

Quem somos nós? Reivindicando um construto para as identidades docentes¹

Patrícia Petitinga Silva – UFBA/UEFS

Gabriel Ribeiro – UFRB

Andréia Maria Pereira de Oliveira – UFBA/UEFS

Resumo

À luz de perspectivas pós-modernas, o estudo busca discutir a polissemia que tensiona o conceito de identidade, fazendo pontes para entender a constituição identitária docente e sua implicação para a formação de professoras/es. A identidade pode ser entendida como um processo contínuo de estar no mundo, e cada pessoa é capaz de assumir identidades distintas em diferentes momentos. Assim como a identidade do sujeito não é monolítica, a identidade docente também está relacionada com aspectos multifacetados que criam múltiplas identidades, distanciando-se da noção de perfil ou papel profissional. A identidade das/os professoras/es, então, pode ser considerada uma combinação da sua biografia, das influências culturais e sociais e dos valores institucionais, podendo passar por mudanças conforme os papéis desempenhados e as circunstâncias.

Palavras-chave: Identidade; Identidade docente; Formação docente; Pós-modernismo.

Who are we? Reclaiming a construct for the teacher's identities

Abstract

From a postmodern perspective, the study seeks to discuss the polysemy which strains the concept of identity, making links to understand the identitary teacher constitution and its implication for teacher education. The identity can be understood as a process of being in the world, and every person is able to accept different identities at different times. As well as the subject's identity is not monolithic, the identity of the teacher is also related to the multifaceted aspects that create multiple identities that differ from the notion of profile or professional role. The identity of teachers, then, can be considered a combination of his biography, cultural and social influences and institutional values, and also can change as the roles played and the circumstances.

Keywords: Identity; Teacher identity; Teacher Education; Postmodernism.

¹ Esse texto é fruto do doutoramento da primeira autora. Uma versão preliminar do estudo foi apresentada no X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (X ENPEC).

Introdução

“Justo a mim me coube ser eu” (Mafalda, Quino).

A qual dos *eus*, Mafalda, a personagem do pensador e cartunista, Quino, está referindo-se? A angústia expressa nas palavras de Mafalda é legítima? Será mesmo possível tratar de um único *eu*, autêntico e verdadeiro? Se tomasse, para si, a perspectiva ontológica da pós-modernidade, não poderia, Mafalda, falar em termos de *que eu me transformarei agora?* Pois, assim, têm sido minhas trajetórias² de vida e profissional: um movimento constante de (re)invenção identitária.

Em minhas trajetórias profissionais, dividi-me entre ser pesquisadora da área de Ciências Biológicas e professora que ensina Ciências. Porém, inicialmente, não optei pela licenciatura como formação, uma vez que a docência era minha última opção profissional. Deste jeito, fiz a escolha pelo bacharelado em Ciências Biológicas, porque queria estudar a vida em toda a sua diversidade. Logo, como me tornei professora que ensina Ciências?

Na graduação, as vagas remuneradas para estágio, em laboratórios de pesquisa da universidade, eram muito restritas, e como precisava cuidar, também, do meu sustento, acabei estagiando, a princípio, como professora que ensina Ciências, na Educação Básica. Depois de algum tempo no bacharelado, e com mais conhecimentos na área, comecei a estagiar em laboratórios de pesquisas, em paralelo à atuação como estagiária da Educação Básica.

Ao longo dos anos, os saberes docentes, adquiridos da prática, foram sendo (re)significados, a partir da experiência, e me possibilitaram interagir com as/os³ estudantes e o conhecimento, (des)construindo-me uma professora que ensina Ciências. Então, reconheço-me como pesquisadora em Ciências Biológicas, ou como professora que ensina Ciências? Mas, será que preciso, necessariamente, optar por um único *eu*, autêntico e verdadeiro? Essas inquietações despertaram, deste modo, o meu interesse em estudar a fragmentação identitária, em especial das identidades docentes, com base em lentes pós-modernas.

Para compreender as identidades, na pós-modernidade, é preciso, antes, entender as novas (des)configurações da modernidade, e estas mudanças, constantes e rápidas, que caracterizam as novas sociedades modernas, constituem-se como a principal diferença das

² O uso da primeira pessoa do singular significa que as experiências aqui narradas foram vividas pela primeira autora, entretanto, analisadas por meio do olhar dos três autores. O termo trajetória não diz respeito a um curso ou destino fixo, não é um caminho que possa ser previsto, mas um movimento contínuo que, embora tenha impulso próprio, sofre influência dos contextos sócio-históricos e culturais, tendo coerência tal, através do tempo, que conecta o passado, o presente e o futuro (DELORY-MOMBERGER, 2011; WENGER, 1998).

