

ARTIGOS

Os processos de construção identitária docente: a dimensão criativa e formadora das crises

Ecleide Cunico Furlanetto

RESUMO: Em um mundo acometido por crises que se infiltram nas mais diversas instituições e, entre elas, a escola, torna-se de fundamental importância compreender como os professores enfrentam essas situações e como são afetados por elas. Nessa perspectiva, foi realizada a pesquisa “Desenvolvimento profissional docente: a dimensão criativa e formadora das crises”, que assumiu, como objetivo principal, investigar as crises que emergem no exercício da docência e quais os recursos que os professores disponibilizam para enfrentá-las.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Processos de construção identitária docente; Crise.

The processes of building teacher’s identity: the creative and crisis formation dimension

ABSTRACT: In a world full of crises getting inside various institutions, including the school, it becomes critical to understand how professors face those situations and how they are affected by them. From that perspective the following research was conducted: “Teacher’s professional development: crises creative and former dimension” that took as its main goal to investigate crises that arise in the teaching profession and which resources professors offer to face them.

KEYWORDS: Teacher education, Teacher identity construction processes; Crisis.

O presente artigo referenda-se na pesquisa “Desenvolvimento profissional docente: a dimensão criativa e formadora das crises”, que, por sua vez, insere-se no projeto “La adversidad como emergência de potenciales creativos latentes: em busca de claves transformadoras”, coordenado pelo Prof. Saturnino de La Torre, professor da Universidade de Barcelona, que congrega pesquisadores de diferentes universidades da Europa e da América.

O DELINEAMENTO DA PESQUISA

A idade adulta, que durante muito tempo foi considerada um estágio de maturidade a ser alcançado nas sociedades pós-industriais, tem sido deslocada desse patamar de estabilidade e considerada um problema a ser enfrentado (BOUTINET, 1999). Assim, os adultos estão sendo cada vez mais requisitados a aprender, bem como a desaprender. O campo de investigação e análise da idade adulta vem sendo ampliado, e pesquisas explicitam (STAUDE, 1981; DANIS; SOLAR, 2001; JOSSO, 2004; PINEAU, 2004; PLACCO, 2006; TORRE, 2011) que os adultos crescem e se desenvolvem quando são deslocados de suas zonas de conforto e se veem obrigados a ampliar seus recursos para se localizar e enfrentar novas situações.

Dessa forma, também os profissionais da educação, ao exercerem a profissão em cenários incertos em meio a desafios e conflitos, são deslocados de territórios conhecidos, o que faz com que muitos se afastem das salas de aula por não encontrarem respostas para as dificuldades enfrentadas no dia a dia. No entanto, também existem aqueles que estão construindo saídas criativas para os desafios propostos pela docência, sem que sejam percebidos. As dimensões sombrias da docência têm sido investigadas (ESTEVE, 1999; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; NEVES; SILVA, 2006; SANTOS, 2006; NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009), mas as saídas criativas construídas pelos docentes têm sido pouco exploradas. Torre (2009; 2011) salienta que situações-limite podem se apresentar como muros que impedem avanços, ou como uma possibilidade de criar bifurcações. Elas podem paralisar ou estimular a capacidade criadora do indivíduo. Nessa perspectiva, as situações-limite cumprem papel importante no processo de desenvolvimento de adultos, na medida em que elas obrigam que se faça uma revisão das situações, das experiências, das ideias e dos pressupostos.

Em um mundo acometido por crises que se infiltram nas mais diversas instituições, entre elas, a escola, torna-se de fundamental importância compreender como os professores enfrentam essas situações e como são afetados por elas. Nessa perspectiva, a pesquisa “Desenvolvimento profissional docente: a dimensão criativa e formadora das crises” assumiu, como objetivo principal, investigar as crises que emergem no exercício da docência e quais os recursos que os professores disponibilizam para enfrentá-las.

A pesquisa foi realizada com profissionais da educação pertencentes à Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Segundo publicação da Secretaria Municipal da Educação (2012), a cidade de São Paulo tem a maior rede de ensino municipal do país. Atualmente, atende por volta de 920.000 (novecentos e vinte mil) alunos, cerca de 8% da população da cidade, sendo que esses alunos frequentam escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e uma parcela menor frequenta escolas de Ensino Médio.

