

Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente

Júlio Emílio Diniz-Pereira *

Theoretical lenses for studying teacher identity development

*Doutor (Ph.D.) em Educação (mais especificamente, em Sociologia do Currículo e da Formação de Professores) pela Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos (2004). É Professor em Dedicção Exclusiva (D.E.) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 1997. É membro-fundador de dois núcleos de pesquisa na UFMG: o Núcleo de Pesquisas sobre a Profissão Docente (PRODOC) e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: Formação e Pesquisa (NEJA). No Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFMG é o Coordenador da Linha de Pesquisa “DOCÊNCIA: processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas”.

RESUMO: O propósito deste artigo é discutir, a partir das leituras das obras de pensadores estadunidenses como Michael Apple, Deborah Britzman, Thomas Popkewitz e outros, três modelos teóricos – o modelo essencialista, o modelo relativista e o modelo crítico-integrativo – que, de maneira consciente ou não, orientam as principais discussões acadêmicas a respeito da construção da identidade profissional docente. Ao fazer isso, a ideia não é rotular autores e seus trabalhos ou tentar achar uma maneira de encaixá-los em um ou outro modelo sugerido nesta análise, e sim enfatizar que diferentes lentes teóricas podem conduzir a análise dos dados empíricos para caminhos diferentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Identidade docente; Pesquisa.

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to discuss, from reading the works of American thinkers like Michael Apple, Deborah Britzman, Thomas Popkewitz and others, three theoretical models – the essentialist model, the relativistic model and the critical- integrative model – which, consciously or no, guide the main academic discussions about the construction of the teaching professional identity. By doing this, the idea is not to label authors and their work or try to find a way to fit them in one or another model suggest in this analysis but emphasize that different theoretical lenses can lead to different analysis of empirical data.*

KEYWORDS: *Teacher Education; Teacher identity Development; Research.*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir, a partir das leituras das obras de educadores estadunidenses como Michael Apple, Deborah Britzman, Thomas Popkewitz e outros, lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente.

A tese defendida aqui em relação à construção da identidade docente enquanto uma linha de investigação dentro do campo de pesquisa sobre a formação de professores é que nem se trata de algo completamente novo, nem é algo exatamente igual ao que se vinha discutindo anteriormente no campo. Vários estudos sobre socialização docente e construção do conhecimento dos professores, apesar de não usarem explicitamente o termo “identidade docente” em suas análises, com certeza já tratavam da complexa discussão sobre “tornar-se um professor” (ZEICHNER, 1999). No entanto, a abordagem da construção da identidade docente enquanto um objeto de investigação específico traz novas questões para o campo da formação de professores.

Ao analisar os trabalhos levantados por meio de pesquisa bibliográfica, constatei algumas principais referências teóricas que foram citadas por essas investigações sobre a construção da identidade docente. Apple (1986; 1996), Britzman (1991) e Popkewitz (1998) foram alguns dos principais teóricos citados por esses trabalhos e serão analisados neste artigo a fim de se discutirem diferentes lentes teóricas que têm sido usadas para o estudo da construção da identidade profissional docente.

Assim, por meio das leituras das obras de Michael Apple, Deborah Britzman, Thomas Popkewitz e outros, este artigo brevemente discute os conceitos de identidade e de identidade docente e apresenta três modelos teóricos – o modelo essencialista, o modelo relativista e o modelo crítico-integrativo – que têm, de maneira consciente ou não, orientado as principais discussões acadêmicas a respeito da construção da identidade profissional docente.

O CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE

É possível dizer que pesquisas sobre a construção da identidade docente contêm implícita ou explicitamente discussões a respeito dos conceitos de identidade e identidade docente. Alguns desses conceitos são usados neste

tópico para mostrar a complexidade do tema. É importante notar também que existem alguns consensos e algumas discordâncias sobre os significados de tais termos no campo da formação de professores.

O CONCEITO DE IDENTIDADE

O conceito de identidade é altamente complexo. Como sabemos, ele tem pelo menos duas dimensões interconectadas: uma dimensão social (também política e cultural) e uma pessoal (ou individual). Além disso, esse conceito não é estático. Ao contrário, ele carrega consigo uma noção bastante dinâmica. Na opinião de Grant e Ladson-Billings (1997, p. 57), por exemplo, “[...] a identidade é tanto *auto-atribuída* quanto *apropriada*, ou seja, ela é socialmente definida por outros e pode mudar para se ajustar em diferentes contextos”.

Essa característica constrativa e relacional do conceito de identidade, bem como sua habilidade para mudar e se ajustar em diferentes contextos sociais, políticos e culturais parecem ser alguns dos consensos na área. Contudo, é importante enfatizar que esse atual “consenso” em relação à noção de identidade não foi o mesmo na história da produção do conhecimento acadêmico ocidental.

Edgar e Sedgwick (1999) ajudam-nos a recapitular algumas discussões teóricas e epistemológicas sobre o conceito de identidade na cultura ocidental. De acordo com esses autores, no mínimo dois diferentes conceitos de identidade vêm lutando por posições hegemônicas em campos distintos como filosofia, política e psicologia. De um lado, os conceitos de identidade estão enraizados em “ideias ortodoxas”, de outro lado, a identidade é definida a partir da perspectiva dos estudos culturais: “A ortodoxia assume que o *eu* é algo autônomo (estável e independente de todas as influências externas)” (p. 183-184). Os estudos culturais baseiam-se em modelos que questionam e problematizam essa noção ortodoxa de identidade. Segundo esses estudos, “[...] a identidade é uma resposta a alguma coisa externa ou diferente dela (um outro)” (p. 184).

Os autores concluem sua análise histórica e epistemológica do conceito de identidade enfatizando que “[...] o reconhecimento que a identidade não é meramente construída mas que depende de algum outro, abre espaço teórico para que grupos marginalizados e oprimidos desafiem e renegociem

as identidades que têm sido forçadas sobre eles no processo de dominação” (p. 187).

Em educação, de um lado, existem alguns acadêmicos que apoiam esse último pensamento enfatizado por Edgar e Sedgwick. Britzman (1991, p. 25), por exemplo, afirma: “Identidade sempre requer o consentimento de alguém, ganhado por meio de negociação social”. Além disso, ela afirma que a identidade “é sempre posicionada em relação à história, desejos e circunstâncias. A identidade é constantemente afetada pelas relações entre as condições objetivas e subjetivas e o diálogo com outros”.

