

A construção do “ser professor” na educação popular: cursinhos populares como lócus de formação da identidade docente

Maria Luiza Rosa Gonçalves¹

Instituto Federal do Espírito Santo, Ifes, Vitória, ES, Brasil

André Effgen de Aguiar²

Instituto Federal do Espírito Santo, Ifes, Vitória, ES, Brasil

Resumo: Este artigo busca, por intermédio das narrativas de três educadores que atuam como professores do Cursinho Popular Tereza de Benguela, investigar a formação de sua identidade docente a partir das experiências vividas no lócus em questão. Para isso, buscamos em Hall (2006) e Dubar (2005, 2006, 2012) as teorias necessárias para conceber noções de identidade; em Aguiar (2020), Cardoso (2010) e Rossi e Hunger (2020), encontramos as discussões acerca de formação de identidade docente na contemporaneidade e em Aragão (2014), o papel das emoções exercido sobre a(s) identidade(s) docente(s). Articulando o aporte teórico à narrativa dos professores-educadores, entendemos a formação de identidade docente como um processo complexo de construção, (des)construção e (re)construção do sujeito. Além disso, nota-se que, a partir das emoções vividas, ocorre o desencadeamento do processo de reflexão crítica sobre o fazer docente, o que contribui para a construção de formas identitárias sociais associadas à militância.

Palavras-chave: Educação Popular; Identidade docente; Cursinho popular; Educador; Militante.

Title: The construction of “being a teacher” in popular education: popular preparatory courses as a locus for the formation of teaching identity

Abstract: This article aims, through the narratives of three educators who work as teachers at the Tereza de Benguela Popular Preparatory Course, to investigate the shaping of their teacher identity based on the experiences lived within the referred locus. To this end, we sought in Hall (2006) and Dubar (2005, 2006, 2012) the necessary theories to conceive notions of identity; in Aguiar (2020), Cardoso (2010) and Rossi & Hunger (2020), we found discussions about the moulding of teacher identity in contemporary times and in Aragão (2014), the role of emotions exerted over teacher identity(ies). Articulating the theoretical contribution to the narrative of the teacher-educators, we understand the shaping of teacher identity as a complex process of construction, (de)construction and (re)construction of the subject. Furthermore, it is noted that, based on the emotions experienced, the process of critical reflection on teaching practice is triggered, which contributes to the construction of social identity forms associated with activism.

Keywords: Popular Education; Teacher identity; Popular preparatory course; Educator; Activist.

¹ Professora da rede estadual de educação do ES. Graduada em Letras Português pelo IFES. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2702-5333>. E-mail: marialuizarosag@gmail.com.

² Professor permanente dos programas de Pós-Graduação em Letras e em Ensino de Humanidades do Ifes (campus Vitória). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8710-5363>. E-mail: andre.aguiar@ifes.edu.br.

Introdução

Compreender a formação de educadores, bem como os pilares que a fundamentam durante a construção de um eu-professor é, além de complexo, um objetivo intangível sem o devido reconhecimento das práticas não institucionalizadas que a compõem.

Segundo Pereira e Gomes (2018, p. 665), existe em espaços não-formais de ensino uma complementaridade à formação docente manifestada através da prática da docência, uma vez que “a possibilidade de contato com o ambiente da sala de aula, mesmo em um espaço não formal de educação, complementa e ressignifica os conhecimentos obtidos no curso de formação” sendo o diferencial que, por meio da atuação em cursos pré-vestibulares populares, mesmo sem ter ainda sua formação inicial concluída, o estudante de licenciatura encontra “autonomia e liberdade para definir seu plano de trabalho”.

Embora uma revisão de literatura no campo da Linguística Aplicada (Cf. Bottentuit Junior, Serra, Mesquita, 2020; Groppo, Oliveira, Oliveira, 2019; Rossi, Hunger, 2020; Cardoso, 2010; Aguiar, 2020) indique um número considerável de pesquisas acerca de como se constrói a identidade docente, bem como a importância de uma formação pedagógica pautada na crítica e na reflexão, encontramos poucos indícios desse recorte de pesquisa no que tange os estudos que englobam o diálogo entre a formação de identidades docentes e a Educação Popular³.

Assim, apesar de evidências indicarem que a formação profissional voltada para a sala de aula se dê na convergência entre estudos e discussões dentro das instituições de ensino básico e superior (Aguiar, 2020), encontra-se uma lacuna nas discussões acerca de formação docente em espaços não formais constituídos por cursos pré-vestibulares de cunho popular.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo geral refletir sobre a construção de identidades docentes a partir da atuação de estudantes de licenciatura em cursinhos populares, espaços que surgem embasados na pedagogia freireana com o intuito de preparar, principalmente, jovens negros e periféricos que prestam o Enem todos os anos em busca de uma vaga nas instituições de ensino superior, dentre elas, Universidades Federais (UF) e Institutos Federais (IF).

Para além disso, compreendemos também que organizações sociais como o Cursinho Popular Tereza de Benguela (doravante CPTB), pré-vestibular popular atualmente sediado na EMEF Prezideu Amorim, no bairro Bonfim, em Vitória (ES), ocupam, de modo geral, espaços que não são tipicamente a elas reservados e devidamente reconhecidos como tal: o papel de lócus de formação de professores.

Nesse cursinho popular, as atividades ocorrem semanalmente, aos sábados, das 9 às 17 horas, contando com 8 aulas e intervalos para almoço e lanche. Nele, o alimento que é arrecadado por meio de doações e articulações políticas (ementas, contribuições de sindicatos

³ Segundo Brandão (2017), Educação Popular não se trata de um modelo único de ensino paralelo à prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas visando à construção de um mundo no qual educação e conhecimento seja um direito garantido a todos. Assim, se caracteriza como um trabalho político de base junto às classes populares que não objetiva a compensação, mas a construção de poder popular na forma de “saber de classe” (Brandão, 2017, p. 51).

parceiros etc.) é preparado sob a ótica de sua importância enquanto gesto de afeto e resistência, pois entendem no cozinhar para o outro uma ação não só de cuidado para com um par da mesma classe social e, portanto, seu igual, mas também de reconhecimento das desigualdades socioeconômicas, inclusive alimentares, que atingem o povo brasileiro.

Para que um dia letivo aconteça, os educadores são os responsáveis por garantir que terão um espaço adequado para quaisquer atividades que possam acontecer, sejam elas momentos disciplinares ou culturais, que contempla não só aulas, mas também debates, formações, palestras, saraus e demais propostas pedagógicas que visem não só a uma formação curricular, mas também cidadã.

Além de pensar como e onde comportar os sábados letivos, é necessário estruturar um cronograma que permita aos alunos se prepararem para a prova com atenção especial aos conteúdos de maior peso, como é o caso de Redação e Matemática e suas Tecnologias, que contam com aulas semanais, sem deixar de atuar nas disciplinas que sofreram grandes impactos nas reformas no Ensino Médio, com as reduções de carga horária e o esvaziamento do currículo.

Nessa proposta de nadar contra a corrente neoliberal-capitalista, é papel do educador, que a essa altura de sua atuação dificilmente ainda se vê como um “professor voluntário”, atuar para que, em sua práxis, demais educadores encontrem flexibilidade e possam desfrutar de suas vidas pessoais sem a demanda de uma carga burocrática exaustiva, sem abdicar das discussões que nos conscientizam e empoderam de um poder de agir contra estruturas sociais que protegem os interesses da elite econômica por meio da Educação.

Assim, o caráter formativo com que são conduzidas as atividades em cursinhos populares fomenta a construção de uma nova identidade profissional e promove não só a formação de um aluno voluntário estudante de licenciatura, mas também a construção de uma formação docente processual, que interpela esses sujeitos educadores a fim de prepará-los para atuar nas salas de aula com uma ótica mais apurada em direção às relações que se constroem naquele espaço, as quais são muito diferentes daquelas imaginadas pelos licenciandos durante o ciclo básico de formação docente, constituído por disciplinas formativas e estágios supervisionados.

Dessa forma, o que se objetiva notar por meio de entrevistas realizadas com sujeitos inscritos nesses moldes é a existência ou não de contribuições por parte da atuação como docente no CPTB para a formação e a construção da identidade docente dos professores voluntários.

A fim de entender como se dão as construções de identidade docente nesses espaços, nos apoiaremos nos conceitos desenvolvidos por Stuart Hall (2006), que entende a identidade como uma construção social interpelada pelas mudanças socioculturais ao longo do tempo e, portanto, multifacetada, e por Claude Dubar (2006), cujos estudos destacam a importância de processos de socialização na construção de identidade por meio de processos tanto relacionais (coletivos) quanto biográficos (individuais).

Para além disso, ambos teóricos compreendem também “crises de identidade” – descritas por Hall (2006) como uma fragilidade das identidades constantemente descentradas

e deslocadas em uma sociedade Pós-Moderna e por Dubar (2006) como a incerteza de novas formas de identificação por meio de papéis sociais –, que aqui serão reconhecidas não só como parte do processo formador da identidade docente, mas como fundamental na construção dessas identidades de forma crítica e reflexiva.

Assim, pensando nesses docentes em formação, partimos das concepções dos teóricos até aqui mencionados para inferir que, ao passo em que a atuação no ensino regular tende a colocar-nos em conflito, uma vez que estamos inseridos num contexto educativo neoliberal-capitalista marcado por pressões diversas, normatização curricular e regulamentação por sistemas, na Educação Popular e no ensino não-formal, que caracterizam os cursinhos populares, notam-se afeto e abertura para debate como fatores significativos na formação de educadores que entendem a necessidade da constante reflexão-questionamento acerca da prática pedagógica, bem como daquilo que a fundamenta num contexto em que essa mesma prática performa também como instrumento de luta.

Dessa forma, o presente artigo busca compreender as noções de identidade(s) como um processo complexo. A partir disso, visa a entender as principais estruturas que a fundamentam e, sendo o trabalho uma delas, pretende-se tecer hipóteses acerca de quais são os fatores que influenciam nesse processo de forma a estabelecer a atuação no CPTB como um lócus de formação da identidade docente. Para endossar nossas hipóteses, produziremos dados a partir de entrevistas semiestruturadas, que serão posteriormente analisadas em busca da identificação desses fatores.

