



# Identidades de Professores na Escola do século XXI: novas demandas e desafios à formação

*Teacher Identities in the 21st century School:  
new demands and challenges for teacher's education*

**Vera Maria Nigro de Souza Placco<sup>1</sup>**  
**Vera Lucia Trevisan de Souza<sup>2</sup>**

**Resumo:** Em pesquisa que acabamos de concluir, que investigou qual a escola para o século XXI, evidenciou-se uma diversidade de demandas e desafios a serem enfrentados pelos docentes rumo a um ensino de melhor qualidade. Em relação a quais seriam as finalidades educativas da escola do Século XXI, o ensino de conhecimentos escolarizados e a formação integral do sujeito aparecem como desafios. Sobre a formação docente o que emerge é a necessidade de superar a fragmentação observada pelos participantes nas ações formativas. Os temas que emergem como mais desafiadores são a desigualdade social, a dificuldade de aprendizagem e as manifestações emocionais. Problematicar a identidade docente na relação com essas demandas é o que se propõe neste artigo, visando contribuir para o avanço das práticas e políticas voltadas ao ensino e à formação docente.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional; Formação Docente; Escola do Século XXI.

**Abstract:** In a research that we have just concluded, which investigated what the school for the 21st century, a diversity of demands and challenges to be faced by teachers in order to provide better quality education has been highlighted. Regarding the educational purposes of the 21st-century school, the teaching

1. Pesquisadora e docente dos programas de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação e Formação de Formadores, ambos da PUC-SP. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPIId). Cursos Pedagogia e Orientação Educacional na USP, mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação, na PUC-SP e pós-doutorado em Psicologia Social, na *École des Hautes Études em Sciences Sociales*, Paris. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-2370>. E-mail: veraplacco7@gmail.com.

2. Pesquisadora e docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia e do curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Possui graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação, na PUC-SP. Membro do GT de Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP, e coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas - PROSPED. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPIId). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2062-0680>. E-mail: vera.trevisan@uol.com.br.

of schooled knowledge and the integral formation of the individual appear as challenges. Concerning teacher education, what emerges is the need to overcome the fragmentation that sometimes characterizes training actions. The themes that emerge as most challenging today relate to the social inequality, learning difficulties, and emotional manifestations. Problematising the teacher identities in its relation with these demands is what we aim to do in this article, which seeks to contribute to the advancement in the proposition of practices and policies aimed at teaching and teacher education.

**Keywords:** Professional Identity; Teacher Education; 21st-century School.

## Introdução

Os pesquisadores ligados ao CEPId – Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica – têm investigado os processos constitutivos da identidade de educadores e alunos da educação básica, analisando os fenômenos existentes na relação com o contexto que os produzem, de uma perspectiva crítico-reflexiva, de modo a avançar na explicação das condicionantes que atuam na produção desse contexto e influenciam o processo de constituição da docência, de ensino e aprendizagem, bem como as demais questões que permeiam a escola.

Especial relevância tem sido dada à formação de educadores (professores, gestores e outros profissionais da Educação), objetivando compreender a formação como dimensão privilegiada para a promoção de mudanças na escola em relação à qualificação do ensino e apropriação do conhecimento por alunos e educadores.

Em pesquisa finalizada em 2015, intitulada “As Condições de Trabalho do Professor como Produtoras e Mantenedoras de Práticas e Representações sobre a Docência, no Processo de Profissionalização Docente” (Placco, 2015), focalizou-se o contexto escolar e as condições objetivas e subjetivas oferecidas ao desenvolvimento do trabalho docente.

Estes e outros estudos desenvolvidos pelos integrantes do CEPId envolvem alunos da educação básica, professores, gestores e famílias, sob a perspectiva teórico-metodológica dos conceitos de identidade no trabalho, propostos por Dubar (2005, 2009); de profissionalidade e formação docente, com base em Imbernón (2011), Marcelo (1999), Roldão (2007), Libâneo (2001, 2012) e Young (2007, 2011); e dos conceitos ligados às dimensões da formação e do trabalho docente, fundamentados em Placco (2010a, 2010b, 2015), Placco e Souza (2006, 2010, 2018) e Sousa e Placco (2016).

