

## A Tomada de Consciência da Crise de Identidade Profissional em Professores do Ensino Fundamental <sup>1</sup>

---

Eliane Paganini da Silva<sup>2</sup>

Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur<sup>3</sup>

### Resumo

Este trabalho investigou se professores do II Ciclo do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) de uma escola paulista têm consciência de suas funções e responsabilidades como professores, como avaliam a crise da profissão docente, descrita na bibliografia educacional, e se estão conscientes dessa crise com seus determinantes. A pesquisa recorreu a estudos que tratam da identidade, dos saberes e das dificuldades do professor, utilizando como suporte teórico para a análise a teoria de Jean Piaget do desenvolvimento cognitivo e da tomada de consciência. Foram entrevistados 12 professores com base em um roteiro semi-estruturado, tendo como eixo temático as características e consciência da crise de identidade docente. A partir de análise qualitativa e quantitativa, foi possível estabelecer níveis distintos da tomada de consciência dessa crise: Nível I. Consciência elementar ou periférica da crise de identidade profissional; Nível II. Consciência incipiente da crise de identidade profissional e Nível III. Consciência refletida da crise de identidade profissional. Concluiu-se que a tomada de consciência da crise de identidade profissional docente não se mostra repentina, nem consiste em um processo de “iluminação”, mas se revela em certos níveis hierárquicos. E para que os professores atinjam o terceiro nível de consciência, devem ter refletido sobre as reais causas dos acontecimentos e dos problemas, percebendo os elementos centrais da situação em detrimento dos seus elementos periféricos.

**Palavras-chave:** Identidade profissional do professor, Tomada de consciência da crise de identidade docente, Profissionalização docente, Papel profissional do professor.

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi em grande parte apresentado no XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, realizado em Porto Alegre, em 2008.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Escolar pela UNESP, campus de Araraquara-SP, docente do Centro Universitário de São José do Rio Preto-SP. E-mail: elian\_ps@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP, professora livre-docente aposentada da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara-SP. E-mail: chakur@fclar.unesp.br

## **The Conscience Taking of the Professional Identity Crisis in Teachers of Primary Education**

### **Abstract**

This work researched if the Cycle II of the Primary School teachers (5th to 8th degrees) from one school of a city of São Paulo State were aware of their functions and responsibilities as teachers, how they evaluate the teaching professional crisis described in the educational bibliography and if they are conscious of this crisis with their determinants. The research appealed to the studies that deal with the teachers' identity, knowledge and difficulties, and used Jean Piaget's theory of the cognitive development and the consciousness taking as the theoretical support of the analysis. 12 teachers were interviewed by a semi-structured guide which had as thematic axis the characteristics and conscience of the teaching identity crisis. By means of qualitative and quantitative analysis, it was possible to establish different levels of the consciousness taking of this crisis: Level I. Elementary or peripheral consciousness of the crisis of professional identity; Level II. Incipient consciousness of the professional identity crisis; and Level III. Reflected consciousness of the professional identity crisis. It was concluded that the consciousness taking of the teaching professional crisis does not appear suddenly nor it consists a "lighting" process, but it show some hierarquical levels. And to reach the third level of consciousness, the teachers must reflect on the genuine causes of the events and problems, catching the central elements of the situation by relegating their peripheral elements.

**Keywords:** Teacher's professional identity. Consciousness taking of the teaching identity crisis. Teaching professionalization. Teacher's professional role.

## Introdução

O processo de formação da identidade pessoal tem início na fase infantil, na medida em que a criança assimila traços e características de pessoas e objetos externos valorizados. É um processo que ocorre de acordo com a cultura e a categoria social do indivíduo. O desenvolvimento do eu depende, em grande parte, das pessoas ou grupos de pessoas com os quais nos identificamos, mas isto nunca ocorre em nível generalizável e a intensidade desta identificação é variável.

Nesse processo, o indivíduo adota papéis e atividades das outras pessoas que lhe parecem significativas, adquirindo sua identidade subjetiva, ou seja, a identidade se mantém, modifica-se e remodela-se em uma dialética entre o “eu/outros” (MOGONE, 2001, p. 16).

Um aspecto importante para a definição de identidade, segundo Vianna (1999, p. 51), é a “tensão entre imutabilidade e dinamicidade”, sendo a identidade “o conjunto de representações do eu pelo qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros”.

Alguns autores consideram que a identidade não é exclusiva do campo individual, mas também do coletivo. A identidade coletiva não é decorrência direta da individual, mas possui outro “sistema de relações ao qual os atores se referem e em relação ao qual tomam referimento” (VIANNA, 1999, p. 52).

A identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a **identidade profissional** do indivíduo. A esse respeito, Pimenta (1997, p. 7) salienta que a identidade profissional docente

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Entendemos identidade profissional docente como um processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e autoimagem social que se tem da profissão e também legitimado a partir da relação de pertencimento a uma determinada profissão, no caso, o Magistério.

Mas a bibliografia educacional tem mostrado que os professores vivem já há algum tempo uma crise em sua profissão e em seu fazer (ESTEVE, 1995 e 1999; LOURENCETTI, 2004; NACARATO, VARANI e CARVALHO, 2000). Essa crise se revela como uma espécie de “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999), relacionado à tendência à desprofissionalização, que é decorrente, por sua vez, de mudanças sociais que transformam a imagem e a autoimagem do professor, causando desmotivação pessoal, insatisfação com a profissão, autoimagem negativa, isenção de responsabilidade, indefinição de sua função etc. Essa é uma situação, segundo pensamos, que apresenta sinais de crise também na identidade profissional do professor.

Sabemos que a formação da identidade profissional do professor sofre um processo lento e se desenvolve por meio de apreciações e apropriações do mundo escolar, ou seja, nas relações de convívio social e na prática docente. Nesse processo, o professor provavelmente se depara com dificuldades, ambiguidades e confusões quanto à própria imagem e papel e, para que a identidade docente se estruture firmemente, é necessária a **tomada**

**de consciência** do que é realmente pertinente à profissão. É com a preocupação de esclarecer esse processo que realizamos a presente pesquisa.

### **O referencial de análise: a perspectiva piagetiana**

Para analisar os dados da presente pesquisa, recorreremos principalmente à perspectiva teórica de Piaget que, segundo pensamos, apresenta-se rica e coerente o bastante para poder ser aplicada a adultos e, além disso, a profissionais de uma certa área (CHAKUR, 2001).

Segundo Piaget, em suas interações com o mundo, o indivíduo muitas vezes se depara com obstáculos e problemas e busca superá-los. Mas ocorre que, muitas vezes, suas condições intelectuais atuais (estruturas cognitivas) não dão conta das exigências encontradas no ambiente e tendem, portanto, a se modificar, a se diferenciar em novas estruturas, para que os conteúdos que o ambiente oferece possam ser assimilados e os obstáculos possam ser compensados.

Para Piaget, é esse processo contínuo de busca de equilíbrio entre indivíduo e ambiente – que ele chama de **processo de equilíbrio** –, o principal responsável pelo desenvolvimento intelectual. Mas, em sua proposta, o autor não deixa de valorizar, também, os aspectos biológicos (hereditariedade e maturação), educativos e sociais em geral, como fatores que interferem no desenvolvimento.

Pesquisando a tomada de consciência em crianças e adultos, Piaget (1977, p. 198) descobre que ela “procede da periferia para o centro, sendo esses termos definidos em função do percurso de um determinado comportamento”. Segundo Piaget, quando o indivíduo realiza uma determinada ação, pode obter êxito ou não; entretanto, mesmo quando obtém êxito, comumente explica como o obteve sem uma reflexão, sem realmente tomar consciência do porquê do êxito.

De acordo com Piaget (1977), muitas vezes analisamos apenas as relações aparentes, mais externas, sobre aquilo que fazemos, desconsiderando o que realmente leva à realização de determinada ação; essa parte superficial é o que ele chama de **periferia da consciência**, a reação mais imediata e exterior do sujeito em face do objeto, enquanto o **centro** seria formado pelos meios e razões, quando buscamos o **como** e os **porquês** do êxito ou fracasso alcançado com nossas ações. Para ele, a tomada de consciência é um processo que obedece a níveis sucessivos e hierarquizados, assim como ocorre com o processo de desenvolvimento cognitivo. Desse modo, a tomada de consciência

[...] consiste em fazer passar alguns elementos de um plano inferior inconsciente a um plano superior consciente, e que esses dois estágios não possam ser idênticos [...] A tomada de consciência constitui, pois uma reconstrução no plano superior do que já está organizado, mas de outra maneira, no plano inferior (PIAGET, 1973, p. 41).

Consideramos que a tomada de consciência é um conceito bastante rico, que pode ser tomado para analisar a consciência que os professores dispõem sobre a possível crise de identidade profissional que enfrentam e que é objeto do presente trabalho.

### **O desenvolvimento da pesquisa**

A pesquisa teve como objetivo investigar como professores do Ensino Fundamental avaliam a imagem do professor e a própria autoimagem e como enfrentam a crise em sua identidade e em sua profissão, tal como descrita na bibliografia educacional recente. Os professores estão conscientes dessa crise? Conhecem, por exemplo, seu núcleo e seus determinantes?