Para atender a esses alunos, a Secretaria conta com 82.000 (oitenta e dois mil) funcionários entre educadores e pessoal de apoio. A estrutura física da rede é composta por 1.428 (mil quatrocentos e vinte e oito) escolas administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação (SMESP), além de 1.315 (mil trezentas e quinze) unidades, entre centros de educação infantil de administração indireta, creches particulares conveniadas, unidades de alfabetização de jovens e adultos (EJA), centros de convivência infantil e uma escola técnica.

Os sujeitos de pesquisa foram seis profissionais da educação pertencentes a uma escola pública municipal localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. A escola atende, em média, 1.200 (mil e duzentos) alunos do Ensino Fundamental I e II, nas modalidades regular e EJA. Todos os sujeitos da pesquisa ingressaram na rede como professores, sendo que três deles são professores e três exercem atualmente outros cargos: um é supervisor de ensino, um é diretor e outro coordenador pedagógico da referida escola.

O procedimento de coleta de dados utilizado foi uma entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005), considerada uma forma de entrevista não estruturada que visa estimular os sujeitos a narrar histórias sobre acontecimentos importantes de suas vidas ou dos contextos sociais no qual estiveram ou estão inseridos. Esse tipo de entrevista procura obter um depoimento mais profundo e próximo da perspectiva do colaborador, que tende a se revelar mais facilmente em situações nas quais pode utilizar a própria linguagem para narrar.

As entrevistas duraram em média duas horas e foram transcritas na íntegra, fornecendo vasto material para análise. Com base na leitura exaustiva do material, foram elencados alguns eixos de análise. Neste artigo optamos por analisar o depoimento de dois sujeitos por consideramos que são emblemáticos e por apresentam questões também presentes nos outros depoimentos coletados.

O primeiro depoimento é de um professor que chamaremos de Antônio, nascido na região Nordeste do Brasil, filho de trabalhadores rurais. Veio para São Paulo em busca de melhores condições de estudo e de trabalho. Antes de se tornar professor, trabalhou como operário em fábricas e morou em cortiços. Apesar das condições adversas, entrou na universidade, cursou a graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e fez mestrado e doutorado em Educação na Universidade de São Paulo. Prestou concurso para professor na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde atuou como professor, diretor de escola e, atualmente, exerce o cargo de Supervisor de Ensino.

O outro depoimento é de uma professora que chamaremos de Lúcia. Ela nasceu em São Paulo, filha de um pedreiro e de uma dona de casa. Optou por ser professora porque considerou que essa profissão lhe permitiria trabalhar e cuidar da família. Fez o curso de Magistério, prestou concurso para professora de Educação Infantil e, após os filhos terem crescido, cursou Pedagogia. Atuou como professora, coordenadora pedagógica, fez mestrado em Educação em uma universidade particular de São Paulo e, atualmente, exerce o cargo de diretora de escola.

A CRISE COMO OPORTUNIDADE

Foi possível observar que a trajetória desses professores é constituída por inúmeros acontecimentos que provocaram rupturas e descontinuidades, consideradas por eles momentos de crise. Para Dubar (2009), a crise é uma fase difícil atravessada por grupos ou indivíduos, pressupondo uma ruptura de equilíbrio entre diversos componentes, sendo que as crises identitárias podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos que estruturam a vida dos sujeitos. Boutinet (1999) complementa, considerando a crise uma incerteza existencial por introduzir no tempo vivido uma descontinuidade, consequência de acontecimentos internos e externos provocados por um contexto desestabilizador. O relato de Lúcia nos aproxima de um desses momentos:

Enquanto minha mãe era viva eu tinha referências, estava claro o que podia fazer e o que não podia fazer. Eu conhecia o pensamento de minha mãe e contrariar minha mãe era muito difícil. Quando perdi minha mãe, perdi minhas referências. Eu passei a ter outras referências e muito diferentes daquelas que eu tinha. Comecei a fazer leituras que me apontavam que o mundo não era sim ou não, existia a possibilidade de ser sim e não.