De outro lado, alguns teóricos preferem enfatizar as complexidades desse conceito e os desafios que precisam ser enfrentados para analisá-lo, em vez de prematuramente celebrar as possibilidades dos indivíduos e “os outros” participarem na construção de suas próprias identidades. Outros elementos parecem também afetar esse processo. Por exemplo, Apple (1996: 43-44), ao discutir a relação entre educação e a formação dos movimentos conservadores, afirma que os processos de “tornar-se direita” é construído – em vez de um resultado de “formações acidentais” – e pode envolver tensões e contradições. Uma parte de seu argumento nesse debate é que “existe uma conexão próxima entre como o estado é estruturado e age e a formação dos movimentos sociais e identidades”.

Por meio dessa discussão sobre a formação dos movimentos conservadores e identidades, o autor procura demonstrar como elementos da análise neo-gramsciana – “com o seu foco sobre o estado, sobre a formação de blocos hegemônicos, sobre novas alianças sociais e a geração do consentir” – pode combinar com elementos do pós-estruturalismo – “com o seu foco sobre o local, sobre a formação da subjetividade e identidade e sobre a criação de posições de sujeito” – para iluminar políticas educacionais e pesquisas críticas. Assim, Apple rejeita a visão de que as teorias neo-gramscianas, pós-modernas e pós-estruturais sejam opostas. Na sua opinião, “integrar essas várias perspectivas é uma pretensão ambiciosa” (p. 64). Em resumo, ao apoiar “um modelo mais integrado”, ele defende que a educação “precisa ser tratada com a seriedade integrada que sua complexidade merece” (p. 64).

Como vimos, esta parte do artigo teve como objetivo a compreensão dos significados múltiplos e as complexidades envolvendo o conceito de identidade.

Similaridades e particularidades do conceito de identidade docente em relação à noção geral de identidade será brevemente discutida a seguir.

O CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE

Semelhante ao conceito de identidade, o conceito específico de identidade docente é também altamente complexo. Ele é igualmente relacional e contrastivo. A identidade docente constitui-se em relação ao “outro” – este “outro” concebido tanto como *instituições*, como por exemplo, o estado, as universidades e faculdades, os programas de formação docente, as escolas e sindicatos, quanto *pessoas* tais como estudantes, seus pais, outros professores, administradores escolares entre outros. Além disso, dinâmicas de gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual são elementos cruciais que também participam da construção dessa identidade profissional. Eu entendo que o processo específico da construção da identidade docente origina-se dessas complexas teias de relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais.

Como visto na discussão mais ampla sobre o conceito de identidade, também existem posições diferentes em relação ao conceito específico de identidade docente na literatura educacional. Por exemplo, assumindo uma posição anti-determinista nesse debate e, mais especificamente, negando o reducionismo econômico em educação, Apple (1986) afirma que “[...] é praticamente impossível compreender porque o currículo e o ensino são controlados da maneira como eles são sem nós entendermos *quem* está ensinando” (p. 10). Na primeira parte de seu livro, ele fornece uma análise da história do ensino como uma ocupação definida por classe social e, especificamente, gênero. Ele voltou mais sua atenção para o papel do gênero e da classe social na construção dos processos de trabalho docente. Apple defende que nós precisamos conceber a sociedade – bem como a educação – “[...] como um conjunto de interconexões constantemente mutantes e contraditórias entre as esferas política, econômica e cultural [as quais] são elas mesmas arenas para o funcionamento dos três tipos de dinâmicas – classe, gênero e raça” (p. 16). Ele também reconhece a influência da cultura dominante e do poder econômico sobre a educação. Em suas palavras, “[...] o que se faz culturalmente, politicamente e economicamente é perdido se nossas análises não situam novamente as escolas dentro das conexões das relações de classe

dominante que ajudam a moldar nossa sociedade” (p. 20).

Diferente de Apple, Popkewitz (1998) assume que seu foco conceitual sobre a construção da identidade docente “[...] é às vezes chamada de ‘descentramento do sujeito’. O lócus é como o ator (o sujeito e a subjetividade) é construído por meio de sistemas particulares de classificações que organizam os objetos que os professores agem sobre eles” (p. 31). Ele afirma, “Enquanto nós podemos pensar a subjetividade como inscrevendo conceitos de classe e de raça, essas distinções relacionam-se às práticas discursivas do outro por meio de um ‘andaime’ de discursos múltiplos e, assim, não tem uma única origem” (p. 51). Dessa forma, em sua opinião, “Gênero, raça e classe social são importantes para a construção de subjetividades, mas as distinções sociais intersectam em um ‘andaime’ de discursos que tem limites múltiplos que coexistem para normalizar e classificar” (p. 55).

Reafirmando as dimensões individuais e coletivas dentro das quais os processos específicos de identidade docente são construídos, Danielewicz (2001) aponta como o professor, como uma pessoa socialmente e culturalmente estabelecida, constrói sua identidade profissional a partir de diferentes parâmetros. De um lado, existe o significado social da profissão de magistério. Contudo, esse significado é constantemente reinterpretado quando professores estão em contato com as escolas, outros professores, pais, diretores e sindicatos. De outro lado, existe o significado que professores atribuem ao seu próprio ofício. Esse significado é construído a partir de sua história pessoal, sua trajetória educacional e profissional, seus interesses, valores e sentimentos, bem como suas representações sociais e seu conhecimento. Resumindo, esse é um significado no qual “ser um professor” tem em cada vida de um docente.

Apple (1986, p. 5) não nega a dimensão individual na construção da identidade dos professores, contudo, ele concebe as pessoas na escola – professores, pais, crianças – como

[...] sujeitos específicos de classe, gênero e raça, pessoas cujas biografias estão intimamente ligadas às trajetórias econômicas, políticas e ideológicas de suas famílias e comunidades, à economia política dos bairros onde vivem, e em um conjunto identificável de conexões – às relações de exploração na sociedade mais ampla.

O mais importante aqui é perceber que Apple ressalta a complexa

relação entre as estruturas e os agentes. Segundo esse autor, “[...] o desafio é como combinar *insights* estruturalistas sobre a relação entre a escola e a divisão social e sexual do trabalho com a perspectiva culturalista que coloca a agência humana e as experiências concretas das pessoas no centro” (1986, p. 23). De acordo com esse autor, poucas pessoas articulam esses dois elementos. É comum encontrar autores que “[...] concebem a cultura como mero reflexo das relações econômicas ou então tendem a cair em um romantismo ingênuo sobre o poder da ‘resistência’” (p. 24).