³ Em respeito às identidades femininas das autoras, e às identidades de tantas outras mulheres, optamos por nos referirmos ao gênero feminino antes do masculino, ao longo do trabalho.

sociedades tradicionais (FARIA; SOUZA, 2011). Por exemplo, no que diz respeito às metanarrativas, ou seja, as “[...] interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal [...]” (HARVEY, 2008. p.19), como uma categoria eminentemente moderna, quando analisadas segundo as transformações por que passam as sociedades, atualmente, não se sustentam mais. Por isto, a era pós-moderna ou, dito de outra forma, a modernidade avançada, vivencia a descentralização destas metanarrativas e o reconhecimento de que não é possível dar todas as explicações, já que o conhecimento é situado, contingente (LYOTARD, 1991).

Por outro lado, o contexto da pós-modernidade é, igualmente, o da sociedade da globalização, em que as novas tecnologias da informação e da comunicação alargam os espaços de referência e rompem com as fronteiras do espaço nacional, influenciando o modo de ser, estar, pensar e projetar o futuro (MACHADO, 2007). Por conseguinte, o mundo⁴ pós-moderno está cheio de modos potenciais de ser e agir e, por este motivo, é possível enfrentar os riscos e romper com os padrões estabelecidos de comportamento, criando identidades relacionais, múltiplas, contingentes e cambiantes (HALL, 2006; WENGER, 1998), ainda que, obviamente, as pessoas não tomem todas as decisões sobre as opções com pleno conhecimento da gama de alternativas possíveis (GIDDENS, 2002).

Na pós-modernidade, à vista disso, o *eu* autêntico e unificado é desconstruído e presenciamos a diversidade de *eus* que têm o direito de falar por si mesmas/os usando suas próprias vozes, e de terem aceitas essas vozes como autênticas e legítimas. Vivemos, portanto, múltiplas identidades criadas como resultado da interação entre nós mesmas/os e os diferentes contextos sócio-históricos e culturais que nos cercam.

Na condição do pós-modernismo, não existe uma realidade, e sim um caminho contingente, temporário, ambíguo e fragmentado. Não há um sujeito consciente, uma identidade fixa, dada *a priori*. Há um descentramento do sujeito e uma dispersão da identidade para além de um autoconceito estável (CROTTY, 1998). A identidade é, neste caso, (des)construída, reivindicada por cada um de nós. E, ao admitir que “[...] cada um de nós seja uma pessoa, tem-se necessariamente também a filosofia de sua pessoa” (NIETZSCHE, 2013, p.22), ou melhor, a urgência da reflexão sobre as muitas identidades.

No entanto, é possível definir identidade? O que é? Como surge? Luna e Baptista (2001) explicam que a identidade pode ser entendida a partir (1) do que está em nós, de como

⁴ Mundo é entendido como o contexto em que vivemos, e em relação com o qual se realizam nossas experiências de maneira significativa, incluindo outras pessoas que não estão diretamente implicadas nele; o mundo e nossas experiências interagem, mas não se fundem (WENGER, 1998).

nos percebemos, da nossa autoimagem; (2) de como as/os outras/os nos percebem e (3) da nossa relação com as/os outras/os, o que percebemos sobre o que as/os outras/os percebem a nosso respeito.

O conceito de identidade, na pós-modernidade, reflete o próprio paradigma pós-moderno: um construto reivindicado. Em Giddens (2002), encontramos a ideia de que as identidades, na pós-modernidade (alta modernidade ou modernidade tardia, como o autor se refere), deixam de ser localizadas ou relacionadas a grupos específicos e passam a ser globais. Para ele, a identidade é um processo reflexivo de autoidentidade pelo qual o indivíduo é responsável, que nunca cessa, pois somos o que fazemos de nós, e isto depende da autenticidade de nossas escolhas na (des)construção de um *eu* diferenciado.

Embora a ideia de identidade não seja nova nas Ciências Humanas, principalmente para a Psicologia e a Antropologia, ela veio à tona no final do século XX com o início dos debates em torno da pós-modernidade, tendo relevância tal para a compreensão do mundo de hoje que atingiu as salas de aula e a formação de professoras/es (SILVA; SILVA, 2009). Se pensarmos que a profissão docente é uma daquelas profissões que vivem conosco vinte e quatro horas do dia, entenderemos que a questão da identidade das/os professoras/es é muito importante e, por consequência, toda investigação que for realizada, no sentido de compreendê-la, é relevante (FREITAS, 2007).

