

ARTIGOS

A CRISE NÃO RECONHECIDA: IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 2

Selma Oliveira Alfonsi
Vera Maria Nigro de Souza Placco

RESUMO: Este artigo se trata de um relato de pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar como as exigências que os professores percebem que lhes são feitas, pelas famílias e pela escola, afetam a sua identidade profissional. A pesquisa foi realizada com 26 professores de uma escola particular de ensino fundamental 2, em São Paulo. O instrumento utilizado foi o questionário, que visava identificar o processo de negociação identitária dos sujeitos. A pesquisa foi realizada segundo as concepções sociológicas de Dubar (2005 e 2009) sobre identidade profissional. Os resultados apontaram que os sujeitos encontram-se confusos quanto a sua função como professor, em decorrência das múltiplas atribuições que acreditam lhes serem postas. Além disso, foi possível identificar que estão vivenciando um momento de crise de identidade, apesar de não se narrarem literalmente nela. A crise é vista, neste estudo, como uma ruptura com aquilo que os sujeitos acreditavam ser o seu papel.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade docente; identidade profissional; crise de identidade.

Teachers Identity

Abstract: This article shows the results presented in a research which aimed to investigate in what extent the requirements that teachers realize to be made by the students' families and by the school affect their professional identity. Twenty-six teachers from a secondary private school in São Paulo took part in this research. A questionnaire was used in order to identify how the process of identity negotiation was carried out by these teachers. The analyses were made according to the social conceptions of Dubar (2005, 2009) concerning the professional identity. According to the data analyses it was possible to identify that teachers are confused in relation to the roles they are supposed to play, due to the multiple attributions they believe to be required by the students' families and by the school. The results also showed that they are undergoing a moment of crises, although they do not literally say it. Herein crisis is considered as a rupture of what individuals used to believe to be their roles.

Keywords: Teachers' identity; professional identity; identity crisis.

INTRODUÇÃO

As rápidas mudanças pelas quais a sociedade brasileira tem passado nos últimos anos, entre elas, o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho e a ida das crianças cada vez mais cedo para a escola, têm refletido na escola e em seus agentes.

A escola é um ambiente complexo que requer reflexão sobre as muitas contradições existentes, entre a pessoa e a sociedade, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença (PERRENOUD, 2001). Apesar da complexidade dessas relações no ambiente escolar, pensamos ser essencial que os professores, a família e a escola caminhem juntos para poderem proporcionar ao aluno o seu desenvolvimento intelectual e formativo. Contudo, muitas questões e contradições podem interferir e até mesmo dificultar esse processo.

Sacristán (1991) pontua que a evolução da sociedade afeta a escola, fato que pode ser observado nas notícias e artigos veiculados pela mídia, quando o desempenho dos alunos brasileiros é avaliado por exames nacionais e internacionais, quando as empresas reclamam que a escola não está dando conta de preparar os alunos para o mercado de trabalho ou quando se fala do baixo nível de qualificação dos professores. Enfim, as cobranças sobre a escola e, conseqüentemente, sobre os professores, são muitas.

Diante desse cenário, surge um questionamento: nessa sociedade globalizada, na qual tudo muda muito rapidamente e as demandas são cada vez maiores, principalmente sobre a escola, como ficaria a identidade profissional dos professores que precisam, cada dia mais, desempenhar diferentes funções? Qual o significado da angústia e insegurança dos professores, que, por estarem inseridos nessa sociedade mutante, espera deles também mudança de papéis e comportamentos? Qual o significado dessas mudanças em sua identidade profissional?

Nas palavras de Dubar, teórico da Sociologia, que trouxe grandes contribuições para este estudo, “a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte” (2005, p. 25). Dessa forma, acreditamos ser importante considerar a constituição identitária docente nos processos de formação continuada de professores.

Nessa perspectiva, surge a questão: como os docentes têm construído e reconstruído suas identidades profissionais? O objetivo desta pesquisa, portanto, foi de investigar como as exigências que os professores percebem que lhes são feitas, pelas famílias e pela escola, afetam a sua identidade profissional. A hipótese que nos norteou foi a de que, quando os professores percebem as demandas que lhes são feitas, pelas famílias e pela escola, como incompatíveis com o que acreditam ser a função deles, eles tendem a adaptar o próprio comportamento, a atuação pedagógica e a prática em sala de aula para responder a essa demanda. No entanto, essa aceitação não significa concordância, tampouco uma identificação com as funções que, segundo eles, espera-se que desempenhem. Ao procurarem atender a essas demandas, os professores tendem a mudar as suas práticas pedagógicas, por vezes, a contragosto.

Ao analisar esse movimento de negociação entre o que eles acreditam que lhes é atribuído e sua atuação profissional, buscamos indicadores que nos revelassem em que medida a identidade profissional desses sujeitos está sendo afetada de forma a contribuir para os processos de formação de professores.

Na busca de respostas para esta investigação, optou-se por centrar o referencial teórico em dois eixos: a identidade e a profissionalidade docente.

O conceito de identidade requer reflexão e uma compreensão que precisa ser, ao mesmo tempo, profunda e abrangente, considerando-se dois fatores fundamentais: os contextos sociais e profissionais e a trajetória dos indivíduos.

Em seu estudo sobre identidade de professores, Placco e Souza (2010) apresentam a pluralidade de como o conceito de identidade é apresentado por diferentes autores, como Jacques, Kaufman, Marques e Ciampa. Segundo esse estudo, a identidade pode ser definida como imagem e representação de si; como as características de uma população que se constitui como minoria e busca ser reconhecida; como as representações originadas tanto pelo sujeito quanto pelo meio social, as quais variam conforme os tipos de sociedade, e como metamorfose, que significa que o indivíduo está em constante transformação.

Apesar de não haver um consenso entre os autores sobre o conceito de identidade, ou uma definição única, é possível identificar que esses autores se referem a um indivíduo que busca a sua singularidade dentro das relações, em um determinado contexto social.

