

A CRISE DA IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE: REFLEXOS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

THE POSTMODERN IDENTITY CRISIS: REFLECTIONS ON TEACHER IDENTITY FORMATION

João Batista Bottentuit Junior 
Universidade Federal do Maranhão, UFMA
São Luis, MA, Brasil
joaobbj@gmail.com

Larize Kelly Garcia Ribeiro Serra 
Universidade Federal do Maranhão, UFMA
São Luis, MA, Brasil
larizepedagoga@gmail.com

Mizraim Nunes Mesquita 
Universidade Federal do Maranhão, UFMA
São Luis, MA, Brasil
mizraim.mesquita@discente.ufma.br

Resumo. Este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, de natureza exploratória, cujo objetivo é discutir sobre os reflexos da crise da identidade em relação à formação da identidade profissional do professor no contexto da pós-modernidade. Primeiramente, são abordadas as concepções de identidade do sujeito nas diferentes fases da modernidade, bem como as causas que levaram à crise da identidade na pós-modernidade. Em seguida, são abordados os sinais de crise na formação da identidade docente nesse período e seus principais desafios. Para tanto, utilizou-se como aporte teórico autores como: Giddens (1991, 2007), Bauman (2001, 2005), Hall (1998), Castells (2003) e Lévy (2010), dentre outros. Observou-se que a prática docente se encontra imbuída de medos e incertezas entre os fazeres pedagógicos tradicional e contemporâneo. A pós-modernidade tem demandado uma reformulação da identidade docente com base em um terreno de questionamentos e de fragmentos reunidos ao longo de todos os anos de existência da profissão. E entre os principais desafios para formação da identidade docente está a necessidade de tornar a profissão atraente, manter os professores mais qualificados no ensino e conseguir com que eles percebam que sua formação precisa ser contínua e permanente, porque nunca estará completa.

Palavras chave: professores; desafios pós-modernos; identidade profissional.

Abstract. This study consists of bibliographic research, with a qualitative approach and exploratory nature. It aims to discuss the impacts of an identity crisis on the construction of the professional identity of teachers in the context of postmodernity. At first, it deals with concepts regarding the subjects' identity in different phases of the modern period, as well as the causes that led to the postmodern identity crisis. Next, it addresses the signs of crisis in the formation of teacher identity in this period and the main challenges involved. Therefore, the theoretical basis receives the contributions of authors such as Giddens (1991, 2007), Bauman (2001, 2005), Hall (1998), Castells (2003), and Lévy (2010), among others. It is observed that teachers' practice is filled with fears and uncertainties between traditional and contemporary pedagogical guidelines. Postmodernity has demanded a reformulation of teachers' identity based on a doubtful and fragmented ground over the years since the professional establishment. Among the main challenges for teacher identity formation, there is the need to make the profession appealing, to keep professionals greatly qualified in teaching and to make them realize that their education must be continuous and permanent since it will never be complete.

Keywords: teachers; postmodern challenges; professional identity.

INTRODUÇÃO

A questão da identidade é um assunto que vem sendo muito discutido no decorrer da história. No entanto, com a globalização e as consequências trazidas por ela, nos aspectos políticos e, sobretudo, culturais e econômicos, os debates em torno do tema ganharam novas perspectivas.

Viveu-se, até meados do século XX, na Europa Ocidental, uma modernidade caracterizada pela estabilidade, pelo estado do bem-estar social, assegurados à população pelos Estados-nação em troca de uma fidelidade ao nacionalismo. Um patriotismo que foi duramente cobrado pelas instituições oficiais do Estado ou pelo poder militar (Bauman, 2005). O sujeito sabia exatamente qual era o seu local “de classe” definido na sociedade e seu papel a desempenhar. Sua identidade era coerente com o seu lugar no mundo social e cultural (Hall, 1998).

À medida que os processos de globalização foram avançando no mundo, a impressão é de que as identidades começaram a ser “compartilhadas”, pois foi possível perceber um pouco de cada representação cultural local em diversas partes do globo. O que era local tornou-se global. Um movimento que marcou o início de um período que, para alguns, pode ser compreendido como “pós-modernidade”, termo utilizado por autores como Hall (1998). Não há consenso com relação a essa terminologia e nem ao que ela incorpora,

visto que o termo pode ser interpretado por alguns como indicador de uma ruptura com a modernidade enquanto outros entendem que essa ruptura não aconteceu. No entanto, pode-se compreender do que se está falando ao utilizá-lo diante das reflexões de estudiosos como Bauman (2005), Hall (1998) e Giddens (1997), entre outros que tratam de fenômenos sociais gerados com o avanço da globalização, com a disseminação de tecnologias da informação e comunicação, com as fases de industrialização em diversos países, as revoluções tecnológicas e fatores relacionados.

Pode-se compreender essa pós-modernidade como o reconhecimento de uma transição que não está completamente concluída, e nem se tem ainda noção de quando seria possível delimitar esse ponto, mas que já demonstra importantes deslocamentos em termos dos padrões econômicos, sociais, comportamentais etc. em relação a tempos passados, como sugere Giddens (1991).

No contexto desses acontecimentos, autores como Hall (1998) e Bauman (2001) entendem que os sujeitos passaram a vivenciar mudanças capazes de “fragmentar” a identidade do sujeito, dando lugar a várias identidades instáveis e provisórias, segundo a lógica do consumo, levando à crise da identidade que alguns estudiosos vêm discutindo e estamos considerando para este artigo como argumento orientador para as reflexões sobre a identidade do profissional docente.

A globalização, que só foi possível devido aos avanços no desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e dos transportes, trouxe também um outro viés para a vida das pessoas: a *cibercultura* (Lévy, 2010), ou cultura digital, que está relacionada aos costumes, valores comportamentos e estilos de vida influenciados pela presença das TIC. Em outras palavras, a *cibercultura* é um fenômeno contemporâneo, observável na maior parte do mundo, o qual trouxe modificações em todos os setores da sociedade: saúde, assistência social, trabalho, família, educação etc.

No âmbito da educação, com a proliferação e renovação das informações de forma cada vez mais rápida, principalmente por causa das TIC, o profissional professor viu-se abalado por essa crise da identidade gerada na pós-modernidade. Ele passa a ser confrontado com essa multiplicidade de identidades que se complementam para formar o seu “eu” e é convocado a perceber que a sua identidade profissional enquanto professor é apenas uma das nuances que o constituem. Por ser assim, essa identidade passa a ser questionável em suas certezas.