É possível perceber que a morte da mãe de Lúcia, além da dor provocada pela perda da presença física da mãe, ocasionou outra ordem de perda: a de referentes que de certa forma proporcionavam a ela estabilidade. Frente a essa situação, diz ter procurado nos livros possibilidades de construção de novas referências. Buscar novos conhecimentos é um recurso recorrente no depoimento de Lúcia, que diante de situações difíceis sente necessidade de ampliar seus quadros de referência.

Antônio também relata um momento que considerou divisor de águas em sua vida: sua casa sofreu um incêndio, e ele teve queimaduras graves que afetaram suas cordas vocais.

Acho que existem muitas histórias, a gente vai falando e as crises vão aparecendo. Uma coisa muito pesada foi o incêndio. Acho que ele mudou muito minha vida. Meu médico fala que o incêndio foi bom para eu falar menos, ele diz que eu falava demais e fiquei com problema de voz para falar menos. Esse médico foi outra pessoa muito importante. O incêndio foi um divisor de águas, fez repensar muito minha vida, as relações e a importância das pessoas, afinal de contas eu fiquei 32 dias na UTI. Eu pensava que quando eu saísse da UTI, se sobrevivesse, ia ficar 10 dias em algum lugar, sozinho, para decidir o que fazer da minha vida desse momento em diante, mas isso não aconteceu, sempre tinha um amigo por perto.

Enquanto Lúcia destaca a busca de conhecimentos como recurso para enfrentar crises, Antônio menciona as relações interpessoais como fatores importantes nos momentos de crise. Num determinado momento da entrevista diz: “Vou te dizer uma coisa: eu fiz questão de dizer na minha banca de doutorado que eu era produto das pessoas que passaram na minha vida”.

Para Dubar (2009), as crises se multiplicam em todas as existências, desde as idades mais precoces. Na idade adulta, elas são ocasionadas por separações, mudanças forçadas, doenças, perdas de emprego, abandono de crenças, perda de entes queridos, aposentadorias e outros motivos mais. Essas rupturas constituem experiências vitais e existenciais que se chocam com os antigos modelos de instalação e de estabilidade, perturbando a antiga crença de aprendizagem definitiva.

Para os chineses, o ideograma que representa crise também representa oportunidade. As crises, por romperem com a ordem estabelecida, provocam a construção de novas ordens e, dessa forma, se transformam em oportunidades para que o novo surja. A perda da mãe, relatada pela entrevistada, proporcionou a ela oportunidade de ampliar seus quadros de referência.

Em outro depoimento, Antônio mostra que a perda de emprego, ao mesmo tempo que ocasionou a dificuldade de pagar a Universidade, colocou-o em contato com a realidade do operariado, e essa experiência, ao ser registrada e analisada, abriu novas possibilidades.

Quando entrei na PUC dava para pagar, eu era escriturário. Chegou um tempo que eu não conseguia mais pagar, porque tinha perdido o emprego. Eu estava seis meses atrasado. Na ocasião eu e um grupo de amigos fazíamos um trabalho em Cajamar, com operários que, como eu, trabalhavam na fábrica. Nós gravávamos os encontros e transcrevíamos. Eu resolvi mostrar o material para uma professora, ela olhou os textos transcritos e perguntou: “Você é operário,

como está pagando a PUC? Eu disse que estava seis meses atrasado. Ela falou: “Isso é um absurdo! A PUC dá bolsa para qualquer um, e uma pessoa como você não tem”. Ela telefonou para o reitor e exigiu que ele desse uma bolsa para mim. O reitor me chamou e disse: “Porque ela me ligou tão brava assim?”. Eu contei o caso, daí ele me deu uma bolsa para todo o curso na PUC. Eu acho que essa foi uma situação importante na minha vida.

Segundo Hillman (1998), para os gregos a palavra “oportunidade” deriva, provavelmente, de porta, *portus*, passagem, entrada. *Opportunus* descreveria uma abertura, uma brecha no tempo, e o principal termo grego para oportunidade seria *Kairós*, representado como um corredor de pés alados, com o corpo nu e com um topete na cabeça. Ele carrega uma navalha na mão direita para cortar, abrir brechas e criar interrupções no tempo cronológico e linear e na ordem estabelecida.