Para Dubar, a identidade é o resultado de uma dupla operação: diferenciação, ato de definir-se como diferente, “o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade é a diferença” (2009, p. 13), e generalização, que possibilita ao indivíduo identificar-se com aspectos comuns de dado grupo, criando, assim, a sensação de pertencimento comum. Essas operações, diferenciação e generalização, criam um paradoxo, o que há de único e o que é partilhado. Sob essa perspectiva, Dubar postula que não existe identidade sem alteridade, ou seja, o indivíduo se constitui a partir do olhar do outro, em um determinado tempo e contexto. A identidade se constitui pela negociação que o indivíduo vai fazer com as atribuições sociais, em um movimento dialético. Por meio das suas experiências com o outro e com o seu contexto social, profissional e familiar, ele se modifica e, conseqüentemente, a sua identidade é também modificada.

Dubar (2005) apresenta dois grandes processos – sintetizados neste artigo –, que se relacionam nos modos de identificação dos indivíduos: o relacional e o biográfico. A construção da identidade segue no sentido desses dois processos. O processo relacional refere-se às atribuições que o indivíduo recebe, os reconhecimentos e não reconhecimentos. E o processo biográfico envolve as questões mais subjetivas, ou seja, apesar de tudo aquilo de concreto, objetivo que o indivíduo vivencia durante a sua trajetória pessoal e profissional, ele tem uma forma subjetiva de interpretar esses acontecimentos em decorrência de suas experiências passadas e também em função de suas projeções futuras.

Esses dois processos, relacional e biográfico, estarão sempre juntos, mas, em ambos, o indivíduo, como ator, estará presente; é um movimento de ir e vir. É esse movimento que precisa ser observado, pois a constituição da identidade não está somente no relacional ou no biográfico, mas sim na interação dos dois.

O autor utiliza dois termos oriundos do alemão, que foram definidos por Max Weber, para nomear duas formas de identificação: as formas comunitária e societária. A forma comunitária, que está ligada ao processo biográfico, refere-se à primeira identidade social do sujeito, aquela que está relacionada à sua família, à sua etnia, à sua classe social, “a agrupamentos chamados ‘comunidades’, consideradas como sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos [...]” (DUBAR, 2009, p. 15). Referem-se a questões essenciais de identidade, como o indivíduo se nomeia em função das atribuições que os outros lhe deram: pai, mãe e a sua formação.

A forma societária, que está ligada ao processo relacional, refere-se às várias fontes de identificação do sujeito: casamento, trabalho, e a todos os outros grupos sociais que possibilitam que esse indivíduo se nomeie e se identifique. No entanto, essa identificação não é definitiva, mas existe por um tempo limitado e implica escolha. O indivíduo opta por se associar a algo ou a alguém. Esses grupos também lhe farão atribuições que, ao serem aceitas pelo sujeito, tornam-se ou não uma pertença. O sujeito irá se identificar ou não com o grupo ou instituição opta por participar ou não desse grupo. As formas societárias “supõem a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhe fornecem recursos de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória” (DUBAR, 2009, p. 15). Dessa forma, os indivíduos passam por múltiplas pertenças que podem mudar ao longo da sua vida, mas será na articulação entre a atribuição e a pertença que consistirá o processo de constituição identitária do indivíduo.

Dubar propõe, também, outras formas intermediárias de identificação: a forma reflexiva, a narrativa, a estatutária e a cultural, que apresentamos a seguir, de forma sintética. Faz-se necessário ressaltar que as formas identitárias foram construídas em decorrência de um profundo mergulho do autor nas obras de Elias, Weber e Marx. Essas formas de identificações foram construídas e ilustradas historicamente, em decorrência das mudanças políticas, simbólicas, econômicas e não ocorreram de forma isolada.

Os indivíduos se organizam, prioritariamente, em torno das formas comunitárias ou societárias, como relatado anteriormente. Quando existe uma associação de um modo de identificação do Nós comunitário, e de um Eu íntimo, ou seja, quando a subjetividade do indivíduo e as suas questões internas estão mais fortes, esse indivíduo encontra-se na forma reflexiva, que é “esse modo específico de identificação que consiste em procurar, argumentar, discutir, propor definições de si mesmo fundadas na introspecção e na busca de um ideal moral” (DUBAR, 2009, p. 47). Na forma cultural, há um predomínio do Nós comunitário, da etnia, dos traços culturais; o indivíduo se define para e pelo outro. Nas palavras do autor, “os indivíduos são designados por seu lugar na linhagem das gerações e por sua posição sexuada nas estruturas de parentesco” (DUBAR, 2009, p. 30).

A forma narrativa não implica uma reflexão interna sobre si mesmo, mas um predomínio da sua ação no mundo. “Cada um se define pelo que faz, pelo que realiza, e não pelo seu ideal interior. Ela se organiza em torno de um plano de vida, de uma vocação que se encarna em projetos, profissionais e outros” (DUBAR, 2009, p. 50). O indivíduo tem uma projeção de si mesmo, que existe apesar das crises, dos problemas, mas ele se projeta para o futuro, tem planos e busca realizá-los. A sua identificação é pessoal, mas está voltada para o exterior.

Quando o indivíduo tem uma propensão maior às formas societárias, seu Eu é estratégico e implica a aprendizagem de “novas maneiras de dizer, de fazer e de pensar valorizadas pelo Poder” (DUBAR, 2009, p. 38). O indivíduo escolhe estar em determinada instituição porque tem interesses, objetivos e projetos. Dessa forma, ele cumpre as regras, os estatutos e as atribuições que lhe são feitas, porque o cumprimento das regras é do seu interesse. Nesse momento, ele está mobilizando a forma estatutária. Dubar não afirma que existe uma forma de identificação única e predominante, e elas não são mobilizadas de forma estanque, separadas, descoladas, mas sim em um movimento contínuo, e dependem do contexto e da situação em que o indivíduo está inserido.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que existe um movimento histórico, de processos históricos, coletivos e individuais, que modificam a configuração das formas identitárias. Dessa forma, a identidade é

compreendida como “resultado, a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

A identidade é um processo de construção, dentro de um contexto histórico-social do indivíduo, na articulação de atos de atribuição (do outro para si), o que eu acho que o outro diz de mim e de pertença (de si para o outro), o que eu digo de mim, em um movimento contínuo e permanente. O indivíduo vive numa sociedade, recebe as atribuições que lhe são feitas, vive as suas experiências, aceita ou não as atribuições que ele percebe que lhe são postas, e se redefine constantemente. Esses processos estão imbricados num movimento constante e dialético, pois a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia e não se pode prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade. (DUBAR, 2005)

Dubar (2005) denomina os atos de atribuição como sendo aqueles que visam definir que tipo de homem ou mulher você é, que seria a identidade para o outro. As atribuições percebidas pelo sujeito nos levam a saber como ele está negociando com elas, como ele vai reagir a elas, como ele as lê e as interpreta. O indivíduo pode recusar as atribuições sem ter consciência de que está recusando; por exemplo, ele pode recusar uma atribuição fazendo de conta que está aceitando-a. O sujeito não muda se ele não quiser; ele é o protagonista, a identidade é dele.