Por exemplo, surgem dúvidas sobre as práticas que esses profissionais reproduzem e que eram tidas como consolidadas até então. Outro ponto são os questionamentos voltados para a integração das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Ou ainda o reconhecimento de que não há metodologia que, encerrada em si mesma, consiga dar conta da pluralidade dos públicos-alvo da ação educacional, ou seja, o professor já não pode apegar-se a um único caminho metodológico com o qual se identifique e não pode reconhecer-se como sujeito unificado com práticas e crenças coerentes, com linhas de raciocínio estáveis e consolidadas.

Além disso, os alunos já não são os mesmos. Boa parte deles possui facilidade de acesso e manuseio da Internet e das tecnologias digitais. Diante disso, novas competências passam a ser exigidas dos professores, bem como dos alunos. A *cibercultura* exige uma mudança de postura do docente no que tange à aquisição de um letramento digital e sua integração na prática docente. E essa exigência ultrapassa a necessidade que sempre existiu de atualização de conhecimentos, passando agora para uma atualização da própria identidade profissional, deslocando o professor de um papel social de mantenedor e transmissor de conhecimentos para a posição de um mediador da aprendizagem, que no lugar de “depositar” conhecimentos nos alunos deve os ajudar a aprender, ensiná-los a aprender, aprendendo junto com eles nesse processo.

Essa é uma posição de desafio e de realce de vulnerabilidades, a qual pode provocar sentimento de incerteza quanto à prática profissional e quanto ao papel do professor na educação, de maneira geral. Trata-se de uma instabilidade característica de um período de instabilidades identitárias de causas multifatoriais.

Partindo dessas reflexões iniciais, construiu-se este artigo com o objetivo de discutir sobre os reflexos da crise da identidade em relação à formação da identidade profissional do professor, no contexto da aqui denominada pós-modernidade. Como objetivos específicos, destacam-se: caracterizar e diferenciar a concepção de identidade do sujeito nas diferentes fases da modernidade; identificar as causas que levaram à crise da identidade na pós-modernidade; verificar de que forma a identidade docente demonstra sinais de crise e quais os principais desafios de sua formação.

METODOLOGIA

De acordo com os tipos de pesquisa apresentados por Prodanov & Freitas (2013), pela sua natureza, esta pesquisa pode ser caracterizada como básica, pois não possui finalidades imediatas, e visa gerar

conhecimentos que possam ser aplicados em outros estudos. Quanto aos objetivos, trata-se de um estudo de caráter exploratório, por tentar acrescentar olhares e perspectivas ao tema abordado, buscando demonstrar as possíveis causas para a ocorrência dos fenômenos estudados, sendo eles relacionados à crise de identidade do profissional docente na pós-modernidade.

Considerando-se os procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica (Prodanov & Freitas, 2013), visto que foi elaborada com base em materiais já publicados (livros e artigos científicos) que tratavam sobre identidade, crise de identidade, pós-modernidade, identidade docente e formação da identidade dos profissionais professores.

Quanto à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois a análise das temáticas abordadas não exige uso de métodos e técnicas estatísticas, e as interpretações partem de um processo indutivo, tendo como meta de investigação a compreensão do tema abordado (Prodanov & Freitas, 2013).

Os instrumentos utilizados para a realização do estudo foram fontes bibliográficas, tendo como principais autores para tratar sobre características da pós-modernidade e elementos causadores de crise da identidade na pós-modernidade autores como Giddens (1991, 2007), Bauman (2001, 2005), Hall (1998), Castells (2003) e Lévy (2010), dentre outros. Para tratar sobre formação da identidade docente e instabilidades na identidade desse profissional, foram consultados autores como Gatti (2005), Santos (2005), Santos e Silva (2016).

A QUESTÃO DA IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE: DA ESTABILIDADE À CRISE

Por muito tempo, os questionamentos em torno da identidade dos sujeitos tiveram como resposta reflexões do tipo “é aquilo que sou”, “é aquilo que me representa” ou ainda “é aquilo com que me identifico”. São posicionamentos que podem e precisam ser situados em relação à história, cultura, sociedade, política e economia. Todos esses são fatores que influenciam nas percepções sobre o que é identidade. Logo, para compreender a percepção de identidade da qual se está tratando, é preciso investigar o contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Dessa forma, para iniciar a discussão sobre a identidade na pós-modernidade, é importante, primeiramente, reconhecer que definições desses termos serão adotadas, e fazer um breve resgate sobre como a identidade do sujeito foi incorporada nos principais marcos da modernidade.

Pós-modernidade, alta-modernidade, modernidade líquida, modernidade tardia, sociedade de risco são termos utilizados por diferentes autores para definir o momento da modernidade em que se está vivendo desde o fim do século XX, com a intensificação da globalização, que provocou mudanças estruturais e institucionais em grande parte mundo.

Nesse sentido, a modernidade tem dois grandes momentos: o que antecedeu e o que sucedeu a globalização (pós-modernidade), esta, entendida por Anthony McGrew (1992) como os processos atuantes numa esfera global que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado. São processos não só de ordem econômica como política, tecnológica e cultural que foram influenciados, principalmente, pelo desenvolvimento nos sistemas de comunicação que surgem apenas no final de 1960 (Giddens, 2007).

Pode-se indagar: Que modernidade é essa de que se fala? Quais as características de suas primeira e segunda fases? Como era definido o sujeito e sua identidade nesses momentos? Quais as consequências das transformações que a concepção de identidade do sujeito sofreu ao longo da modernidade?

Como primeira aproximação, Giddens (1991, p. 8) conceitua:

[...] modernidade refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial [...].

Contrariando a tendência da maior parte das teorias sociológicas, em delimitar somente um nexos institucional para a modernidade (capitalismo ou industrialismo), o referido autor acrescenta que a compreensão desse período se dá, não somente a partir de uma única dimensão institucional (porque optar por uma seria um reducionismo), mas quatro diferentes que se inter-relacionam: capitalismo, industrialismo, vigilância e poder militar.

O capitalismo está relacionado a um “[...] sistema de produção de mercadoria centrado sobre a relação propriedade privada de capital e o trabalho assalariado sem posse de propriedade [...] formando o eixo principal de um sistema de classe [...]” (Giddens, 1991, p. 53).

O industrialismo está ligado ao:

[...] uso de fontes inanimadas de energia material na produção de bens, combinado ao poder central na maquinaria no processo de produção [...]. Se aplica a cenários de alta tecnologia em que a eletricidade é a única fonte de energia, e onde os microcircuitos eletrônicos são os únicos dispositivos mecanizados [...]. (Giddens, 1991, p. 53-54).

A vigilância refere-se à supervisão das atividades da população na esfera política, de forma direta (escolas, hospitais, igrejas, prisões, locais de trabalho etc.) e, predominantemente, indireta, por meio do controle da informação (Giddens, 1991).

O controle dos meios de violência pelo poder militar reporta-se ao seu monopólio bem-sucedido exercido nas fronteiras territoriais do Estado Moderno no contexto da industrialização da guerra (Giddens, 1991).