Essa breve análise de diferentes conceitos de identidade e identidade docente na literatura educacional já antecipa a existência de diferentes posições no campo sobre os complexos processos de construção da identidade docente. A seguir, discutir-se-á a respeito de três diferentes lentes teóricas usadas para o estudo da identidade docente.

LENTEs TEÓRICAS PARA O ESTUDO DA IDENTIDADE DOCENTE

Como mencionado anteriormente, a partir das leituras sobre as obras de pensadores estadunidenses como Michael Apple, Deborah Britzman, Thomas Popkewitz e outros, emergiram três modelos teóricos – o modelo essencialista, o modelo relativista e o modelo crítico-integrativo – que, de maneira consciente ou não, orientam as principais discussões acadêmicas a respeito da construção da identidade profissional docente. Cada um desses modelos teóricos será separadamente discutido nas próximas subseções deste artigo.

MODELOS ESSENCIALISTAS

Diferentes escolas filosóficas, desde o positivismo, bem como o empiricismo e o neo-positivismo lógico até o marxismo e o neo-marxismo ortodoxos, podem ser achadas entre as principais bases teóricas que dão sustentação aos modelos essencialistas para o estudo da construção da identidade docente. Esses modelos podem também ser caracterizados de acordo com a expressão usada por Deborah Britzman: “o modelo repressivo de identidade docente”.

Britzman (1991, p. 239) analisa dois discursos simultâneos na história

da formação de professores: “o normativo” e “o dialógico”. De um lado, tem-se a noção do professor “[...] como um produto estático da socialização como em uma linha de montagem” e, de outro lado, tem-se o conceito do professor “[...] continuamente moldando-se e sendo moldado pelas dinâmicas da prática social, da estrutura social e da história”. O primeiro é “[...] um modelo repressivo de identidade e pedagogia” – unitário, sem contradições e já pronto ou completo; o segundo é dialógico – identidade e pedagogia são “[...] produzidas discursivamente, incompletas e sujeitas a mudanças”. Assim, essa autora defende a “reestruturação dialógica da formação docente” e define a formação dos professores como “[...] múltiplas realidades, vozes e discursos que se juntam e se colidem em um proceso de vir a conhecer”. Esse segundo modelo será mais profundamente analisado na próxima sub-seção deste artigo como parte da discussão daquilo que denomino modelos relativistas na construção da identidade docente.

Para Britzman, o “modelo repressivo” assume que os conceitos de identidade docente e de papel do professor são sinônimos. Todavia, na opinião dela, essas duas ideias estão, na verdade, em tensão. Para ela, enquanto a ideia de “papel” está relacionada à noção de “funções”, o conceito de “identidade” relaciona-se a “investimentos”. Em suas palavras, “Funções podem ser outorgadas, identidades não” (p. 25). Como ela mesma diz, esse modelo repressivo “[...] espera que os professores descartem sua subjetividade para se assumirem como uma pessoa objetiva” (p. 25).

Britzman também enfatiza uma contradição significativa no processo de aprendizagem da docência: a superfamiliaridade com a profissão de magistério. Como Lortie (1975) nos faz lembrar, quando alguém entra em um programa de formação docente, ele ou ela já passou aproximadamente *treze mil horas* observando professores. Uma das consequências dessa superfamiliaridade da profissão de magistério, de acordo com Britzman, é a criação de imagens estereotipadas de professores. Por meio dessas “caricaturas sociais”, a identidade docente assume uma qualidade essencialista. Ela ainda afirma, “Estereótipos criam uma noção estática e reprimida de identidade como alguma coisa que já está lá, uma estabilidade que pode ser assumida. Aqui, identidade é expressa como um destino final em vez de um ponto de partida” (p. 5). Ainda, “[...] a superfamiliaridade da função docente, um fim dado pela estrutura escolar, e o

poder da biografia institucional de alguém estão abertos para as sugestões que os mitos culturais oferecem sobre o trabalho e a identidade dos docentes” (p. 7).

Sendo assim, Britzman critica as “teorias tradicionais de socialização” – a definição dada por Dan Lortie sobre socialização, por exemplo – porque elas “[...] não podem considerar os modos como os indivíduos reelaboram, resistem ou mesmo absorvem significados dominantes como se eles fossem seus autores” (p. 57). Em sua opinião, a análise funcionalista de que o futuro professor internaliza a profissão consiste em uma visão estática e monolítica da ideia de cultura.

Baseada nas ideias de cultura de Hanna Arendt e, mais especificamente, no conceito de “conformidade” dessa pensadora, Britzman afirma que a educação como um treinamento mecânico está relacionado ao “discurso e às práticas discursivas da conformidade”. As forças da “conformidade” são repressivas. A conformidade “diminui as perspectivas de se tornar alguma coisa outra diferente do que se estabeleceu previamente” (p. 29). Britzman então afirma que “O problema da conformidade na formação docente origina-se em parte de sua ênfase no treinamento” (p. 29). Esse modelo de formação docente – em direção ao que ela denomina “a pacificação dos que conhecem” – é vista como uma preparação vocacional para a aquisição de habilidades predeterminadas, normalmente por meio da “imitação, repetição e assimilação”. Além disso, o conhecimento é concebido como “recebido” e a identidade do neófito como um “receptáculo vazio”.

Ainda de acordo com Britzman, outro tipo de “conformidade” na formação de professores é “sua histórica dependência com o campo da psicologia” (p. 30). A educação é concebida como neutra, livre de valores e universalmente aplicável sem levar-se em conta o contexto. Baseada nas críticas de Henry Giroux, ela também percebe um incontável número de problemas no “modelo da racionalidade técnica” na formação de professores. A relação entre educação compulsória e formação docente é outro tipo dessa “conformidade”. Aqui, existe uma “tentativa em direção ao ‘processo’ não apenas do conhecimento mas também das pessoas” (p. 30). Todavia, não existe uma simples correspondência entre “os valores do controle social” e o que realmente acontece em sala de aula. A formação docente e a “conformidade” estão em tensão. É possível encontrar “imagens de ensino e aprendizagem que

sustentam ao mesmo tempo que desafiam o *ethos* dominante” na formação de professores.