Quando o sujeito não consegue negociar com as atribuições que lhe são postas, ele pode passar por uma crise. Dubar (2009, p. 20) fala da crise como “ruptura de equilíbrio entre diversos componentes [...] perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes da atividade [...]”. Essas rupturas, sejam elas de nível social ou econômico, podem afetar os comportamentos econômicos, as relações sociais e as subjetividades individuais.

As crises, pessoais, econômicas ou sociais, são inerentes aos processos de constituição identitária, pois “a crise revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para ‘libertar-se’ e se inventar a si mesmo, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (DUBAR, 2009, p. 255).

Entendemos que as crises estão presentes, fazem parte da vida de todos e mobilizam mudanças. Como esta pesquisa visa compreender a identidade docente, essa mobilização de mudanças, para muitos professores, principalmente aqueles que estão no magistério há muito tempo, pode tornar-se um problema e gerar sentimentos de exclusão. Para outros, no entanto, as crises podem levá-los a refletir e buscar novas formas de atuação profissional.

Cada professor, como indivíduo e um ser social, tem um movimento identitário próprio. Esse professor vem para a escola com uma identidade constituída no âmbito social, e vai entrar nas relações desse contexto profissional. Ele continua mobilizando a sua identidade; uns mobilizam mais, têm uma dinâmica mais forte, outros têm uma dinâmica reativa, por isso é muito diferente para cada um. Por outro lado, essa escola tem uma cultura, um contexto próprio, isto é, ela é uma comunidade cultural de formas relacionais, e dessa forma, a identidade desse professor vai se constituir nesse ambiente.

Ser professor no século XXI implica assumir que, tanto o conhecimento quanto os alunos se transformam mais rapidamente do que se estava acostumado, e, para responder adequadamente ao direito de aprender dos alunos, é necessário que o docente faça um esforço redobrado para continuar a aprender, pois o

papel do professor é fundamental nas possibilidades de aprendizagens dos alunos, e precisa compreender como se configura a sua profissionalidade (MARCELO, 2009b).

Para Roldão (1998), a profissionalidade é aquilo que caracteriza um profissional e o distingue de outro. A autora afirma que todas as profissões que construíram o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade se afirmam, se reconhecem e são distinguidas na representação social, pela posse de um saber próprio e distintivo. Para a autora, a principal função do professor é a de ensinar, não como simples ação expositiva e desinteressada da aprendizagem, mas imbricada a ela. Assim, acreditamos que os professores precisam saber qual é a sua função, precisam mobilizar os saberes educativos, saber qual o grau de poder e de autonomia inerentes à sua função e ter a capacidade de refletir sobre a sua função e as suas práticas, para poder redirecioná-las.

Sacristán (1991) postula que o ensino é uma prática social e só se concretiza na interação entre professores e alunos; que “a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar resposta” (p. 67). E que diante das constantes mudanças na sociedade, diferentes aspirações e exigências são formuladas para as escolas, bem como um conjunto cada vez mais alargado de funções se apresenta. Segundo o autor, “esta evolução da exigência social, especialmente projetada na educação pré-escolar e na escolaridade obrigatória em geral, conduz a uma indefinição de funções” (SACRISTÁN, 1991, p. 67). A escola busca responder às necessidades da sociedade, mas vale ressaltar que as demandas sobre as instituições educativas aumentaram significativamente e as exigências para que se prepare o aluno para atuar nesse mundo são grandes.

Libâneo (2007) afirma que a função social e política da escola é a de dar ao aluno uma educação geral, que propicie a oportunidade de dominar os conhecimentos científicos, desenvolver capacidades intelectuais, aprender a pensar e internalizar valores e atitudes. Nessa perspectiva, o professor precisa adequar-se rapidamente às mudanças sociais e também às mudanças teóricas, de abordagens metodológicas que se fazem presentes nas práticas diárias. No entanto, com essa diversidade conceitual, existe a possibilidade de o professor não ter o tempo suficiente para absorver tais transformações, o que pode levá-lo a um sentimento de instabilidade e até mesmo a uma dificuldade de se narrar, de saber exatamente qual é o seu papel, o que remete à noção de crise num dos sentidos postulados por Dubar: “Fase difícil atravessada por um grupo ou indivíduo” (2009, p. 20).

Os professores do ensino fundamental 2I, por serem especialistas e licenciados nas suas disciplinas, detêm o domínio do conteúdo a ser ensinado. No momento em que a sociedade requer que o professor dê conta de outras funções, as quais ele julga que não fazem parte do seu papel, o professor pode sentir que a importância desse conhecimento não tem o valor e o respeito merecidos. Shulman (1986) ressalta a importância do conhecimento construído pelo professor, ou seja, a base do conhecimento do professor sobre aquilo que constitui o conteúdo do ensino. Entendemos que ser professor não é uma tarefa simples; faz-se necessário a articulação de conhecimentos e a mobilização de saberes pedagógicos que tenham como objetivo principal a aprendizagem dos alunos.

METODOLOGIA

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário, com perguntas abertas e fechadas, e o mesmo foi respondido por vinte e seis professores do ensino fundamental 2 de uma escola particular de classe média da cidade de São Paulo, cujo quadro de discentes é formado, em sua maioria, por alunos

nipodescendentes. A maioria dos sujeitos da pesquisa está no exercício da profissão há mais de dez anos. Esse dado é muito relevante para as análises, pois, quando esses professores falam em mudanças ou adequações que são necessárias às demandas atuais, é preciso considerar que, por exercerem a profissão há muitos anos, eles possuem um grau de experiência que pode respaldar as suas falas, em decorrência de terem participado de vários momentos de transformações sociais, políticas e econômicas. Além disso, como docentes, vivenciaram as discussões teóricas e metodológicas que perpassaram a educação nos últimos anos.