A modernidade foi constituída por diferentes concepções de identidade que dependeram do contexto em que o sujeito estava situado, a saber: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno (Hall, 1998).

O sujeito do iluminismo foi influenciado pelas ideias de Descartes, John Locke, dentre outros nomes. A natureza era vista separada da sociedade, e a racionalidade e o individualismo imperavam. Era baseado na concepção de pessoa humana como um indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e ação, cujo centro possuía um núcleo, onde sua essência permanecia ao longo da existência do indivíduo (Hall, 1998). Ou seja, a identidade do sujeito do iluminismo era imutável, nascia e morria com ele (sempre no masculino).

Ao passo que as sociedades modernas se tornaram mais complexas, foram adquirindo uma forma mais coletiva e social (Hall, 1998). Por trás dessa nova roupagem, estava um Estado-Nação que operava em uma sociedade dividida em classes e que buscava manter sua nação “fiel” em seu território, em troca de “segurança”, um suposto estado de bem-estar social.

Desse quadro, surge o sujeito sociológico, cuja identidade era formada pela interação entre o sujeito e a sociedade, pois aqui, a separação entre ambos foi colocada em dúvida. A identidade pessoal estava em consonância com a identidade cultural. O sujeito continuava a ter uma essência, “eu real”, porém, era formado e modificado através desse diálogo constante com o “exterior”, em outras palavras, a cultura. Contudo, a identidade, então, costurava o sujeito à estrutura (Hall, 1998). Nesse cenário, a subjetividade do indivíduo estava numa relação de coerência com suas condições objetivas. É dessa forma que se fala que, nos Estados-Nação, os sujeitos eram unificados e estabilizados, mesmo que muitas vezes, de forma violenta.

Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que estão mudando. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias, ou não resolvidas [...]. (Hall, 1998, p. 12).

A globalização, que já vinha se mostrando, mesmo que de forma incipiente, na primeira metade do século XX, trouxe consequências que viabilizaram o marco para a pós-modernidade (segunda metade do século XX), em função do avanço no desenvolvimento dos meios de transporte e, principalmente, da Internet e das Tecnologias de Informação e Comunicação. Mudanças na concepção de tempo-espaço, que na primeira fase da modernidade era local e se referia ao agir agora, ocasionaram um deslocamento das relações sociais para um contexto onde as distâncias de tempo-espaço passaram a ser indefinidas, ou seja, no âmbito local-global (Giddens, 1991). Esse deslocamento Giddens (1991) define como sendo do ‘desencaixe’ (local) para o ‘reencaixe’ (local-global).

Nesse contexto, surge o sujeito pós-moderno, dotado de uma identidade que não é fixa, essencial e permanente, mas uma ‘celebração móvel’. O sujeito possui várias identidades em diferentes momentos, contraditórias e temporárias, que são continuamente formadas e transformadas, conforme as interpelações dos sistemas culturais (Hall, 1998). Portanto, quando se fala em pós-modernidade, não é coerente tratar sobre “identidade”, mas sim, “identidades”, em função das múltiplas formas em que a identidade do sujeito pode se apresentar.

Para Hall (1998), nessa fase da modernidade, há um duplo deslocamento ou descentração que está levando a uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo moderno: descentração do indivíduo do seu lugar no mundo social e cultural e de si mesmo. Ora, a partir do momento em que o mundo foi desterritorializado pelos processos políticos, culturais, sociais, econômicos e tecnológicos da globalização, o sujeito se viu diante de múltiplas culturas, diferentes estilos de vida, produtos, formas de trabalho, para além de sua nação. Dessa forma, a cultura local já não mais o representava, e o Estado deixa de ser Estado-Nação e passa a ter um novo formato no Ocidente, onde a vigilância de suas fronteiras e a cobrança por um nacionalismo aos seus súditos já não mais faziam sentido. A identidade deixa de estar num estado de ‘solidez’ para um estado de ‘liquidez’ (Bauman, 2001).

Ao período mencionado, Bauman (2005) denomina como ‘modernidade líquida’ em virtude de ser um momento caracterizado pela liquidez, fluidez, volatilidade, incerteza e insegurança, no qual predomina a lógica do agora, do consumo, do gozo e da artificialidade.

Ao contrário da fase anterior, que Bauman (2005) definiu como “modernidade sólida”, na qual a identidade era organizada em função do trabalho, na ‘modernidade líquida’, as identidades são construídas por meio do consumo. Os indivíduos consomem viagens internacionais; saboreiam pratos de diferentes países em um único lugar; têm acesso à literatura em variadas línguas; compram serviços e produtos de países diferentes dos seus; trabalham para grandes empresas multinacionais do escritório de suas próprias casas, em projetos por tempo determinado, cuidando de suas casas; são pais, filhos, estudantes, ativistas; enfim, são inúmeras formas culturais que as pessoas podem se sentir representadas em algum momento de sua vida, e depois, não mais. As identidades se tornam algo a ser consumido por um curto período.

A ambivalência entre a nostalgia do passado e a “liquidez” do presente, passa a ser uma característica constante da identidade na pós-modernidade (Bauman, 2001). Àquela segurança ‘garantida’ pelas instituições do passado que afirmavam o Estado do bem-estar social já não se sustentam na ‘modernidade líquida’. Nesse cenário, cabe a cada indivíduo a escolha e a responsabilidade por sua opção de identidade em determinado momento. No entanto, se uma dessas escolhas não der certo, não terá a estrutura de um estado seguro para lhe dar o suporte. Essas situações de incerteza fundamentam o surgimento das “*cloakroom communities*”, ou comunidades cabide, que são criadas para atender interesses específicos e passageiros, como em torno de eventos espetáculos, por exemplo (Bauman, 2001).

A pós-modernidade também está relacionada à “sociedade de rede”, que está fundamentada em torno das redes de comunicação da Internet, no complexo paradoxo entre superdesenvolvimento tecnológico e subdesenvolvimento social e institucional e nas transformações das mais variadas atividades humanas (econômicas, sociais, políticas e culturais) estruturadas pela Internet e em torno dela (Castells, 2003).

Para Castells (2003), o impacto dessas transformações, contextualizadas no que ele chama de Era da Informação, é tão determinante ao ponto de a exclusão de sujeitos dessas redes constituir uma das formas mais prejudiciais de exclusão na economia e na cultura. A sociedade de rede ao mesmo tempo proporciona novas oportunidades para participação ativa social como acentua desigualdades já consolidadas pela manutenção de modelos excludentes e estratificados de governos e organização social. As redes não possuem determinações fechadas, pelo contrário, tornam-se mais complexas de acordo com as dinâmicas social e de interações pelas quais são atravessadas (Lemos, 2004).