Os autores citados são reconhecidos nas suas áreas e seus escritos permanecem atuais pelos questionamentos e contribuições que trazem. Além disso, dialogam com diferentes teorias da área de Ciências Humanas e Sociais, de modo a avançar na produção de conhecimentos que contribuam com a reflexão das problemáticas que se oferecem atualmente como desafio à educação.

As pesquisas realizadas pelo CEPId têm levantado, nos últimos anos, subsídios para contribuir com projetos e planejamentos de formação inicial e/ou continuada de educadores. Além disso, têm possibilitado aprofundar a compreensão da constituição da docência, seja no âmbito da formação do adulto professor, na construção das identidades profissionais na educação, nas dimensões da profissionalidade e na investigação dos movimentos identitários dos educadores em seu lócus principal de trabalho, qual seja, a escola, por entender que o “trabalho está no centro do processo de construção, desconstrução e reconstrução das formas identitárias” (Dubar, 2005, p. 48).

Os resultados das investigações realizadas por este grupo de pesquisa têm apontado, cada vez mais, para a importância do contexto escolar e dos diferentes atores escolares, seja nas abordagens sobre as condições concretas do trabalho dos profissionais da educação, seja nos movimentos constituintes da identidade dos profissionais, os quais também impactam diretamente em sua prática diária e nas relações que estabelecem na escola.

Dessa forma, questões relacionadas à identidade profissional do professor têm suscitado o interesse do CEPId em investigar, com maior cuidado, a escola, seus profissionais, alunos e contexto social, a fim de levantar o que está subjacente ao já encontrado pelo grupo, em outros estudos e pesquisas. Assim, a partir da concepção, percepção e expectativa de diferentes atores, em relação à escola, busca-se compreendê-la em suas finalidades, contradições e a quais demandas está sendo convocada a atender na atualidade.

Foi nesta direção que a pesquisa que acabamos de concluir, intitulada “Qual a escola do século XXI?” foi pensada e desenvolvida ao longo dos últimos anos (2016 – 2023). Derivam dela, também, as questões sobre a identidade docente que vamos problematizar neste artigo, de modo a avançar a compreensão da construção desta profissão, tão essencial ao desenvolvimento do processo educativo e cuja produção de conhecimento ainda apresenta lacunas.

Ao serem questionados sobre as finalidades educativas da escola do Século XXI, os participantes da pesquisa referida apontaram interessantes percepções que nos conduziram a propor duas finalidades educativas escolares principais, que se complementam por outras que as perpassam. Seriam elas: “formação para o conhecimento científico poderoso, historicamente acumulado e construído”; e a “formação e desenvolvimento integral do sujeito que se oferece à aprendizagem” (Placco; Souza, 2023, p. 212)

Como se sentem os professores diante de tal proposição? Será que eles se percebem trabalhando para formar os sujeitos visando estes objetivos? Ou seja, eles tomam para si essas atribuições como pertença? Esses são aspectos que vamos abordar no próximo item, quando discutirmos a identidade docente.

Em relação à formação continuada, os profissionais participantes da pesquisa a consideram importante, tanto para a qualificação das práticas como para a profissionalização, valorizando os espaços de troca entre os colegas e a existência de tempo para se dedicarem à formação. No entanto, apontam críticas ao modo como são eleitos os temas discutidos na formação, sobretudo aquela desenvolvida fora da escola e oferecida pelas instâncias formativas. Segundo os participantes, os temas são escolhidos sem que os consultem e não se considera as singularidades das escolas, que têm demandas específicas, por vezes. Nesse sentido, haveria certa dissonância entre o que é oferecido como formação e o que necessitam as escolas e os docentes, o que se constitui fonte de desgaste para os profissionais.

A formação continuada é uma dimensão fundamental na constituição identitária docente visto sua influência no modo de agir e ser do professor. Ela será um dos temas abordado no próximo tópico. Outra questão apontada na pesquisa que impacta diretamente a profissão docente refere-se às condições de trabalho, quando emergem a falta de recursos, que fora agravada na pandemia, e a remuneração dos professores que surge como insatisfação.