Entendemos, assim, que podemos definir identidade docente como maneiras pessoais de ser professora/professor, logo, não é possível pensá-la separando o *eu* pessoal e o *eu* profissional (NÓVOA, 2000). Quer dizer, os diferentes contextos em que vivemos, inclusive a relação que estabelecemos com outras/os (o *eu* pessoal), tem grande influência na (des)construção das identidades docentes (o *eu* profissional). São identidades criadas na *experiência negociada*, em que vamos (re)definindo quem somos tanto pelas maneiras em que experimentamos nosso *eu* como pelas maneiras em que nos relacionamos com as/os outras/os (WENGER, 1998). Neste processo, as/os professoras/es vão experimentando os seus *eus* com certa autonomia,

[...] essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional* (NÓVOA, 2000, p.16).

Por isso, Nóvoa explica que esse processo identitário “[...] caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*” (2000, p.16, grifo do autor), isto é, a/o professora/professor é uma invenção de si. Com criatividade, cada individualidade pode descobrir sua singularidade e inscrever-se numa história coletiva, por intermédio de uma invenção identitária, que é o ato de dar sentido à vida. Então, a identidade das/os professoras/es perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, (des)construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades que marcam um movimento ininterrupto de transformação (SOUZA, 2008). Por este ângulo, a identidade docente só nos é revelada como algo a ser inventado, conquistado, criado, e não explorado ou descoberto (LARROSA, 2001; BAUMAN, 2005).

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo apresentar a polissemia que tensiona o conceito de identidade, buscando entender a constituição identitária docente e sua implicação para a formação de professoras/es. Deste modo, na seção intitulada *Identidade, identidades: um construto reivindicado*, expomos diferentes conceitos de identidade, nas perspectivas da Filosofia, da Antropologia, da Psicologia e da Sociologia, inscrevendo-os no âmbito da abordagem pós-moderna. Na seção *Quem são as/os professoras/es?*, por sua vez, abordamos questões concernentes à constituição identitária docente e sua implicação para a formação de professoras/es. Por fim, em *Afinal, onde (não) chegamos?*, apresentamos as considerações finais deste estudo.

Identidade, identidades: um construto reivindicado

As ideias relacionadas à identidade possuem diferentes significados que estão associados a contextos diversos. Focando apenas nas investigações em Educação, por exemplo, as/os pesquisadoras/es discutem e interpretam a identidade de várias maneiras (FARIA; SOUZA, 2011; MENSAH, 2012). Para nós, a necessidade de estudar o conceito de identidade pode ser explicada pelo grande momento de reflexividade que vivemos na pós-modernidade (MOITA LOPES, 2003), em que experienciamos a vida social por meio da criação de múltiplas identidades.

Na pós-modernidade, os estudos da identidade correspondem à possibilidade de conhecer aspectos que antes não eram considerados, tais como os sistemas pessoais, relacionais e comunicacionais, tendo em vista a sua reconfiguração num novo contexto social e humano (LOPES, 2007). Em outras palavras, “[...] a identidade é um fenômeno complexo

no qual interferem dimensões psicológicas (intraindividuais e interindividuais) e dimensões sociais [...]” (MACHADO, 2007, p.220).

Etimologicamente, o termo identidade deriva do latim tardio, *identitas*, de *idem*: o mesmo, uma “relação de semelhança absoluta e completa entre duas coisas, possuindo as mesmas características essenciais, que são assim a mesma” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.136). Para os autores, a questão da identidade e da diferença é uma das questões mais centrais da metafísica clássica, desta maneira,

Temos, por um lado, a busca de um elemento único, a essência, o ser, que explique a totalidade do real (Parmênides); por outro lado, o pluralismo de Heráclito vê o real como reino da diferença, da mudança e do conflito, sendo que em um sentido dialético algo pode ser e não ser o mesmo, já que está em mudança. Platão busca, de certo modo, conciliar ambas as posições que o influenciaram em sua metafísica dualista, segundo a qual a mudança pertence ao mundo material, ao mundo das aparências, sendo o mundo das formas fixo, eterno, imutável (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.136)

Abbagnano (2007), ainda na ótica da filosofia, distingue três definições fundamentais para o conceito: (1) identidade como unidade de substância, definido por Aristóteles; (2) identidade como possibilidade de substituição, anunciado por Leibniz; e (3) identidade como convenção, apresentado por Waismann.

Para Abbagnano (2007), a definição de identidade de Aristóteles evidencia unidade, quer a unidade se refira a uma única coisa ou a mais de uma coisa, desde que a definição da substância delas seja idêntica. Desta forma, a unidade da substância é o significado da identidade. Este conceito de identidade foi conservado e até agora está presente em muitas doutrinas, a exemplo da ideia de identidade como coincidência ou unidade da essência consigo mesma, adotada por Hegel (ABBAGNANO, 2007).