Nesse cenário, passamos a vivenciar uma “cultura da virtualidade real”, que é virtual pelas comunicações estarem centradas nos meios eletrônicos, mas é real porque a materialidade das vivências individuais e coletivas tem ocorrido dentro das redes virtuais, é lá que se constroem os sistemas de representação, as informações são coletadas e distribuídas, os indivíduos exercem trabalho, cultura, cidadania e formulam e divulgam suas percepções e opiniões (Castells, 2003).

É também nessa perspectiva que Levy (2010, p. 17) propõe o seu debate sobre a *cibercultura*, outra categoria conceitual importante para a compreensão do período que aqui se tem chamado de pós-modernidade. O autor esclarece o conceito da seguinte forma: “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” Esse ciberespaço é compreendido por ele como o meio de comunicação e ação que surge com a rede mundial de computadores e a Internet. Ele constitui tanto forma quanto conteúdo cultural, interferindo na construção de identidades e manifestações culturais (Lemos, 2004).

A *cibercultura* testemunha o nascimento de uma nova forma de universalidade, dá espaço a novas formas de movimentação social e manifestações culturais, exige o desenvolvimento de novas competências, conseqüentemente demandando uma reestruturação dos sistemas educacionais, entre outras questões (Levy, 2010).

Uma reflexão relevante para pensar em como as revoluções tecnológicas impactam as vidas dos indivíduos é a distinção que o autor traz entre pensar as tecnologias e técnicas como determinantes ou condicionantes da sociedade e da cultura. O autor defende que “uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas” (Levy, 2010, p. 25). Sendo assim, ele esclarece que as tecnologias que surgem e que caracterizam o ciberespaço e a própria *cibercultura* proporcionam possibilidades e opções culturais e sociais que não estavam e nem estariam disponíveis sem elas e é isso que causa as mudanças nos modos de vida nas sociedades. Ou seja, as tecnologias em si são apenas instrumentos, mas as possibilidades de utilização, aplicação e incorporação que elas proporcionam tanto refletem as necessidades dos indivíduos e sociedades como motivam a geração de novas práticas e modos de pensar e agir.

Vale ressaltar, no entanto, que nenhuma dessas transformações descritas até aqui tem o mesmo impacto em todos os locais do mundo. A realidade de Londres não é a mesma de Nova Deli, por exemplo. O que gera a necessidade de se pensar em como equacionar as desigualdades e contornar os sistemas e estruturas de exclusão que impedem que todos desfrutem das vantagens das transformações que ocorreram até então, como a ampliação do acesso à informação, a possibilidade de repensar modos de produção com a inserção de tecnologias e também os sistemas educacionais e de formação profissional etc. Quando Castells (2003) afirma que a exclusão da lógica da sociedade de redes é uma das mais prejudiciais nesses tempos, isso implica na necessidade de se pensar soluções para evitar e reverter essa lógica excludente.

No âmbito da educação formal, isso se reflete na urgência de se pensar as instituições de ensino como um dos espaços capazes de mobilizar essas ações de neutralização desses processos de exclusão. Sendo assim, a escola precisa estar preparada para receber alunos imbuídos de tantas e diferentes identidades e condicionados pelas técnicas e tecnologias que surgem e afetam suas existências, tanto quando eles as conhecem e têm acesso a elas quanto quando isso não ocorre.

Para isso, é necessário, primeiramente, que os profissionais da educação, principalmente, os docentes, ponham em prática o que Giddens (1991) chamou de “reflexividade”, ou seja, reflitam e reorientem suas práticas sociais, à luz da rápida renovação das informações sobre essas mesmas práticas. E isso perpassa, sobretudo, pelo autoquestionamento em relação à identidade docente, dentre tantas outras presentes no professor. Contudo, em consequência desse processo de ‘liqueidez’ (Bauman, 2001) e da fragmentação da identidade (Hall, 1998), o professor, em sua identidade profissional, se vê dividido entre o fazer tradicional, que o conforta e o acomoda, e o fazer contemporâneo, que o arranca da zona de conforto, da posição de detentor único do saber (Marchand & Cunha, 2014).

IDENTIDADE DOCENTE NA PÓS-MODERNIDADE

Antes de tratar sobre questões relacionadas à identidade docente na pós-modernidade e suas instabilidades, será realizada uma breve contextualização sobre a educação e seu papel social na contemporaneidade, para que se possa compreender melhor o contexto no qual está inserido o profissional de quem se está tratando neste estudo: o docente.

Em seguida, são apresentadas as reflexões sobre como esse profissional se situa e se reconhece na pós-modernidade, como compreende sua função e as necessidades dos alunos que terão que auxiliar no processo de aprendizagem.

Educação na Pós-Modernidade

Para compreender como os fenômenos relacionados à chamada pós-modernidade têm afetado a educação, é necessário que se observe como a própria produção de conhecimento e de cultura tem se transformado, uma vez que esses podem ser vistos como os principais pilares da educação escolar. Far-se-á, então, um breve comentário sobre essas transformações.

Quando se trata sobre transformações que caracterizam a pós-modernidade, leva-se em consideração a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação e que esse processo naturalmente se reflete na alteração das concepções sobre a sociedade (Gatti, 2005). Passa-se de uma percepção de sociedade segura, estável, com predominância das vozes hegemônicas, para a de uma sociedade plural e instável, gerando assim crises em toda a estrutura de organização social e na compreensão dos indivíduos sobre si mesmos e sobre suas relações com os outros.

A modernidade é marcada pela ênfase em uma racionalidade que serve como base para toda a experiência humana, desde a produção de conhecimento até a vida social. Como Gatti (2005, p. 597) aponta: “As técnicas e a tecnologia assumem papel de destaque. Busca-se o que funciona bem, sendo a ciência

positivada a sua base. A homogeneidade é o ideal de referência, e com isso se aplainam as diferenças, em favor de um geral e um universal abstratos.”

Entretanto, esse ideal de homogeneidade e racionalidade mostrou-se insustentável e suas fragilidades foram sendo evidenciadas em rachaduras cada vez mais evidentes. E são esses sinais que costumam ser utilizados para demonstrar a entrada de um outro modo de olhar para o que as sociedades têm vivenciado: a pós-modernidade. O termo pode ser considerado problemático por denotar, de alguma forma, o sentido de que a modernidade já foi ultrapassada, o que parece ser um equívoco. Todavia, ele pode ser utilizado para salientar as transformações que podem ser observadas, mas que ainda não se podem ser tidas como completamente materializadas.