A formação de identidades docentes na pós-modernidade

Conceituando identidade(s)

Desde o Iluminismo, “O que é sujeito?” e “Qual(is) é(são) sua(s) identidade(s)?” se tornaram questões essenciais para explorar a formação identitária, um processo dinâmico submetido às mudanças no eixo biográfico-relacional que constitui as formas sociais.

No contexto educacional brasileiro, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) ressaltam a importância de reconhecer a singularidade dos sujeitos tanto na prática docente quanto na formação inicial do grupo em questão, uma vez que a formação da identidade docente se revela crucial para mediar a construção das identidades discentes em sintonia com as diretrizes educacionais, o que torna imprescindível a compreensão do que entendemos por sujeitos e identidades e, a partir disso, como se formam e se entendem.

Em *A identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall (2006) discorre acerca de como se dá a construção de identidade num contexto de globalização e diversidade cultural e para isso nos apresenta o surgimento e as modificações do conceito de sujeito.

Segundo o sociólogo marxista, o entendimento de sujeito surge no Iluminismo com uma noção ainda muito individualista, como um indivíduo dotado de razão, consciência e capacidade de agir, tendo como “centro” um núcleo que com ele emergia no nascimento e se

desenvolvia ao longo da vida sem perder sua essência, isto é, sua identidade (Hall, 2006, p. 10). O sujeito se forma, por assim dizer, por estímulo próprio.

Com os avanços nas teorias sociais, no entanto, a concepção de sujeito passa a ser orientada pelo entendimento de que esse núcleo não poderia se desenvolver com completa autonomia e autossuficiência, uma vez que se percebe que sua formação sofria interferência daqueles que para ele fossem importantes, já que eram esses indivíduos os responsáveis por mediar “para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura dos mundos” (Hall, 2006, p. 11) por ele habitados.

Essa visão interativa do sujeito com a sociedade ainda compreendia um “eu real”, mas agora “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2006, p. 11). Ao nos serem oferecidas essas identidades, entende-se que passamos a nos projetar nelas enquanto assimilamos seus significados até que elas se tornem também parte de nós e nos façam entender os lugares que ocupamos no mundo social e cultural (Hall, 2006, p. 12).

O que ocorre no mundo pós-moderno é que, com a globalização mediando agora o acesso às diversas “culturas do mundo” (Hall, 2006, p. 11), a constante reflexão acerca do lugar ocupado Nele nos força a ocupar não mais um, mas vários lugares.

Sobre o processo de identificação que utilizamos para projetar identidades culturais, Hall (2006) afirma ter ocorrido uma mudança que o tornou mais provisório, variável e problemático. Desse modo, a identidade passa a ser entendida como

[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados por sistemas culturais que nos rodeiam [...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Enquanto Hall (2006) define a construção de identidade como um processo determinado historicamente, não biologicamente, Claude Dubar (2006) apresenta uma teoria que nos sugere que essa formulação se dê justamente na convergência entre os dois (história e biologia).

Em *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*, o sociólogo francês aponta uma divisão de correntes na percepção das identidades: a *essencialista*, pautada na compreensão da identidade a partir do que se tem em comum com o outro, de forma que o processo de identificação seja operado por uma categorização que gera concepções estanques do eu; e a *nominalista/existencialista*, que leva em conta o nome que se dá ao lugar ocupado pelo indivíduo no mundo, bem como a configuração de sua existência incerta nele (Dubar, 2006).

A retórica de Dubar (2006) nega a determinação exclusivamente histórica, com exclusão dos determinantes biológicos, reconhecida por Hall (2006) no pensamento pós-moderno, e enxerga, no processo de derivação de identidade, características que apontam para um reconhecimento tampouco válido de ser entendido por pura categorização

essencialista, mas afirmado por ele como um processo de diferenciação e generalização, isto é, “constituem, então, sistemas de designação, historicamente variáveis, religando as identificações por e para o Outro e as identificações por e para Si” que “podem muito bem coincidir” (Dubar, 2006, p. 9).

Pautando-se não só em diálogos com a filosofia grega, mas também com a sociologia weberiana, Dubar (2006) classifica duas formas sociais típicas, comunitárias e societárias. A primeira pauta-se na identificação para o Outro e para Si, tratando-se do indivíduo que, inserido em uma comunidade, identifica-se ao se enxergar nela, bem como é reconhecido pelos outros como parte dela com base nas aproximações, tal qual ocorre no processo de reconhecimento da nacionalidade.

Entende-se por forma social societária, por outro lado, que essa se constrói no eixo biográfico, por temporalidade; isto é, compreendendo a possibilidade de agrupamento mediante diferentes critérios a partir de uma única vivência, admite-se também uma multiplicidade de pertencas.

Desse modo, tomando como exemplo uma mulher bissexual preta e periférica, por mais que inscrita em diversos grupos minoritários, não se pode esperar que suas vivências (e, portanto, percepções de mundo) se cruzem com as de grupos que não sofrem os mesmos ataques sofridos por todos aqueles que não se inscrevem em uma elite minoritária, formada por homens brancos, ricos, cisgênero e heterossexuais, uma vez que estes não vivem os mesmos ataques que ela.

Somente sabe a hostilidade que vive o negro, aquele que é e sente na pele o ser visto/percebido como tal; a percepção de um branco de que o negro sofre por ser negro dificilmente vem por vivência, mas por troca de experiências, por busca ativa em instruir-se acerca das estruturas racistas que constituem nossa sociedade ou por ser, de alguma forma, atravessado pelo discurso de alguém que, consciente da sua falta de consciência crítica (Freire, 1996), intervém.

No entanto, tampouco é possível partir do pressuposto de que todas essas vivências poderiam se alinhar de uma mesma forma por uma vida inteira, principalmente ao levar em conta o contexto globalizado de capitalismo tardio no qual se observa a nível mundial diferentes grupos minoritários enfrentando uma série de tentativas de cerceamento de direitos.

Ser reconhecido como indivíduo precisaria, portanto, passar pelas “dimensões ‘relacionais’ e ‘biográficas’ de identificação [que] conjugam-se” (Dubar, 2006, p. 11), a fim de definir o que Dubar chamou de *formas identitárias*, isto é, as formas sociais a partir da qual indivíduos se entendem na relação com os outros e no decorrer de diversos momentos de sua vida.

Assim, nos Quadros 1 e 2 a seguir reunimos os principais conceitos até aqui extraídos que serão basilares para as discussões acerca dos processos que formam a(s) identidade(s) docentes dos educadores do Cursinho Popular Tereza de Benguela.

Quadro 1 – Compreensões de sujeito ao longo da história (Hall, 2006)

NOÇÕES DE SUJEITO
SUJEITO ILUMINISTA • indivíduo racional; • identidade é o núcleo que nasce conosco; • identidade é desenvolvida ao longo da vida, mas mantemos a essência.
SUJEITO SOCIOLÓGICO • não tem autonomia e autossuficiência na formação de identidade; • cultura dos mundos é mediada pelos responsáveis; • o “eu real” é formado e modificado em diálogo com os mundos culturais e identidades por eles oferecidas.
SUJEITO PÓS-MODERNO • com a globalização, o mundo passa a nos oferecer muitas outras identidades; • o sujeito é levado a se identificar com múltiplos lugares por ele ocupados na sociedade; • identidade multifacetada.

Fonte: elaborada pelos autores.

Quadro 2 – Processo de formação de identidade (Dubar, 2011; Hall, 2006)

FORMAÇÃO DE IDENTIDADE DO SUJEITO PÓS-MODERNO	
Claude Dubar	Stuart Hall
Constituição a partir de aproximação e diferenciação identitária	Constituição a partir do lugar ocupado pelo sujeito na sociedade
A compreensão do sujeito de si enquanto indivíduo se dá a partir da visão que ele tem de si e do outro, bem como a visão que o outro tem de si mesmo e do indivíduo em questão.	A compreensão do sujeito parte do contexto em que se insere, ignorando fatores biológicos para focar nos determinantes sociais e históricos.

Fonte: elaborada pelos autores.

O processo de formação de identidade(s) docente

Embora a identidade seja um conceito que surge no Iluminismo, o entendimento da multiplicidade e da processualidade na formação de identidade em indivíduos se circunscreve num cenário posterior ao início da globalização.

Os estudos até então analisados apontam para a constituição de um processo complexo através do qual o mundo nos oferece identidade(s) e, baseado na heteroidentificação e na aproximação entre a própria imagem e a de outros indivíduos, escolhemos e acolhemos identidades que melhor nos parecem servir no momento, por tanto tempo quanto nos for confortável.

É esse processo que se apresenta, por exemplo, ao acompanhar a autoidentificação de uma mulher, que, 2 anos mais tarde, pode se identificar como lésbica, mas que inicia seu processo de acolher para si uma identidade divergente à heteronormatividade ao denominar-se não mais uma mulher heterossexual, mas uma mulher bissexual, uma vez que uma das consequências decorrentes das transformações históricas que levaram ao contexto hodierno é justamente a passagem das referências identitárias para as que observamos hoje, como a etnia, o gênero, a orientação sexual (Ennes, 2007).

Dessa forma, entender os conceitos de sujeito, junto à ideia de que nos construímos no mundo e em contato com as culturas nele existentes, mostra-se importante para a compreensão dos contextos sociais em que se estabelecem a construção de identidade(s) e análise dos atravessamentos nesse processo, bem como da forma com que se constroem essas identidades multifacetadas quando influenciadas pelo lócus em que se dá essa construção.

A partir do estudo das obras que conduziram à elucidação do conceito de identidade(s), é possível afirmar seu(s) processo(s) de formação enquanto algo altamente complexo, por tudo influenciado, inclusive pela socialização profissional, que cumpre papel fundamental para o docente ao longo das formações inicial, continuada e na formulação de facetas identitárias.

Assim, para melhor compreender esse processo em contextos profissionais, buscamos em Dubar (2012), Cardoso (2010) e Tardif (2012) os aportes teóricos necessários, analisando-os a partir da ótica e da experiência docente.