Importante relatar que, para uma melhor compreensão das análises, descreveremos a seguir as perguntas feitas no questionário. Perguntas fechadas: sexo, idade, graduação, tempo de graduação, disciplinas que leciona.

As perguntas abertas foram:

- a) Em sua opinião, qual é o papel do professor?
- b) Partindo-se do pressuposto de que os pais têm grande preocupação com a formação acadêmica de seus filhos, o que você acha que eles esperam do professor, além do ensino do conteúdo?
- c) Essas atribuições o(a) afetam de alguma forma? Como? Por quê?
- d) Você acredita que o seu plano de ensino é alterado ao ter de lidar com outras questões que estão fora do conteúdo da aula? De que forma?
- e) Diante das demandas atuais, o que você acha que a escola espera de você? Essas atribuições o(a) afetam? De que forma? Por quê?
- f) Você acredita que a sua formação acadêmica inicial lhe forneceu ferramentas para enfrentar essas demandas? Justifique;
- g) Como você se sente ao pensar sobre as relações aluno-professor-escola-família?
- h) Além das expectativas da família e da escola em relação ao professor, existe alguma coisa que você queira relatar?

Na articulação da análise das falas com a fundamentação teórica, três categorias de análise foram identificadas: "Ser professor", "Profissionalidade: atribuição e pertença" e "Sentimentos", que serão apresentadas a seguir.

SER PROFESSOR

Na categoria Ser professor, várias discussões emergiram como, por exemplo, o que os sujeitos entendem por ser professor, em que medida esse "ser professor" é afetado por questões internas ao próprio indivíduo e por questões de seu ambiente de trabalho, ou seja, pelas circunstâncias e pelas pessoas com as quais ele precisa interagir.

Para muitos desses sujeitos, a função do professor refere-se, principalmente, a ser um mediador e facilitador da aprendizagem, como pode ser observado nas respostas abaixo:

“Mediar o conhecimento teórico e prático, adaptando os conceitos ao determinado grupo, um facilitador” (R., sete anos de magistério).

“O professor também é um facilitador nesse processo, providenciando ferramentas para que seus alunos possam organizar melhor a forma de pensar [...]” (F., dez anos de magistério).

“Para mim o professor tem a tarefa de mediar, orientar, mostrar o caminho que o aluno tem que perceber entre o conhecimento e ele mesmo” (C., quinze anos de magistério).

Ao ler essas definições, verifica-se que um número grande de sujeitos entende a função do professor como sendo um a de um facilitador e mediador da aprendizagem do aluno. Por meio de uma leitura mais minuciosa do conjunto das respostas, tem-se a impressão de que elas são reproduções de metodologias popularizadas nas últimas décadas.

Nóvoa (2000, p. 17) diz que “os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda”. Não pretendemos, em momento algum, diminuir a importância das teorias sobre ensino e aprendizagem e sobre o papel do professor nesses processos. No entanto, é importante observar que, ao se narrarem como formador, educador, facilitador, utilizam um discurso que entrará em contradição mais adiante ao responderem outras questões, o que aponta para uma falta de clareza, ou para uma compreensão um tanto confusa sobre o que é ser professor.

Por um lado, existe a possibilidade de, por atravessarem tantas mudanças, não somente sociais, mas também metodológicas e de concepção da educação, esses indivíduos não tiveram o tempo suficiente para elaborar os seus conhecimentos, acomodar esses conhecimentos às suas práticas, refletir sobre essas práticas, questionar as diversas metodologias e escolher, criticamente, qual o caminho a seguir.

Por outro lado, ao se narrarem como mediadores e facilitadores, eles podem estar tentando mostrar que valorizam a transmissão do conhecimento, ou seja, o informar, mas ao mesmo tempo estão buscando outras formas menos tradicionais de levarem esses conhecimentos aos seus alunos, bem como, uma construção conjunta desse conhecimento. PAREI

Poucos sujeitos utilizaram a palavra ensinar para descrever a sua função, o que nos remete a Roldão, que acredita, como vimos anteriormente, que a função do professor é ensinar (ROLDÃO, 1998, p. 82).

“O papel do professor é ensinar o conhecimento que contribua na formação do cidadão” (C., 3 anos de magistério).

“Ensinar os conteúdos importantes para passar de ano, passar no vestibular e que seja de importância para o dia a dia” (T., 8 anos de magistério)

Outros sujeitos disseram que para eles, ser professor é ser formador.

“O papel do professor hoje, no meu ponto de vista, é o de educador, não só transmitindo conhecimentos, mas também resgatando valores perdidos na família” (M., 24 anos de magistério).

“[...] O professor também é um educador, pois atualmente ele não lida somente com o conteúdo da disciplina que leciona” (K., 10 anos de magistério).

“Atualmente o papel do professor mudou muito. Deixamos de ser somente transmissores de conhecimentos, precisamos ser capazes de levar o aluno a questionar” (C., 33 anos de magistério).

Na leitura das falas desses sujeitos, confrontando o conjunto de suas respostas, observamos que eles se contradizem ao dizerem que ser professor é ser formador, e, logo a seguir, ao responderem se são afetados pelas demandas das famílias e da escola, dizerem que “perdem tempo” e muitas vezes não conseguem cumprir o seu plano de ensino do conteúdo por precisarem lidar com outras questões, como ensinar valores, o que, na opinião deles, seria de responsabilidade das famílias.

“Afetam porque não é possível passar valores morais e éticos quando não há apoio ou reforço desses valores no âmbito familiar. Como disse, esse trabalho formativo deve ser conjunto entre família e escola e, sendo muitas vezes unilateral, torna-se exaustivo e às vezes, infrutífero” (L., 29 anos de magistério).

“Afetam sim. Hoje em dia os pais transformaram muito a educação que os alunos devem trazer de casa para a escola e isso muitas vezes atrapalha o andamento da aula” (C., 15 anos de magistério).

“Afetam-me em parte, pois muitas vezes preciso cuidar de algumas atribuições que competem aos pais e não ao professor” (E., 20 anos de magistério).

“Afetam sim. Hoje em dia os pais transformaram muito a educação que os alunos devem trazer de casa para a escola e isso muitas vezes atrapalha o andamento da aula” (C., 15 anos de magistério).