Participaram da pesquisa doze professores de várias disciplinas curriculares de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. Os professores (que serão a seguir identificados por siglas pertinentes às respectivas áreas) se distribuíam do seguinte modo: 2 professores de

Português (P1 e P2), 2 de Matemática (M1 e M2), 2 de História (H1 e H2), 2 de Geografia (G1 e G2), 1 de Educação Física (F1), 1 de Educação Artística (A1) e 2 de Ciências (C1 e C2), com idades variando de 25 a 56 anos e com tempo de serviço no magistério de 5 a 35 anos.

Os dados foram coletados mediante entrevista semi-estruturada com um roteiro contendo dois blocos de questões. O primeiro se referia à imagem de “ser professor” e à autoimagem de cada participante como tal. O segundo buscava saber o que incomoda/dificulta o trabalho em sala de aula ou fora dela, se os professores se encontravam em crise e qual o seu centro e determinantes. As entrevistas foram gravadas com a devida autorização e transcritas pela pesquisadora de modo literal.

O procedimento seguiu os princípios do método clínico piagetiano, o que permitiu explorar com certa profundidade o que pensam os professores a respeito do tema em questão. Lembramos que o foco da entrevista clínica é a forma de pensamento do entrevistado e, desse modo, o roteiro de entrevista não segue uma sequência fixa de questões, privilegiando o ritmo e a ordenação sugerida pelas respostas do entrevistado.

A análise dos dados foi eminentemente qualitativa. Inicialmente, foram agrupadas em categorias as respostas semelhantes e, em seguida, conforme a questão, as categorias foram hierarquizadas em níveis distintos. Os critérios de análise serão detalhados adiante, juntamente com os resultados obtidos.

As respostas foram, também, submetidas à análise quantitativa, quando procedemos à tabulação de frequências absoluta e percentual de cada categoria (com porcentagens calculadas pelo número de professores, ou seja, 100% equivalendo a 12 professores).

### “Ser professor” e suas imagens

No primeiro eixo de análise, questionamos os professores sobre sua função, imagens que eles têm de si mesmos como profissionais da educação e valor de um professor na atualidade.

A função do professor, como afirma Gimeno Sacristán (1991), encontra-se em permanente elaboração e depende diretamente das relações e dos contextos sociais nos quais a comunidade docente se encontra. A dificuldade de definição das atribuições do professor acaba por levar à incorporação de uma multiplicidade de tarefas que, muitas vezes, ultrapassam a função docente, fugindo de seu alcance e caracterizando atividades próprias de profissões ou ocupações distintas das do magistério. Todo esse contexto, como salientam Esteve (1999) e Lourencetti (2004), dificulta e emperra o trabalho e o “ânimo” dos professores, o que, conseqüentemente, interfere na imagem que eles próprios e a sociedade possuem do profissional docente.

Na questão sobre **O que é ser professor?**, as respostas variaram entre os que acreditam que ser professor é **transmitir conhecimentos**, com seis depoimentos (G1, H2, A1, H1, G2, F1) (50%), e os que apontam ser necessário **ter consciência de seu papel e de sua responsabilidade** para com os alunos, com depoimentos de quatro professores (P1, P2, H2, C2) (33,3%). São exemplos de depoimentos dessas categorias:

Ah, eu não tenho, assim, muitas ilusões, não... eu acho que ser professor hoje em dia é conseguir passar o conteúdo, alguns valores, mas o sistema torna a gente um simples transmissor de conhecimento... não tá dando para ser professor... (G1).

É você saber valorizar aquela pessoa que você tá conduzindo, você tem que ter consciência de que você tem alunos que precisam de você para saber determinados conhecimentos que só vai ter com você. Eu acho que ser professor é você ter consciência da responsabilidade de ser professor (H2).

Segundo um dos entrevistados (C1), para ser professor é preciso **cumprir tarefas diversificadas** (inclusive que não são próprias da profissão); para outro, trata-se de uma **profissão diferenciada** (M2):

Eu acho que ser professor é ser muitas coisas, é ser um profissional, é ser um parente, é ser um amigo, porque acaba ficando muito tempo com a criança [...] você não é só um profissional, você acaba sendo uma parte do, da... continuação da família da criança [...]. Acho que ser professor é muito mais que ser só um profissional, cumprir uma tarefa (C1).

Olha... eu gosto muito do que eu faço, acho que é muito gratificante... eu sei lá, primeiro lugar é uma profissão, sem dúvida é uma profissão... que é diferente de ser um advogado, por exemplo, porque você dá de você direto para pessoas, você tem de ficar ali direto do lado dos alunos, pra tentar passar pros alunos o que você sabe, é uma profissão sem dúvida, mas é um negócio muito gratificante... (M2).