Anteriormente, em *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*, Dubar (2006) explorou uma diversidade de cenários em que se dá a construção do que entendemos ser a nossa essência, como no seio familiar ou a partir de questões religiosas ou políticas. Desse modo, para Dubar (2006, p. 11), constituímos-nos enquanto sujeitos a partir de formas sociais comunitárias e societárias, que se diferem pela forma como pautam a identificação:

na primeira dimensão, trata-se de formas «espaciais» de relações sociais (eixo relacional), no segundo caso trata-se de formas de temporalidade (eixo biográfico). Estas dimensões «relacionais» e «biográficas» de identificação conjugam-se para definir o que eu chamo formas identitárias, formas sociais de identificação dos indivíduos na relação com os outros e ao longo duma vida.

Assim, entendendo que formas identitárias dizem respeito não só à sua história no mundo, mas também aos diversos grupos (comunidades) dentre os quais um indivíduo circula, nos diferentes espaços que ocupa, a partir de suas diferentes visões de mundo ao longo de uma vida, como professor, essa compreensão ampla de constituição do sujeito nos convida a reconhecer os diferentes saberes que constituem a profissão.

Em *Saberes docentes e formação profissional* (2002), além de criticar o esvaziamento da prática docente a um saber dos processos psicológicos e as abordagens por competência, Maurice Tardif discute os saberes que embasam a atuação profissional de professores e os categoriza em (a) saberes pessoais adquiridos a partir da família e do ambiente de vida, da educação; (b) saberes construídos da educação básica à subsequente (superior, técnico, profissionalizante etc.); (c) saberes construídos nas formações iniciais e continuadas; (d) saberes que se dão a partir do uso de programas de ensino e materiais didáticos; e (e) os saberes inerentes à prática do ofício e à troca e experiência entre pares (Tardif, 2002, p. 63).

No entanto, das cinco categorizações do saber docente sugeridas, cabe o destaque aos “saberes pessoais dos professores” (Tardif, 2002, p. 63), aqueles construídos na “temporalidade” (Dubar, 2006, p. 11) e no seio familiar, associados aos saberes provenientes

das práticas docentes, relacionando-se diretamente com os conceitos contidos nas “formas identitárias” (Dubar, 2006, p. 11).

É justamente o reconhecimento de todos os diferentes processos que compõem os saberes que utilizamos em nossa prática, sendo a própria prática um saber que só se constitui nela mesma, que faz de experiências como a atuação nos cursinhos populares inestimáveis na formação de um professor.

Nesse sentido, a atuação no Cursinho Popular Tereza de Benguela, enquanto lócus de formação de identidade(s), contribui para fornecer algumas das experiências fundamentais ao iniciar a trajetória para assumir-se como educador, que por sua vez pressupõe a consciência da enorme responsabilidade que temos como mediadores das “culturas do mundo” (Hall, 2006, p. 11) que atuará para a formação da(s) identidade(s) dos estudantes.

No entanto, encarar a posição política do professor parte não somente dessa consciência de nosso papel como formadores, fazendo-se necessário destacar, no diálogo dos estudos de Dubar (2006), os atravessamentos no campo profissional, as questões de categorização e a conceituação do trabalho, bem como das relações de classe inerentes às discussões que buscam compreender os fatores determinantes na socialização profissional.

Cabe observar que, em consonância à concepção de identidade aqui adotada como uma expressão do reconhecimento por e para Si em conjunto ao por e para o Outro, ao longo das reestruturações socioculturais ocorridas nas últimas décadas, notam-se mudanças na forma como essa construção se dá, de forma a acompanhar as emergentes e efervescentes noções de sociedade(s) e cultura(s).

Seguindo essa lógica, a identidade do homem se constrói, dentre outros fatores, a partir do trabalho, mas principalmente na socialização dele, de forma que se observa a busca dos indivíduos por um “ofício” que lhes agrade e ofereça reconhecimento e perspectivas de futuro, fenômeno estabelecido como uma construção de si pela atividade do trabalho (Dubar, 2012) que emerge como tendência entre jovens e constitui as circunstâncias necessárias para uma crise de identidades (Dubar, 2006).

Assim, o contexto pós-Moderno, entendido como o “estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (Lyotard, 2009, p. 15), passa a oferecer-lhes, como lócus de construção de identidade profissional, um mercado de trabalho em crise, marcado por salários baixos e com pouca ou nenhuma perspectiva de construção de carreira.

Dessa forma, no movimento que sucedeu à fundação, em 2019, do Cursinho Popular Tereza de Benguela entende-se que partiu do desejo comum de um grupo de licenciandos que viam a necessidade de atuar em prol das periferias, que foram as mais prejudicadas pelas políticas recentes de sucateamento da educação pública que se intensificaram com a Reforma do Ensino Médio em 2017, assim como em defesa da Educação⁴, que sofria intensos ataques

⁴ Em suas raízes latinas, a palavra educação remete ao ato de criar algo e fazer crescer. Em suas concepções contemporâneas, percebe-se a definição por aplicação de métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento por meio de atividades propositais e direcionada para atingir objetivos pré-concebidos. No entanto, a palavra é amplamente utilizada tanto para educação enquanto direito garantido constitucionalmente quanto para se referir às segmentações da esfera escolar (educação pública/privada, educação básica/educação

dos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022) representados, para além de falas absurdas, por reformas curriculares e cortes nos investimentos que precarizaram o ensino e motivaram protestos estudantis como o “tsunami pela Educação” (UNE, 2019).

Dubar exemplifica, além da associação dos fatores de raça, gênero e classe à distinção dos cargos, como a intersecção de objetivos não basta para garantir prestígio a todos aqueles envolvidos no “cuidado e bem-estar” (Dubar, 2012, p. 359), como parece ser o caso de uma Educação pautada em humanidade e afeto. A partir de teorias dubarianas e de forma pertinente à análise da socialização profissional docente, Rossi e Hunger (2020) afirmam que

[...] o trabalho está no centro da constituição identitária e as identidades se constroem nas transações objetivas e subjetivas que caracterizam a vida pessoal e profissional das pessoas. A identidade social é, portanto, uma articulação de transações internas e externas ao indivíduo. *São constantes reinterpretações de si e de sua função e negociações entre o sujeito e as instituições com as quais interage* (Rossi; Hunger, 2020, p. 320, grifo nosso).

Estudando aspectos empíricos da formação profissional, Dubar (2012) nos apresenta aspectos importantes do processo que nos conduz pela formação de identidade e, dentre eles, mostra-se importante para nossos estudos elencar os que mais se relacionam e se manifestam nos discursos a serem analisados adiante: o exercício de competências relacionais pela prática e a reflexão sobre ela; a construção de uma relação triangular que permita reconhecimento como profissional, não como aprendiz entre seus pares e diante do algo do cuidado exercido; a identificação ou a admiração para com uma figura em quem se encontre motivação e competências atualizadas.

A formação da identidade docente em cursinhos populares

Em uma formação profissional docente nos contextos descritos anteriormente, existem diferenças que apenas servem para reforçar os pontos destacados por Dubar (2012) e singularizar, inclusive, a formação docente em cursinhos populares, afastando-a daquela que compõe o ciclo básico das instituições de ensino.

No que tange à singularidade formativa da atuação como educadores populares, é importante lembrar que, segundo Aguiar (2020), o processo de formação de uma identidade docente ocorre por meio da construção e reconstrução ao longo da trajetória profissional, e, embora possa ter seu início no estágio supervisionado, é crucial que essa formação se dê em espaços que, como a licenciatura e o próprio estágio por ele analisado, assumam a função de “encetar essa construção da identidade docente e do *ser ou não professor*” (Aguiar, 2020, p. 205).

superior etc.) Dessa forma, a grafia da palavra como “Educação”, começando em letra maiúscula, leva a entendê-la como nome próprio e aparece em nosso texto como uma escolha política, visando a afastá-la da segmentação e reconhecê-la enquanto uma ação consciente por parte do educando e do educador, que se relaciona ao direito inalienável.

Exercer a docência ao estudar sobre ela nos impele à construção de diálogos dos conceitos estudados com a realidade, à reflexão e concepção acerca do que se entende por Educação, avaliação, ensino, aprendizagem; exige enxergar no aluno, um ser dotado de conhecimentos prévios, os quais devem encontrar espaço na sala de aula para somar aos conteúdos trabalhados, de forma a tecer os fios para a formulação de uma consciência crítica (Freire, 1996); ver nos colegas de profissão, com os quais compartilhamos a sala de aula e parte das experiências dentro dela, o apoio para nos reconhecermos como parte pertencente a um processo não-linear e, portanto, propensos a uma maior identificação com a profissão (Dubar, 2012).

Entendendo a Educação como um processo de ensino-aprendizagem em que não se sobrepõem o conhecimento de mundo e o conhecimento formativo curricular, não parece possível a formação de educadores em ambientes nos quais não se circunscrevem a horizontalidade de conhecimentos em sala de aula.

Na atuação em cursinhos populares, quando o propósito se torna popularizar o acesso às instituições federais e, levando em consideração que o tempo de preparação para o Enem é curto, partir dos conhecimentos já concretizados é não só necessário, mas também o maior aliado. Nesse momento, se faz valer as trocas de experiência entre professores que, embora muitas vezes não ainda licenciados, enxergam nos colegas educadores a oportunidade de aprender e se entender enquanto docente.

Levando também em conta as contribuições de Cardoso (2010) nas teorias da formação de identidade profissional no campo docente, nos deparamos com reflexões quanto à natureza nominal de reconhecimento evidenciado pela pergunta: “como são construídas as representações acerca de sua imagem? Professor/a? Trabalhador? Profissional? Funcionário/a?” (Cardoso, 2010, p. 36).

Na intersecção dos debates acerca de constituição de identidade profissional com o entendimento dos cursinhos populares como lócus de formação docente, observa-se na atuação dos integrantes do Cursinho Popular Tereza de Benguela o surgimento desses mesmos dilemas, com nomenclaturas que melhor se circunscrevem na essência do trabalho desenvolvido: podemos nos intitular trabalhadores na ausência da venda da força de trabalho? Que conceptualização construímos do voluntariado, uma vez que nos intitulamos como tal?