Entretanto, um tema que surge com força, como permeando o trabalho docente e, portanto, atuando em seu modo de exercer e pensar a profissão são as vulnerabilidades. Envolvendo desde os problemas emocionais e alcançando aspectos mais amplos, como as desigualdades sociais, as questões relacionadas a esses aspectos passam a impactar sobremaneira as práticas escolares, sejam elas manifestadas pelos alunos ou mesmo pelos profissionais. Episódios de tristeza, crises de ansiedade, casos de autolesão e ideação suicida, além da falta de acesso a direitos básicos e dificuldades de aprendizagem, ainda que já estivessem presentes no contexto escolar, assumem uma dimensão maior após a crise pandêmica.

Como síntese dos achados da pesquisa, no que concerne ao modo como os profissionais se sentem e veem sua profissão, identificamos que, após as vivências da covid-19, dimensões como insegurança em relação ao futuro do estudante, que repercute a dúvida sobre os resultados do trabalho que desenvolvem; preocupação com a formação dos estudantes; certa desorientação em relação ao modo como devem/podem agir frente às novas demandas postas à escola e insatisfação com a carreira e as condições de trabalho aparecem como centrais nas manifestações dos participantes.

Esses resultados da pesquisa nos conduziram a problematizar a identidade docente, visto o lugar que o meio ocupa na constituição do sujeito: o meio é fonte de desenvolvimento, seja das funções psicológicas e das subjetividades dos sujeitos em relação ou da identidade dos professores. A pandemia transformou o meio escolar ao interferir no modo de relação entre as pessoas e entre as pessoas e o conhecimento.

Destarte o vivido no ensino remoto, a escola e suas relações não voltaram ao que eram antes após a volta das aulas presenciais. Ou seja, o meio se transformou e, com ele, também seus participantes, o que requer que se aprofunde a reflexão sobre as questões que passam a afetar as ações das pessoas, no caso aqui proposto, dos docentes. É a essa problematização que nos dedicaremos no próximo item.

## **A constituição identitária docente: aportes à reflexão do que significa ser professor no século XXI**

A profissão docente implica, no mínimo, um outro: o aluno. Envolve uma atuação relacional como princípio básico e norteador, visto a própria condição de seu exercício, cuja função precípua é ensinar: ensinar alguma coisa a alguém. E podemos incluir: em um determinado contexto, com suas singularidades e em uma sociedade e cultura, com características mais amplas.

Gatti (2023), refletindo sobre a constituição subjetiva dos atores escolares – alunos, professores, gestores e funcionários –, defende que a escola não é uma “entidade abstrata”, mas cada uma “é a tradução das expressões, ações e sentimentos que consubstanciam as práticas educacionais”, que ali se exercem. E diz ainda que: “A concretude da escola e de suas representações reside em um processo de confluência de significações” (p. 10).

Esta compreensão do que é a escola – espaço em que confluem representações e significações – é o que sustenta nosso propósito de pensar a identidade docente visto o lugar que o meio de atuação profissional ocupa no seu processo de constituição.

Conforme vimos, afirmando em outros escritos (Placco; Souza, 2018, 2010, 2006, 2023; Sousa; Placco, 2016), a constituição identitária se efetiva em um processo relacional, mediante atribuições que outros, da relação do sujeito, fazem a ele em seu movimento de tomar para si ou não essas atribuições, aderindo a percepções, representações que, por sua vez, derivam de significações próprias em que o sujeito afirma ou nega o que é, o que pensa, o que pode ser. Esse processo, no entanto, caracteriza-se como tensão permanente, em um movimento dialético, revelando forças contrárias, contradições, que vão dando direção ao modo de ser do sujeito.

Esse movimento é consciente na medida em que incorpora a concretude do social, respondendo a ele, e a força exercida pela atribuição é maior ou menor, a depender, justamente, deste social. Para Dubar (2009), quanto mais próxima do sujeito a realidade social em que se insere, mais força exerce a atribuição.

Esta ideia é importante para pensarmos a identidade do professor – constituição que se efetiva no movimento relacional com outros da profissão. Quem são esses outros? Qual o papel que ocupam em seu modo de ser professor?