Com isso em mente, é importante salientar que, neste trabalho, o termo tem sido adotado como sugere Gatti (2005), como um momento sendo vivido e que já carrega em seu sentido os sinais e as tendências que um dia poderão ser reconhecidas enquanto características consolidadas de um período. Como ainda é problemático falar em ruptura com a modernidade, pode-se arriscar a falar em uma transição para a pós-modernidade, pois é inegável que as sociedades têm vivenciado novos desafios e uma pluralidade de olhares questionadores das certezas modernas.

Gatti (2005) caracteriza essa pós-modernidade como um período de fragmentação da realidade social e cultural, multiplicidade de sentidos e perda de referências sólidas. Há um questionamento das identidades e interpretações elaboradas na modernidade que impacta diretamente na educação. A autora explica que:

A multiplicação e a fragmentação dos conhecimentos rebate na educação, mas os currículos encontram ainda boa sustentação no discurso científico da modernidade, com seus conhecimentos tomados como um saber objetivo e indiscutível. Em contrapartida, o volume e a constante mudança em conhecimentos e áreas de saber traz para os currículos escolares uma obsolescência que os expõe à crítica de vários setores sociais [...]. (Gatti, 2005, p. 602).

Desta forma, ao deparar-se com a possibilidade de ficar obsoleta, a escola sente a iminente necessidade de fazer ajustes em sua estrutura e na imagem que se tem do seu papel social, para que sejam reconhecidas as suas reais potencialidades e vulnerabilidades frente ao novo cenário. Essa possibilidade de obsolescência também está contemplada quando Levy (2010) afirma que, no contexto da *cibercultura*, as competências adquiridas pelos indivíduos no início de suas formações provavelmente serão insuficientes quando eles terminam a trajetória educacional formal, o que leva à necessidade de se compreender que a educação formal, com as divisões e estratégias consolidadas até então, não basta para preparar os indivíduos para as demandas desses tempos.

Assim, é preciso pensar nas instituições de ensino, sobretudo, como espaços para o desenvolvimento de uma postura de aprendizagem contínua e ao longo da vida. Os indivíduos devem ser preparados para compreender que nesses locais oficiais de formação terão acesso a algumas chaves de conhecimento, mas que o aprofundamento das reflexões e o desenvolvimento de competências precisa ser constante e ininterrupto. Aprender a aprender torna-se ainda mais imprescindível.

Castells (2003) corrobora com essa perspectiva quando explica que, como consequência do maior acesso à educação que o mundo informatizado proporciona, a educação e uma postura de aprendizado permanente são essenciais para a garantia de um desenvolvimento pessoal satisfatório e de uma boa colocação e progressão no mundo profissional.

Ao encarar a diversificação dos saberes, as escolas têm se inclinado a aumentar o número de matérias e/ou conteúdos nos currículos, uma estratégia já visivelmente falha e que conduz os estabelecimentos de ensino ao desconfortável lugar onde se ensina o suficiente para ter sucesso em provas, mas não para solucionar questões que surgem fora delas, isto é, um ensino que se sustenta sobre conhecimentos sem aplicabilidade na realidade dos indivíduos.

Para Levy (2010), não é apenas o aumento da oferta de saberes e conteúdos nos currículos que será capaz de contemplar as necessidades que surgem nesse contexto. Ele propõe ser preciso repensar a própria maneira como os sistemas de ensino estão estruturados:

No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (Levy, 2010, p. 158).

Mas há também instituições educacionais reagindo de outras formas. Cada vez mais surgem novos modelos e currículos educacionais que tentam contemplar a diversidade de vozes, a polissemia dos conhecimentos e a integração de recursos tecnológicos no fazer educacional. O próprio papel do professor tem se alterado nesse contexto e pensa-se em uma formação muito mais plural e transdisciplinar para esse profissional. A formação ampliada desse profissional é crucial porque a incorporação da Internet e de tecnologias educacionais nas práticas de ensino só podem ser produtivas quando os professores estão devidamente preparados para integrá-las de maneira eficiente às suas práticas (Castells, 2003).

Na modernidade, acreditava-se que o homem teria alcançado finalmente mecanismos seguros para produzir conhecimentos mais sólidos, algumas vezes com a pretensão de serem irrefutáveis. Pode-se imaginar então como a educação era conduzida sob essa perspectiva. E mais, como os responsáveis pela educação se portavam e se viam. Munidos de um conhecimento ancorado em certezas científicas, os professores repassavam essas certezas aos seus alunos.

Já quando se trata da pós-modernidade, tem-se um contexto de rupturas de paradigmas, inclusive científicos, vozes não hegemônicas insurgindo e reclamando seu espaço na narrativa, e uma maior diversificação dos saberes considerados importantes para viver bem no mundo contemporâneo. Abordagens escolares fundamentadas em perspectivas mais conteudistas abrem espaço para aquelas que lançam olhar sobre as múltiplas competências que os indivíduos precisam aprimorar para viver de forma plena.

Além disso, o próprio processo de aprendizado precisa ser pensado muito mais sob uma perspectiva do “aprendizado-de-aprender”. A maior parte das informações está on-line, não nas escolas, tampouco nas cabeças dos professores, o que torna urgente o desenvolvimento de habilidades relacionadas à busca e seleção de informações, decisão e crítica sobre elas, aproveitamento e aplicação delas para atividades teóricas e práticas. A capacidade de transformar informação em conhecimento passa a ser, portanto, o ponto de partida preferencial para os processos de formação, incluindo-se aqui também a formação profissional dos professores (Castells, 2003).

Na dinâmica da *cibercultura*, a emissão, a produção de conteúdos, a distribuição de informações, a ocupação de domínios não é centralizada. Teoricamente, todos podem ter a oportunidade de exercer papéis ativos nessas interações (Lemos, 2004). Isso pode ser confirmado pela ampliação da participação em redes sociais virtuais, pelo acesso e distribuição de produtos culturais como músicas, filmes, livros, pela criação e disponibilização de *softwares* livres, entre outras manifestações dessa participação ativa e orgânica dos indivíduos na formação e complexificação das redes.

Contudo, para que eles assumam essa posição, para que atuem como cidadãos empoderados e responsáveis pela alimentação dessas redes em prol de causas coletivas, por exemplo, é preciso que sejam e se reconheçam como capazes de ocupar esses espaços virtuais. Para alcançar essa percepção, é preciso ter acesso às redes, às tecnologias de informação e comunicação e saber compreendê-las, ocupá-las e manipulá-las. O acesso ao universo virtual globalizante sem esse preparo torna os indivíduos vulneráveis a exclusões de diferentes ordens, crimes de segurança, desvios de foco etc. Por isso, as instituições formais de ensino devem assumir parte da responsabilidade nesse processo de formação e preparo, já que mesmo com todas as transformações aqui descritas, elas ainda são identificadas como agentes com papel central na formação e no desenvolvimento humano.