Percebemos em alguns depoimentos que a identidade profissional se apresenta confusa. Ou será que ser professor é realmente “cumprir tarefas diversificadas”, tal como atuar como parente, amigo, parte da família? Para ser professor é preciso se sentir gratificado ou ver o progresso dos alunos? Estes são elementos essenciais à profissionalidade docente?

Considerações feitas por Cunha (1998) e Hypolito (1998) apontam a existência de uma dificuldade histórica na constituição da profissionalização docente. Isso nos levaria a pensar que a questão de ser professor, de se tornar professor, envolve uma série de atributos que nem sempre são facilitados pelas políticas públicas educacionais, que também nem sempre visam à constituição da docência como uma profissão realmente. Afirmar-se como profissional é um sonho almejado há muito pelos professores.

Quando questionamos se qualquer pessoa poderia ser professor, as respostas foram **negativas**, com exceção de um deles, mas que recorre à mesma explicação encontrada nas respostas negativas. Seis professores (M2, P2, C2, G2, H1, F1) (50%) afirmaram que **tem que ter formação**. Cinco, ou 41,6% (F1, G1, H2, A1, M1), relataram que **tem que gostar**

da profissão. Quatro (P1, P2, H2, M1) (33,3%) disseram que é necessário **ter dom** para ser professor:

Pode... é, pode, se você receber formação... [...] (H1).

Eu acredito que não. E acho que o equívoco reside nesta questão mesmo! O professor é uma pessoa que precisa ser capacitada para o ofício de ensinar. A ele devem ser dadas, ensinadas teorias que fundamentem a sua prática. Ele precisa ser formado na íntegra. Tudo é essencial. Além da teoria, muita prática (P2).

Olha, eu acho que para ser professor tem que gostar muito da profissão, porque se a pessoa não gosta da profissão, ela não vai fazer aquele trabalho com carinho e amor, ela vai deixar tudo de qualquer jeito. Não é QUALQUER pessoa não, teria que gostar da educação, ter dom (A1).

Para dois professores (16,7%), é necessário **ter paciência** (G2, G1), e ainda um único entrevistado (8,3%) afirma que é preciso **ter consciência** (C1) para ser educador.

Percebemos em certos casos que faz parte do imaginário docente a imagem de professor abnegado, aquele que professa algo. Brzezinski (2002, p. 16) também ressalta que a profissão professor se mantém associada à idéia de fé, de sacerdócio: “a vocação para ser professor diz respeito à dedicação e abnegação ao apostolado” e, segundo a autora, tal concepção condiz com o “imaginário social que relaciona a profissão professor com a fé, como um chamado para prestar um serviço ao bem comum”. Talvez isso explique o fato de tais concepções permearem as afirmações de nossos participantes de que qualquer um pode ser professor, desde que tenha **dom ou paciência**, pois estas são características essenciais para uma profissão que se respalde na abnegação, na fé e na dedicação ao bem comum.

Quando questionamos que imagem cada um teria de si próprio como professor, apareceram basicamente cinco imagens, sendo elas:

**“Professor-amigo”**: segundo cinco professores (C1, C2, P2, H1, G1) (41,6%), para ter uma boa imagem, os professores têm que ter um bom relacionamento com os alunos, que os mesmos gostem deles; e ainda devem saber lidar com adolescentes:

A imagem que eu faço de mim é a imagem que eu percebo que os alunos representam pra mim, como alguém muito fácil, de fácil acesso. Uma pessoa educada, é... eu não altero a voz, [...] eu procuro ser bem próxima a eles, ser amiga, divertida, eu gosto de ser muito divertida, [...] eu acho que eles me vêem como uma amiga, como um ser humano (P2).

**“Professor dedicado”**: quatro entrevistados (33,3%) (M2, A1, P1, P2) entendem que possuem uma imagem de professor amoroso, maternal. Exemplo:

Primeiro eu achava que eu era muito enérgica... meio carrasca, hoje eu mudei... Porque depois que eu casei, tive filhos, passei a ver as coisas de uma outra forma (M2).

**“Professor-competente”**: ainda quatro professores (33,3%) indicam uma imagem de professor que domina o conteúdo (C1, M1, H2, G2):

Eu me acho uma pessoa competente e, para você ser professor, você tem que se interessar e ser muito interessado e tem que tentar se renovar sempre, se atualizar [...] (H2).