Assim, o desafio é deslocar-se de uma noção estática de socialização e “o discurso humanista unitário, não-contraditório do ‘eu’ pronto e acabado” (p. 57) para “o entendimento provisório, contraditório e múltiplo da subjetividade tanto individual como social” (p. 58). Subjetividade – “a condição de ser um sujeito” e/ou “como nós viemos a ser sujeitos” – deve ir “além de noções essencialistas da natureza humana, o ideal de possuir um ‘eu’ não-contraditório” (p. 57).

Assim como Britzman, Biklen (1995, p. 141) também chama nossa atenção para os riscos de se assumir uma posição essencialista quando alguém descreve os professores como se eles fossem todos iguais. Por meio de uma análise da construção de gênero e cultural da docência, ela propõe examinar as diferenças de classe, gênero, raça e ideologia entre os professores. Como ela categoricamente afirma: “Os professores não são iguais!”.

Embora não compartilhando o mesmo ponto de vista neste debate, Britzman e Biklen, junto com outros acadêmicos como Popkewitz e Danielewicz, são as principais referências entre o que denomina-se neste artigo de modelos relativistas para o estudo de processos da construção da identidade docente.

É crucial enfatizar, neste momento, que o objetivo deste artigo não é rotular autores e seus trabalhos ou tentar achar uma maneira de encaixá-los em um ou outro modelo sugerido nesta análise. Embora a caracterização apresentada aqui tenha se originado das leituras da autora deste artigo e de análises de trabalhos sobre identidade docente, o estabelecimento de tais categorias foi tarefa difícil, uma vez que os autores ocasionalmente assumem posições que poderiam ser mais precisamente colocadas em uma ou outra categoria. Todavia, procurou-se focar no trabalho dos autores como um todo em vez de destacar as contradições presentes em partes isoladas de suas análises. Na próxima subseção deste artigo, serão apresentadas as principais características dos modelos relativistas para o estudo da construção da identidade docente.

MODELOS RELATIVISTAS

Muitos dos chamados acadêmicos “pós-modernistas” têm desafiado modelos positivistas, assim como estruturalistas e essencialistas, sejam marxistas

ortodoxos ou neo-marxistas para o estudo da construção da identidade docente. O trabalho desses intelectuais são uma contribuição muito importante na tentativa de se superar visões simplistas e mecanicistas sobre os processos de construção da identidade docente. Ao enfatizarem identidade como multivocal e localizada dentro de múltiplas relações de poder na sociedade, esses trabalhos demandam um entendimento da realidade social que problematiza os grupos de pessoas subordinadas, os quais são considerados agentes ativos que negociam significados. De acordo com esses estudos, as identidades dos que aprendem – incluindo dos futuros professores – são moldadas por suas posições sociais de raça-etnia, classe, gênero e orientação sexual de uma maneira bastante complexa. Para esse paradigma, o *discurso* é uma palavra-chave – uma ferramenta conceitual importante – para se compreender como o poder opera na sociedade, moldando a identidade das pessoas.

Como dito antes, Britzman (1991) critica o “modelo repressivo de identidade docente”, preferindo pensar sobre os processos de se tornar um professor dentro de uma “[...] multiplicidade de realidades – tanto dadas como possíveis – que forma ideologias, discursos e práticas; discursos que competem entre si e que se fazem disponíveis por causa delas mesmas” (p. 57). Para a autora, “[...] cultura é onde identidade, desejos e investimentos são mobilizados, construídos e retrabalhados” (p. 57). Ainda, a “[...] cultura está sempre em um processo de ser reinventada, renegociada e reinterpretada por seus participantes” (p. 58). Dessa maneira, ela defende uma mudança do *discurso* da formação docente: de um discurso prescritivo, controlador e manipulativo para um discurso “dialógico”. Ela esclarece, então, o que quer dizer com “discurso dialógico”.

Essa perspectiva do dialógico, baseada no trabalho de Mikhail Bakhtin, permite-nos mover para além de perspectivas dualísticas e focar, ao contrário, na polifonia das forças que interagem, desafiam, acenam e rearranjam nossas práticas e as posições que assumimos na formação docente (p. 239).

Britzman (1991, p. 239) afirma que

[...] discursos dialógicos podem oferecer diferentes maneiras de se reconceptualizar a prática e, mais significativamente, prestar atenção às vulnerabilidades complexas das experiências vividas de modo que

nos mova para além de uma essencialização do eu e assim abstraíndo o individual do mundo social.

Esse ponto de vista “dialógico” sempre aparece quando ela se refere à sua concepção de ensino. Ela deixa isso claro quando faz a seguinte afirmação: “A imagem de ensino defendida aqui é dialógica: o ensino deve ser situado em relação à biografia, circunstâncias presentes, compromissos profundos, investimentos afetivos, contextos sociais e discursos conflituosos de alguém sobre o que significa aprender a tornar-se um professor” (p. 8).

Nesse mesmo sentido, a autora também enfatiza que “[...] o ensino é uma relação fundamentalmente dialógica, caracterizada pela dependência mútua, compromisso e interação social e atenção para as exigências múltiplas do desconhecido e daquilo que não se é capaz de se conhecer” (p. 237). O discurso dialógico pode também “levar em conta as práticas discursivas e suas relações sociais que percebem a pedagogia e a experiência vivida dos professores” (p. 1). Para ela, “[...] a identidade docente nunca é singular ou sem contradições, a identidade docente expressa uma cacofonia de apelos” (p. 223).

Britzman também critica algumas dicotomias tradicionais no estudo da aprendizagem da docência, por exemplo, as tensões existentes entre saber e ser, teoria e prática bem como pensamento e ação. Ela prefere olhar essas tensões de uma “maneira dialógica”, procurando evitar concebe-las como sendo binárias. Segundo essa autora, “[...] a idéia de que ‘a prática faz a prática’ é um argumento para a compreensão do complexo diálogo entre teoria e prática, biografia e estrutura social, conhecimento e experiência, bem como diferenças e semelhanças” (p. 240). Ainda de acordo com esse sentido, “a prática é produtiva: ela produz e autoriza conhecimentos, identidades e vozes, todos eles persuadidos pelas relações de poder” (p. 242).