A definição de Leibniz aproxima o conceito de identidade ao de igualdade, ou seja, se uma coisa pode ser substituída por outra, elas são idênticas, e, com base neste sentido de identidade, começou-se a falar em aspectos lógicos da identidade – as proposições idênticas –, repetidas com poucas alterações pela lógica contemporânea (ABBAGNANO, 2007).

A terceira concepção de identidade é “[...] menos dogmática e mais ajustada às exigências do pensamento lógico-filosófico” (ABBAGNANO, 2007, p.529). Para este autor, esta definição pode ser estabelecida com base em qualquer critério convencional, isto é, não é possível estabelecer um significado definitivo para o conceito, mas, dentro de um sistema linguístico, é possível determinar o critério de forma convencional.

Entretanto, embora o conceito de identidade tenha sido examinado de diferentes pontos de vista, ao longo da história da filosofia (MORA, 1978), isto tem sido feito, unicamente, como objeto de reflexões filosóficas, não estando aberto à discussão (BAUMAN, 2005).

No campo das Ciências Humanas e Sociais, por sua vez, é possível tanto referir-se à identidade individual como, também, à identidade coletiva, identidade social, identidade para si, identidade para a/o outra/o, identidade vivida ou identidade atribuída (DUBAR, 1997). Para Hall (2006), esta descentração dos sujeitos, tanto de seus lugares no mundo social e cultural, quanto de si mesmos, é o que resulta numa *crise de identidade*.

Acerca dessa ideia de *crise de identidade*, Lopes (2007) conclui que é possível identificar os seguintes consensos: (1) a crise de identidade é uma crise estrutural; (2) apesar de ter sido visualizada inicialmente nas identidades individuais, a crise é das identidades coletivas tradicionais; (3) as novas identidades coletivas serão construídas por novas identidades individuais em cooperação; (4) as concepções de conhecimento – de si, das/os outras/os e do mundo –, são o que se constrói de novo.

Dubar (1997), numa ótica sociológica, entende que a identidade é o resultado simultâneo da estabilidade e provisoriedade, da individualidade e coletividade, da subjetividade e objetividade, da biografia e estrutura dos processos de socialização e comunicação que, juntos, nos constituem. É uma identificação contingente que encarna uma dupla operação: diferenciação e generalização. A diferenciação define a singularidade de alguma coisa ou de alguém em relação à outra coisa ou alguém diferente. A identidade é, então, a diferença. A generalização é o ponto comum entre os elementos diferentes dentro de uma mesma classe e, por conseguinte, a identidade é o pertencimento comum (DUBAR, 2009). Nesta perspectiva, não há identidade sem alteridade, pois só sabemos quem somos através do olhar da/o outra/o (DUBAR, 1997).

Hall (2006), analisando as mudanças da sociedade, numa perspectiva cultural, sistematiza três concepções muito diferentes de identidade. Para ele, o sujeito do iluminismo era um indivíduo centrado, unificado, que mesmo que crescesse e se desenvolvesse, permanecia essencialmente o mesmo ao longo de sua existência. O sujeito sociológico, elaborado pelas/os interacionistas simbólicas/os, carrega a ideia de que a identidade é formada na interação do indivíduo com a sociedade, e o sujeito pós-moderno, concepção de identidade por nós defendida no trabalho, não tem uma identidade fixa, permanente, no entanto, assume

identidades diversas, contraditórias, associadas aos diferentes contextos por que passa em diferentes momentos ao longo de suas trajetórias de vida e profissional.

A identidade, de acordo com Bauman (2005), é um conceito contestado, e se aproxima de Hall ao entender que a identidade, na pós-modernidade, é aberta, fragmentada, tem caráter dinâmico e é estruturada de diversas maneiras, resultando em diferentes constituições identitárias que se modificam constantemente. Desta forma, é preciso “[...] considerar o devir da identidade como um trajeto sempre aberto à diferença, que *ressignifica constantemente as instâncias do autorreconhecimento*” (ARFUCH, 2010, p.126, grifo da autora).

A perspectiva de identidade na pós-modernidade, apoiada por Hall, igualmente concilia-se com a ideia de identidade como produção e transformação ao longo do vivido, uma atividade diária de aprendizagem em que a pessoa entende-se a partir de como vê a si mesma e de como é vista pelas/os outras/os (LAVE; WENGER, 1991). Esta atividade diária de aprendizagem implica na participação ativa em práticas das comunidades sociais⁵ a que pertence, em que a tensão entre a autoimagem e a visão da/o outra/o sobre si é negociada e renegociada nestas comunidades para a (des)construção de identidades em relação a elas, como uma forma de se tornar membro, de pertencer a estas comunidades (WENGER, 1998).