“Sim. Aumentaram as responsabilidades e cobrança. Parte dos objetivos idealizados pelo professor acaba ficando para segundo plano” (T., 45 anos de magistério).

“Essas atribuições me afetam, pois enquanto ‘tudo’ vai bem, a família está ao meu lado, porém, quando há alguma forma de conflito, seja ele de ordem cognitiva ou de valores, a família entra em atrito, exigindo retratações inadequadas, pois não compactuam com meus valores, ou minhas atitudes” (L., 51 anos, 33 de magistério).

“Atualmente os pais têm transferido aos professores não só a responsabilidade de transmitir os conteúdos aos alunos, mas também a de educá-los moralmente, o que seria a função deles” (S., 29 anos de magistério).

Percebemos que essas respostas demonstram certo inconformismo desses sujeitos, não somente pelo fato de terem mais afazeres, mas por não acreditarem, não somente como profissionais, mas como sujeitos, que devam dar conta dessas atribuições. Ao dizerem que “parte dos objetivos idealizados pelos professores ficam em segundo plano” ou que as famílias exigem “retratações inadequadas, pois não compactuam com meus valores” evidencia que não concordam com o que estão vivendo. Nóvoa diz ser “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (2000, p. 17). Essas colocações levam-nos a identificar a existência de uma crise de identidade, de forma que os sujeitos precisam agir de determinada forma, responder certas demandas, no entanto, o fazem por obrigação.

Ao se verem obrigados a atender a essa demanda, sentem-se angustiados e veem desmoronar suas convicções. Esses sentimentos de não pertencimento afetam a sua identidade profissional e, consequentemente, a qualidade de sua aula, recaindo inevitavelmente sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Roldão pontua que o professor é herdeiro de um passado, um tanto recente, no qual a sua identidade se definia pelo domínio de um saber e de um poder socialmente reconhecidos, sendo ele o detentor exclusivo do saber para ministrar os conhecimentos, mesmo que fossem básicos. No entanto a autora afirma que o exercício da função mudou, mas que, no essencial, a função profissional não mudou (ROLDÃO, 1998).

Dessa forma, resgatar a maneira como o professor se descreve parece ser um passo importante para o seu processo de constituição identitária, pois Dubar (2009), ao falar sobre a forma narrativa de identificação, afirma que cada um se define pelo que faz e realiza.

Vários professores se narraram como transmissores de conteúdos:

“O papel do professor é transmitir os conteúdos específicos de sua disciplina, fazendo uso dos conhecimentos linguísticos, culturais e sociais do aluno a fim de atingir os objetivos propostos” (F., 15 anos de magistério).

“O professor é um transmissor de informação, mas não apenas isso: é responsável pela formação também dos seus alunos. É um elo entre conhecimento e aprendizagem” (S., 22 anos de magistério).

“O papel do professor é transmitir ao aluno conhecimentos acadêmicos considerados relevantes para sua formação e desenvolvimento [...]” (T., 2 anos de magistério).

“Transmitir com segurança os conteúdos das matérias que leciona [...]” (S., 29 de magistério).

Por meio dessas respostas, que parecem ir mais ao encontro de seu contexto de ensino, podemos inferir que os professores detenham e valorizem bastante os conhecimentos de sua disciplina, como pontua Shulman (1986). O autor acrescenta ainda que as bases do conhecimento do professor são: o conhecimento do conteúdo, dos conceitos, dos procedimentos e processos; o conhecimento pedagógico do conteúdo, as analogias, as ilustrações e o conhecimento do currículo propriamente dito. Supõe-se que esses professores, principalmente por se tratarem de especialistas em suas disciplinas, detenham e valorizem tais conhecimentos.

Além disso, ao se levar em consideração que esses sujeitos atuam em uma escola que preza pelo conhecimento e pelos conteúdos, não é surpreendente essa preocupação. Entretanto percebe-se que eles pensam o conteúdo de forma descolada e não integrada, como apresentado por Libâneo (2007), que entende o conteúdo como uma composição de vários elementos, que incluem o programa, os métodos, os valores e os modos de enfrentar o mundo. Pode-se inferir que, para esses professores, o conteúdo é entendido muito mais como apresenta Shulman (1986), do que como entende Libâneo (2007). Tudo indica que, na compreensão do papel do professor, para esses sujeitos, existe a dicotomia formar e informar.

Essa aparente contradição, entre formar e informar, demonstra o movimento de negociação identitária, postulado por Dubar (2005), entre a identidade “virtual”, que é aquela proposta por alguém, que nesse caso seria a de “formar” e a identidade “real”, às quais os indivíduos aderem, e que, no caso da maioria dos sujeitos, seria a de “informar”. Esse movimento é realizado inconscientemente pelos indivíduos, pois eles não têm a percepção de que sua identidade está sendo afetada.

Embora os seus discursos indiquem uma valorização do formar, percebe-se que o informar é mais forte. De alguma maneira, essa contradição faz com que eles possam suportar a crise, porque utilizam o formar como sendo o protagonista da sua ação pedagógica, e assim, a sua identidade virtual está, teoricamente, atendendo às demandas das famílias e da escola. No entanto eles enfatizam o informar e se queixam das demandas do formar, que são advindas dos pais e da escola e da falta de tempo para lidar com elas. Eles se definem, mas não se projetam, o que indica uma crise de identidade. Nas palavras de Dubar (2005, p. 140):

A relação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade às identidades precedentes ou em ruptura com elas, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos. A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as "trajetórias vividas", no interior das quais se forjam identidades "reais" às quais os indivíduos aderem. [...] Pode ser traduzida tanto por acordos quanto por desacordos entre identidade "virtual", proposta ou imposta por outrem, e identidade "real", interiorizada ou projetada pelo indivíduo.

Embora os seus discursos indiquem uma valorização do formar, percebemos que o informar é mais forte. De alguma maneira, essa contradição faz com que eles possam suportar a crise, porque utilizam o formar como sendo o protagonista da sua ação pedagógica, e assim, a sua identidade virtual está, teoricamente, atendendo às demandas das famílias e da escola. No entanto eles enfatizam o informar e se queixam das demandas do formar, que são advindas dos pais e da escola e da falta de tempo para lidar com elas. Ele se define, mas não se projeta, o que indica uma crise de identidade.