A autora também afirma que os professores tanto moldam seu trabalho como são moldados por ele. Em suas palavras, “[...] biografia e estrutura social estão em uma tensão dialógica” (p. 242). Assim, “[...] a negociação entre o que pode parecer visões conflitantes, considerações depreciativas e interpretações contestadoras sobre prática social e a identidade do professor é parte de um ofício oculto da aprendizagem da docência” (p. 3). Ainda, “a aprendizagem da docência é um processo social de negociação mais do que um problema

individual de comportamento” (p. 8). Então, essa autora chama a nossa atenção para uma contradição nesse processo de se tornar um professor. Apesar de ser experienciada individualmente – o que não pode ser confundida com ser determinada individualmente –, a aprendizagem da docência é na realidade socialmente negociada.

Identificando-se levemente com a posição crítica de Britzman em sua discussão sobre a construção da identidade de professor está Danielewicz (2001), um livro o qual é bastante representativo de um estudo *relativista* da identidade docente. Mesmo reconhecendo a dimensão coletiva e social sobre os processos de construção da identidade docente, Danielewicz enfatiza que “[...] o tornar-se professor envolve a construção da identidade da pessoa” e ainda “[...] a transformação de suas identidades com o passar do tempo” (p. 54).

Essa autora afirma: “[...] tornar-se professor significa que um indivíduo deve adotar uma identidade como tal” (p. 54). Assim, ser um professor tem a ver com “[...] histórias individuais e personalidades, incluindo dimensões conscientes e inconscientes. Pressões sociais externas afetam o interesse da pessoa de se tornar [um docente], mas esses não são os únicos determinantes. A agência individual e os compromissos pessoais enraizados em experiências anteriores influenciam as identidades que uma pessoa atribui [a si mesma]” (p. 54).

A autora ainda argumenta que “[...] embora nós podemos nós mesmos nos considerarmos professores, nós não podemos confiar demasiadamente em nossas próprias histórias passadas sem saber o que ser um professor é ou significa para alguma outra pessoa. Isso sempre depende bastante do desconhecido e do que está fora de nosso controle” (p. 60). Nesse sentido, como os próprios processos de identidade, “[...] a decisão de se tornar um professor resulta de uma resolução de contingências” (p. 39). Para ela, “tornar-se um docente” é “[...] um processo de formação de identidade em que indivíduos definem-se a si mesmos e são vistos por outros como professores” (p. 3). Dessa maneira, “[...] o sentido que eles têm de si mesmos como professores é ainda mais desenvolvido como os outros (professores, pais, funcionários, instituições) vêem eles como tais” (p. 39).

Em sua análise, “[...] nós fazemos os nossos ‘nós’ por meio de atividades e práticas tais como classificação (ela é uma professora), associação (eu sou

como ela) e identificação (eu quero ser como ela)” (p. 35). Ela ainda afirma que construir os “nós” resulta da “[...] interação de muitos fatores e condições, incluindo modelos de família, histórias educacionais, peculiaridades do caráter da pessoa, filiações nacionais e regionais, classe social e toda uma vida de encontros sociais” (p. 36).

De acordo com Danielewicz, “[...] a educação está relacionada ao crescimento e à transformação, não apenas da cultura, mas das pessoas também” (p. 1). Desenvolver “teorias de ação pessoal” – “conjuntos de crenças, imagens e construções sobre pessoas, aprendizagem e conhecimento por meio da prática” – é uma forma de cumprir essa tarefa. Ela defende a ideia de que “[...] nós precisamos saber como os melhores professores tornaram-se eles mesmos” (p. 3). Em sua opinião, “[...] o que faz alguém um bom professor não é sua metodologia ou mesmo sua ideologia. Isso requer um envolvimento com a identidade, a maneira como indivíduos concebem a si mesmos de modo que ensinar é um estado de ser, não apenas formas de agir ou de se comportar” (p. 3). Ao falar sobre o “bom professor”, essa autora não tem “práticas e qualidades específicas de professores em mente”. Para ela, um “bom professor” é “um professor assumido, alguém que se identifica ele ou ela mesma como professor” (p. 3).

A rejeição da ideia de um “bom professor” é uma característica compartilhada entre diferentes autores e seus respectivos trabalhos contidos nesses *modelos relativistas* do estudo da construção da identidade docente.

Popkewitz (1998), baseado naquilo que ele mesmo denomina “teoria social pós-moderna”, está interessado em discutir “como as realidades são constituídas por professores de modo a agir e a fazer a existência do professor parecer prática” (p. 18). O autor explicitamente afirma sua intenção nesse estudo. Ele escreve, “Enquanto eu reconheço que os professores lutam e resistem contra os discursos que constroem suas identidades, minha estratégia é interrogar as práticas normalizantes que diferenciam e distribuem diferenças. Eu deixo para os outros a discussão dos mecanismos de ‘resistência’” (p. 57).

Por meio de uma discussão sobre “a construção da diversidade e da diferença” no ensino, a qual centra-se em “diferentes dicotomias produzidas nos discursos do professor” e “[...] como normas de diferença são discursivamente construídas por meio de normas de semelhança”, o autor afirma que

[...] a produção da diferença envolve uma relação assimétrica e uma fluidez das identidades estabelecidas. O normal na dicotomia é assumido somente como um normal construído para o que é não-normal. O discurso privilegiando o não-normal é algo para ser caracterizado, examinado, classificado e definido” (p. 41).

Em outras palavras, “O normal existe dentro de uma rede complicada de discursos que não é examinada, mas que é feita natural nas atribuições do que é não-normal” (p. 48).

Dessa maneira, para ele, a ideia de um “bom ensino” ou de um “bom professor” não faz o menor sentido. No ponto de vista de Popkewitz, a ideia de um “bom ensino” está relacionada a essa construção discursiva da noção de “normalidade”. Semelhantemente, “[...] noções de ‘sucesso’ não são categorias universais e que flutuam livremente ou que existe independente dos efeitos disciplinantes da pedagogia. Ao contrário, elas estão embebidas dentro de espaços morais e sociais específicos patrulhados por professores” (p. 121). A respeito do caso específico analisado nesse estudo – *Teach for America*, “um programa de formação de professores alternativo” nos Estados Unidos – ele afirma, “O professor bem sucedido era visto como aquele com ‘compromisso’ que expressava uma ‘paixão’ pelo ensino e a importância do ‘envolvimento’ nas vidas das crianças” (p. 61). Além disso, “O ‘compromisso’, a ‘paixão’ pelo ensino, a importância do ‘envolvimento’ e a criança normalizada estavam entrelaçados nas descrições sobre o manejo das salas de aula” (p. 66). Em geral, “[...] os discursos sobre o ensino e a melhoria da escola no *Teach for America* carregam consigo uma preocupação de redenção” – ou, em outras palavras, eles trazem consigo “[...] a ideia da educação escolar como um processo missionário” (p. 59).