Entendendo “voluntário” como “indivíduo que realiza um trabalho apenas para prestar ajuda ao próximo ou a uma instituição, sem receber remuneração” (Michaelis, 2025), acreditamos que, para declarar as ações educacionais em questão como voluntariado, teríamos de reconhecer a natureza desse trabalho como assistencialista. Diante dessa percepção e do reconhecimento de nosso trabalho como a materialidade de um movimento social que luta por Educação gratuita, de qualidade e popularizada, nota-se a tomada de decisão: caberia melhor aqui entender-se como educador ou militante?

Além da certeza da “necessidade de se analisar as construções identitárias dos docentes e suas transformações para compreender seus impactos sobre as reformas educacionais” (Cardoso, 2010, p. 37), cabe também afirmar o CPTB como viabilizador de “uma

experiência profissional onde são forjadas imagens – identidades – decorrentes das situações de trabalho” (Cardoso, 2010, p. 38) que contribuem para a reinterpretação de sua autoimagem, para seu entendimento na docência como educadores.

Seguindo a lógica da Educação Popular se estabelecendo a partir de condições de educar no território da possibilidade concreta, tida por algo entre utopia e projeto histórico realizável, de “produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista” (Brandão, 2017, p. 49) e “uma transformação da ordem social dominante, em um mundo solidário de igualdade e justiça” (Brandão, 2017, p. 49), cabe observar também que

no interior de uma sociedade que divide o *trabalho e o poder*, e que faz de tal divisão, a condição de sua ordem [...], o sistema de educação escolar acompanha, ao lado de outros, processos e práticas sociais de reprodução, controle e manipulação da própria desigualdade. Acompanha também o trabalho simbólico — o que se diz, o que se mostra, o que se afirma, o que se esconde de consagração do valor e da necessidade de tal ordem, tanto quanto o trabalho de ocultamento de suas condições reais e da *possibilidade histórica de sua transformação*. É impossível negar os números e esconder com eles que entre vidas diferentes, a educação ajuda a traçar destinos desiguais. Mas é importante que uma retórica oficialmente social e educativa proclame que, pelo menos nos seus primeiros níveis, *a educação é um direito estendido do mesmo modo a todos*. É importante que seja consagrada a ideia de que não apenas todas as crianças e adolescentes devem ser *educados qualitativamente da mesma maneira*, como também, através da educação, os *‘menos favorecidos’ devem conquistar condições de acesso ao trabalho e à vida social que, fora da escola, a sociedade oferece com sobras a uns e, com extrema avareza, a outros* (Brandão, 2017, p. 22, grifo nosso).

Embora longo, o trecho sintetiza a essência do que orienta a prática docente no CPTB: é ao entendermos esse cursinho popular como “movimento social” (Brandão, 2017) que estabelecemos que as reflexões produzidas acerca do papel do docente dentro desse espaço se cruzam também com as do papel de ser e de formar cidadãos.

Para garantir o bom funcionamento das atividades, compete aos professores voluntários uma estruturação semanal do horário que permita flexibilidade das aulas no sábado, que inclui elaborar um conteúdo programático mediante análise dos assuntos cobrados no vestibular que mais fazem sentido no contexto e propósito do ensino.

Além disso, com a organização de uma escala para tarefas recorrentes como abrir e fechar a escola para os alunos, comprar e transportar materiais e preparar as refeições, limpar salas de aula e cozinha, os voluntários se responsabilizam não só pelas aulas, mas também pela manutenção e preparação contínua do espaço escolar.

Assim, professores em formação, seja ela inicial ou continuada, têm a oportunidade de ter não só compreensão da prática, bem como entender o porquê empírico de certas estruturas escolares e dinâmicas interpessoais em sala de aula que apenas encontrariam mais tarde em suas respectivas formações.

Por fim, ao tentar desvendar o processo de formação de identidade(s) que parte dessa atuação, entende-se que parte de nossa prática organizacional escancara nossa crença na Educação como direito universal, que deve ser oferecida com qualidade e igualdade de ensino

e, além de tudo, promover a conquista de um “ofício” que possa ser exercido com reconhecimento, perspectiva de futuro e com satisfação.

Essa motivação, no entanto, não deve se voltar só para os alunos, mas também para os educadores que constroem o cursinho popular, capacitando-os, por meio da oportunização de uma prática de Educação humanizada, para reverberar essa crença em todas as esferas de sua atuação docente e reconhecer assim o fazer político, não só de categoria, mas do ser professor.

Nos processos complexos a partir dos quais nossa(s) identidade(s) docente se constrói e reconstrói, ao atuar em um locus de formação de identidade docente como cursinhos populares, professores por vezes inicialmente não reconhecem o peso de sua prática como extensão de uma luta de movimentos sociais por reparação das desigualdades históricas, que afligem a juventude negra e periférica visada pelo CPTB.

A partir disso, se “militante” é aquele que, ao atuar a fim de “produzir ações coletivas a fim de intervir, ou interferir, nas normas sociais vigentes” (Sales; Fontes; Yasui, 2018), defende uma causa, cabe afirmar que, diante de sua inserção em um contexto no qual as funções burocráticas são minimizadas e a censura institucional ou familiar é inexistente, além de testemunhar a Educação como instrumento de libertação das condições de miséria inerentes à marginalização, o professor “voluntário” tem a oportunidade de trabalhar seguranças e inseguranças didáticas sem temer o erro, relacionar-se com pares que o enxergam como peça igualmente fundamental para a conquista dos objetivos, talvez utópicos, da Educação Popular.

Nesse sentido, a Educação Popular é responsável pela existência de uma Educação criada pelo povo, que transita de sujeito econômico a sujeito político e se reapropria dos conhecimentos produzidos pela margem da sociedade, e dela expropriada pela elite, para fazer da Educação expropriada, de novo, sua própria versão dela, através da qual ele não se verá um “anônimo sujeito da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país” (Brandão, 2017, p. 49).

Assim, não só se apresenta nos cursinhos populares a oportunidade de aprender com outros educadores o exercício da prática que é, por si só, militante, pois surge e persiste em sua essência em defesa da Educação, mas também a liberdade para tecer livremente diálogos, debates, críticas aos modelos socioeconômicos, políticos e educacionais que, apesar de muitas vezes censurados nas escolas, são o que fundamentam o exercício consciente da prática docente, uma vez que estimulam o reconhecimento das estruturas sociais que condicionam a alienação de um conhecimento que, produzido pelo povo, essencialmente a ele pertence.

Metodologia

Esta pesquisa objetiva, a partir de narrativas de educadores do Cursinho Popular Tereza de Benguela ativos no ano letivo de 2025, interpretar o impacto de suas experiências na Educação Popular na construção de sua(s) identidade(s), bem como que entendimento levam consigo da prática docente.

Segundo Aguiar (2020, p. 195), ao tomar “a experiência do sujeito como fonte de conhecimento e de formação”, pesquisas que partem do compartilhamento de vivências na profissão fomentam a compreensão da realidade educacional, uma vez que reconhecem que o “ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática” (Souza, 2006b, p. 159 *apud* Aguiar, 2020, p. 195).

Dessa forma, entendendo os cursinhos populares como *lócus* fundamental da formação profissional e cidadã dos educadores e militantes do movimento, os dados desta pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas com professores atuantes no cursinho no ano de 2025.

Mais especificamente, a metodologia utilizada para a produção dos dados será a entrevista semiestruturada, caracterizada, segundo Aguiar (2020), por questões norteadoras suportadas por teorias e hipóteses que embasam a pesquisa, a fim de permitir que as próprias respostas dos entrevistados possibilitem o surgimento de novos questionamentos relacionados a um tema central definido pelo investigador-entrevistador.

Triviños (1987, p. 152) afirma que na entrevista semiestruturada pode ocorrer não só o favorecimento da “descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”.

Por fim, enquanto pesquisa de teor qualitativo-investigativo, convidamos educadores do Cursinho Popular Tereza de Benguela, atuantes em diversas áreas de conhecimento, para participarem em entrevistas individuais acerca de suas vivências na Educação Popular. Mediante a preparação de um roteiro com três perguntas gerais: 1. Para você, o que significa ser professor? 2. Quais eram suas principais expectativas ao iniciar sua trajetória no cursinho? O que te motivou? 3. Como atuar em um cursinho popular tem contribuído para sua formação como docente? Os entrevistados foram informados de que não nos ateríamos apenas a elas e orientados a permitirem que deixassem suas memórias guiarem seus relatos.

As entrevistas foram gravadas em áudio e os nomes, a fim de preservar a identidade dos participantes, substituídos por nomes de escritores de literatura brasileira pós-Moderna. Ainda, as entrevistas foram concedidas por três educadores, que se distribuem, hoje, em mestrands e graduandos da área da Educação.

São todos parte do corpo docente, inclusive a Entrevistadora, desde 2021, mas ingressaram, cada um deles, em momentos diferentes da própria graduação — alguns ainda no início da formação e adentrando as salas de aula pela primeira vez como educadores, outros após um longo período de afastamento da sala de aula em detrimento da pandemia da Covid-19, com perspectivas diferentes do motivo por que buscavam experiências ali, naquele espaço, mas motivados pelo ganho delas.

Dessa forma, identificamos os entrevistados a partir dos seguintes pseudônimos, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – entrevistados

João Guimarães Rosa	Licenciado em Física e aluno do Mestrado Profissional em Física, ambos programas ofertados pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Apresentando-se como educador popular, João atua como professor de Física no Cursinho Popular Tereza de Benguela e, desde 2023, como um dos coordenadores da área de Ciências da Natureza.
Ailton Krenak	Licenciado em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo e, no ProfQui, Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional ofertado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em parceria com o Ifes, desenvolve pesquisa a partir de diálogos entre sua militância pela Educação Popular com o Ensino de Química. Assumiu oficialmente em 2022 como Coordenador de Ciências da Natureza.
Carolina Maria de Jesus	Graduanda em Licenciatura em Geografia, tendo não só participado da articulação inicial do CPTB em 2019 junto ao movimento estudantil do qual fazia parte, como também foi aluna da primeira turma antes de ingressar na Ufes em 2021. Em seu segundo período, ainda insegura, começou a dar aulas nas turmas intensivas do cursinho devido à falta de educadores e hoje atua como Coordenadora Geral, semelhante ao início da trajetória como educadora da própria Entrevistadora, ambas convidadas por uma amiga em comum.