Os alunos seriam os outros mais próximos, visto o lugar que ocupam no processo de ensino, atividade que caracteriza a ação docente. Ensinar é verbo transitivo direto – ensinar alguma coisa a alguém. Logo, é possível conceber a docência em qualquer contexto, com qualquer número de alunos, desde que a atividade exercida na relação seja o ensino e, em nossa compreensão, a aprendizagem. Nesse sentido, o aluno teria mais força no processo de o professor ver-se como competente ou não em sua atividade. Se sim, sua identidade é reposta, consolidando-se como aquele que ensina; se não, o modo de perceber-se na profissão vai produzindo crises identitárias.

Entretanto, visto o modo como a docência se efetiva no Brasil, exercida em espaços sociais organizados como instituições de ensino/escola, esse processo se complexifica em muito, visto a gama de dimensões que caracterizam o contexto educativo: alunos, gestores, colegas, profissionais da escola, pais ou responsáveis, agentes da educação ligados ao sistema de ensino, à sociedade, à literatura e à formação. Olhar para todas essas dimensões equivale a tomar a escola como concretude e explorar as significações produzidas em cada uma delas e na confluência de todas. É esse movimento que pretendemos fazer para, ao final, discorrer sobre a formação docente.

Tomando esta ideia da escola como concretude que deriva das representações e significações produzidas por todos os atores que a constituem, cabe questionar: no que ela vem se transformando no Século XXI? Que impactos a recente crise sanitária produziu em sua constituição, ou seja, que significações esses sujeitos que a frequentam e constituem atribuem ao ensino, à aprendizagem, à educação em última instância?

Conforme apontamos nas páginas precedentes, os participantes da pesquisa que realizamos declaram que se sentem inseguros em relação à atividade docente, questionando se a formação que estão oferecendo aos estudantes atingirá o resultado esperado. Também se declaram sem saber o que fazer diante de situações envolvendo questões emocionais, sobretudo crises de ansiedade e outras afetações de diversas naturezas.

A primeira questão que emerge dessa situação é relativa ao modo como o docente se vê: ele duvida da efetividade de sua ação e cabe questionar que influência tem esse modo de se ver para a sua atividade docente? Podemos imaginar que quando executamos algo sobre o que não estamos muito certos, ou ficamos temerosos de que nossa ação tem/terá pouca efetividade; o modo como nos dedicamos a exercê-la impacta não só a ação, mas também os outros da relação. Traduzindo para os termos conceituais: o outro é que vai nos dizendo quem somos, ou seja, no processo de constituição identi-

tária, a identidade para si se consolida a partir da identidade para o outro e esses problemas que têm permeado a prática docente, que parecem ultrapassar suas atribuições habituais, como questões emocionais mais intensas, têm produzido outras e novas atribuições que afetam sua identidade.

Essas atribuições, características da escola do Século XXI, acrescidas pela vivência da crise sanitária, produzem maior tensão no processo da docência, visto que novas demandas são postas à escola, que, além de ensinar visando à formação de um sujeito apto a sobreviver na sociedade atual e futura e seguir se desenvolvendo rumo a outros níveis de escolaridade e atuação profissional, também demandam ao docente o atendimento a problemáticas que permeiam o sujeito e aportam na escola, como as situações de vulnerabilidade, por exemplo.

Essa situação, somada às incertezas em relação ao futuro, às condições de trabalho por vezes precárias e à insatisfação com a carreira, pode estar produzindo uma crise identitária, ao mudar, sobremaneira, as significações da docência. Tal situação nos conduz a pensar/propor a formação, inicial e continuada, como locus privilegiado de ação para buscar formas de enfrentamento e superação.

## **Qual formação para o professor do século XXI: algumas considerações**

Pensar a identidade no contexto da escola do século XXI, face ao que vimos apontando neste texto, demanda pensar a formação docente no âmbito inicial e continuada, por entendermos que seu papel no processo de constituição da docência é fundamental. Nesta direção, é necessário retomar o conceito de formação, visto que muitas acepções, concepções, compreensões, proposições têm sido assumidas e propostas nos vários âmbitos em que se exercem, no campo da pesquisa, das práticas e das políticas.