O autor chama nossa atenção para a construção histórica dessas ideias sobre o ensino: “Boa parte da psicologia educacional e das teorias de ensino apoia estas duas ideias de envolvimento e paixão no desenvolvimento de um ensino de sucesso” (p. 61). Além disso, “boa parte da literatura pedagógica concebe a disciplina e o manejo na sala de aula como uma preocupação procedimental que funciona para fornecer um ‘bom’ clima na sala de aula ou uma prática que possibilite ao professor a administração do ensino (...). Mesmo parte da literatura pedagógica crítica aceita a distinção de um bom manejo da

sala de aula como uma categoria central para definir o bom ensino” (p. 66).

Britzman (1991, p. 5) também critica a ideia de um “bom ensino” o qual, de acordo com ela, é comumente construído por meio de imagens estereotipadas do professor. Nas palavras dessa autora, “[...] assim como a ‘boa mulher’, o ‘bom professor’ é colocado como alguém disposto ao auto-sacrifício, gentil, que trabalha muito mas recebe pouco e que tem um reservatório ilimitado de paciência”.

Como já mencionado, algumas partes isoladas dos trabalhos de Popkewtiz e Britzman podem ser incluídas dentro do modelo chamado aqui de crítico-integrativo para o estudo dos processos de construção da identidade docente. Às vezes, esses autores parecem abandonar suas posições *relativistas* em suas análises – a característica mais forte de seus trabalhos como um todo – e contraditoriamente assumem uma visão mais crítica e integrativa dos processos de construção da identidade docente. Contudo, é necessário enfatizar que, como um todo, seus trabalhos permanecem aqui categorizados como *relativistas* e bastante diferentes de posições assumidas pelos modelos críticos e integrativos de identidade docente, como mostrado na subseção a seguir.

MODELOS CRÍTICOS E INTEGRATIVOS

Análises neo-marxistas (especificamente neo-gramscianas) bem como algumas análises “pós-modernas” e pós-estruturalistas da construção da identidade docente podem ser reunidas dentro de uma categoria que eu denomino modelos crítico-integrativos. Esses modelos representam um desafio tanto para as análises essencialistas como para as relativistas sobre os processos de construção da identidade docente. Basicamente, os modelos crítico-integrativos procuram responder a seguinte questão: como nós podemos “[...] combinar um foco estruturalista sobre as condições objetivas dentro de uma formação social” com “a insistência culturalista sobre ver essas condições como continuamente construídas e contestadas em nossa vida cotidiana?” (APPLE, 1986, p. 24).

Como exposto no princípio deste artigo, visando iluminar políticas educacionais e pesquisas críticas, Apple (1986, p. 44) apoia “estratégias integrativas” para a combinação de análises neo-gramscianas – “[...] com o seu foco sobre o estado, sobre a formação de blocos hegemônicos, novas alianças

sociais e a geração de acordos” – com elementos do pós-estruturalismo – “com o seu foco sobre o local, sobre a formação da subjetividade e da identidade e sobre a criação de posições do sujeito”. Citando o livro de Bruce Curtis* e alguns de seus próprios trabalhos, Apple afirma que já existem dentro do estudo das políticas de identidade “tentativas de combinar teorias neo-marxistas (especificamente neo-gramscianas) e pós-estruturalistas” (1996b, p. 134).

Apple (1996b), por meio de uma análise bastante precisa do estado da arte da sociologia da educação nos Estados Unidos, afirma que existe um “[...] crescimento de interesse recente em várias formas de pesquisa narrativa nos E.U.A. Essas incluem histórias de vida, histórias orais, autobiografias, ‘depoimentos’ amplamente feministas e anti-racistas, trabalhos sobre memória popular e entrevistas narrativas” (p. 132). De acordo com esse autor, “[...] o tema do ‘Eu sou’ (‘nós somos’) fala diretamente para o estudo das políticas de identidade” (p. 133). Na opinião de Apple, o estudo das políticas de identidade é “socialmente crítica na sua intenção” e procura integrar elementos de diferentes áreas. Como uma linha de trabalho interdisciplinar, ela possui “[...] um poderoso interesse nos modos pelos quais as pessoas produzem significados por meio da linguagem” (p. 132).

Ainda de acordo com esse autor, “existem benefícios e problemas” no estudo das políticas de identidade. Primeiro, Apple critica a visível ênfase pós-estrutural sobre as políticas de identidade. Citando os estudos de Lois Weis e Philip Wexler, ele divide com esses autores a preocupação com “[...] a perda de um entendimento estrutural da formação da identidade dentro de alguns dos atuais materiais pós-estruturais” (1996b, p. 133). De um lado, existem as críticas “provocadoras” de Wexler em relação às análises pós-estruturais das políticas de identidade e “seu abandono das dinâmicas de classe como *a* determinante primária da formação da identidade”. De outro lado, existe a preocupação de Weis em fazer “[...] conexões entre economia política, identidade em termos de gênero, classe e raça, e movimentos sociais”, levantando “[...] uma série de cuidados ao centrar a classe como *a* dinâmica fundamental” (p. 133). Assim, embora esses autores não assumam a mesma posição nesse debate em termos do papel das dinâmicas de classe sobre a construção da identidade, esses estudos procuram mostrar o risco da perda da compreensão estrutural da formação identitária.

Apple escreve: “É uma pena mas está bastante claro que recorrentemente relações de classe têm sido marginalizadas em muitos dos recentes trabalhos sobre políticas de identidade, em parte por causa de uma preocupação com o fato dela ser vista de algum modo como ‘muito reducionista’” (p. 133). Ele critica essa posição teórica afirmando que

Essa posição tem mais a ver com a falta de familiaridade do pesquisador com o que há de melhor na análise sobre classe e uma das maneiras como nós poderíamos pensar por meio de tensões contraditórias tanto dentro da classe como entre as relações múltiplas de poder em que a classe é uma delas, do que com a necessária natureza reducionista de uma preocupação com a classe em si mesma. Existe uma enorme diferença entre tomar a classe seriamente como ela merece e reduzir tudo em relação a ela (1996b, p. 133).