Fonte: elaborado pelos autores.

Selecionamos, assim, excertos das entrevistas que exemplificam como as relações de afeto e de troca de experiências entre pares constituem terreno fértil para a politização da prática docente ao reconhecer-se como educador, a serem transcritos sem sistema de notação específico e com maior aproximação possível à modalidade falada da língua.

Formação de educadores no Cursinho Popular Tereza de Benguela: o afeto no embate entre ser ou não ser professor

Segundo Diego Candido Abreu e Fernanda Vieira da Rocha Silveira (2025), o afeto é amplamente compreendido, nos estudos das Ciências Sociais, como uma experiência que exerce grande influência no comportamento humano e nas interações sociais, podendo ser conectado ainda às estruturas que suplementam a organização de movimentos sociais, caracterizando-se pela criação de laços e pela politização de si nos espaços habitados.

Perceber como os afetos se entrelaçam na formação da identidade dos professores é fundamental para entendermos como as emoções impulsionam o agir docente. Para Vygotsky, “nossos afetos nos mostram claramente que formamos um só ser com nosso corpo. São precisamente as paixões que constituem o fenômeno fundamental da natureza humana” (Vygotsky, 1998, p. 267), isto é, a afetividade é inseparável dos processos cognitivos e agentivos. Desse modo, é fundamental levarmos em consideração os afetos dos profissionais ao analisarmos sua atividade, pois tais afetos não se encontram separados de seu intelecto e de sua formação.

A fim de compreender em que sentido se dá a contribuição do afeto na formação da identidade dos professores que atuam no Cursinho Popular Tereza de Benguela, é importante destacar uma distinção entre as experiências buscadas e as vividas, uma vez que o que se procura e o que se vive na Educação Popular nem sempre se encontram, principalmente por

que nem todos os entrevistados tinham em mente um conceito concreto do que seria atuar nesse lócus.

Carolina Maria de Jesus já havia formado, na infância, alguma familiaridade com movimentos de acessibilidade à cultura e ao conhecimento por meio de projetos sociais e de sua articulação junto a movimentos estudantis. Então, já reconhecia, anterior ao início de sua caminhada como tal, de alguma forma o que significava ser educadora popular.

CAROLINA MARIA DE JESUS: Ah, eu acho que **educar para mim vem dessa parte do afeto**. Eu cresci fazendo parte de ONG e projeto, fazendo aula de tudo quanto é coisa, capoeira, teatro, violão, enfim... Eu **sempre tive esse contato com esses professores**. Eles sempre se apresentavam também como educadores, né? Principalmente porque **a gente tinha um contato para além desta “obrigatoriedade” do lado profissional**, né? Eles eram professores, eles recebiam para estar dando aquelas aulas, mas por serem professores da comunidade, por serem aulas que não eram regulares da escola, era um contato diferente, né? Então, acho que **é uma relação mais próxima do que professor-aluno**.

No trecho selecionado, podemos observar como o afeto já era entendido para a entrevistada como parte inerente do ser educador. Carolina já inicia sua fala conectando Educação ao afeto e, ao longo de seu discurso, podemos perceber que a afetividade mencionada vem da ideia do pertencimento e da proximidade entre professores e alunos “*por serem professores da comunidade*”, pois ela indica que ambos vivem na mesma comunidade, compartilhando, assim, das mesmas experiências e problemas sociais.

A professora informa ainda que alunos e professores “*tinha[m] contato para além desta obrigatoriedade do lado profissional*”, pois viver na mesma comunidade implica em dividir espaços, na promoção de encontros fortuitos, o que contribui para reforçar os laços afetivos entre professor e alunos, uma vez que se acaba criando uma “*relação mais próxima entre professores e alunos*”, de acordo com a participante da pesquisa.

Essa relação mais próxima, esses encontros sem hora marcada contribuem para o fortalecimento da afetividade entre os envolvidos, já que “os afetos são da ordem do encontro, da experiência e da relação entre os seres no mundo, com o mundo” (Silva; Magiolino, p. 51, 2018); portanto, a afetividade é um processo fundamentalmente social. Nessa concepção inter-relacional do sujeito com a sociedade, os afetos são produzidos na interação entre os corpos e refletem o desenvolvimento sócio-histórico-cultural dos sujeitos.

Podemos afirmar que essa relação de proximidade e as emoções geradas a partir disso afetaram, no sentido spinozano (2009 [1656]), a formação da identidade de Carolina, pois a professora indica sempre ter tido contato com seus professores, tanto no lado pessoal, quanto no profissional.

De acordo com Rossi e Hunger (2020), as identidades se constroem nas transações objetivas e subjetivas que caracterizam a vida pessoal e profissional das pessoas. Desse modo, entendemos aqui que a entrevistada põe em cena a relação entre biográfico e o relacional (Dubar, 2006), mostrando como esses dois fatores atuaram em dialética para a construção de sua identidade docente ao relatar sua experiência de convivência profissional com esses professores (“*Eles sempre se apresentavam também como educadores*”; “*Eles eram*

professores, eles recebiam para estar dando aquelas aulas”), bem como suas experiências cotidianas de compartilhar os espaços do bairro com aqueles mesmos professores, em que entrevistada e docentes realizavam atividades semelhantes sem o grau de hierarquia que poderia existir no espaço escolar.

Por falar em hierarquia, outro ponto interessante que o discurso de Carolina suscita é como a não obrigatoriedade e até uma certa leveza curricular imanentes à Educação Popular podem promover o compartilhamento de afetos entre professores e alunos.

Conforme já discutido na introdução deste artigo, os cursinhos populares, longe das pressões e normatizações curriculares do sistema educativo neoliberal-capitalista, abrem espaço para o afeto e para os diferentes posicionamentos dos atores que participam desse contexto. Entendemos que a fala de Carolina “*por serem aulas que não eram regulares da escola, era um contato diferente, né?*” ratifica nosso argumento e indica que em espaços não formais de Educação a formação de professores e de alunos se dá em situações menos conservadoras e de mais horizontalidade.

De acordo com Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 55) a identidade profissional docente é o resultado de uma série de representações que os professores fazem de si mesmos e de suas funções sociais estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão, o que, a nosso ver, é exatamente o que acontece com a formação da identidade de Carolina, uma vez que sua história se entrelaça com sua formação docente, destacando a relação de proximidade que tinha com seus professores, fazendo-a, hoje, como professora, entender que “*educar [...] vem dessa parte do afeto*”.

Não são todos, no entanto, que tinham em si o reconhecimento integral do papel que exercem, mas o vem formulando ao longo dos anos.

Nas falas de João Guimarães Rosa, por exemplo, observamos um entendimento originalmente assistencialista da atuação de um “professor voluntário” antes de, por meio das discussões dentro do CPTB, politizar-se e entender sua responsabilidade naquele espaço como o de ser educador.

JOÃO GUIMARÃES ROSA: Eu lembro que eu tava conversando com o Ailton e com Malba, no dia em que eles me chamaram para entrar no cursinho e a primeira coisa que eu pensei foi: “ok, vou no cursinho popular, **vou ser um professor voluntário, vou ajudar a galera**”. E eu sempre recebi muita ajuda na minha vida, então eu sempre penso muito “poxa, se eu recebi tanta ajuda, eu acho que não é chato ajudar de volta outras pessoas” e, **no final das contas, não é nenhum “sacrifício”, é um prazer, é uma alegria**, de fato, sabe? É **terapêutico dar aula no cursinho**. Mas era muito a visão que eu tinha no começo. **Eu não me preocupava com a questão política de serem alunos de minoria que estão adentrando na Universidade Federal, ocupando o espaço que é de fato deles**. No início, eu só pensava: vou estar ajudando alunos que não têm condições de pagar o pré-vestibular. Hoje, o que me motiva a continuar no cursinho é continuar ajudando eles, com toda certeza, mas também pensar nesse viés político. **A maior questão que eu vejo no cursinho é uma questão política de aprendizado próprio, conversando não só com os próprios educadores populares, mas até com os alunos, sobre uma vivência que eles tiveram, uma experiência, é mais um motivo que a gente para e analisa.**

Os grifos, ênfases adicionadas para fins de análise, pautam o processo de entender-se como educador como uma construção de identidade relacionada diretamente à expectativa de sua atuação no cursinho popular, evidenciada por “vou no cursinho popular, *vou ser um professor voluntário, vou ajudar a galera*”. A partir do uso do verbo *ajudar* já podemos intuir o sentimento que sua atuação como docente desperta em João, a satisfação em contribuir com a comunidade, de ser um benfeitor, ao mesmo tempo em que denota sua concepção inicial de atuação como professor voluntário, daquele que está ali para ajudar. Outras discursividades utilizadas por João explicitam essa sua emoção de ajudar como: “*eu sempre recebi muita ajuda na minha vida*”, “*não é nenhum ‘sacrifício’*”, “*é um prazer, é uma alegria*”, “*é terapêutico dar aula*”, reforçando esse caráter de professor-benfeitor, que nos parece ser o entendimento inicial de João ao começar a atuar com Educação Popular.

Contudo, no desenrolar do discurso podemos ver a emoção se emaranhando com a reflexão e apontando para uma mudança de pensamento do entrevistado. O uso da adversativa “*mas*” nos trechos “*mas era muito a visão que eu tinha no começo*” e “*mas também pensar nesse viés político*” nos evidenciam uma reflexão crítica (Smith, 1992) por parte do professor e o início da transformação de sua visão de professor voluntário como aquele professor benfeitor.

