O similar se desenvolve em séries que não têm nem começo nem fim, que é possível percorrer num sentido ou em outro, que não obedecem a nenhuma hierarquia, mas se propagam de pequenas diferenças em pequenas diferenças. A semelhança serve à representação, que reina sobre ela; a similitude serve à repetição, que ocorre através dela. A semelhança se ordena segundo o modelo que está encarregada de acompanhar e de fazer reconhecer; a similitude faz circular o simulacro como relação indefinida e reversível do similar ao similar. (FOUCAULT, 2008, p.60-61).

Ciampa (1987) fala da representação como o próprio processo de construção da identidade.

Antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente, como *filho*, membro de uma determinada família, personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator. Posteriormente, essa representação é interiorizada pelo indivíduo, de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social, como *filho* daquela família. (CIAMPA, 1987, p. 167).

Ou seja, a representação aqui é a identidade pressuposta do indivíduo, que é interiorizada por ele, tornando-se assim parte de sua real identidade.

O que me impulsionou a iniciar esta discussão acerca da representação foi o fato de que, ao longo dos estudos para realizar esta pesquisa, ao perceber que identidade não é algo concreto, mas algo que se movimenta, pensei que o professor, não assume uma identidade de professor, mas representa um papel de professor.

Entretanto, neste momento, ao analisar o conceito de representação a partir dos três autores citados, vejo que o próprio conceito de representar sofreu uma metamorfose em seu significado com o passar dos anos.

Então, como o próprio conceito de representação não cabe em uma definição fechada, reflitamos agora, sobre a possibilidade do professor representado, em cada uma das possíveis definições de representação.

Platão (1999), o primeiro a analisar o conceito de representar, o definiu como mera imitação. Não é algo real, mas algo que imita o real. Assim, um professor que representa um papel de professor não seria de fato um professor em si. Mas sim, a imitação de um modelo, que não se permite alterar, afetar, aperfeiçoar.

Foucault (2008) amplia o conceito de Platão (1999), permitindo à representação ser algo mais. Assim, ao representar um professor, o indivíduo seria similar a um modelo de professor, mas não necessariamente seguiria este modelo à risca, podendo assim movimentar-se entre o ser e o não ser igual modelo proposto. Neste caso, há sim o espaço para a mudança, para o aperfeiçoamento.

Ciampa (1987) propõe a representação como uma identidade pressuposta interiorizada pelo indivíduo. Assim, durante o processo de formação, o indivíduo já seria representado professor, até de fato se tornar um professor. Entretanto, não bastaria assumir a identidade pressuposta de professor, pois acabaria fechado, sem possibilidade de mudança. Precisaria também ter liberdade de impor sua própria consciência sobre aquilo que lhe foi imposto.

Isto posto, se for para pensar na atuação do professor como a representação de um papel de professor, prefiro intercambiar o proposto por Foucault (2008) e por Ciampa (1987), considerando que, se de fato o professor representa um papel de ser professor, este não é papel como o de um personagem único, fechado e conclusivo. Mas um que se movimenta, que se transforma e por fim, acaba por se fundir com a própria identidade do ser professor. Identidade esta que também não é conclusiva, mas que também se transforma de acordo com as experiências, com as vivências, e que não pode ser limitada. Não se pode nunca pôr nela um ponto final.

E pensando nos movimentos da identidade do professor, em seguida discorreremos acerca da atribuição de sentidos aos acontecimentos por parte dos indivíduos – em especial, dos educadores – e como o modo de atribuir sentido se movimenta juntamente com a identidade.

### **3.4 Identidade e Produção de Sentido**

Identidade, do latim, *identitate*, significa “o mesmo sentido” (CARVALHO, 1999).

Um dos episódios que vivenciei durante a minha participação no projeto de extensão (xxx), foi a exibição de um filme às professoras e, após assistir ao filme, houve uma discussão sobre ele. Durante esta discussão uma pessoa ficou responsável por registrar todas as falas das professoras.

No encontro seguinte, as falas foram impressas e recortadas, ficando assim cada frase em pedaço de papel. A dinâmica era que o grupo produzisse um texto coletivo a partir daquelas falas.

Com isto, o que pude observar foi que havia um empenho por parte do grupo de professoras para construir um texto que fizesse sentido.

Essa palavra – sentido – parece que me perseguiu durante todo meu período de participação neste projeto. Sempre era questionada essa necessidade que as pessoas têm de atribuir sentido àquilo que vê, ouve, sente.

E eu fui tocada por isso, querendo entender de onde vem essa necessidade, esse ímpeto de precisar explicar e entender todas as coisas.

Durante a escrita deste trabalho, não pude deixar de perceber a ligação que há entre o movimento de construção da identidade com a maneira com que o indivíduo atribui sentidos àquilo que o permeia.