**“Professor mente-aberta/consciente”**: também para 33,3% dos entrevistados, a autoimagem é daquele que se atualiza, reconhece erros, procura melhorar, tem a mente aberta (C2, P1, H1, H2):

Eu procuro fazer o melhor, sempre me dediquei bastante... tenho muitas falhas, procuro ter autocrítica... para observar essas falhas e tentar corrigir, mas a gente não consegue ser perfeito [...] então, eu procuro sempre melhorar, observar... onde eu tô falhando, tentar consertar, modificar (P1).

**“Professor-modelo”**: Apenas um dos professores (8,3%) afirma que, para ter uma boa imagem, tem que dar exemplo para o aluno (F1):

Eu acho que tenho uma imagem boa, tento fazer o melhor de mim, passar o que eu sei, levar uma vida saudável, que, no caso da Educação Física, eu tenho que saber lidar com isso, praticar atividade física, ser coerente com a minha profissão, entendeu? Tem muito professor de Educação Física que não se cuida, vai na escola por ir... eu cultivo o que eu ensino para eles na minha casa, na minha família (F1).

Os depoimentos que sugerem uma ligação entre o instinto amoroso e maternal e a própria imagem de **professor dedicado** são, sem dúvida, imagens recorrentes no senso comum. Segundo Arroyo (2000), essa imagem de devotamento é algo histórico, pois os professores do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) trazem resquícios de um ciclo que tinha e continuou a ter como função intermediar a educação primária à formação universitária, criando-se, portanto, um “vácuo de um saber profissional capaz de dar conta da educação e da formação cognitiva, ética, estética, cultural etc. da adolescência e da juventude” (p. 31).

Questionamos, também, qual o valor de um professor nos dias atuais e foi possível agrupar as respostas em três categorias distintas. Para sete entrevistados (F1, M2, P1, G1, H1, H2, M1) (58,3%), o professor atualmente tem “**muito pouco valor**”, ou é “**desvalorizado**”; três deles (P2, A1, C2) (25%) acham que o professor não tem “**nenhum valor**”; e ainda dois professores (C1, G2) (16,7%) consideram que “**o professor tem seu valor, mas não é reconhecido**”.  
Exemplos:

Hoje em dia... acho que professor não tem mais valor não, sabe, antigamente se respeitava, pai e mãe acatava decisões, hoje em dia eles não dão valor... sabe, tá muito desvalorizada, tanto financeiramente como em termos de educação (F1).

Nenhum, porque tá relacionado também com o quanto você ganha, como é a sua vida... porque a sociedade hoje se baseia por quem tem, não quem é, e o professor geralmente não tem, a não ser que ele tenha tido a sorte de ganhar um carro, uma casa, ou casado com uma pessoa bem de vida, então, eu já tive épocas em que eu tive vergonha (P2).

Ai, coitados... eu não sei, eu acho que o professor tem um valor muito grande, mas ele não é reconhecido nos dias de hoje, apesar de

continuarem se formando muitas pessoas, continuarem lutando pelas vagas nas universidades [...] Agora, essa imagem ela acaba não sendo boa... (C1).

É necessário salientar o que os participantes entendem por **valor**. Para um deles (C1), o valor do professor tem correspondência direta com o **fator financeiro**, com o fato de ele ser mal pago; dois (A1, F1) apelam para o **aspecto educativo**; quatro (P1, P2, G1, H2) para o **profissional**; dois (M2, H1) acreditam que **moralmente** (respeito dos alunos) o valor é pouco; e, finalmente, para cinco deles (M1, M2, P1, H1, G2), a desvalorização tem caráter **social**.

Percebemos, então, que, para uma boa parte dos professores, a desvalorização docente é predominantemente social. O mesmo é legitimado por Esteve (1999), quando ressalta que a imagem pública do professor é que acaba por ser responsável por sua importância profissional. Na realidade, é de acordo com a avaliação que fazem de nós que acabamos por nos definir, pois a valorização de uma categoria profissional é diretamente ligada à imagem veiculada socialmente.

### **A tomada de consciência da crise de identidade docente**

A maneira como uma dada profissão é vista externamente, como ela é situada pública e socialmente, tem um peso considerável. No caso do Magistério, a desvalorização social é atrelada ao fato de que, atualmente, o professor não é mais apenas o único detentor de informações e, por isso, ora é visto como um membro social importante, ora não. Com relação à desvalorização política, podemos ressaltar que, embora os professores formem uma categoria, esta não possui força suficiente para mudar a situação em que se encontram.

Consideramos que toda esta situação também se reflete na identidade do professor, resultando em uma crise de identidade profissional. Esta crise diz respeito ao modo como os professores se veem e como são vistos

pelos outros; diz respeito ao próprio trabalho, ao valor social que possuem ou não, a seus saberes e à sua competência para ensinar. É uma crise que confunde os papéis próprios à profissão docente, fazendo com que o professor concorde em realizar tarefas que o desviam de sua função de ensinar.