Em seu discurso, João deixa claro que reflete e percebe a necessidade de encarar a atuação no cursinho popular por um viés político e entender que estava com uma grande responsabilidade social nas mãos, de trabalhar com alunos em situação de vulnerabilidade social e contribuir para que eles “[*adentrassem*] na Universidade Federal, ocupando o espaço que é de fato deles”.

No discurso de João, podemos perceber como as emoções podem, juntamente com formação de professores, contribuir para o desenvolvimento da reflexão crítica e para a construção da identidade docente. Para Aguiar (2020) as emoções possuem função fundamental na construção da identidade docente, pois nos parece que é a partir da emoção sentida que professores têm a oportunidade de refletir sobre a prática docente e sobre si mesmos, buscando transformações no meio em que estão inseridos, mudanças nas suas concepções pedagógicas e no seu fazer docente, alcançando, assim, a práxis pretendida pela formação de professores.

Ainda discutindo sobre a dialética emoção-reflexão crítica que percebemos em João, Aragão (2014) afirma que aspectos emocionais, históricos e sociais têm relevância juntamente com a reflexão no processo de compreensão da aprendizagem, pois, no domínio linguístico-reflexivo, temos a oportunidade de transformar as distinções de nós mesmos em nossas circunstâncias, nossas identidades situadas, e aí vivemos novas experiências, concorrentes com novas emoções. Ao nosso entender, é exatamente o que acontece com o entrevistado, pois é a partir dessa reflexão crítica que ele modifica seu modo de entender sua atuação como professor, implicando em mudanças na sua identidade docente.

O discurso de João nos demonstra a transformação que ocorre na sua identidade de professor, o que Dubar (2012, p. 103) denomina de uma “construção de si pela atividade do trabalho”. Essas mudanças na identidade docente de João se revelam em seu discurso quando

o profissional explicita um entendimento político de sua atuação, demonstrando entender-se como uma agente social naquela comunidade com o papel de contribuir para a ascensão social via educação dos moradores daquele território.

Para além disso, João mostra seu entendimento da educação via diálogo (Freire, 2019). Quando diz *“A maior questão que eu vejo no cursinho é uma questão política de aprendizado próprio, conversando não só com os próprios educadores populares, mas até com os alunos, sobre uma vivência que eles tiveram, uma experiência”*, o educador evidencia que sua formação e sua atuação se dá pelo diálogo entre os pares e com as experiências e vivências dos alunos, fato importante na educação em cursinho populares, como afirmamos anteriormente, em que devido ao pouco tempo, partir do que os alunos já sabem ou vivenciaram é uma excelente ferramenta de atuação nesses espaços.

Ainda nesse tema, no discurso de João, o uso da preposição *“até”* é muito mais que uma escolha lexical, pois entendemos que esse termo denota inclusão. Quando o professor afirma: *“conversando não só com os próprios educadores populares, mas até com os alunos”* podemos perceber que o entrevistado enxerga os alunos como seres políticos (Freire, 2019), colocando-os no mesmo patamar de seus colegas professores, fato que evidencia que a atuação docente de João é menos hierarquizada e que ele considera os saberes e as vozes dos alunos na sua formação e no seu fazer docente.

Após a pandemia de COVID-19, segundo Abreu e Silveira (2025), a sociedade passou a se estruturar de forma que emoções coletivas, como a esperança, exercem um papel nos movimentos sociais que merece ser analisado e, nesse cenário, *“a educação constitui um campo frutífero para os estudos sobre o afeto e a sua influência nas relações interpessoais, profissionais, na aprendizagem e no desenvolvimento do letramento emocional e do bem-estar”* (Abreu; Silveira, 2025, p. 580).

Assim, a relação entre pares é afetada profundamente pela troca e vivência de experiências no campo educacional, de forma que afetos ali construídos ultrapassam o campo profissional para surtir efeito na formação de saberes pessoais do professor. Nesse sentido, é possível afirmar que a relação entre profissionais, mesmo quando no campo da organização de um movimento social como o CPTB, exerce sua influência também nas relações profissionais e, mais que isso, interpessoais dos educadores.

Dessa forma, *“a questão política”* do ser educador mencionada por João Guimarães Rosa apresenta-se também nos discursos de Ailton Krenak quando perguntado para ele o que seria ser professor.

AILTON KRENAK: Sou professor de Química, licenciado pela UFES. Atualmente eu faço mestrado pelo Mestrado Profissional em Química lá no IFES de Vila Velha e [...] **eu sou militante de Educação Popular desde 2022.** E aí lá eu desenvolvo pesquisa relacionando educação química junto com educação popular, né?

ENTREVISTADORA: E para você, o que é ser professor?

AILTON KRENAK: Ser professor? Pergunta difícil, né? É... Eu acho que ser professor passa por muitas questões, tanto na carreira profissional, quanto na questão do ser docente e se identificar com o ensino, né? Eu gosto de fazer uma separação entre você **ser professor enquanto educador, enquanto entender a função de educar, o poder de você educar, de você transformar a vida das pessoas, de**

você ensinar alguma coisa para alguém. **É você gostar de fazer isso e ter o propósito de ensinar, seja porque você quer mudar a mentalidade das pessoas ou porque você acredita que é um instrumento de revolução, um instrumento de você levar o saber para as pessoas;** ou então, também tem a outra separação, né, **do ser professor enquanto classe profissional de professores, né?** As pessoas falam muito dessa questão do ser professor **ser um dom** e eu acho que isso não existe, né? Eu acho que **você aprende o que quer ensinar, aprende o que quer dar aula, você se identifica com a educação e você se torna professor no momento em que você vive pensando na educação.** Muitas pessoas são professoras enquanto classe trabalhadora, então **são professoras porque elas trabalham como professoras, mas não são professoras porque entendem a função e o poder de um professor.** [...] Acredito na **educação como potencialidade**, acredito que a educação é uma ferramenta muito importante para a sociedade, mas também faço parte da classe trabalhadora de professor. Acho que é muito importante fazer essa separação, porque muitos pensam: “O professor tem um dom de ensinar” e aí esquece que **esse cara, que tá ensinando, tá trabalhando. Ele também é um trabalhador.**

O mestrando em Ensino de Química inicia sua resposta à pergunta pontuando a dificuldade de respondê-la objetivamente, indicando já sua inclinação a compreender sua atuação de professor como algo que vai além da categoria profissional.

Quando segmenta o debate do ser ou não ser professor na configuração dois grupos – aquele composto por pessoas que *“são professoras porque elas trabalham como professoras”* e outro formado por aquelas que *“são professoras porque entendem a função e o poder de um professor”* – Ailton reconhece como parte fundamental de sua formação de identidade enquanto professor e *“militante de educação popular”* o reconhecimento de que sua atuação é atravessada não somente pela sua atuação como trabalhador, mas que entende, também, sua função social como docente e o poder que pode ter para transformar vidas (*“você transformar a vida das pessoas”*).

A distinção feita pelo entrevistado permite a compreensão de que, embora considere ter reflexão crítica diante da própria prática, não é toda a categoria que compreende o que ele nomeia por *“a função e o poder de um professor”*, que aqui podemos inferir como um reconhecimento do poder de agir do professor, do poder de transformar e revolucionar vidas.

A seguir, ao apontar para o entendimento da docência como dom por parte de parcela da população, Ailton diz *“eu acho que isso não existe, né?”*, uma vez que, para ele, ser esse professor vai muito além da questão de dom ou vocação, pois para ele ser educador inclui *“entender a função de educar, o poder de você educar, de você transformar a vida das pessoas, de você ensinar alguma coisa para alguém”*, apesar de passar também pelo apreço pela atividade durante o exercício dela, conforme observado em *“É você gostar de fazer isso”*.

No que tange o prazer no trabalho, Dubar (2012) atribui sua possibilidade à socialização profissional e a vincula também ao acesso “à escolarização e à formação profissional, ao mercado de trabalho e aos empregos qualificados e reconhecidos como tais por direito, a progressões ao longo da vida, mesmo com os imprevistos inevitáveis das existências individuais” (Dubar, 2012, p. 366).

Refletindo um pouco mais sobre esse *“é você gostar de fazer isso”* mencionado por Ailton, acreditamos que libertar o trabalho da ótica neoliberal continua sendo um objetivo para o futuro, como pontuado por Dubar (2012). Fazer com que essa libertação seja acompanhada de desempenhos coletivos e de satisfações individuais é uma tarefa

estimulante à qual todos os militantes por uma educação de qualidade deveriam se dedicar, para que, enfim, todos possam construir para si uma identidade pessoal positiva em uma atividade que lhe dê prazer e que lhe permita ganhar a vida de outra maneira que não apenas pelo suor.

Assim, a distinção entre ser professor por categoria trabalhista e ser professor por reconhecer-se enquanto educador nos leva a compreender, a partir das falas de Ailton, a consciência social e política que essa atuação exige, o que seria, nos termos de Dubar (2012), uma identificação com a atividade na sua relação com a prática.

Além disso, é possível observar um destaque ao poder de escolha que é dado àquele em formação, assim como observado por Dubar (2006) no processo que eleva ocupações ao posto de profissões na sociologia do trabalho inglesa, quando diz *“Eu acho que você aprende o que quer ensinar, aprende o que quer dar aula, você se identifica com a educação e você se torna professor no momento em que você vive pensando na educação”*. Nessa fala, o uso do verbo *querer* indica uma intencionalidade e consciência por trás da escolha da profissão em prol de dar início a uma trajetória de construção e (re)construção das identidades (Aguiar, 2020) observadas nas entrevistas como as de professor-voluntário, educador, militante.

Alinhados à perspectiva pessoal de Ailton, bem como às teorias de Dubar (2006, 2012) e Aragão (2014), no discurso de todos os entrevistados, observa-se que o início da trajetória docente no cursinho popular se deu por um desejo inicial e consciente, fato que afasta suas atuações profissionais de uma ocupação sem perspectiva crítica da ação.

Para João, a preocupação parecia se voltar para a politização da própria prática, o que nos demonstra, conforme os estudos de Freire (1996), a construção de uma consciência crítica em relação aos problemas do mundo. Para Ailton e Carolina, que mencionaram nas entrevistas sua participação na articulação inicial do CPTB, esse desejo era de mudar de alguma forma o cenário desastroso de desigualdade de acesso à Educação no Brasil.