Assim, a noção de identidade apresentada por Wenger (1998) sustenta a ideia de *identidade situada na prática*, ou seja, não é possível pensar no indivíduo dissociado do ambiente sociocultural a que pertence. E mais, para o autor, “nossas identidades, embora num contexto de uma prática específica, não são apenas uma questão interna à prática, mas também uma questão da nossa posição e da posição das nossas comunidades no contexto das estruturas sociais mais amplas” (WENGER, 1998, p.148, tradução nossa). Desta maneira, é possível que alguém que atue como professora/professor e pesquisadora/pesquisador seja identificada/o como uma/um ou outra/o dependendo do contexto da atuação. Logo, a pessoa percebe o modo como é identificada a partir da participação em práticas sociais e, deste jeito, similarmente, atribui identidades sociais às/aos outras/os à medida que vai dando sentido ao seu mundo social (PAMPLONA; CARVALHO, 2009).

Num prisma da Psicologia Social, a identidade é uma metamorfose, uma transformação constante que resulta da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos (CIAMPA, 2005). Para o autor, as identidades podem ser

⁵ Para Wenger (1998), todos nós pertencemos a várias comunidades de prática (trabalho, escola, família etc.) no curso de nossa vida. O conceito de prática, segundo o autor, refere-se ao conhecimento específico que a comunidade desenvolve e partilha. Conota o fazer situado em um contexto histórico e social, os marcos de referência e as perspectivas compartilhadas nas comunidades a que pertencemos, estruturando e significando o que fazemos. Assim, a prática é sempre uma prática social.

entendidas como diferentes personagens atuando num processo de tensão ininterrupto com os papéis sociais pré-estabelecidos, transformando os sujeitos, ainda que, muitas vezes, as mudanças não sejam aparentes.

Desse modo, situando a identidade na pós-modernidade, podemos dizer que cada pessoa é capaz de assumir identidades distintas em diferentes momentos, e estas identidades não são unificáveis ao redor de um *eu* coerente (HALL, 2006). Pelo contrário, “a identidade é construída, quer contra, quer a favor de algo” (LAWN, 2001, p.123). Ela é um processo contínuo de estar no mundo.

Professoras/es: quem somos nós?

Da mesma maneira que a identidade do sujeito não é monolítica nem estável, a identidade docente também está relacionada e interage com aspectos multifacetados que criam múltiplas identidades vinculadas às contingências do contexto escolar (ENYEDY; GOLDBERG; WELSH, 2006; SILVA, 2007; PAMPLONA; CARVALHO, 2009).

Diferentes autoras/es (GOODSON, 2000; HOLLY, 2000; FARIA; SOUZA, 2011; MENSAH, 2012) concordam que as experiências de vida e o ambiente sociocultural participam da formação do *eu*, e explicam que a identidade docente, dentro e fora da escola, tem impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa. Para Day (2007), como o ensino exige um investimento pessoal bastante significativo, essa é uma prova irrefutável de que as identidades pessoal e profissional se inter-relacionam.

Entretanto, mesmo que as identidades docentes não sejam estáveis, isto “[...] não significa que os professores não procurem e encontrem, de várias formas, o seu próprio sentimento de estabilidade dentro do que parecem ser identidades fragmentadas quando vistas de fora” (DAY, 2007, p.54). Para este autor, a motivação, a satisfação no trabalho e o comprometimento estão intimamente relacionados ao sentido de identidade profissional e pessoal das/os professoras/es.

Como a identidade docente está sujeita a transformações, ela não é um dado adquirido, não é uma propriedade nem um produto, senão um lugar de tensões, e, por isto, é mais adequado falar em processo identitário docente (NÓVOA, 2000). Neste processo, participam um conjunto de referenciais e de experiências que contribuem para a (des)construção da identidade profissional (SILVA, 2007).

Sobre essa ideia de processo, e considerando a perspectiva da *identidade situada na prática*, Pamplona e Carvalho nos explicam que

[...] a identidade do professor não é fixa, é um processo constante de adaptações à maneira de ser, estar e agir no interior da comunidade de prática que constitui, mas também é um processo constante de desconstrução e construção, de lutas e conflitos, de transformações (2009, p.230).

Assim, a participação das/os professoras/es em comunidades de prática é, ao mesmo tempo, um tipo de ação e uma forma de pertencimento, configurando não somente o que fazem, não obstante, igualmente, quem são e como interpretam o que fazem (WENGER, 1998). Silva (2007) explica que a experiência de ser reconhecida/o pelas/os outras/os é um aspecto fundamental na (des)construção da identidade docente, pois a identidade é mobilizada e explicitada no investimento da prática profissional, com a expectativa de reconhecimento pelas/os estudantes, colegas diretoras/es e outros membros da comunidade.