Khrónos e *Kairós* se referem, na cultura grega, ao tempo, o primeiro ao tempo sequencial, que pode ser medido, enquanto o segundo faz alusão a um tempo indeterminado, o tempo da experiência em que algo acontece. No entanto, vale lembrar que as oportunidades nem sempre são presentes embrulhados com papéis coloridos, elas provocam e desorganizam. A crise – oportunidade –, como *Kairós*, interrompe o tempo cronológico, obrigando o sujeito a traçar novas rotas.

O INDIVÍDUO-TRAJETÓRIA EM BUSCA DE RECONHECIMENTO E DE PERTENCIMENTO

Para os humanos que nos antecederam, talvez o tempo tenha se apresentado de forma mais estável e linear; no entanto, aqueles que participam das sociedades contemporâneas sentem que o tempo tem passado de forma mais rápida. Para Baumann (2007), vivemos em uma “Sociedade Líquida” em que as condições sob as quais agimos mudam de forma acelerada. Frente a esse novo cenário, muitos de nossos contemporâneos, em algum momento de suas vidas ou até de maneira crônica, entram em contato com um sentimento de insuficiência, uma sensação de não estar à altura, que se traduz em sintomas de ansiedade, angústia e sofrimento.

A idade adulta, que durante muito tempo foi considerada um estágio de maturidade a ser alcançado, nas sociedades pós-industriais foi deslocada desse patamar de estabilidade e transformada em um problema a ser enfrentado (BOUTINET, 1999). Homens e mulheres tentam construir suas vidas sem contar com as referências fornecidas pelas sociedades anteriores. O indivíduo conformado com as normas de sua cultura, de sua classe social e identificado com modelos sociais disponíveis está sendo substituído pelo indivíduo-trajetória, pressionado a construir uma identidade pessoal.

Tinha uma coisa que era engraçada: eu era um na faculdade, era outro na fábrica e era outro onde morava. Eu morava num cortiço cheio de trabalhadores. Tinha aqueles que gostavam de mim porque eu escrevia bem e escrevia cartas para as namoradas deles lá do norte, umas cartas apaixonadas! Outros não gostavam porque achavam que o fato de eu estudar era uma ameaça. Eu era um em cada lugar, isso foi uma experiência importante (Antônio).

Antônio deixou sua terra natal e o grupo social a que pertencia e, ao chegar em São Paulo, passou a conviver com diferentes grupos sociais. Em seu relato expõe uma das questões que mais afeta o homem contemporâneo: a construção de uma identidade em meio a uma sociedade que obriga os sujeitos a se deslocarem constantemente em busca de melhores condições de vida. Em meio a essas transições, os sujeitos necessitam manter certa unidade que lhes permita saber quem são.

Para Dubar (2005; 2009), existem várias maneiras de construir subjetividade, assim como diferentes modos de construção identitária. O autor salienta que o indivíduo, para garantir alguma coerência e certa continuidade e, principalmente, para ser reconhecido pelos demais, organiza-se em torno de formas identitárias para os outros e para si. A primeira delas, a *forma biográfica para o outro do tipo comunitário*, deriva da inscrição do indivíduo em uma linhagem que se traduz pelo seu nome e confere a pertença a um grupo local e a uma cultura herdada, traduzida em língua, crenças e tradições. É uma forma muito antiga de construção identitária, mas que permanece ainda hoje se apoiando na predominância do Nós sobre o Eu. Antônio, ao vir para São Paulo, distanciou-se de seu grupo social, e suas pertenças de origem não lhe garantiam a introdução nem o reconhecimento nos novos grupos sociais dos quais passou a fazer parte.