Dessa maneira, compreender a atuação dos educadores como nada além de uma luta política de acesso à universidade é reduzi-la a uma espécie de compensação às políticas públicas, sejam em sua presença insuficiente/ineficiente ou em sua ausência; mas, nossa luta, como professores militantes, já não mais se mantém apenas pelo enfrentamento à ideologia liberal que permeia as instituições públicas no âmbito da educação básica. Permitir-nos tal redução seria negar a permanência de nossa luta no horizonte, apesar das políticas públicas de incentivo recentes, do acesso à Educação, que mais do que nunca se encontra ameaçada pelos interesses do mercado.

Os alunos que recebemos semanalmente no Cursinho Popular Tereza de Benguela apresentam dificuldades, muitas vezes sintomáticas das reformas de sucateamento feitas em um sistema educacional já em colapso e que situam os jovens negros e marginalizados nas periferias do conhecimento, onde são alcançados apenas pela superficialidade dos currículos que surgem à ótica neoliberal da Educação, além de todas as estruturas socioeconômicas e raciais que servem de impedimento na garantia de suas vagas nas universidades e institutos federais.

Nesse sentido, as falas de Carolina contribuem para o debate ao não só retomar os pontos levantados por Ailton acerca do ser ou não ser professor, mas também exemplificar mais uma vez o poder de nossas emoções no processo de formação de identidade docente.

CAROLINA MARIA DE JESUS: Às vezes eu fico **meio receosa no uso desse termo, se eu sou realmente professora ou não**, porque eu dou aula no cursinho há um tempo, eu sei que é importante e tudo mais, mas a gente sabe que **a vida de professor no Brasil não é exatamente dar aula no cursinho**. A gente sabe que o professor tem várias jornadas e tudo mais. Nesse momento **eu não trabalho com isso, mas eu me sinto confortável em estar no cursinho, mas sobre a sala de aula regular eu ainda tenho meus medos**, eu acho. Eu estagiei mais de 2 anos e apesar de tudo, eu acho que esse medo vem um pouco disso, né? Porque eu ouvi muita coisa e gosto muito desse espaço ainda, não me afastou nesse sentido, mas eu vejo que ser professor no Brasil **é esforço, é coragem, é vontade**. Afinal de contas, acho que não dá para romantizar essa profissão, mas, no final das contas, **acho que ninguém é professor só pelo salário**.

ENTREVISTADORA: Por que você não se sente pronta ainda?

CAROLINA MARIA DE JESUS: Eu acho que **a minha formação foi um pouco diferente, por causa da pandemia**. Então, acho que a forma como a formação se deu, **por conta de ser aula online, me deu um pouco dessa insegurança** nesse sentido. Acho que se eu não tivesse feito estágio, por exemplo, eu não estaria, nem no mínimo, pronta. Mas eu acho que isso acontece com quase todo mundo, né? Eu já descobri que independente, se é online ou não, **acho que o medo rola até a hora que acontece**, que tem que acontecer.[...] O cursinho me ajudou muito nesse sentido de **confirmar umas seguranças e tirar algumas inseguranças**, né? **O cursinho para mim é esse momento onde eu posso testar e não preciso ter medo de errar**. Se eu falar alguma coisa errada, eu posso chegar depois no aluno e corrigir, não preciso esperar uma aprovação de **alguém que pode me demitir**, então acho que essa relação de liberdade, que eu posso lecionar e tal, me ajuda muito e me faz querer continuar, nesse sentido principalmente, né, de ter essa relação assim com futuros alunos, para poder dar aula tranquila.

A fala de Carolina, iniciada pela expressão de um sentimento a partir do adjetivo *receosa*, reitera as afirmações já feitas sobre o poder de emoções, como o *medo*, após a pandemia na constituição de movimentos sociais e de nossa(s) identidade(s) (Abreu; Silveira, 2025), fato que é evidenciado no discurso de Carolina por *“minha formação foi um pouco diferente, por causa da pandemia”* e *“por conta de ser aula online, me deu um pouco dessa insegurança”*.

Além disso, a professora evidencia também um debate acerca do ser ou não ser professor (Aguiar, 2020), marcado pela fala *“eu sou realmente professora ou não”*. Ao dizer que *“a vida de professor no Brasil não é exatamente dar aula no cursinho”*, Carolina distancia sua atuação das que ocorrem no ensino regular e, em seguida, afirma que *“A gente sabe que o professor tem várias jornadas”*. Dessa forma, é possível entender que, para Carolina, o ser professor é reconhecido como uma construção situada sócio-histórico e culturalmente e atravessada pelas realidades de desvalorização da categoria.

Por conseguinte, o afastamento no discurso em relação ao ser professor pode ser lido, a partir de *“eu não trabalho com isso”*, como um eco do entendimento referente à classe trabalhadora docente, de forma que o uso da conjunção adversativa *mas*, em *“mas eu me sinto confortável em estar no cursinho”* e *“mas sobre a sala de aula regular eu ainda tenho*

meus medos”, passa a exemplificar também o contraste entre ser professor enquanto educador-militante e o ser professor enquanto categoria.

Ao afirmar que *“a gente sabe que a vida de professor no Brasil não é exatamente dar aula no cursinho”*, Carolina também nos possibilita ler em sua fala a consciência crítica e de classe acerca da realidade de desvalorização que atinge a classe docente, que atravessa inclusive os discursos como o mencionado por Ailton, que sacralizam a docência e viabilizam uma realidade em que *“professor(es) tem várias jornadas”* em decorrência dos baixos salários.

Dessa forma, faz valer também o destaque à afirmação categórica da entrevistada de que *“ser professor no Brasil é esforço, é coragem, é vontade”*, que indica, por meio do uso da gradação *esforço, coragem e vontade*, o reconhecimento de que a atuação é atravessada pelas vivências no contexto sócio-histórico-cultural e a(s) identidade(s) formada(s) a partir dessa prática contextualizada, algo que se conduz por escolha consciente dos objetivos e dos desafios impostos por um sistema que nos poda. O campo semântico formado pela sequência de palavras revela a existência de um esforço individual contra algo que provoca sentimentos ambíguos de *medo* em contraposição à coragem e ao desejo ao querer realizar algo.

Além disso, corrobora para reafirmar que as emoções se formam a partir da interação social e nos permitem compreender contextos a partir de uma perspectiva política, social, histórica, nos quais o ensino e o trabalho docente se integram (Martins; Souza, 2015) e contribuem para nossa compreensão da formação de identidade como um processo instável que busca se ancorar na socialização. Essa busca por estabilidade a partir da socialização é reforçada quando Carolina responsabiliza sua atividade no cursinho por *“confirmar umas seguranças e tirar algumas inseguranças”*.

Nessa fala, ecoa ainda o desenvolvimento de um saber inerente à prática, mas Carolina parece compreender esse momento de instabilidade e insegurança dos próprios conhecimentos como parte do processo de tornar-se docente e, exemplificada em *“eu acho que isso acontece com quase todo mundo, né?”* e *“acho que o medo rola até a hora que acontece”*, percebemos em algum nível a noção de construção e (re)construção de si na docência, o que lhe permite o desenvolvimento de habilidades relacionais da profissão, emaranhando os saberes pessoais, escolares e profissionalizantes.

O medo, reconhecido amplamente como motivador em organizações sociais (Abreu; Silveira, 2025), ressurgiu no discurso de Carolina e estabelece um contraste de presença e ausência, atestado pelas afirmações de que, no cursinho, *“não precis[a] ter medo de errar”*, pois teria a oportunidade de corrigir o erro. É justamente o marcador da ausência do medo nesse lócus que implica a existência de medo em outros, sentimento que pode ser associado às pressões neoliberais exercidas sobre o sistema educacional e o currículo.

Essa ausência pode ser discursivamente intuída, mas é confirmada quando Carolina diz *“não preciso esperar uma aprovação de alguém que pode me demitir”*, relacionando o medo ao espaço de ensino formal, em que as relações trabalhistas interferem diretamente e servem como forma de censura no exercício da função, além de marcar a hierarquização das instituições de ensino, servindo para burocratizar as relações.

Dessa forma, numa tentativa de entender nossas histórias como docentes, cabe a compreensão do poder das experiências positivas ou negativas ao longo de nossas trajetórias, uma vez que os sentimentos e as emoções fazem parte da construção do indivíduo como um produto das heranças históricas e culturais da sociedade.

AILTON KRENAK: Eu estudei didática e a minha professora didática **foi horrível**. Tava tendo um alagamento muito grande na cidade, a Ufes cancelou as aulas naquele dia e eu lembro que ela ficou revoltada sem nem pensar se o teto da casa daquele estudante tava caindo ou não, então **é muito desligado da prática**. Onde eu consegui a prática docente? No cursinho, que **eu corri atrás**, no estágio, que **eu corri atrás**, dentro das disciplinas de Ensino de Química, que também **eu corri atrás para fazer, melhorar a minha prática**. [...] **Eu tava lá me dedicando para caramba para montar essa comunidade, para montar plano de aula, para tentar fazer uma coisa de qualidade**. [...] Muitos entram na faculdade de licenciatura e **se tornam a classe trabalhadora de professores, mas não se tornam de fato professores**. [...] É uma jornada que você escolhe fazer. Você tem que escolher ser esse tipo de professor, você tem que **escolher abraçar a educação**, que **não é o que muitos professores fazem**. Só vão fazer no trabalho, **só fazem escolhem ser a classe trabalhadora e não ser docente**.

Em primeira análise, a fala de Ailton exemplifica o construto biográfico da forma social de identificação (Dubar, 2006) uma vez que remete a uma experiência de sua formação inicial, em *“Eu estudei didática”*, conjuntamente ao aspecto relacional, expresso em *“a Ufes cancelou as aulas naquele dia e eu lembro que ela ficou revoltada sem nem pensar se o teto da casa daquele estudante tava caindo ou não, então é muito desligado da prática”*, seguido da pergunta *“Onde eu consegui a prática docente?”*, demonstrando um momento de reflexão a partir da experiência negativa vivida.