Isto porque, conforme nossa identidade se movimenta, movimenta também o modo como vemos o mundo ao nosso redor. Portanto, assim como a identidade, a produção do sentido também se encontra em constante movimento. Os sentidos são constituídos de acordo com a subjetividade de cada indivíduo. Isto porque a inserção do indivíduo no mundo se dá através do que este vivencia e da atribuição de significados ao mundo dados pelos que estão a sua volta e por ele mesmo. (FERREIRA; DIAS, 2004).

E o movimento de construção da identidade já analisado no capítulo anterior, possui uma ligação direta com a necessidade existente em cada ser humano de atribuir sentidos às coisas que permeiam seu caminho. “[...] o ser humano tem o ímpeto de atribuir sentido às coisas do mundo e que a ausência de relações e de significados entre estas coisas o perturba”. (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 440).

Ferreira e Dias (2004) explicam isso dizendo que na mente humana há a necessidade de articular as vivências e as experiências, buscando relações até mesmo entre os acontecimentos que não revelam ligações evidentes.

É essa capacidade central do psiquismo humano que permite ao indivíduo fazer sentido do que ouve ou lê, indo além do que está explícito ou prontamente acessível. O significado não está embutido ou inscrito totalmente no texto oral ou escrito. (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 440).

Com isto, o que concluo é que, o sentido que é atribuído a algo depende do que está no indivíduo.

Pensando na arte, por exemplo, o sentido que é atribuído à determinada obra, parte mais daquele que a observa, do daquele que a produziu.

Assim, ao pensar no professor, à medida que a identidade do indivíduo é transformada, muda também o modo como este atribui sentido ao mundo. E sendo assim, muda também a sua prática enquanto professor; seu modo de ver e refletir sobre a sala de aula e seus acontecimentos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, pudemos perceber que o próprio conceito de identidade se classifica como movimento. E sendo a identidade movimento, minha indagação de se era possível atribuir uma identidade absoluta ao professor foi respondida: não é possível. Nada é concreto, nada é absoluto. Nem nós mesmos somos. Não somos prontos e talvez nunca fiquemos prontos. Somos o movimento da própria vida. Somos a própria vida em movimento. E nos movimentamos a partir do momento em que algo nos toca, nos afeta.

É necessário que os cursos de formação de professores, ao invés de pressupor um modelo de professor nos futuros docentes e esperar que os mesmos sejam incorporados, forneçam os meios para que pensem sobre suas práticas e a modifiquem de acordo com o necessário.

Não há como pressupor que um professor será de uma maneira ou de outra específica, uma vez que há de se considerar o contexto em que este leciona. Cada escola, cada aluno é diferente, necessitando assim de um modelo de professor diferente.

Não obstante, se cada indivíduo, pessoalmente transforma sua identidade de acordo com suas vivências, como a identidade de professor ficaria inerente a esta mudança, sendo que este vive dentro de um ambiente passível de ser afetado a todo o momento? Se muda enquanto ser indivíduo, muda também enquanto ser professor.

Este trabalho cumpriu com objetivos propostos. Foram definidos os conceitos apresentados e reflexões foram realizadas acerca deles.

Entretanto, mais do que isso, esse trabalho me afetou. Me fez entender que são os afetos que movimentam o ser e que constroem práticas e pensamentos. Que constroem o indivíduo a partir do seu íntimo.

Assim, este trabalho é um início de uma reflexão que ainda precisa ser aprofundada. É preciso agora pesquisar e entender o que a afeta o professor para que ele repense e modifique sua prática.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **A vinculação teoria e prática na formação do professor**. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2\\_7\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_7_2004.pdf)>. Acesso em 9 jul. 2015.
- BACHELARD, Gaston. A gaveta, os cofres e os armários. In: \_\_\_\_\_ **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 245-255.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 31. 2002.
- CARVALHO, Claudia Constante. Identidade e Intimidade: Um percurso histórico dos conceitos psicológicos. **Análise Psicológica**, Campinas, v.4 p 727-741, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n4/v17n4a09.pdf>>. Acesso em 21 fev 2015.
- CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: \_\_\_\_\_ **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11>>. Acesso em 19 jan 2015.
- FOUCAULT, Michael. **Isto não é um cachimbo**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2008.

“Identidade” “Intimidade”. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2010. michaelis.uol.com.br. Web. Acesso em 20 jul 2015.

“Intimidade”. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2010. michaelis.uol.com.br. Web. Acesso em 27 jul 2015.

“Íntimo”. “Intimidade”. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2010. michaelis.uol.com.br. Web. Acesso em 27 jul 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Prática educativa, Pedagógica e Didática. In: \_\_\_\_\_  
**Didática**. São Paulo. Cortez. São Paulo, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: \_\_\_\_\_  
**Didática**. São Paulo. Cortez. São Paulo, 1994

PLATÃO. Livro X. In: \_\_\_\_\_ **A República**. Disponível em:  
<[http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao\\_A\\_Republica.pdf](http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf)>. Acesso em  
14 ago 2015.

SCHÖN, **Donald A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Artes Médicas Sul. Porto Alegre, 2000.