Dubar (2005; 2009) faz referência também a outra forma de construção identitária denominada de *relacional para o outro do tipo societário*, que se define por interações em sistemas instituídos: família, escola, grupos profissionais, estado. Implica um Ego socializado, caracteriza-se pela assunção de papéis. Em São Paulo, Antônio passou a fazer parte de diferentes grupos instituídos, o dos operários, o dos estudantes da PUC, o dos nordestinos que migraram para São Paulo. Frente à sensação de divisão, ele sentiu necessidade de buscar um novo lugar de pertença que permitisse a ele refletir sobre sua situação e, dessa forma, reorganizar seus processos de identificação:

Quando entrei na PUC eu passei a participar do movimento comunitário de que um professor e também sua esposa participavam. Eu contei essa situação para a esposa do professor, e ela disse que era importante a gente manter uma unidade, que o bom da comunidade é que nela eu podia ser uma pessoa, daquele lugar eu podia olhar para outras dimensões de minha vida e que aquele lugar legitimava qualquer coisa que eu fizesse. Eu gostei muito dessa ideia de que a gente não deve se dividir e para isso é preciso estar em um lugar de onde se possa olhar para os outros lugares, de onde a gente atue. As coisas que eu fazia ganharam sentido, eu as fazia a partir daquele lugar (Antônio).

Antônio, ao fazer parte de uma comunidade, encontrou alguns recursos para construir uma forma identitária que Dubar (2005; 2009) descreve como *relacional para si do tipo societário*, fruto de uma consciência reflexiva capaz de construir um projeto subjetivo em associação como pares que têm projetos semelhantes e lhe fornecem recursos para identificação. Esse Nós, composto de pessoas próximas, corresponde à faceta do Eu que ele gostaria que fosse reconhecida pelos outros significativos. O que se busca é a unidade do Eu com base em uma capacidade discursiva capaz de construir uma identidade unificada e reivindicada.

Lúcia também contou com um grupo de referência que lhe possibilitou refletir sobre questões profissionais e pessoais.

Quando conheci esse grupo de pessoas – nós somos cinco mais próximos, apesar de distantes agora. Na época nós estávamos com muita dificuldade na escola. E a opção foi estudar. Eu era coordenadora, e o Júlio diretor. À medida que a gente se reuniu para discutir a escola, aconteceu uma outra coisa: começamos a discutir a gente e criamos vínculos afetivos entre o grupo. A gente conversava sobre o trabalho, mas também sobre outras coisas. Aí a gente começou a ser convidado para falar em outros lugares, para falar ou mesmo incentivar a criação de outros grupos. Fomos mostrando que aquilo que estávamos fazendo poderia acontecer também em outros lugares.

Lúcia, ao descrever sua luta em busca de construir uma identidade, fala de duas Lúcias, uma comprometida com a identidade que construiu na infância a partir de seus grupos iniciais de pertença (família, escola e igreja) e outra fruto de processos de socialização que ocorreram na idade adulta.

Eu gosto muito de escrever diários! Outro dia li uma coisa que me identifiquei: o João Ubaldo Ribeiro dizia que dentro dele havia o grande João e o pequeno João, e quando ele estava no auge, o pequeno João jogava ele para baixo. Eu também tenho a grande Lúcia e a pequena Lúcia, eu transito entre as duas sempre no processo de ampliar o conhecimento a meu respeito. Tem momentos que eu me vejo aquela Lúcia fazendo o que a mãe dizia, depois eu me vejo fazendo coisas diferentes e a pequena Lúcia fica guardada, mas têm horas que ela volta. Nos momentos de crise tenho que tomar uma decisão, mas já descobri que a decisão é sempre momentânea. Com o tempo descobri que é possível mudar as decisões. Estou em movimento. Eu acho que o que está fazendo diferença é registrar o que acontece comigo, mas também retomar o que registro e pensar sobre isso.

No entanto, Lúcia, além de contar com o grupo como referência, sente necessidade de criar um espaço no qual possa se diferenciar do grupo, e os diários cumprem essa função. Dubar (2007; 2009) descreve outra forma de construção identitária, a *biográfica para si*, que implica um questionamento das identidades atribuídas. O Eu narrativo tem necessidade de ser reconhecido não só pelos outros significativos, mas pelos outros em geral. Consiste na busca da autenticidade de um olhar ético que dê sentido a uma existência inteira. Com base em Ricoeur, Dubar (2007; 2009) chama essa identidade de *identidade narrativa*.

AMPLIANDO A COMPREENSÃO

No início do século XX, Jung (1981) percebeu que o que Dubar descreve como formas identitárias para o outro estavam em crise. Ao homem contemporâneo não bastavam as identificações para o outro para permanecer uno. A vida parecia cada vez colocar os indivíduos em movimento, instigando deslocamentos, transições que obrigavam reinvenções constantes. Para Jung, o homem que vive nas sociedades atuais era chamado a se diferenciar de um todo uniforme.