PROFISSIONALIDADE: ATRIBUIÇÃO E PERTENÇA

Na análise dessa categoria observamos que a profissionalidade desses indivíduos está sendo confrontada entre aquilo que acreditam ser a sua função e as atribuições que acreditam que lhes são postas pelas famílias e pela escola.

Essas contradições podem ser mais bem exemplificadas quando os sujeitos respondem a questão sobre o que eles acreditam que os pais esperam do professor.

"Acredito que os pais querem que os professores passem, além do conteúdo, noções de solidariedade e respeito às diversidades" (Y., 5 anos de magistério).

"Os pais esperam que as crianças, além do conhecimento do conteúdo, saibam também resolver problemas, saibam se comportar diante das situações diversas, ou seja, os pais acreditam que a escola deva dar a base da 'formação' do indivíduo" (I., 24 anos de magistério).

"Acredito que, além da formação acadêmica, os pais também esperam que os professores ajudem na educação social dos seus filhos" (C., 15 anos de magistério).

"Além do conteúdo, os pais esperam a superproteção aos seus filhos, desejam que a formação dada aos filhos seja, em geral, parecida com a da família, e não a de um consenso." (I., 25 anos de magistério)

De acordo com essas respostas, pode-se observar a ambiguidade em que vivem esses professores, porque, segundo eles, os pais esperam que eles informem e formem. Eles se dizem formadores e transmissores de conteúdos, mas ao serem questionados se essas demandas os afetam, eles são quase unânimes em responder que sim.

Como o objetivo desta pesquisa é investigar se as demandas percebidas pelos professores afetam a sua identidade profissional, podemos verificar que esses sujeitos acreditam que a sua função seja ensinar os conteúdos, mas, ao serem confrontados por outras questões, eles se mostram confusos. Ao se narrarem formadores, orientadores, eles estão negociando, de forma consciente ou não, como os estatutos, pois se é esperado da escola formar, ele tem que formar, apesar de não acreditar que seja sua função. Eles se nomeiam objetivamente, mas não concordam subjetivamente.

Essa negociação nos remete a Dubar (2009), que fala da forma de identificação estatutária. Essa forma identitária, como já apresentada, é por adesão. O indivíduo escolhe participar desse grupo social. Como a maioria dos sujeitos dessa pesquisa é de professores que exercem a profissão há muitos anos, e que, apesar de não concordarem com o que as famílias esperam deles, acatam objetivamente porque querem permanecer nesse grupo, apesar de não aceitarem algumas atribuições.

Esse não concordar fica visível quando a professora I. diz que os pais esperam “superproteção aos filhos” e a professora S. diz que vê a necessidade de formar porque “percebe que os alunos não recebem isso em casa.” Eles se veem forçados a atuarem como formadores.

Outros sujeitos também demonstraram não concordar, quando falam de transferência de papéis, como pode ser visto nas respostas a seguir:

“Acho que os pais também esperam que o professor passe aos alunos valores morais e éticos. Na verdade, acho que os pais estão transferindo totalmente essa responsabilidade aos professores e se esquecem que a formação de seus filhos deve ser compartilhada entre eles e a escola” (L., 29 anos de magistério).

“Eles nos responsabilizam por toda a formação da criança. Já não existe (raro) aquela educação que vem de casa. Toda e qualquer atitude, reação, postura da criança, a responsabilidade passou a ser da escola e conseqüentemente do professor. (T., 45 anos de magistério).

“A família espera que o professor ‘dê’ a formação de valores para seus filhos. Hoje os pais transferem toda a responsabilidade da formação de seus filhos aos professores” (L., 33 de magistério).

“Atualmente os pais têm transferido aos professores não só a responsabilidade de transmitir os conteúdos, mas também a de educá-los moralmente, o que seria a função deles” (S., 29 anos de magistério).

“Alguns pais deixam sob a responsabilidade da escola, consciente ou inconscientemente, a educação que os jovens deveriam ter dentro em seus lares, como: boas maneiras e limites. Os alunos não têm discernimento da função que têm a escola. Não enxergam o professor como autoridade, alguns alunos veem a escola como a extensão de suas casas, e, como seus pais não lhes dão limites, agem como se estivessem em suas casas (D., 19 anos de magistério).

Os professores percebem que, com o passar dos anos, os alunos e as famílias mudam. Conseqüentemente, as demandas sobre a escola também mudam, exigindo deles o cumprimento de outros papéis, aos quais a maioria não adere, por se sentirem, de certa forma, menos valorizados na sua função específica de professor transmissor de conhecimento. Entretanto apesar de eles também valorizarem a função de

professor formador, percebem que essas mudanças, que demandam que eles exerçam também outras funções além de transmissor do conhecimento, estão trazendo prejuízo para a própria educação dos alunos ao retirar o tempo do ensino do conteúdo, já que eles precisam cuidar de questões, as quais esperariam que fossem assumidas pelos pais.

As falas acima sugerem uma não identificação com o que, na opinião dos sujeitos, lhes é posto pelas famílias. Dessa forma, esses professores não tornam as atribuições em pertencas, lembrando que, na teoria de Dubar, esses termos significam: atribuição (do outro para si), o que o outro diz de mim e pertença (de si para o outro), o que eu digo de mim (DUBAR, 2005).

Ao afirmar que ser professor é também ser formador, mas, ao mesmo tempo, não concordar com a atribuição de formador conferida a ele pelas famílias, faz com que essa atribuição não se transforme em pertença, gerando um paradoxo. Percebe-se uma tensão entre a atribuição e a pertença, prevalecendo a atribuição (PLACCO; SOUZA, 2010). Se a atribuição não prevalecer, ou se a pertença for muito significativa para o professor, a crise se instala, pois significa que ele não está conseguindo fazer as negociações para acomodar o que ele acredita ser a sua pertença (de si para o outro), com o que está sendo atribuído a ele.

Dessa forma, ao ler essas respostas e observar que foram escritas por professores que, em sua maioria, estão no exercício da docência há muitos anos, podemos inferir que eles perceberam que as demandas sobre o professor se modificaram. Ao falar em transferência de responsabilidade, infere-se que a responsabilidade de formar não era considerada deles, mas passou a ser, por atribuição de outros, apesar de eles não concordarem com ela.