Nossa análise mostrou que a tomada de consciência da crise de identidade profissional ocorre em certos níveis. Algumas respostas se centram na “periferia” da crise vivida pelos professores, ao focalizar elementos e fatores mais imediatos e aparentes da situação apresentada. Outras respostas superam esse imediatismo na direção do que é central à identidade docente, quando salientam o menos imediato e aparente, tais como o sentimento de pertencimento a uma dada profissão, que depende do contexto histórico no qual o indivíduo vive, como ressalta Vianna (1999); a importância da imagem e da autoimagem da profissão (ARROYO, 2000; GIDDENS, 2002); a presença de saberes específicos, angústias e anseios do professor e suas relações com outros profissionais da categoria (GAUTHIER *et al.*, 1998; PIMENTA, 1997; TARDIF, 2002). Este critério constituiu o fundamento para o estabelecimento de três níveis distintos de tomada de consciência da crise de identidade profissional docente, descritos a seguir.

Classificamos no nível I - **Consciência elementar ou periférica da crise de identidade profissional** respostas que se centravam em “**elementos periféricos**” da situação apresentada (PIAGET, 1977).

O nível intermediário II - **Consciência incipiente da crise de identidade profissional** - ficou reservado aos depoimentos que apresentaram traços característicos dos níveis I e III, simultaneamente, na mesma questão, quando as duas categorias (central/periférico) aparecem com o mesmo peso, de forma ambígua ou confusa.

Por fim, foram classificados no nível **III – Consciência refletida da crise de identidade profissional** - depoimentos que se ativeram aos “**elementos centrais**” das questões colocadas, ou seja, à consciência do **como** e do **porquê** da situação e dos seus resultados, processo que ocorre por meio da abstração reflexionante (PIAGET, 1977; 1978).

Lembramos que a classificação em elementos centrais e periféricos não pode ser generalizada e diz respeito a certa situação. Assim, o que é central em certa situação pode se revelar como periférico em outra. Os níveis de consciência dos professores em cada questão são definidos como segue. Os depoimentos foram transcritos na íntegra e se encontram em itálico.

1. A primeira questão sobre a tomada de consciência da crise de identidade profissional indagava ao professor **O que incomoda ou dificulta a realização do seu trabalho?**, seja dentro ou fora da sala de aula. Para esta questão, obtivemos os seguintes resultados:

**Nível I** - Este nível ficou reservado aos cinco (41,7%) professores (M2, P1, P2, H2, F1) que se centraram em aspectos mais imediatos e aparentes da situação, tais como (in)disciplina dos alunos; ausência da família; ausência de recursos materiais (físicos) da escola; falhas da direção. Entendemos que tais elementos são periféricos na questão, pois, apesar de dificultar a tarefa do professor, não são determinantes do seu trabalho e atuam no “aqui e agora”. Por exemplo:

*Eu acho que fora da sala de aula é muita burocracia, e dentro da sala de aula, hoje, eu acho que é comportamento, disciplina de aluno é o que mais atrapalha (P1).*

*Indisciplina incomoda demais, falta de vontade de o aluno aprender... incomoda muito (...) desinteresse acho que é uma coisa assim familiar, a criança não tem interesse porque pai e mãe não cobra (culpa dos pais) (...) e essa indisciplina dificulta meu trabalho (M2).*

**Nível II** - Quatro professores (C1, C2, M1, H1) apresentaram respostas ambíguas (33,3%), baseadas em elementos centrais e periféricos ao mesmo tempo, como, por exemplo, “diretor amigo” (periférico)/espírito corporativo (central); desinteresse dos alunos (periférico)/má remuneração (central); desinteresse dos alunos (periférico)/saberes (central). Exemplos:

Eu acho que, muitas vezes, não tem um comprometimento com a escola, eles (professores) acabam apenas dando seus 50 minutos de aula e se esquecendo que tem outras atividades dentro da escola... Acho que o diretor poderia ser mais amigo, digamos assim, mais companheiro... eu acho que às vezes essa falta de coleguismo que existe... (Por que acontece?) Eu acho que hoje as pessoas vivem meio individualista, pensam muito nelas, elas têm os problemas particulares (C1).

O salário... (risos) o baixo salário, esse baixo salário me obriga a dar muitas aulas, então eu dou muitas aulas, eu tenho menos tempo para preparar essas aulas... O que dificulta, os alunos que não estão interessados em aprender, que não tem cultura alguma... que chegam para a escola muito cru, é uma dificuldade imensa, de você tentar fazer alguma coisa diferente e eles não responderem, eles não querem... eles não querem fazer... (Por que isso acontece?) Porque o Estado não investe de maneira adequada na educação, a preocupação não é com a qualidade, mas com a quantidade... então, isso tudo cria todo um sistema de desvalorização do trabalho docente... (H1).