Esse breve preâmbulo já anuncia a complexidade deste campo de investigação, ação e pesquisa voltado à preparação do profissional que se dedicará/dedica à docência, o que remete, também, ao seu processo identitário.

Em texto publicado recentemente (Placco; Souza, 2018), chamamos a atenção para a necessidade de os formadores problematizarem a ideia/conceito/percepção sobre formação, partindo de suas experiências e práticas. Ao fazê-lo, tínhamos como objetivo destacar o aspecto dinâmico que a formação deve assumir, e a necessária consideração das especificidades das escolas, dos grupos, dos objetivos, das demandas e, sobretudo, da urgência em se produzir formas mais efetivas de favorecer os processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, as considerações apresentadas no referido texto acenam para a superação da fragmentação apontada na pesquisa pelos profes-

sores, quando mencionam que as formações não tratam das demandas que emergem em suas práticas.

É fato que, como já afirmamos, o processo de constituição identitária é relacional, envolve sempre os outros da relação e o contexto. No caso que estamos tratando neste artigo, trata-se das relações no trabalho, que inclui a formação continuada e que envolve todos os profissionais da escola e fora dela, além dos alunos e das famílias.

Quando pensamos em qualquer atividade profissional, em vários campos de conhecimento, ou quando nos valem de serviços nestas áreas, como na medicina, por exemplo, é frequente observarmos as condições de oferecimento das práticas acessadas, com foco nas tecnologias, por exemplo: os médicos já não se utilizam de fichas escritas a mão, e sim de notebooks, para registrar os dados dos pacientes; os equipamentos para exames são cada vez mais modernos, assim como a forma de agendamento e atendimento nos laboratórios. É possível que pouco reste de 50 anos atrás, nesses contextos.

Entretanto, quando se trata da escola e da formação, a disposição das salas, os materiais utilizados para ensinar, a relação professor-aluno, escola-famílias, no que concerne aos papéis de cada um, aos processos identitários caracterizados por atribuições e pertencas, pouco ou nada mudaram/mudam: os alunos esperam que os professores ensinem, e muitas vezes, na própria concepção dos alunos, ensinar é colocar matéria na lousa e seguir orientações de atividades; as instâncias governamentais, com a desculpa de que os resultados do ensino precisam melhorar, exigem que os professores sigam o estabelecido pela Secretaria, ainda que eles não concordem ou que seja quase impossível preencher plataformas<sup>2</sup> o tempo todo. A formação se transforma em espaço de queixas, muitas vezes legítimas, sobre essas condições de trabalho e as novas exigências.

Quais as significações circulam em interações com essas características? No que se configura a concretude da escola? E da formação, da educação?

Nesse modelo, há que se questionar as vivências identitárias dos professores – ou seja, como estão sentindo, percebendo, concebendo a ação docente e suas possibilidades e o que esse modo de se ver como docente provoca nas suas ações de ensinar – os alunos – e aprender – na formação.

Nas condições relatadas acima, as atribuições mudaram e os docentes têm de acatar. Se as tomam como pertencas, passam a se ver como “aplicadores” de tarefas e não mais como responsáveis por selecionar conteúdos e procedimentos didáticos, avaliações de acordo com o processo de aprendizagem dos alunos, correções que também considerem esse processo. E se, por outro lado, não tomam essas atribuições como pertencas, resistindo por não concordar com o estabelecido pela rede, entram em conflito, podendo vivenciar rachaduras em sua identidade e mesmo adoecer. Se a docência/profissão é vivida dessa forma, o que essa condição passa a demandar da formação?

Placco (2010b) define a formação como um processo em que o professor tem papel ativo e construtivo. Em suas palavras:

[...] a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência. A formação então supõe uma visão de sujeito integrado, em que o afetivo, o social, o cognitivo e o volitivo se constituem de maneira imbricada (n.p.).

E, nesta definição, fica evidente que a formação exerce importante influência no processo identitário do professor. Entretanto, conforme já apontado, há muitas formas de formação e uma ação formativa que se organize segundo o apontado por Placco (2010b), pode contribuir para que novas formas de ser professor sejam construídas, senão inventadas pelos docentes em formação, o que parece requerer o contexto em que se exerce a educação neste século XXI.