Importante ressaltar que, para esses sujeitos, formar significa ensinar boas maneiras, posturas adequadas ao ambiente escolar. Ensinar limites e o respeito ao próximo, valores morais e éticos.

As variáveis idade e tempo de magistério tiveram uma influência que pode ser considerada significativa nesta análise, visto que a maior resistência à transferência de papéis é advinda de professores com mais de 19 anos de magistério e com idade acima de 46 anos. Ao confrontarmos as respostas com o local onde foi realizada a pesquisa, é possível compreender esse estranhamento por parte dos professores, à medida que a maioria dos alunos dessa instituição é nipodescendentes, e que, culturalmente, costumam ter uma educação familiar mais rígida. Sendo assim, os professores não esperam ter que ensinar boas maneiras ou limites a esses alunos.

Entretanto, vale salientar que os alunos dessa escola pertencem à terceira ou à quarta geração dos imigrantes que inicialmente frequentava essa instituição. É, portanto, natural que mudanças de comportamento aconteçam, em decorrência de vários fatores, entre eles, uma forma menos rígida e conservadora, adotada pelas famílias mais jovens, de educar seus filhos.

Nóvoa (2000) diz que a construção de identidades é um processo complexo e que “necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p. 16). Por essa razão, acreditamos na existência de uma crise, pois as respostas dos professores sugerem uma mudança de referenciais, uma ruptura de equilíbrio e, provavelmente, eles ainda não tiveram tempo de digerir tais transformações.

Essa aparente contradição entre formar e informar demonstra o movimento de negociação identitária postulado por Dubar (2005), entre a identidade “virtual”, que é aquela proposta por alguém, que nesse

caso seria a de “formar” e a identidade “real”, às quais os indivíduos aderem, e que, no caso da maioria dos sujeitos, seria a de “informar”. Esse movimento é realizado inconscientemente pelos indivíduos, pois eles não têm a percepção de que sua identidade está sendo afetada. Ao se verem obrigados a atender a essa demanda, sentem-se angustiados e veem desmoronar suas convicções. Essa crise de pertencimento afeta a sua identidade profissional e, conseqüentemente, a qualidade de sua aula, recaindo inevitavelmente sobre o processo ensino e aprendizagem dos alunos.

SENTIMENTOS

Durante as análises das categorias “Ser professor” e “profissionalidade: atribuição e pertença”, percebemos que as respostas foram permeadas por palavras que indicavam os sentimentos dos sujeitos. Esses sentimentos eram por vezes positivos, de motivação e de desafio, mas outras vezes de insegurança pela falta de tempo para estudar ou dar suas aulas como planejado, de angústia pela sobrecarga de atividades e principalmente de preocupação com as inversões de papéis vivenciadas hoje na escola.

“Sinto que temos uma grande responsabilidade em nossas mãos. A cada ano novas mudanças, novos desafios, novas realidades” (C., 33 anos de magistério).

“Sinto-me completamente desgastada porque nunca sabemos como agir. Temos que agradar ao aluno, aos seus pais, à escola, que conseqüentemente se mostram perdidos, sem convicções definidas” (L., 29 anos de magistério).

“Sinto-me preocupada, pois percebo que o aluno e a família não respeitam mais a escola/professor, pois questionam muito o trabalho do profissional, mas delegam a educação dos filhos à escola. (F., 15 anos de magistério).

“Um pouco desconfortável, porque, infelizmente, está cada vez maior o número de pais que pensam que a escola – e por extensão o conhecimento – é uma mercadoria. Até mesmo algumas escolas têm essa visão. Dessa forma, encaram-na como uma loja vendedora de diplomas. O professor fica ‘num fogo cruzado’. A escola quer vender, o aluno quer comprar, e o professor ‘atrapalha’ os dois lados” (T., dois anos de magistério).

“Sinto que essa relação não está muito bem equacionada e as obrigações estão mais voltadas para a escola e o professor. Estou certa de que essa situação é irreversível e a responsabilidade maior incidirá sobre o professor, que, acima de tudo, deverá ser um educador” (D., 19 anos de magistério).

“Preocupada porque hoje em dia parece que a escola e os professores fazem mais o papel da família do que a própria família” (T., oito anos de magistério).

Vários sujeitos mencionaram a necessidade de ação conjunta entre aluno-professor-escola-família:

“Sinto que essa relação ainda está muito longe do que poderia ser ideal. Se todos trabalhassem juntos, tenho certeza que a educação poderia melhorar bastante” (K., 10 anos de magistério).

“Tem que andar juntos, ou seja, falar a mesma língua para que ocorra um equilíbrio harmônico na educação e formação do jovem” (V., 24 anos de magistério).

“Eu acredito que um bom trabalho só é feito quando há plena integração entre esses elementos. O apoio e o diálogo entre escola e a família é fundamental” (I., 24 anos de magistério).

“Penso que é uma relação ideal, porém, não é a real. Muitas vezes a corrente pode se quebrar em um desses elos” (S., 22 anos de magistério).

“Eu sinto que essas relações devem estar muito próximas e que as conexões devem ser feitas de todas as formas, sem restrições para que o aluno seja o maior beneficiário de todos” (L., 20 anos de magistério).

As respostas acima sugerem que, se há uma preocupação por essa integração, por esse equilíbrio, é porque ela não existe. Ela não existindo, não pode haver tranquilidade e autonomia para a execução do trabalho docente, de forma real, não possibilitando, dessa forma, ao indivíduo projetar-se para o futuro.

A ausência desse equilíbrio irá levar o professor a narrar-se objetivamente, o Nós societário irá prevalecer e o indivíduo se narra na forma de identificação estatutária. Por consequência, ele rejeita, subjetivamente, as atribuições que acredita que lhe são postas. Para manter-se no emprego, acaba acatando o que as famílias e a instituição lhe atribuem, sem, no entanto, se sentir parte integrante desse processo. Para Dubar (2009, p. 74), “a forma estatutária é inseparável da dominação burocrática, sistêmica, aquela que muitas vezes esmaga o indivíduo sob o peso das regras anônimas e algumas vezes cegas, que subordinam os dirigidos aos dirigentes”. Assim, uma crise se instaura.