**Nível III** - Depoimentos de três entrevistados (G1, G2, A1) (25%) se basearam em elementos menos aparentes e mais centrais às reais dificuldades do professor (desvalorização do trabalho docente, políticas públicas educacionais, exigências sociais, saberes e espírito corporativo), sempre tendo como interesse maior a afirmação da identidade. Exemplos:

Baixos salários, jornada estafante, salas lotadas, legislação absurda... etc. Porque existe um grande interesse das elites nacionais e internacionais em deixar o povo brasileiro cada vez mais idiota... sem instrução, para que eles possam comandar e roubar como vem se fazendo hoje. Povo instruído reivindica seus direitos (G1).

Bem... o que mais me incomoda é o fato de as leis mudarem constantemente e as teorias pedagógicas que temos que acatar só porque estão na moda. Isso sem falar nas condições de trabalho, que muitas vezes são péssimas (G2).

2. Perguntamos diretamente se os professores vivem ou não uma crise de identidade profissional, qual o seu centro e suas causas e foi possível perceber mais precisamente os níveis de tomada de consciência.

**Nível I** - Neste nível, predominaram respostas vagas, ou respostas que não apresentavam argumentações sobre sua avaliação. Dois professores (16,7%) (M1, F1) focalizaram, além disso, uma crise pessoal, existencial e não profissional; quanto ao centro e às causas da crise, referiram-se ao cotidiano, ou “a tudo e a todos”, à falta de estrutura material, falta de interesse dos alunos, a ausência da família ou, ainda, apresentando respostas vagas. Por exemplo:

Eu não diria crise, crise existencial eu tô desde que eu nasci, há 57 anos. Você vê pessoas descontentes, algumas estão em crise. (Qual o centro da crise?) A crise que o professor passa hoje é a crise de todo mundo, não é diferente. Ela se refere à preocupação com a vida, com os filhos, à situação do país, você liga TV, só vê corrupção, o pai que ganha salário mínimo. A crise é uma crise social, é da sociedade como um todo e o indivíduo é co-participante dessa crise. (O que causa?) Nos comportamos como os remadores na galera, do Império Romano, a gente não sabe exatamente aonde vai. É um período negro, o pessoal tem medo, medo de ser assaltado, de enfrentar, tomar posição, acaba atrapalhando a escola. (Interferiram na crise as reformas?) Para mim não, mas para os outros professores, acredito que sim, porque eles não entenderam a progressão continuada e ficam martirizados com isso (M1).

**Nível II** - Quatro entrevistados (33,3%) (C1, P1, G1, A1) apresentaram algumas confusões entre elementos centrais e periféricos, como, por exemplo, a democratização do ensino e a falta de material, assim como o desinteresse dos alunos (“as crianças não gostam da escola”) como sendo os motivos centrais da crise e, ao mesmo tempo, se preocupavam com a formação dos professores, a má remuneração, a questão da saúde dos professores e o “sistema”.

Eu não, porque eu não crio falsas expectativas, mas, quem cria, está em crise profunda. (Qual o centro dessa crise?) Tudo tá errado. O sistema é absurdo, ele é feito pras crianças não gostarem da escola, não tem como... (Você acha que é o sistema que causa essa crise?) É,

por exemplo, a criança tem vocação para música, não se ensina música na escola, a criança gosta de Educação Física, são apenas 2 aulas por semana, a criança gosta de Inglês, a mesma coisa. Não se trabalha aquilo que a criança gosta, todo mundo tem que ser igual. (As reformas interferem?) Ah, sim estão todos equivocados e contribuíram para piorar mais a situação, a progressão continuada é um absurdo sem precedentes, é aprovação automática, só que é uma aprovação automática que vai reprovar o aluno na vida, eles não vão ser reprovados na escola, mas vão sair daqui semi-analfabetos e vão quebrar a cara lá fora, no mercado de trabalho (G1).

**Nível III** – Seis entrevistados (50%) (C2, M2, P2, G2, H1, H2) perceberam a crise em seus elementos centrais: a má remuneração, a formação dos professores, a desvalorização do magistério, as condições sociais do contexto brasileiro e a saúde mental dos profissionais da educação. Perguntados sobre as causas dessa crise, os professores indicam fatores semelhantes: má formação, desprestígio social e econômico, má remuneração, sistema de ensino, políticas e condições sociais, condições emocionais (saúde) do professor; afirmaram, também, que as reformas interferem na crise de identidade docente. Por exemplo:

Sim, eu acho que, sei lá. Acho que estamos, sim... (E qual seria o centro dela?) Olha, o centro é a má distribuição das verbas públicas e aí somos mal remunerados, não temos apoio para a realização de muitas de nossas tarefas. (E as causas?) As causas são a falta de incentivo dos órgãos públicos, seu descaso para com a educação, fora a situação social e econômica da sociedade brasileira. (E as reformas interferem na crise do professor?) Acho que sim, principalmente a progressão continuada teve um impacto muito grande em nosso trabalho, ficamos de mãos atadas (G2).