A identidade da/o professora/professor, se entendida como uma identidade social particular que ocupa o lugar profissional na estrutura social, pode ser concebida como uma articulação entre duas perspectivas: uma interna ao sujeito (para si, subjetiva ou biográfica) e outra externa (para a/o outra/o, objetiva ou relacional), que articula-se entre o indivíduo e as instituições de que faz parte (MACHADO, 2007).

Então, se identidade pode ser concebida como relacional, como uma “negociação de significado”⁶, pensamos que a identidade docente é um processo marcado pela contingência, ou seja, em um momento assumimos uma vertente da nossa identidade e, em outros momentos, assumimos outras (PAMPLONA; CARVALHO, 2009). Por exemplo, na escola em que lecionamos, assumimos diferentes identidades para nos relacionarmos com os sujeitos do espaço escolar: estudantes, pais, mães, diretora/diretor, coordenadora/coordenador, outras/os professoras/es etc. Neste sentido, entendemos que a constituição identitária distancia-se da noção de perfil ou papel profissional.

Tardif e Raymond (2000), ao contrário, ao defenderem a ideia de que, ao longo do percurso profissional, a/o professora/professor vai dominando progressivamente os saberes necessários à realização do seu trabalho, por meio de um processo de estruturação do saber experiencial, remetem-nos à noção de perfil profissional. Esta composição dos saberes

⁶ O conceito de negociação de significado é utilizado por Wenger (1998) para caracterizar o processo pelo qual nós experimentamos o mundo e nosso compromisso nele como algo significativo. Para ele, viver é um processo constante de negociação de significado.

docentes, proposta pelas/os autoras/es, sugere que a/o professora/professor vai configurando-se numa determinada fôrma, até estar pronta/o para ser e exercer o magistério. Porém,

Dos modelos do que é ser professor(a) ao processo de construção de uma identidade profissional, participam influências e referenciais vários, caminhadas pessoais e circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que informam as atitudes e que estão ligados à história de vida de cada pessoa, por vezes mais do que à sua formação acadêmica, embora esta seja também parte da sua biografia (SILVA, 2007, p.156).

Por isso, concordamos com Alonso (2007) que o conhecimento profissional das/os professoras/es é praxeológico – e não um saber técnico –, já que constrói-se, essencialmente, nos contextos em que exerce-se a prática, não podendo, desta maneira, ser visto como exógeno ao grupo profissional. E este, por sua vez, não pressupõe homogeneidade de papéis ou perfis profissionais, muito pelo contrário, o que torna a prática produtiva é a questão da diversidade (WENGER, 1998). Desta forma, as dimensões grupais e sociais, em que a prática pedagógica é gerada, não podem ser desconsideradas no entendimento da (des)construção identitária.

Para Machado (2007), nas abordagens atuais acerca da identidade, é preciso fazer uma distinção entre a identidade pessoal, cuja organização é durável, e as identidades sociais, que são diversas e (des)construídas à medida que a pessoa participa na vida social, desempenhando diferentes papéis ao longo de sua trajetória biográfica. Entretanto, de acordo com a autora, tanto a identidade pessoal quanto as identidades sociais são identidades situadas, isto é, organizam-se numa situação que torna-se, deste jeito, o observatório para a compreensão do processo de (des)construção identitária.

Portanto, é possível dizer que a identidade das/os professoras/es decorre do lugar que a profissão e sua prática ocupam na estrutura da identidade pessoal, mas, de modo simultâneo, o sujeito interage com os contextos por que passa, fornecendo uma marca individual da sua presença. Quer dizer, cada professora/professor encontra um lugar único nas comunidades de que participa, e adquire uma identidade própria que vai integrando-se e sendo (des)construída por meio do compromisso nas práticas destas comunidades (WENGER, 1998).

Por conseguinte, segundo Caetano, ao longo da formação profissional, é importante promover situações para que a identidade da/o professora/professor (des)construa-se de forma ativa, crítica e criativa, porque

A identidade profissional é, assim, entendida como uma construção, que não se caracteriza apenas por critérios individuais orientados para o desempenho e para os resultados. Caracteriza-se, ainda, por uma cultura que se comunga e por uma diversidade de culturas em relação às quais cada um se sente, e está, mais ou menos, inserido e integrado e que cada um reconstrói a seu modo. Sem estar fixa, num plano que a cristaliza. É importante esta abertura ao imprevisível em nós, à criatividade e à (re) construção das nossas identidades (2007, p.106).