A diferenciação feita por parte do entrevistado perante um formador de sua futura profissão, o qual ele julgou não relacionar a teoria e a prática de forma satisfatória, contribui para exemplificar que, ao não encontrar em sua professora formadora a práxis da profissão (Freire, 2019), o sujeito se depara com uma “crise de identidade” (Dubar, 2006) que o leva a construção e (re)construção do seu entendimento de si no mundo, pois ao julgar a prática do outro como insuficiente, Ailton busca *“melhorar a [sua] prática”*.

Além disso, sua fala dá continuidade aos pressupostos de Freire (1996) no que tange à consciência necessária no ato de educar e é reiterada na entrevista quando diz *“Onde eu consegui a prática docente? No cursinho, que eu corri atrás, no estágio, que eu corri atrás, dentro das disciplinas de Ensino de Química, que também eu corri atrás para fazer, melhorar a minha prática”*.

A partir dessa fala é possível perceber que a ausência do apoio dos Outros, nesse contexto entendidos como a Universidade e a professora de Didática, partes intrínsecas na sua construção e (re)construção de identidade(s) docente(s), desencadeia a manifestação de um trabalho maior do Eu, evidenciado pela repetição reiterada da expressão *“eu corri atrás”*. A repetição de palavras caracteriza, na fala de Ailton, um recurso estilístico de ênfase que reforça a expressividade de suas emoções e corrobora com o entendimento do trabalho de Si.

Segundo Abreu e Silveira (2025), em uma leitura de intérpretes de Spinoza, “cada afeto, entendido de maneira sistêmica em uma estrutura complexa de interrelações, possui

uma contraparte que o espelha, estimulando um movimento contrário no corpo afetado” (Abreu; Silveira, 2025, p. 568).

Dessa forma, as contribuições de Ailton servem para ressoar a perspectiva spinozana, que pontua que o ser humano está sempre na busca de afetar positivamente o outro, pois, ao afetarmos positivamente, somos afetados da mesma maneira; de forma semelhante, se o inverso acontece, o pressuposto é que haja uma diminuição no poder de agir do sujeito.

É justamente do encontro desagradável com a docência, evidenciado pelo dizer “*foi horrível*”, que possibilitou ao jovem químico a propulsão de sua reflexão e consciência crítica (Freire, 1996) para buscar ser diferente e, assim, causar um afetamento positivo em seus estudantes.

Podemos dizer que, com base no emparelhamento das orações “*é muito desligado da prática*” e “*Onde eu consegui a prática docente?*”, a emoção de tristeza associada ao adjetivo *horrível* desencadeou um deslocamento em que, por meio de sua “*faculdade imaginativa*” (Abreu; Silveira, 2025, p. 568), Ailton se diferenciou do Outro e se permitiu viver um sentimento de alegria do futuro como um educador melhor, reforçado por “*me dedicando para caramba [...] para tentar fazer uma coisa de qualidade*”.

Segundo Aguiar (2020), o processo de tornar-se professor é atravessado por um ciclo de construção, (des)construção e (re)construção das identidades a partir de três fatores inerentes ao contexto: uma noção escolar enquanto aluno permeada por questões sócio-histórico-culturais; uma noção escolar enquanto professor em formação, atravessada pela formação inicial e pela prática; e o contexto socioeducativo que deixa suas marcas na cultura escolar e em nossa atuação a partir dela.

Além disso, “*existe uma forte interação entre a história de vida e o contexto de trabalho*” (Cardoso; Batista; Graça, 2016, p. 383) que podem ser observadas nas narrativas de Carolina, Ailton, João a partir da potência da contribuição de suas vivências anteriores ao trabalho no ensino regular para suas formações como educadores.

Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo explorar as noções de identidade a partir de um panorama histórico, possibilitando a percepção da complexidade que tomou o processo de construção de identidade.

Assim, embora diversas, as óticas que orientam os excertos analisados permitem observar um processo de construção, desconstrução e reconstrução de educadores (Aguiar, 2020), atravessado pelas vivências prévias durante seus anos formativos, pelas concepções iniciais que formou da escola, pelo contexto de sua formação docente, dentre tantos outros fatores. Mas a atuação no cursinho popular, como evidenciado nos discursos dos entrevistados, se destaca pela constituição de um lócus de formação de identidade que oportuniza uma prática docente em um contexto educativo que valoriza a acolhida do erro no aprendizado da docência e a importância de uma educação politizada e humanizadora.

Através do processo de identificação, exemplificado por Carolina, e de diferenciação,

exemplificado por Ailton, testemunhamos a faculdade imaginativa (Abreu; Silveira, 2025) e a oportunização do exercício de uma prática politizada, cujos objetivos norteadores circundam o acesso à Educação e à popularização do acesso às instituições federais – a ocupação dos espaços de conhecimento, hegemonizados pela elite através de uma apropriação do saber criado no espaço construído com os impostos das massas.

Em consonância com Dubar (2012), os estudos aqui elencados apontam para a necessidade de mudanças nas perspectivas de formação discente e docente, ensejando que o professor-licenciando entenda o trabalho como uma possível fonte de prazer mediante estruturas dignas para o exercício da profissão, mas também reconhecendo as formações necessárias para instruir a classe docente a lecionar de forma que ele (o professor) seja instrumento de libertação, não de opressão contra si e o restante da classe operária.

Nesse sentido, cabe entender o lócus cursinho popular de construção de identidade(s) como um movimento social no qual relações se estabelecem a fim de promover uma prática docente politizada. A partir disso, podemos compreender que a consciência crítica diante de mazelas sociais força os professores militantes a uma crise em sua(s) identidade(s).

Ao iniciarem a docência, embasados em um processo imagético-social, baseado no senso comum, ocorre a construção de sua(s) identidade(s), marcada por uma noção assistencialista ao adentrarem na praxiologia docente de cursinhos populares e perceberem a noção política desse movimento social, acaba acontecendo nesses sujeitos a (des)construção dessa ideia inicial do ser docente. Em seguida, atravessados pela dialética emoção-reflexão crítica do ser ou não ser professor, ocorre nesses professores militantes a (re)construção da identidade docente, permeada pelas diferenciações professor enquanto educador e professor enquanto categoria.

Por fim, constata-se no Cursinho Popular Tereza de Benguela a formação de sujeitos que exercem a prática docente também em prol de um coletivo, buscando transformar a história e a cultura de um país marcado por desigualdades. Assim, reconhecer nossa prática enquanto militância é fazer ecoar o mote de nossa atuação: Educar para lutar, lutar para educar.

Referências

ABREU, D. C.; SILVEIRA, F. V. da R. Afeto, emoções e sentimentos: uma revisão do estado da arte. *The Especialist*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 566-586, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e68100. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/68100>. Acesso em: 25 jun. 2025.

AGUIAR, André Effgen. “Eu gostava muito do caos que era aquela sala”: Identidades e emoções nas narrativas de alunos da Licenciatura em situação de Estágio. *fólio-Revista de Letras*, v. 12, n. 1, 2020. p. 191-218. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6609>. Acesso em: 10 maio 2025.

ARAGÃO, Rodrigo C. Observar, narrar e significar a experiência da aprendizagem. In: MICCOLI, L. S. (org.). *Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem: Uma abordagem em*

evolução. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014. p. 79-99.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; SERRA, L. K. G. R.; MESQUITA, M. N. A crise da identidade na pós-modernidade: reflexos na formação da identidade docente. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, v. 13, n. 4, p. 450-462, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação Popular?* São Paulo: Brasiliense, 2006 (2017). Disponível em: https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2017/03/o_que_ed_popular.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro e GRAÇA, Amândio Braga Santos. A Identidade do Professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 21, n. 65, 2016. p. 371-390. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. l.], v. 4, n. 8, 2010. DOI: 10.5380/JPE.V4I8.21830. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21830>. Acesso em: 24 jun. 2025.

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

DUBAR, C. *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. São Paulo: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ENNES, Marcelo Alario. Perseguindo a identidade. *Scientia Plena*, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 197-202, 2007. Disponível em: <https://scientiaplenu.org.br/sp/article/view/1205/621>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ESPINOZA, Baruch. *Ética*. Tradução de Thomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 [1656].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000100004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

GROPPO, L. A.; OLIVEIRA, A. R. G.; OLIVEIRA, F. M. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-24, 2019. DOI 10.1590/S1413-24782019240031. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WCL98kd9VJkHktFSTKwxcmP/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2025.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MICHAELIS. Moderno dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos; UOL, 2015-2026. Disponível em: uol.com.br. Acesso em: 15 maio 2025.

PEREIRA, Thiago I.; GOMES, Tatiane F. A extensão universitária em debate: o curso pré-universitário como espaço de educação popular. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 665-684, 2018. DOI: 10.5335/rep.v25i3.8570. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8570>. Acesso em: 24 jun. 2025.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 101, n. 258, p. 313-336, 2020. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4409. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BZ6Mg4DWyRdLffjThQSHJh>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SALES, André Luis Leite de Figueirêdo; FONTES, Flávio Fernandes; YASUI, Silvio. Para (re)colocar um problema: a militância em questão. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 565-577, 2018. DOI: 10.9788/TP2018.2-02Pt. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/Q7WjRTKrHrns5RKsmsckLfw>. Acesso em 23 jun. 2025.

SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. L. S. Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L. S. Vigotski e B. Espinosa. In: SAWAIA, B. B.; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F. *Afeto & Comum*: reflexões sobre a práxis psicossocial. Editoras: UFAM (AM); ALEXA (SP); EDUA (AM), 2018. p. 39-60.

SMITH, John. The teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA, Elizeu C. *O conhecimento de si*: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNE. 30M: Segundo tsunami pela educação reafirma força estudantil. *UNE*, [S. l.], 31 maio 2019. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/30m-segundo-tsunami-pela-educacao-reafirma-forca-estudantil/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Théorie des émotions*. Paris: l'Harmattan, 1998.

Recebido em: 03/09/2025.

Aceito em: 14/12/2025.