As duas crises – da profissão de Magistério e da identidade profissional docente – muitas vezes são confundidas como se fossem a mesma coisa. Mas consideramos que, para que se instale uma crise de identidade profissional, a profissão docente não precisa estar necessariamente em crise, pois a identidade profissional implica a existência de elementos subjetivos, além daqueles próprios da profissão em questão. Desse modo, não se pode confundir os dois tipos de crise, embora a crise na profissão possa interferir na identidade do professor.

Obviamente, pode haver uma crise na profissão docente, mas o professor pode não passar por nenhum conflito interno com relação à profissão que exerce e como a exerce. Entretanto, a crise na profissão se apresenta como um pano de fundo profundamente contagiante para uma crise também da identidade, pois, se a profissão não se encontra em crise, os profissionais que a exercem podem atuar com maior tranquilidade. Digamos que a crise do Magistério aumenta as chances de uma crise de identidade.

Tendo em vista os diferentes níveis de consciência, fica claro que alguns professores percebem melhor que outros o que ocorre com a profissão e com a própria identidade. O que nos mostra, também, que esses professores parecem não refletir (também no sentido atribuído por Piaget) sobre os reais problemas que interferem em seu dia a dia. Pois, para Piaget, quando tomamos consciência, não basta expor o que achamos que resolve os problemas, mas precisamos refletir sobre **como** e **por que** se chegou ou não a tal resultado.

### **Considerações finais**

Podemos concluir que, assim como a bibliografia educacional vem afirmando, os professores se encontram em uma crise profissional e também em uma crise de identidade, mantendo estas uma relação estreita, com limites muito tênues entre os aspectos que as caracterizam. Mas consideramos que nem sempre a crise de identidade é percebida pelos professores em seus aspectos centrais e em seus determinantes. Tal como encontrado por Piaget (1978) no âmbito da ação, a tomada de consciência da crise da profissão e da identidade se processa em níveis distintos. O nível que apareceu predominantemente foi o intermediário, um nível em que os professores, na maioria das questões, apresentam respostas ambíguas e confusas com relação aos elementos centrais e periféricos da consciência da identidade profissional. Muitos professores não conseguem perceber o motivo central pelo qual se sentem incomodados, ou que dificulta o próprio trabalho. As reais causas da

dificuldade e da crise ficam perdidas em meio às atribuições do cotidiano escolar.

Assim como os professores se mostraram confusos em muitos aspectos, em muitos momentos deixaram surgir alguém com a profissionalidade abalada, mal definida, com uma autoimagem pouco expressiva e desvalorizada, sem espírito de corpo entre seus pares, comprometendo, assim, sua identidade.

Diante do processo de desvalorização profissional do professor e da eventual crise educacional que parece ser evidente nos dias atuais, afirmar a identidade profissional docente pode contribuir para mudar este quadro e buscar melhores condições de trabalho para essa categoria. O professor necessita de uma definição mais precisa de sua identidade profissional para se afirmar perante o ensino e até mesmo perante a categoria docente propriamente dita. Um professor que reconhece e tem consciência do seu papel desempenha seu trabalho com maior segurança, desenvoltura, autonomia e pode, assim, desenvolver práticas pedagógicas mais criativas e de qualidade. Sem dúvida, este é o nosso maior desejo.

### **Referências**

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRZEZINSKI, I. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília, D.F.: Editora Plano, 2002.

CHAKUR, C. R. de S. L. *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana*. Araraquara: JM Editora, 2001.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. da. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 127-147.

ESTEVE, J. H. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 95-124.

- ESTEVE, J. H. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- GAUTHIER, C. et. al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Ed., 1991. p. 61-92.
- HIPOLYTO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. da (Org.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 81-100.
- LOURENCETTI, G. C. *Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2004.
- MOGONE, J. A. *De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2001.
- NACARATO, et al. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, J. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- PIAGET, J. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. *Nuances*, v. III, Presidente Prudente, 1997. p. 05-14.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VIANNA, C. *Os nós do "nós": crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

Recebido em 12 de outubro de 2009.  
Aprovado em 21 de outubro de 2009.