Nesse sentido, na formação da identidade docente não importa muito se a atuação da/o professora/professor ocorre enquanto novata/o ou veterana/o, uma vez que ambas/os podem ser vistas/os como membros legítimos de uma mesma comunidade de prática (PAMPLONA; CARVALHO, 2009) que inclui a todas/os, mesmo que haja diferenças entre o que se diz e o que se faz, entre o que se sabe e o que se pode manifestar (WENGER, 1998). De fato, as identidades profissionais das/os professoras/es podem até ser semelhantes na estrutura, no entanto, são diversas no conteúdo e na dinâmica, ou melhor, estas identidades, como estrutura, podem decorrer de uma mesma *grelha*, todavia, constituída por regiões que são preenchidas com conteúdos e formas diversas, por diferentes pessoas (LOPES, 2007).

Argumentamos, desse modo, que os modelos de formação profissional docente devem considerar a história pessoal e a identidade posicional das/os professoras/es, definida em termos dos múltiplos marcadores sociais (etnia, situação econômica, sexo, religião, idade), e como estes marcadores constituem as maneiras pelas quais as/os professoras/es falam sobre o ensino e suas identidades docentes (MENSAH, 2012). Conseqüentemente, a maneira como professoras/es experienciam seu trabalho, as interações que ocorrem no contexto da escola e fora dela, o modo como se veem ao longo da trajetória de vida e profissional são experiências singulares que contribuem para que estas/es profissionais (des)construam identidades diferentes (SILVA, 2007).

Isso posto, concordamos com Formosinho e Machado (2007) que a formação das/os professoras/es precisa estar centrada na escola, pois somente assim ela ganha sentidos diferentes conforme a agenda política em que está inserida. Para os autores,

A associação entre tipos de formação e tipos identitários reforça, pois, a importância dos contextos de trabalho, no processo de configuração da profissionalidade docente e faz emergir a importância de uma formação centrada nas práticas e nos contextos, uma formação que faz do trabalho o centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias (2007, p.78).

A escola pensada e prevista em agendas políticas desvinculadas de seus contextos é uma escola abstrata, de tamanho único, porém, as/os professoras/es trabalham em escolas

reais, diferentes e singulares, do ponto de vista material e humano, e este fato é muito útil para a compreensão das dinâmicas identitárias docentes (SILVA, 2007).

Podemos, então, concluir essa seção dizendo que a identidade docente não é algo fixo ou estático. A identidade das/os professoras/es é uma combinação da sua biografia, das influências culturais e sociais e dos valores institucionais, e ela passa por mudanças em concordância com os papéis desempenhados e as circunstâncias (DAY, 2007). Esta ambiguidade intrínseca ao mundo pós-moderno é, por um lado, algo difícil de lidar, em razão de que as/os professoras/es precisam enfrentar, permanentemente, o imprevisível, sendo necessária uma constante revisão dos significados; contudo, por outro lado, esta ambiguidade proporciona dinamicidade e abertura à negociação de novos significados e, por consequência, a criação de novas identidade (WENGER, 1998).

Logo, a ambiguidade, a ambivalência, o conflito e o paradoxo, que marcam a pós-modernidade, podem ser motores e promotores da negociação entre as/os várias/os parceiras/os – nos vários contextos de intervenção (escola, sala de aula, etc.) – e da compreensão de que, num contexto de mudança, sempre haverá imprevisibilidade, diversidade e incerteza, podendo constituir condições favoráveis para que se possa continuar nesta aventura de tornar-se professora/professor (CAETANO, 2007).

Afinal, aonde (não) chegamos?

Não é possível responder prontamente à pergunta *Aonde chegamos?*. Talvez, como advertiram Lincoln e Denzin (2006), devido à riqueza e complexidade dos múltiplos *eus*, não tenhamos conseguido relatar plenamente o conceito de identidade e todas as implicações desse construto reivindicado. Provavelmente, porque fomos ressonantes com o paradigma da pós-modernidade, nos mantivemos contraditórios, ambíguos e contingentes.

Consideramos, entretanto, que o *eu* pós-moderno é reflexivo, tem liberdade de escolhas, pode representar novos perfis e papéis e estabelecer novas relações. Por isto, defrontamo-nos com múltiplas vozes, histórias e memórias que ampliam a noção que temos de modos de vida e modificam nossa forma de compreender a/o outra/o.

Como explica Lopes (2007), um dos aspectos mais profícuos da consistência dos estudos das identidades é a visibilidade que passam a ter dimensões e processos das atividades humanas, como os sistemas pessoais, relacionais e comunicacionais, que antes não eram

considerados, uma vez que vivemos, neste momento, o ápice dos múltiplos paradigmas e das muitas possibilidades em relação à essência humana. Portanto,

É impossível analisar e compreender a identidade docente alheada da pessoa do professor, da sua historicidade subjectiva, ou seja, da sua história de vida, sem a perspectivarmos em tempos e lugares específicos (no núcleo interior de cada sujeito, no contexto do local e do global) (MACHADO, 2007, p.217).

Nessa direção, levando em consideração a perspectiva da *identidade situada na prática*, sustentamos que há um reposicionamento constante da identidade docente, à medida que as/os professoras/es participam nas diversas comunidades de prática de que são membros, lidando, muitas vezes, com o imprevisível. Em vista disso, entendemos que compreender o constante e interminável processo de criação de identidades docentes, possibilita repensar os cursos de formação, já que, diante das contingências do contexto escolar, faz-se necessário romper com as noções de papel e perfil profissional, privilegiando a não identidade, o constante devir e a criatividade.

Não estamos com isso, obviamente, sustentando que não há características comuns à profissão docente, mas entendendo a identidade das/os professoras/es como um conjunto de relações dinâmicas com outras/os. Neste processo relacional, e diante das mudanças na sociedade, os indivíduos precisam alforriar-se das amarras estáveis que os prendiam às tradições e estruturas, assumindo identidades diversas, por vezes contraditórias, associadas aos diferentes contextos que o rodeia (HALL, 2006).

Dessa maneira, pesquisas acerca da constituição identitária docente, em e para contextos locais, podem iluminar novos caminhos para a formação de professoras/es, dando pistas para que estes espaços possam se (re)organizar, a fim de que cada sujeito encontre um lugar privilegiado de reflexão sobre a própria (des)construção identitária profissional e pessoal, ajudando-os a dar sentido à profissão.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALONSO, L. Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: CIEed, 2007. pp.109-129.

ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAETANO, A. P. A complexidade da mudança e da formação – uma perspectiva de religação e diálogo. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: CIED, 2007. p.103.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CROTTY, M. *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage, 1998.

DAY, C. A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: CIED, 2007. pp.47-64.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.1, pp.333-346, abr. 2011.

DUBAR, C. *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ENYEDY, N.; GOLDBERG, J.; WELSH, K. M. Complex Dilemmas of Identity and Practice. *Science Education*, v.90, n.1, pp.68-93, 2006.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.15, n.1, pp.35-42, jan./jun. 2011.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Nova profissionalidade e diferenciação docente. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIED, 2007. pp.71-82.

FREITAS, C. M. V. Breve reflexão. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: CIED, 2007. pp.65-70.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. pp.63-78.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HOLLY, M. L. Os professores e os contextos conceptuais de ensino. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. pp.82-86.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.117-130, jul./dez. 2001.

LINCOLN, Y. S.; DENZIN, N. K. O sétimo momento: Deixando o passado para trás. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp.389-406.

LOPES, A. As identidades dos(as) professores(as) portugueses(as) em tempos de mudança: Resultados de investigação no 1º CEB. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: CIEd, 2007. pp.83-92.

LUNA, I. N.; BAPTISTA, L. C. Identidade profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho. *Psicologia Revista*, São Paulo, v.12, n.1, pp.39-51, maio 2001.

LYOTARD, J. *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Tradução de Mariano Antolín Rato. 2. ed. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana, 1991.

MACHADO, G. Ser professora/ser pessoa. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: CIEd, 2007, pp.215-224. Braga: CIEd, 2007. pp.215-224.

MENSAH, F. M. Positional Identity as a lens for Connecting Elementary Preservice Teachers to Teaching in Urban Classrooms. In: VARELAS, M. (Ed.). *Identity Construction and Science Education Research: Learning, Teaching, and Being in Multiple Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. pp.105-121.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P.(Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. pp.13-38.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de António José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

NIETZSCHE, F. W. *A Gaia Ciência*. Tradução de Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. pp.11-30.

PAMPLONA, A. S.; CARVALHO, D. L. Comunidades de prática e conflitos de identidade na formação do professor de matemática que ensina estatística. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C. M. R. G. S. (Orgs.). *Práticas de formação e de pesquisa de professore que ensinam matemática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. pp.211-231.

SILVA, A. M. Ser professor(a): Dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: CIEd, 2007. pp.155-163.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, ano 2, v.4, pp.37-50, jul./dez. 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n.73, pp.209-244, dez. 2000.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

PATRÍCIA PETITINGA SILVA

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mestre em Ecologia e Biomonitoramento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutoranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA). Contato: patpetitinga@yahoo.com.br

GABRIEL RIBEIRO

Mestre em Morfologia e Medicina Experimental pela Universidade de São Paulo (USP-RP) e doutorando em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho). Professor do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Contato: fta_gabrielribeiro@ufrb.edu.br

ANDRÉIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA

Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-RC) e doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA). Contato: ampo@ufba.br