Ele observou, no entanto, que frente a esses novos desafios, alguns eram capazes de aceitá-los, eram capazes de abandonar portos seguros e traçar novas rotas, enquanto outros permaneciam estagnados, apegados ao seu passado, sem coragem de fazer travessias. Lúcia conta que, ao assumir o cargo de diretora, enfrentou uma grande crise e, para enfrentá-la, sentiu necessidade de novamente aprender e procurou um novo grupo que lhe desse apoio e lhe fornecesse recursos para pensar sobre o que estava vivendo.

Um outro momento que eu acho que influenciou muito na minha formação foi me tornar diretora. Eu tinha uma idealização: diretora era uma pessoa que tinha autoridade, que as pessoas respeitavam, o que ela fazia era reconhecido – eu tenho problema com o reconhecimento dos outros. No dia a dia não foi bem isso que encontrei. Você enfrenta muitas dificuldades, reconhecimento nem sempre você tem no espaço em que você está. As cobranças burocráticas são muito grandes. Se você não tomar cuidado – e eu não tomei –, passa a se achar responsável por tudo o que está acontecendo.

Eu fui tentar entender o que estava acontecendo e, para isso, fui para o mestrado. Passei o mestrado inteiro tentando entender aquilo que eu fazia e faço, procurando sentido para o que estava passando; foi um momento de crise horrorosa. Conversava com minha orientadora, lia os artigos, conversava com os colegas que me apoiam e acreditam em mim e tentava, e ainda tento, compreender essa relação que existe no cargo com a pessoa e a pessoa com o cargo. Acabei fazendo as pazes no mestrado com algumas coisas.

Jung considerava que talvez essa possibilidade de se colocar em movimento representasse a saúde, enquanto a estagnação e a fixação significasse a doença. O que fazem alguns para viver um processo libertador? Vivem e deixam que as coisas aconteçam. O novo vem a eles do campo obscuro das possibilidades de fora e de dentro, e eles o reconhecem e acolhem e, dessa forma, entregam-se ao futuro e às suas possibilidades. Antônio descreve uma experiência que considerou importante:

A crise da divisão de vez em quando volta. Em 2012, eu estava com muita dificuldade de escrever porque eu estava dividido, não tinha um lugar de onde escrever, já não era mais diretor e ainda não tinha um lugar definido na supervisão. Um dia eu compreendi isso. Cheguei na DREI e propus um grupo de trabalho de avaliação e um de convivência, e agora ficou mais tranquilo ter esse lugar. Eu era diretor de escola e escrevia, quando virei supervisor de onde eu escreveria? Continuava falando do lugar da direção; numa ocasião passei muito mal com isso. Eu descobri que era preciso falar de outro lugar que legitimasse aquilo que eu escrevia.

A obra de Jung tenta explicitar a capacidade que os seres humanos têm de trilhar seu caminho, mesmo que para isso seja necessário traçar rotas tortuosas. Ele inventou inúmeras maneiras de falar disso, da capacidade do homem de fazer travessias, de ir para além de si mesmo e de renascer tal como Fênix (MARONI, 2008). Nomeou essa capacidade de Processo de Individuação, construto central de sua obra.

O Processo de Individuação pode ser considerado como o processo contínuo de transformação, ao qual são atribuídas características criativas e trágicas, porque a criatividade da individuação pressupõe avanços e recuos, evolução e involução, construção e destruição, e nessa perspectiva torna-se trágica, distanciando-se de um processo evolutivo e assumindo as características de um movimento que articula diferenciação e integração.