Nesse mesmo sentido, ainda nas palavras desse autor, “[...] existe um ‘mundo’ de diferença (e não há intenção de fazer trocadilhos aqui) entre ênfase no local, a contingência e a não correspondência e ignorar qualquer determinância ou relações estruturais entre as práticas” (p. 141).

Por meio dessas críticas, Apple não “[...] deseja menosprezar a pesquisa sobre políticas de identidade dentro das escolas, nas vidas dos estudantes e dos professores” (p. 135). Ele enfatiza a importância dos trabalhos que estão “[...] com certeza sendo feitos sobre o papel da escola como o lugar das identidades contestadas dos estudantes e professores juntamente com as dinâmicas de raça, classe, gênero, sexualidade e habilidade” (p. 135).

Apple considera ainda que a “discussão Wexler/Weis” é crucial para pesquisadores dessa área específica e destaca “[...] um movimento importante nas comunidades múltiplas e críticas dentro da sociologia da educação nos Estados Unidos” (p. 133). De acordo com ele, esse movimento “[...] tem a ver com uma tentativa de se alargar as dinâmicas de poder que são consideradas importantes, e olhar para as histórias e as relações contraditórias entre elas e ao mesmo tempo não ignorar as dinâmicas de classe – não apenas mais elegantemente – como verdadeiramente constitutivas” (p. 133).

Esse movimento, assim como a própria análise de Apple, critica “[...] uma cisão completa, seja ela epistemológica, empírica e às vezes política entre os ‘neos’ e os ‘pós’”. Obstáculos para combinar uma perspectiva neo-gramsciana

e pós-estruturalista vêm normalmente de “infelizes estereótipos de ambos os lados”. Em sua opinião, “[...] alguns desses [estereótipos] são causados em parte por, mas não limitados a eles, impulsos ‘rejeicionistas’, perda parcial da memória histórica, exageros e peculiaridades estilísticas de alguns escritos pós-modernos e pós-estruturais, e em parte são também causados por atitudes abertamente defensivas de alguns neo-marxistas” (1996b, p. 133).

Apple destaca dois momentos no estudo das políticas de identidade: o “momento gramsciano” – “sua máxima que se deve olhar para o papel do senso comum na formação das ideologias que organizam e desorganizam ‘uma pessoa’” – e o momento pós-estruturalista – “circundando tópicos de identidade e subjetividade” –, “[...] em que a sociologia do currículo e teorias de formação do estado encontram a sociologia da identidade” assim como “[...] uma preocupação com as políticas de significado e a formação de novos blocos hegemônicos conservadores encontram as realidades da formação das posições e identidade do sujeito em um nível local” (p. 135).

Outra crítica das formas pós-estruturais e pós-modernas de análise dos processos de construção da identidade docente é sua tendência de reduzir tudo em “um discurso” ou “um texto”. Na opinião de Apple, “Ver o mundo como um ‘texto’ traz um número de perigos se levado tão longe. Isso pode conduzir à negação da forte materialidade do mundo social, da materialidade do estado, da economia e das relações de classe/raça/gênero” (1996b, p. 132).

Os modelos críticos-integrativos para o estudo da construção da identidade docente concebem as escolas e os programas de formação docente como lugares em que tensões entre “reprodução” e “resistência” acontecem. Como é bastante conhecido, Apple (1982), por meio de seu livro “Educação e Poder”, foi um dos primeiros teóricos na literatura educacional de língua inglesa a romper com a ideia simplista e mecanicista das escolas como mero espelhos reprodutores da nossa sociedade. Contudo, ele também procurou, por meio de sua análise, evitar cair em um romantismo ingênuo sobre o poder da “resistência”. Na verdade, ele enfatiza um equilíbrio dessas duas forças que têm afetado as escolas desde sua origem: a força reprodutora e a força produtora ou resistente. Essa parece ser também a posição assumida por outros estudos críticos-integrativos sobre a construção da identidade docente.

Por exemplo, em outro livro, ao falar das relações entre trabalho, gênero

e magistério, Apple destaca “[...] a natureza inerentemente *contraditória* das reações dos professores. Essas reações são de vitória e perda ao mesmo tempo” (1986, p. 52). Ele explica, “A ideologia da livre escolha da profissão conduzirá para uma parcial aceitação da, por assim dizer, intensificação pelos professores em um nível e garantirá um tipo diferente de resistência – aquela específica para as reais circunstâncias de trabalho nas quais eles têm historicamente encontrado” (p. 52).

Dessa maneira, Apple (1986) fornece “[...] um exame de como e porque nós deveríamos pensar o magistério como um ‘trabalho de mulheres’ e as suas ligações com outras formas de trabalho feminino as quais as mulheres são marcadamente tratadas desigualmente” (p. 10). Ele também mostra “[...] como o magistério (especialmente o magistério para o ensino fundamental) tornou-se um trabalho de mulheres” e demonstra “[...] a longa história de tentativas de se colocarem restrições gerenciais sobre o trabalho das mulheres de uma maneira geral e do magistério em particular tanto por meio de um controle externo do currículo como por meio da criação de técnicas administrativas que garantam resultados e comportamentos padronizados” bem como “[...] a resultante desqualificação, requalificação, intensificação e resistência que envolve” (p. 10). Contudo, o autor também enfatiza a necessidade dessas análises sobre o magistério e sobre o trabalho feminino irem além do “mito do professor passivo”. Ele afirma,

[...] as mulheres são figuras ativas, não passivas, na tentativa de criar trabalho para as mulheres baseado nas suas próprias posições na divisão social e sexual do trabalho. Esses esforços podem ter tido resultados contraditórios, mas eles foram parte de um movimento muito mais amplo – e de um movimento que ainda é muito necessário hoje – para desafiar aspectos das relações patriarcais tanto em casa como no trabalho (p. 77).

Além de Apple, outros acadêmicos têm também contribuído para a construção desses modelos críticos e integrativos para o estudo da construção da identidade docente. Por exemplo, os trabalhos de Kathleen Weiler e Kathleen Casey são bastante representativos aqui.

Weiler (1988), que define a si mesma como feminista e professora, investiga as crenças e práticas de professoras e administradoras em uma escola secundária que foram sensibilizadas pelo feminismo. Esse estudo, o qual foi

influenciado pela teoria educacional crítica e a teoria feminista, focaliza a vida e o trabalho dessas profissionais.