Como se pode perceber, o professor encontra-se mergulhado nessas mudanças e nesses cenários, enfrentando as suas crises particulares em meio a esta mais geral observada na sociedade. Um dos pontos de conflito pode estar justamente na constituição de sua identidade profissional.

Se a maneira como os conhecimentos são produzidos tem sofrido mudanças, se surgem questionamentos e reivindicações nesse terreno, isto gera implicações diretas para a forma como os professores são vistos por si mesmos e pelos outros e como conduzem sua prática em meio a essas reflexões. É levando esses argumentos e fatos em consideração que o próximo tópico se propõe a abordar a identidade do professor na pós-modernidade.

O docente nesse contexto

As ideias que foram desenvolvidas até aqui já permitem compreender que uma das principais características do que se chama pós-modernidade são as rupturas e/ou tensionamento de estruturas e paradigmas. Entende-se também que a categoria identidade, enquanto construção tanto pessoal quanto social, é uma das que mais se tem discutido nesse contexto, devido à sua importância para a vida dos indivíduos.

Santos (2005) trata sobre a construção da identidade como um processo dinâmico e fruto do diálogo entre as características individuais e as características e estruturas sociais. Ela resgata aquilo que coloca

Giddens (1991) sobre ser esse um processo no qual ocorre uma contínua reflexividade da identidade, com constante reformulação e reconstrução.

Outro ponto a ser notado é que ao tratar de identidade pode-se visualizar uma divisão entre identidade pessoal e identidade social. As duas se influenciam de maneira mútua e se transformam em decorrência de suas trocas de sentidos e experiências. Pode-se dizer que identidade profissional estaria no campo da identidade social (Santos, 2005). Ou seja, é uma entre as outras que, complementarmente ou em disputa, constituem os indivíduos. A identificação abstrata dessa identidade profissional não implica na possibilidade de analisá-la isoladamente, por si só, visto que ela faz parte do complexo conjunto de elementos que habitam os indivíduos. No entanto, a discriminação dela como abstração torna possível realçar alguns aspectos mais diretamente relacionados a essa esfera da constituição dos sujeitos.

É característico da pós-modernidade o entendimento de que a categoria identidade, assim posta, como singular, nunca foi capaz de contemplar a complexidade dos seres humanos. Assim, a chamada fragmentação da identidade em “identidades” é mais um reconhecimento da limitação de visões anteriores que tentavam compreender os indivíduos por meio de perspectivas mais restritivas.

A identidade profissional, nesse cenário, é caracterizada como um tipo de identidade social que reúne indivíduos diferentes em grupos com compartilham a mesma identidade social não por serem iguais entre si, mas por vivenciarem algumas semelhanças que os aproximam em termos de constituição histórico-social-cultural e desempenho nas atividades que desenvolvem (Galindo, 2004).

Os primeiros estudos sobre identidade profissional costumavam concentrar-se em uma perspectiva funcional, instrumental, tratando, por exemplo, das competências necessárias para o desenvolvimento de determinadas atividades. Com o tempo, novas nuances têm sido observadas e a separação entre identidade profissional e pessoal tem se tornado menos clara, devido ao papel que o trabalho passou a ocupar na vida dos indivíduos (Santos, 2005).

Nos ambientes profissionais, compartilha-se uma cultura em que a identidade própria de grupo é desenvolvida, impulsionando também reconstruções na identidade pessoal. Da mesma forma, fatores históricos e culturais são determinantes para a ocorrência de transformações nessa esfera (Santos, 2005).

Santos e Silva (2016) corroboram com essa visão ao abordar a identidade de uma categoria específica, os professores, quando escrevem que “no contexto profissional, a identidade é influenciada por uma série de variáveis como: *status* social, remuneração, formação, contexto histórico e mercado de trabalho”.

Por isso, para compreender questões relativas à identidade docente na atualidade, as autoras fazem alguns apontamentos sobre eventos históricos essenciais para a construção de significados para a docência e, conseqüentemente, para a identidade da categoria. Elas concentram-se na realidade brasileira, que possui algumas peculiaridades, mas que também possui intrínseca relação com as mudanças que ocorreram no mundo como um todo.

Santos e Silva (2016) mencionam o processo de industrialização, as mudanças políticas, a consolidação do capitalismo e a construção/fortalecimento dos Estados como alguns desses eventos com forte impacto para a educação, marcos socioeconômicos e culturais já ressaltados por Castells (2003). Nesse contexto, a influência religiosa vai cedendo espaço à laicidade e à formação de mão-de-obra para a vida no mundo do trabalho. A estatização da educação torna-se então uma realidade e, com isso, os professores passam a integrar um determinado projeto de construção de sociedade.

É nesse sentido que as autoras apontam que

[...] a construção da identidade docente se mostrou cristalizada independente do momento histórico, tendo em vista que essa consolidação da imagem do professor foi conveniente à constituição de um sistema público de ensino baseado nos ideais liberais e laicos, influenciados pelo capitalismo que, baseado na ideia do sacerdócio, instaurou a profissionalização da atividade docente (Santos & Silva, 2016, não paginado).

Isto é, a identidade docente tem se mantido alinhada aos ideais capitalistas por ser esse o sistema hegemônico na atualidade, com base no qual se tem organizado diversos aspectos da vida e do qual é difícil escapar. Mas essa ‘cristalização’ da identidade docente na transição para a pós-modernidade tem perdido força, porque essa identidade não se tem estruturado em uma unidade, mas em fragmentos que refletem as transformações pelas quais ela passou ao longo do tempo.

Além disso, ainda que as escolas e, conseqüentemente, os professores, tenham papel de destaque nesse projeto de construção da sociedade, no contexto da *cibercultura* (Levy, 2010; Lemos, 2004) e da sociedade de redes (Castells, 2003), não é possível garantir que esse será o mais importante mecanismo de formação dos sujeitos. A participação nas redes e a liberdade para construídas e alterá-las passa a tensionar projetos

de formação com tendências homogeneizantes. A pluralidade de contextos, realidades e individualidades vivenciadas nas redes do ciberespaço permite que se perceba como os projetos de formação das instituições de ensino já não são capazes de ocupar as mesmas posições e de desempenhar as mesmas funções.

Considerando-se particularmente a figura do professor, para exemplificar um dos aspectos dessas tensões, pode-se observar a continuidade da demanda social por um profissional docente que possua uma conduta ílibada e seja um exemplo moral aos seus alunos. Trata-se de um aspecto que remete aos tempos em que a igreja assumira a missão de educar. Tem-se também a representação prestigiosa do docente como o principal ator responsável por garantir a elevação dos educandos pelo conhecimento, visão oriunda dos ideais humanistas iluministas (Belloni, 1998).