O adulto contemporâneo tornou-se um peregrino, obrigado a se recriar em cada parada, algo permanece, não sofre metamorfose por estar profundamente arraigado à imagem que tem de si, e isso ele leva com ele. No entanto, grande parte de sua bagagem necessita ser constantemente revisada e descartada.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os depoimentos desses professores estimulam a pensar a articulação entre a formação e os processos de construção identitária docente. É importante destacar que no início de suas vidas, os dois professores entrevistados receberam um nome, pertencerem a uma família, a uma igreja ou a um grupo local que ofereceram referências para que fossem quem são, aparentemente, nesse estágio da vida o Nós predominou sobre o Eu. No entanto, a vida, ao cumprir seu papel desestabilizador, introduziu-os em outros coletivos que nem sempre referendaram as crenças, as ideias e os valores assumidos pelos grupos de referência anteriores, provocando, dessa forma, tensões e conflitos que os desestabilizaram e obrigaram a refletir e construir sínteses próprias. Essas vivências parecem ter fortalecido a construção de uma identidade para si.

À medida que os processos reflexivos se instalaram com mais frequência, é possível dizer que os dois docentes passaram a buscar grupos de referência que não oferecessem verdades, mas possibilidades de reflexão e troca. Esse movimento dos entrevistados nos leva a pensar sobre a importância de grupos de formação que favoreçam capacidade dos participantes de refletir, ter suas próprias ideias, poder expressá-las e defendê-las.

Cumprir destacar, também, o papel da escrita na trajetória formativa desses professores. Lúcia começou fazendo um diário que a tem acompanhado e possibilitado que ela acompanhe sua trajetória. Procurou o mestrado, um grupo de referência que a acolheu e favoreceu que ela investigasse e escrevesse sobre a gestão escolar. Antônio, por sua vez, também buscou o mestrado e o doutorado, os quais propiciaram a ele espaços para registrar, organizar e refletir sobre sua experiência na gestão. Antônio continua sentindo necessidade de escrever e cada vez mais tem certeza que a escrita tem sentido quando emerge do seu lugar de pertença.

A escrita parece surgir para os dois entrevistados como possibilidade de um encontro mais profundo com si mesmo. Em uma sociedade complexa em constante mutação, cada vez se torna mais importante cada um contar sua história, pois a partir da história que contamos sobre nós, podemos saber quem somos.

Para finalizar é preciso destacar que os docentes colaboradores da pesquisa estão a caminho, são peregrinos que buscam compreender e atribuir sentidos para o que lhes acontece. Foi possível perceber que as crises que os acometem são fruto, na maioria das vezes, de acontecimentos que fragilizam suas pertenças e os obrigam a fazer revisões identitárias, e esses parecem ser os momentos mais ameaçadores. Se essas vivências, por um lado, desorganizam, por outro, provocam reflexões. E, para isso, o homem contemporâneo, além de contar com grupos de referência, está sendo impelido cada vez mais a contar com seus próprios recursos para saber quem é e qual é o sentido que busca para a vida.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos Professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BAUMANN, Z. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOUTINET, J. P. *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: Universitaires de France, 1999.

DANIS, C.; SOLAR, C. (Coord.). *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

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

DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ESTEVE, J. M. *Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc, 1999.

FURLANETTO, E. C. *Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, dec. 2006.

HILLMAN, J. *O livro do puer*. São Paulo: Paulus, 1998.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: (Orgs.) BAUER, M.; GASKELL. *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNG, C. G. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARONI, A. *Jung o poeta da alma*. São Paulo: Summus, 1998.

NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, MG. *Trabalho, Educação & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 65-86, 2008.

PLACCO, V. M. S.; SOUZA, V. L. T. (Org). *Aprendizagem do Adulto Professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

PINEAU, G. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Trion, 2004.

SANTOS, G. B. As estratégias de fuga e enfrentamento frente às adversidades do trabalho docente. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, v. 6, n. 1, Rio de Janeiro, jun. 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Parâmetros e perspectivas: Rede Municipal de Ensino de SP – 2012*. São Paulo: Secretária Municipal de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/>>. Acesso em: 12 maio 2012.

STAUDE, J. R. *O desenvolvimento adulto: C. G. Jung*. São Paulo: Cultrix, 1981.

TORRE, S. Adversidad creadora: teoria e prática del rescate de potencialidades latentes. *Encuentros Multidisciplinares*, v. XI, n. 31, p. 6-20, 2009.

TORRE, S. *La adversidad esconde um tesoro; otra manera de ver La adversidad y la vida*. El Ejido (Espanha): Círculo Rojo, 2011.