De acordo com essa autora, ao examinar a vida e o trabalho de professoras feministas, um conflito que emerge claramente é “[...] a tensão entre o poder das instituições, o qual tem sido criado sob condições históricas, econômicas e sociais particulares e o desejo dos indivíduos, que pode estar em oposição às essas forças e que eles podem influenciar a presente estrutura das instituições” (p. 147). Ainda na opinião dela, existe “[...] uma interação constante ou dialética entre as duas: os indivíduos historicamente formados e institucionalmente limitados e as instituições criadas e definidas humanamente” (p. 147). Em suas palavras,

As professoras não são simplesmente parte de algum mecanismo de reprodução social; tão pouco suas vidas são ditadas pelos demandas do capital, racismo, ou patriarcalismo de tal forma que elas sejam meramente robos. As professoras são atoras e agentes em locais sociais complexos onde forças sociais poderosamente moldam os limites do que é possível. Mas essas professoras têm a habilidade de serem conscientes e analisarem e agirem dentro desse local socialmente definido. Dessa maneira, elas são intelectuais que criticam e procuram transformar o mundo social que elas habitam (p. 148).

Assim, Weiler, trabalhando com professoras feministas, localiza a sua pesquisa dentro de estudos feministas críticos sobre gênero e educação escolar. De acordo com ela, dinâmicas de classe, raça e gênero são reproduzidas e produzidas nas escolas. Ela concebe as escolas como “instituições altamente políticas”. As vidas dessas professoras revelam uma relação tensa e dialética entre “sujeito e objeto”, “consciência e realidade”, “pensamento e ser”.

O livro de Casey, “I Answer with My Life”, também analisa as histórias de vida de professoras trabalhando para a transformação social. Essas histórias mostram “[...] os extraordinários poderes teóricos e práticos de professores e estudantes comuns”. Ela critica a limitação tanto das análises determinísticas de educação como dos estudos de reprodução cultural da educação escolar. De acordo com ela, mesmo a identidade pessoal é uma arena de atividade política. Citando Gramsci, ela nos lembra que “tudo é político”.

Em sua pesquisa empírica, Casey gravou as narrativas de 33 mulheres, ativistas políticas e progressistas. Segundo ela, existem exemplos nesse grupo

no qual “[...] a identidade do indivíduo é criada por uma identidade de grupo ao mesmo tempo que ela cria tal identidade” (p. 40). Todavia, essas identidades como mulheres, ativistas políticas e progressistas, vão além das instituições dentro das quais elas vivem – “elas estão rompendo seus limites graças à virtude das redes de comunicação mais amplas que elas têm” (p. 41).

Com certeza, esse processo parece ser altamente complexo, pois envolve diferentes dimensões. De acordo com a análise dessa autora, “Essas mulheres não apenas (re)criam conceitos e metáforas distintas mas elas também (re)produzem formas particulares de relações sociais, (re)constróem dimensões específicas do ambiente social e mudam as vidas delas próprias e as vidas daqueles com os quais elas trabalham” (p. 165).

É essencial enfatizar que, se por um lado é difícil estabelecer distinções *absolutas* entre esses modelos para o estudo da construção da identidade docente, por outro é muito importante delinear-los. Ao fazer isso, nós podemos perceber mais facilmente as tendências teóricas as quais temos seguido, bem como os desafios que precisamos enfrentar em relação a essa linha de pesquisa na formação docente.

CONCLUSÕES

Neste artigo, buscou-se apresentar uma discussão sobre lentes teóricas que têm sido usadas para o estudo da construção da identidade docente. Tal discussão foi feita por meio da análise das principais referências teóricas que têm sido usadas em trabalhos acadêmicos que se dedicam especificamente ao tema da identidade docente na literatura educacional de língua inglesa.

Das leituras realizadas pela autora deste artigo sobre as obras de Apple (1986; 1996), Britzman (1991), Popkewitz (1998), dentre outros, emergiram três modelos teóricos – ou “lentes” como uso no título deste texto – que têm orientado as principais discussões acadêmicas a respeito desse tema.

Assim, procurou-se mostrar, por meio deste ensaio, que mesmo em se tratando de uma área relativamente nova na pesquisa educacional e, mais especificamente no campo da pesquisa sobre formação de professores, já é possível perceber diferentes modelos epistemológicos, teóricos, metodológicos, políticos e ideológicos entre os estudos existentes na literatura educacional dessa área.

Como já mencionado, apesar da dificuldade de se estabelecer limites *absolutos* entre esses modelos, é importante reconhecer que pode ser pouco produtivo para o campo se alguém decide investigar esse tópico sem ter consciência de que há diferentes posições assumidas acerca desse assunto e de que diferentes lentes teóricas podem conduzir a análise dos dados empíricos para caminhos completamente diferentes. À princípio, não há problema nenhum nisso. O problema é não perceber que esses modelos existem e que essas “lentes” nos fazem enxergar um mesmo objeto de maneiras bastante distintas.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Education and Power**. Boston and London: Routledge & Kegan Paul, 1982.

_____. **Teachers & Texts: A Political Economy of Class & Gender Relations in Education**. New York and London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

_____. **Cultural Politics and Education**. New York: Teachers College Press, 1996.

_____. Power, Meaning and Identity: Critical Sociology of Education in the United States. **British Journal of Sociology of Education**, v. 17, n. 2, p. 125-44, 1996b.

BIKLEN, S. K. **School Work: Gender and the Cultural Construction of Teaching**. New York: Teachers College Press, 1995.

BRITZMAN, D. P. **Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach**. Albany: State University of New York, 1991.

CASEY, K. **I Answer with My Life: Life Histories of Women Teachers Working for Social Change**. New York: Routledge, 1993.

DANIELEWICZ, J. **Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education**. Albany: State University of New York, 2001.

EDGAR, A. Sedgwick, P. **Key Concepts in Cultural Theory**. New York: Routledge, 1999.

GRANT, C.; LADSON-BILLINGS, G. (Orgs.). **Dictionary of Multicultural Education**. Phoenix: Oryx Press, 1997.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: A Sociological Study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

POPKEWITZ, T. S. **Struggling for the Soul: The politics of schooling and the Construction of the teacher**. New York and London: Teachers College Press, 1998.

WEILER, K. **Women Teaching for Change: Gender, Class, and Power**. New York: Bergin & Garvey Publishers, 1988.

ZEICHNER, K. The New Scholarship in Teacher Education. **Educational Researcher**, v. 28, n. 9, p. 4-15, 1999.

Recebido em 20 de janeiro de 2016.

Aprovado em 17 de março de 2016.