Conforme Josso (1988) afirma, dado que trabalhamos, na formação de educadores, com pessoas adultas, é importante reconhecer que essa formação deve priorizar a reflexividade e autonomia desses educadores, no processo formativo. Assim, a autora indica – com o que concordamos – que esse processo formativo deve priorizar o aprender a aprender, assumindo, cada vez mais, consciência de si e compromisso com a formação.

Nesse movimento, Placco e Souza (2006) oferecem contribuições à formação ao discorrem sobre como o adulto aprende. As autoras destacam quatro aspectos que julgam importantes: a experiência, o significativo, o proposital e a deliberação, que necessitam ser considerados em processos formativos, aspectos que corroboram as afirmações de Josso (1988) e que colocam no centro da formação a necessária implicação do docente em processos de aprendizagem. No mesmo livro mencionado, há um destaque para a metacognição, dimensão que reporta à reflexividade enquanto ato de pensar sobre o pensar, de pensar enquanto se pensa, de pensar sobre si a partir da relação com outros.

Assim, ao questionar sua formação, o formando interroga-se quanto a uma pergunta fundamental: quem sou eu, sujeito da formação? É nesse processo que esse professor / educador – ao refletir sobre sua constituição identitária como profissional, como formando, como cidadão – se reconhece único, e, ao mesmo tempo, como parte do grupo em formação, dos processos sociais e formativos em andamento na sua escola ou outras instituições.

Nesse contexto, a questão identitária, entendida “como processo permanente de identificação/ diferenciação e de definição de si, através de [...] identidades evolutivas, como emergências socio-culturais (sic) visíveis da existencialidade” (Josso, 2008, p.

10), se faz presente, nas “identidades visíveis nos espaços sociais” (Josso, 2008, p. 10) e escolares. Espaços esses que são constituintes dos sujeitos, e nos quais os sujeitos se confrontam consigo mesmos e são estabelecidas relações interpessoais que possibilitam a reflexão sobre valores e atitudes diversificadas, que também provocam mudanças identitárias.

Voltando à compreensão de que os sujeitos da formação são adultos, sua formação precisará enfatizar os processos reflexivos relativos à sua responsabilidade e compromisso com sua própria formação, autonomamente, intencionalmente, e cada vez mais consciente de sua atuação pessoal, social e profissional, como sujeito de suas aprendizagens e de seu processo formativo. Entretanto, é importante deixar claro que ao afirmar esta necessidade não estamos, de modo algum, desconsiderando o contexto ou o social como fundamental aos processos formativos. E reafirmamos que é preciso demandar desse social, em suas diferentes instâncias, mais próximas ou mais distantes, ações e mudanças que favoreçam a ação docente e sua conseqüente identidade. Logo, retomando o que já apontamos, não é possível ao docente empreender-se em sua formação sem que haja importantes mudanças no contexto atual em que se exerce a educação, sobretudo, na rede estadual de São Paulo, a qual foi foco de nossa pesquisa e que cujas condições mencionamos neste artigo.

## Algumas considerações finais

Retomando a ideia da escola como concretude constituída pela confluência de significações construídas nas relações com seus diversos atores e com o conjunto de representações acerca do que deve ser a escola do século XXI, importa refletir sobre as identidades docentes atuadas e produzidas no interior do sistema educacional brasileiro nos últimos anos, sobretudo, ao longo e após a crise pandêmica, que tanto influenciou as vidas das pessoas e a vida escolar/educacional. Ao olhar para a escola hoje, com quais significações nos deparamos? Construídas por quais sujeitos? E seguindo olhando para a escola, de modo mais próximo e aprofundado, como essas significações se movimentam? Que identidades se materializam e operam neste contexto, não somente dos docentes, mas também dos demais profissionais e, principalmente, dos alunos?

Muito já se investigou e publicou sobre os efeitos da pandemia na educação, mas muito ainda há por compreender sobre o encaminhamento desses efeitos, sobretudo daqueles significados como prejuízos à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional docente. E pensamos que muito pouco se investigou/ analisou sobre as necessárias mudanças à formação, sobretudo se confrontadas as formas atuais como vêm sendo desenvolvidas e as demandas geradas pelas vivências da crise.