Por outro lado, tem-se o professor que se reconhece e se identifica por uma série de outros marcadores, como posicionamento em relação às questões de gênero, de política, de relacionamentos, e que compartilha isso nas suas redes, que podem ou não ser acessadas pelos educandos e podem ou não contrastar com esse perfil de profissional iluminista idealizado. Questões antes tidas como pertinentes apenas aos espaços pessoais de cada um passam a ser expostas como verdadeiros marcadores de identificação e de afirmação de posicionamentos, o que também faz parte das necessidades e das possibilidades de empoderamento proporcionadas nas redes.

Torna-se claro que é da natureza dessa profissão a coexistência de contradições entre a maneira como os docentes reconhecem a si mesmos e como os outros os veem. Reconhecer esse quadro de formação docente por meio de fatores contrastantes é importante para afastar esses profissionais de uma lógica maniqueísta que tende a limitar suas possibilidades de agenciamento e participação (Galindo, 2004).

Na realidade da educação brasileira, tem-se uma feminização da profissão pela associação a questões culturais relacionadas ao papel da mulher na sociedade. As características maternas da mulher são associadas às da professora (Santos & Silva, 2016). Junta-se a isso à desvalorização financeira da profissão, a crescente perda de prestígio e as discriminações relacionadas ao gênero. Por isso, o desenrolar dos debates sobre gênero também passa a afetar a formação dessa identidade profissional, bem como os que tocam na participação feminina em áreas de desenvolvimento técnico e tecnológico, os debates interseccionais que cruzam múltiplos sistemas de opressão para compreender as realidades sociais e posições ocupadas pelos sujeitos nas sociedades, entre outros que passam a entrar na esteira de elementos de constituição das identidades.

A significativa evolução das tecnologias digitais e dos meios de comunicação, características da *cibercultura* também tem sua parcela de participação na construção da identidade docente na pós-modernidade. Os professores passam a ter que incorporar na sua prática novas habilidades relacionadas ao uso dessas tecnologias, tanto para facilitar a realização de algumas de suas atividades quanto para aproximarem-se dos alunos, que estão cada vez mais imersos no universo tecnológico e que precisam estar preparados para as demandas individuais e sociais relacionadas a ele.

Esse preparo perpassa por uma formação docente que invista na inclusão digital do professor, a partir da qual ele não apenas deve ter acesso ao ferramental tecnológico disponível, mas também precisa ser capacitado para saber ocupar os espaços virtuais e conduzir os alunos nesse cenário. Sob essa lógica, a produção de conhecimentos é essencialmente colaborativa, tanto professores quanto alunos são responsáveis pela produção, seleção e distribuição de conteúdos e formulação de estratégias para os problemas com os quais se deparam (Silva, 2010).

A pedagogia da transmissão torna-se obsoleta por ser pautada num ideal de conjunto de conhecimentos fixos e estáveis que poderiam ser absorvidos e repassados, quando o que se sabe é que, no contexto apresentado, a própria construção de conhecimentos é atravessada por uma pluralidade de significados, argumentações e contra-argumentações, sendo inviável concentrar saberes em apenas alguns grupos de indivíduos, como os professores. O que é mais compatível com essa realidade é a aprendizagem contínua ao longo da vida, pautada nas trocas entre indivíduos das mais distintas posições de formação (Silva, 2010).

Belloni (1998) afirma que a escola, no contexto da pós-modernidade precisa ser capaz de preparar os cidadãos por meio de um processo de letramento que os capacite para “ler e escrever” também em outro universo de códigos do universo informacional, para além dos já explorados até então. Nesse sentido, o professor precisa ter domínio sobre essas novas linguagens para que consiga articulá-las na formação dos indivíduos nas escolas.

Assim, destaca-se a representação identitária do professor ‘tecnológico’, que incorpora as tecnologias digitais nas suas práticas e parece estar superando metodologias que não atendem às demandas contemporâneas e criando seus próprios caminhos.

Nesse contexto, a escola enfrenta situações desafiadoras, pois

[...] é agora apenas mais uma entre as muitas agências especializadas na produção e na disseminação da cultura. Em concorrência com as diferentes mídias, a escola tende a perder terreno e prestígio no processo mais geral de transmissão da cultura e particularmente no processo de socialização das novas gerações, que é sua função específica. Num mundo cada vez mais 'aberto' e povoado de máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola apega-se ainda aos espaços e tempos 'fechados' do prédio, da sala de aula, do livro didático, dos conteúdos curriculares extensivos, defendendo-se da inovação [...]. (Belloni, 1998, não paginado).

Ao professor, um dos principais agentes na dinâmica escolar, é atribuída a função de elaborar estratégias para lidar com esse cenário, pois carrega consigo a representação de um profissional capacitado para promover a aprendizagem e formação dos indivíduos.

Se a própria escola enfrenta uma crise de paradigmas, identidade e autoestima em decorrência das suas complexas e diversificadas novas atribuições, como argumenta Belloni (1998), é possível imaginar como os professores têm vivenciado essas problemáticas. Para eles, as cobranças inerentes a essas transformações têm efeito direto e afeta a maneira como se projetam para si mesmos e para os outros.

Em uma época na qual a legitimidade dos conhecimentos até então tidos como assegurados são questionados, em que os espaços de divulgação de informações são disputados pelas mídias, o próprio papel da escola é questionado e, conseqüentemente, o dos professores. Estes, precisam trabalhar em uma nova versão da sua identidade profissional tendo como base os fragmentos do que ela já foi em outros tempos.

Belloni (1998, não paginado) sinaliza a complexidade do desafio quando levanta alguns questionamentos:

Em primeiro lugar, será preciso redefinir o papel do educador: será ele um engenheiro do conhecimento, misto de programador e artista, tutor a distância ou em presença, facilitador ou orientador de uma aprendizagem baseada em materiais multimidiáticos, ou um pesquisador, ator, com seus alunos, na construção do conhecimento?

O mais provável é que ele se depare com contextos tão diversos que cada um desses papéis possam ser articulados de acordo com eles. Sendo assim, o professor precisaria tentar formar-se para uma realidade de atuação versátil, porém sem perder a noção da sua função enquanto figura mediadora que ainda ocupa no imaginário social uma posição catalisadora na formação educacional dos indivíduos.

Nota-se como esses dilemas dialogam diretamente com a construção da identidade docente. Pode-se observar o solo instável e heterogêneo sobre o qual os professores terão que buscar as bases para seus processos de identificação profissional e pessoal. Essa busca ressalta uma das identidades que ele deve incorporar à sua: a do pesquisador. É dessa forma que o professor pode, ao mesmo tempo, auxiliar na construção de novos conhecimentos e admitir a incompletude da sua formação, que deve ser permanente, ininterrupta.