Se o indivíduo é confrontado o tempo todo com mudanças e instabilidades, ele pode se sentir perdido e a sua negociação subjetiva ser afetada, pois ele não consegue se projetar para o futuro. Esse sujeito pode procurar fazer algo para mudar esse quadro ou romper com ele e buscar outros modos de identificação.

Dubar (2009), ao estudar a crise identitária de trabalhadores franceses, faz algumas colocações que podem ser aplicadas ao grupo de professores da presente pesquisa, pois são professores, em sua grande maioria, que estão no exercício da função há muitos anos e que trabalham há muito tempo na mesma instituição. Dubar, ao falar sobre aqueles trabalhadores, diz que eles não são

[...] respeitados por seus “clientes”, não valorizados por seus “chefes”, sofrem com a falta de reconhecimento de sua identidade. [...] Essa frustração pode, às vezes, voltar-se contra si mesma e engendrar formas extremas de desamparo. Assim, a transformação de um ofício aprendido, transmitido, incorporado, numa “atividade” que se tornou incerta, mal reconhecida, problemática, constitui o próprio tipo da “crise identitária” no sentido da sociologia interacionista (DUBAR, 2009, p. 143).

As expressões que podem ser consideradas mais fortes, como “desgastada”, “preocupada”, “situação irreversível”, emergiram das respostas dadas por professoras, independente da idade ou tempo de magistério, o que pode indicar que as mulheres são mais afetadas do que os homens, o que não nos garante que eles também não tenham sentimentos de preocupação, mas as mulheres tiveram uma maior facilidade em expor o que sentem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por compreender a identidade docente a partir de um grupo de professores de uma escola particular, foi possível observar a complexidade que envolve o trabalho docente e como a identidade pessoal não pode ser separada da identidade profissional.

Os sujeitos desta pesquisa, em sua grande maioria, exercendo a atividade docente há muitos anos, puderam sentir não somente as mudanças sociais e econômicas, mas também as consequências dessas mudanças, que recaíram sobre a escola e os seus agentes. Segundo a percepção dos sujeitos pesquisados, outras demandas se fizeram e colocaram em choque as expectativas dos professores frente à sua profissão.

Apesar de todo esforço que esses sujeitos procuram fazer para atender às demandas, em muitos momentos eles demonstraram certo inconformismo por terem de dar contas de questões que julgam não ser de sua alçada, mas de competência das famílias. Por essa razão, utilizaram várias vezes a expressão “transferência de papéis”.

Pode-se perceber, também, a importância que esses sujeitos dão à transmissão do conhecimento e pode-se inferir que eles acham que seus alunos perdem em qualidade de ensino quando os professores precisam despende o seu tempo, que deveria ser dedicado ao ensino, com questões que seriam, segundo eles, de responsabilidade das famílias.

Dubar (2009) entende que toda mudança gera crise e a sociedade está em constante mudança. No entanto as rápidas mudanças na sociedade e na escola não permitem que os professores tenham o tempo suficiente para elaborar e digerir as diversas demandas e os diferentes papéis que precisam desempenhar.

Como o objetivo desta pesquisa era o de investigar como as exigências que os professores percebem que lhes são feitas, pelas famílias e pela escola, afetam a sua identidade profissional, pode-se constatar que as demandas afetam a identidade desses professores provocando uma crise de identidade. Eles se percebem atravessando, já há algum tempo, períodos difíceis, com falta de autonomia, desvalorização do seu trabalho e do seu conhecimento. Os sujeitos pesquisados, por se tratarem de professores especialistas em suas disciplinas, sentem que seu conhecimento e sua formação são relegados a um segundo plano, sentindo-se desvalorizados ao terem de dedicar menos tempo ao ensino de suas disciplinas. Eles percebem as exigências feitas pela escola e pelas famílias; no entanto, não conseguem perceber em que medida essas demandas provocam uma crise, que é revelada por meio de suas falas, em sua maioria, contraditórias, entre o formar e o informar.

A crise provocada pelas demandas os afeta à medida que fazem com que um aspecto de sua identidade profissional entre em relevo. Em outras palavras, pode-se dizer que o sujeito, ao se narrar formador, assume uma identidade para si. Entretanto, logo a seguir, ele se narra como transmissor de conteúdo, ou seja, informador, que também é uma identidade para si. Dessa forma, instaura-se uma crise, pois as duas funções são importantes, mas ele as vê como paradoxais e mesmo contraditórias.

Talvez esses sujeitos não consigam perceber que, como formadores, possam preparar os seus alunos para buscarem a informação que lhes faltou, quando for o caso. Pode ser que eles não acreditem que, como formadores, consigam formar alunos autônomos. Por essa razão o paradoxo formar/informar. Assim,

a identidade desses sujeitos é afetada pela presença contínua de uma crise, na qual eles veem uma identidade “virtual” para si narrada, semelhante àquela que lhes é atribuída. No entanto, essa identidade “virtual” não é condizente com aquilo que eles realmente acreditam, ou seja, com a sua identidade “real”.

A maioria dos sujeitos vivencia a contradição, por isso a crise revelada pelo paradoxo. É difícil se narrar e viver algo em que não se acredita. Lamentavelmente, essa crise, que se põe contínua, parece ser de difícil resolução. Como abandonar um lugar em que se trabalha há tanto tempo? Como mudar de local de trabalho se as exigências não são características de um único lugar, mas, sim, da sociedade como um todo? Apesar de não haver uma alternativa para reverter essa situação, faz-se necessário reconhecer e compreender esse processo de crise identitária, pelo qual passam os professores, para que se possam buscar alternativas para tornar essa jornada menos conturbada e sofrida.

Por meio dos resultados apresentados neste estudo, espera-se ter contribuído para os demais estudos sobre formação de professores, pois, como entendem Placco e Souza (2006, p. 26), “não é possível conceber a aprendizagem do adulto, sobretudo do adulto professor, sem considerar o processo de formação identitária”.

REFERÊNCIAS

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (Org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-50.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARCELO, C. Identidade docente: constantes de desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciência da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de Professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, A. F. M., HOBOLD, M. de S., AGUIAR, M. A. L. de. *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisas*. Joinville: UNIVILLE, 2010. p. 79-99.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. do C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, Santarém, v. 9, p. 79-87, 1998. (Nova Série).

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1991. p. 61-124.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev.1986.