Como formar professores para dar conta de questões emocionais? Como dar conta na formação das questões emocionais, dos transtornos psicológicos? Mas esses não são pertinentes aos professores, diriam alguns. Se não o são, o que fazer com as situações que emergem na sala de aula, na escola como um todo? E a dimensão afetiva do sujeito não o integra? Abandona-se o objetivo da educação integral do sujeito?

Parece-nos claro que essas questões necessitam ser tratadas pela formação – inicial, na reformulação de currículos, e, sobretudo, continuada, visto que são emergentes e demandam ações urgentes para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive em todos os níveis de escolarização.

Não estamos propondo que os professores deem conta de trabalhar esses aspectos, mas que minimamente saibam reconhecê-los e os acolham, sabendo também como encaminhá-los, e adotando o trabalho coletivo e multidisciplinar como modo de atuação nos casos que geram sofrimentos nos sujeitos e, por vezes, também nos professores.

A formação, portanto, é um meio fundamental para se investir na constituição identitária docente, visto a dinâmica que pode inserir no encaminhamento dos processos que aportam na escola, sobretudo do século XXI. Parece claro que permanecem mais desafios que respostas ou soluções às questões atuais.

## Referências

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. *In: DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 133-162.*

DUBAR, Claude. Introdução. *In: DUBAR, Claude. A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação. Porto - PT: Ed. Afrontamento, 2006, p. 7-18.*

GATTI, B.A. Profissionais da Educação do Século XXI: desafios e perspectivas atuais. *In: PLACCO, Vera M.N.de S.; SOUZA, Vera L.T. (Org.). Profissionais da Educação do Século XXI: desafios e perspectivas atuais. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2023, p. 7-14.*

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M.C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 1988, p. 57-76.*

JOSSO, M.C. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. Tradução Denice Barbara Catani. Dossiê: Identidade e Educação. v.26, n.2, p.9-20, 2008. Disponível em: <https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/01.AS%20IDENTIDADESBIOGRAFICAS%5B12996%5D.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LIBÂNEO, J.C. Buscando a qualidade social do ensino. *In: LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 53- 60.*

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. *In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho (Org.). Educação Formal e Não Formal, Processos Formativos, Saberes Pedagógicos: desafios para a Inclusão Social. Recife: Edições Bagaço 2006, p. 251-262.*

PLACCO, V. M. N. S. Ser Humano Hoje: contribuições da formação e pesquisa. *In: ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda A. (Org.). Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010a, p. 135-152.*

PLACCO, V. M. N. S. Formação em Serviço. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010b, CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-em-servico/>. Acesso em: 11 abr. 2024.*

PLACCO, V. M. N. S. As condições de trabalho do professor como produtoras e mantenedoras de práticas e representações sobre a docência, no processo de profissionalização docente. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cCQRy>. Acesso em: 13 abr. 2024.

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

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

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O Coordenador Pedagógico e seus Percursos Formativos. São Paulo: Edições Loyola, 2018, v. 1, p. 9-16.*

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, Vera L.T. (Org.). Profissionais da Educação do Século XXI: desafios e perspectivas atuais. Campinas: Pontes Editores, v. 1. 2023. 226p.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *ANPED, Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5Nwgp/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

SOUZA, C. P.; PLACCO, V. M. N. S. Mestrados Profissionais na Área de Educação e Ensino. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432016000300023&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432016000300023&script=sci_abstract). Acesso em: 12 abr. 2024.

YOUNG, M. Para que Servem as Escolas? Campinas. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2024.

YOUNG, M. O Futuro da Educação em uma Sociedade do Conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

## 'Notas de fim'

1 Pesquisa publicada pela Editora Pontes, no livro "Profissionais da Educação do Século XXI: desafios e perspectivas", 2023.

2 O governo do Estado de São Paulo estabeleceu que as escolas têm de informar, quase em tempo real, tudo que faz com os estudantes: as atividades, a presença etc. Os estudantes têm de fazer muitas atividades direto na plataforma, as quais são avaliadas como resultado da aprendizagem. Essas instâncias elaboram aulas em powerpoint, que os professores têm de dar, pois os conteúdos são avaliados em provas regulares feitas pela rede.