Sendo assim, em decorrência das condições sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelos sujeitos na pós-modernidade, docentes e seus alunos passam a precisar interagir em estruturas mais horizontais que verticais, com foco em uma aprendizagem multifatorial e colaborativa. Todos formam e são formados por meio de múltiplas experimentações e possibilidades de conexões, provocações à resolução de problemas, elaboração de estratégias e percursos (Silva, 2010). Essas e outras experiências características do cenário da sociedade de redes *cibercultural* ajudam a dar novos delineamentos à construção das identidades.

O que se pode perceber, enfim, é que a identidade do docente na pós-modernidade é o espaço onde coexistem diversas representações (a do docente moralizador, a do cuidador, a do profissional liberal, a do responsável por educar, em termos mais amplos, a do 'transmissor' de conteúdos, a do mediador da ação docente, a do pesquisador etc.). Nota-se que não há uma unidade representativa, e todos esses fragmentos dialogam de acordo com os contextos que se apresentam e com as demandas sociais que emergem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período que tem sido chamado de pós-modernidade por alguns autores compreende mudanças significativas em todas as esferas da vida humana. Há uma relativização de questões consideradas resolvidas na modernidade e, com o surgimento de novas realidades, aparecem também novas demandas sociais e individuais.

A produção e distribuição de informações e conhecimentos ganha contornos diferenciados na chamada sociedade em rede no contexto da cibercultura. Há um processo de descentralização das vozes que se

propagam nas sociedades, o que não implica o rompimento completo com lógicas hegemônicas, mas a possibilidade de tensionamento de sua estabilidade. Com a disseminação de informações por meio de tecnologias da informação e comunicação, os sujeitos ganham maior autonomia para acessar uma diversidade de olhares que colocam em debate questões antes tidas como consolidadas.

Nessa lógica, os sujeitos são estimulados a abandonar posturas passivas e a ocupar os espaços virtuais para manifestar suas percepções, exercer agência e questionar paradigmas. Ainda que esse processo não ocorra de forma igual para todos, as possibilidades tecnológicas tornam-se cada vez mais disponíveis e interativas. O direito e as condições de acessá-las passam a ser vistos menos sob a ótica da preferência individual e mais como uma necessidade de garantir a ocupação coletiva dos espaços virtuais como forma democrática de desenvolvimento humano.

Nesse contexto, a escola, que possuía uma função bastante específica e delimitada, fazendo parte da formação dos indivíduos como cidadãos e inculcando neles os discursos vistos como os mais coerentes com a realidade que se estava construindo, disputa agora espaço com as mídias tanto no projeto moralizante quanto no de formação dos indivíduos para a sociedade. Ela vai, então, tendo sua centralidade abalada nos projetos de formação individual e social, precisando se reinventar para garantir seu espaço e sua capacidade de manter, de alguma forma, a sua influência como instituição formadora oficial.

O professor encontra-se inserido nesse meio, vivenciando, como todos, os conflitos e crises evidenciados nesse cenário. A própria formação da sua identidade profissional é modificada com base nesse tensionamento do papel e da função social das instituições educacionais. Como um dos principais agentes nesses espaços, esse profissional precisa reconhecer a apropriar-se das condições que se apresentam, flexibilizando tanto a sua formação quanto a sua prática.

Assim, ele precisa reunir os elementos necessários para reconstruir a sua identidade profissional de docente e desenvolver as características que lhe são demandadas. A tarefa em si não é nova, pois esse profissional já precisou fazer essa reconstrução em outros tempos, mas nunca em um período de tamanha liquidez de ideias e perspectivas e sob a pressão da velocidade e resolutividade que a sociedade pós-moderna impõe. Sua posição é de constante aprendiz, que enquanto ensina promove, para si e para os outros, processos de letramento digital e adaptação às realidades que se apresentam.

O desafio de reconstrução da identidade docente parece ter se tornado ainda mais complexo do que já fora no passado, porque esse processo terá que se dar em um terreno de incertezas. Isso acaba por reforçar a ideia de que os espaços educacionais e seus agentes precisam focar no desenvolvimento das competências relacionadas ao “aprender a aprender” ao longo da vida, à ocupação de espaços (virtuais ou não), participação de maneira ativa das movimentações sociais e construção de posicionamentos fundamentados para as realidades complexas que se delinham.

Destarte, algumas das habilidades que provavelmente poderão ajudar os professores a encarar essas mudanças da melhor forma são a versatilidade e a criatividade para transformar as suas práticas, suas visões de mundo e de si mesmos, pois estabilidade e certezas parecem ter ficado para trás e sem previsão alguma de retorno.

REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida* (1ª ed). Rio de Janeiro: J. Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista à Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor.
- Belloni, M. L. (1998). Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna. *Educação & Sociedade*, 19(650), 143-162. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL19N65/EDS_DEBATES19N65_4.PDF.
- Castells, M. (2003). *A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Marchand, J. M. da S., & Cunha, A. P. de A. (2014). *Tecnologia e Identidade Docente: o professor de língua materna na era da cibercultura* (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IF Sul, Pelotas. Recuperado de http://biblioteca.ifsul.edu.br/pergamum/anexos_sql_hom81/00000e/00000e0a.pdf.
- Galindo, W. C. M. (2004). A construção da identidade profissional docente. *Psicologia: ciência e profissão*, 24(2), 14-23. Recuperado em 19 de junho de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200003&lng=pt&tlng=pt.

- Gatti, B. A. (2005). Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de pesquisa*, 35(126), 595-608. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/v35n126/a04n126.pdf>.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade* (2ª ed.). São Paulo: UNESP.
- Giddens, A. (2007). *Mundo em descontrol* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Hall, S. (1998). *A identidade Cultural na Pós-Modernidade* (6ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- McGrew, A. (1992). *A Global society*. In: S. Hall, D. Held, & A. McGrew, editores. *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity press.
- Lemos, A. (2004) *Cibercultura, cultura e identidade*. Em direção a uma “Cultura Copyleft”? *Contemporânea*, v. 2, n. 2.
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura* (3ª ed.). São Paulo: Editora 34.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. (2ª ed.) Novo Hamburgo: Feevale.
- Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 5(8). Recuperado de <https://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145>.
- Santos, A. M. dos, & Silva, R. S. da. (2016). O processo de construção da identidade docente no Brasil. *Anais do XV Seminário Internacional de Educação*, Novo Hamburgo. Recuperado de <https://www.feevale.br/Comum/midias/bc6a3914-c2b7-4435-ad2b-574f5310852e/O%20processo%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20docente%20no%20Brasil.pdf>.
- Silva, M. (2010). Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. *Revista Digital de tecnologias cognitivas*, 3(2010), 39-51. Recuperado de https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf