

IDENTIDADE E PRÁTICA DOCENTES:

PERCURSOS E APROPRIAÇÕES CONCEITUAIS

ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA
LÚCIA VILLAS BÔAS



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Fundação
Carlos Chagas



Cátedra UNESCO sobre
Profissionalização Docente
Fundação Carlos Chagas
(São Paulo, Brasil)

IDENTIDADE E PRÁTICA DOCENTES:

PERCURSOS E APROPRIAÇÕES CONCEITUAIS

IDENTIDADE E PRÁTICA DOCENTES:

PERCURSOS E APROPRIAÇÕES CONCEITUAIS

ANDRÉ AUGUSTO DINIZ LIRA
LÚCIA VILLAS BÔAS



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO sobre
Profissionalização Docente
Fundação Carlos Chagas
(São Paulo, Brasil)

Fundação
Carlos Chagas



São Paulo, 2020

Conselho editorial:

Alicia Barreiro, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Blanca Inés Ortiz, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colômbia

Clarilza Prado de Sousa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil

Maria da Conceição Passeggi, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil

Romilda Teodora Ens, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Brasil

Projeto Gráfico e Diagramação:

Fabio C. O. Bernardino e Marcus Vinícius Santos

Design Gráfico/Fundação Carlos Chagas

Revisão do texto:

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

L745i Lira, André Augusto Diniz.

Identidade e prática docentes: percursos e apropriações conceituais /

André Augusto Diniz Lira, Lúcia Villas Bôas. – São Paulo:

Fundação Carlos Chagas, 2020.

98 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-992085-2-2

1. Prática Docente. 2. Identidade. 3. Representação Social.
4. Obra de Referência. I. Villas Bôas, Lúcia. II. Título.

CDU 371.133.2

Índice para catálogo sistemático

1. Prática Docente – Identidade 371.133.2

Elaborada por Ana Maria de Souza CRB-8/5580 – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



• Cátedra UNESCO sobre
• Profissionalização Docente
• Fundação Carlos Chagas
• (São Paulo, Brasil)

FE Fundação
Carlos Chagas



Sumário

APRESENTAÇÃO

Adelina Novaes 5

PREFÁCIO – Mentas humanas são curiosas

Bernardete A. Gatti 7

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1

Em busca dos pródomos do conceito de identidade docente em dicionários e vocabulários de língua portuguesa..... 16

CAPÍTULO 2

A consolidação do conceito de identidade docente em obras de referência em educação..... 32

CAPÍTULO 3

Apropriações teórico-conceituais da identidade nos estudos de representações sociais sobre o professorado..... 46

CAPÍTULO 4

Conceitos de “prática” no campo educacional: a docência em foco.....62

CONSIDERAÇÕES FINAIS78

REFERÊNCIAS 85

ÍNDICE REMISSIVO 93

SOBRE OS AUTORES 97

Apresentação

Adelina Novaes¹

Desde sua criação, em 2006, o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed), do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, tem buscado realizar investigações científicas no âmbito da educação, por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com outros referenciais teóricos e metodológicos, de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino.

Em *Identidade e prática docentes*, André Augusto Diniz Lira e Lúcia Villas Bôas contribuem sobremaneira para esse propósito, alimentando-nos com reflexões que abarcam as duas linhas de pesquisa do CIERS-ed: “Docência: formação, profissionalidade e representações sociais” e “Estudos teóricos e metodológicos em representações sociais”.

As discussões presentes na obra ultrapassam limites disciplinares e, apesar de sua elaboração não ter se dedicado precisamente ao fenômeno atual, suas contribuições nos permitem pensar acerca de inúmeras interrogantes provocadas pela doença do coronavírus (covid-19).

A pandemia tem promovido debates, agudizado lutas por reconhecimento profissional, bem como propiciado inovações e adaptações curriculares, metodológicas e relacionais, o que permite destacar as identidades e as práticas docentes como prioridades ainda mais prementes, visto que, para além da formação de pessoas como cidadãos, associa-se o desafio da saúde e do bem-estar pessoal e coletivo.

Os “percursos e apropriações conceituais” que emprestam nome ao livro favorecem a desnaturalização de concepções estereotipadas, preconceitos, e contribuem para a elaboração de significações progressivamente mais complexas, que permitem que as práticas educativas sejam efetivamente comprometidas com a formação de docentes e seus alunos.

¹ Coordenadora do CIERS-ed.

As análises, norteadas por teorizações ricas em suas possibilidades interpretativas, conduzem-nos a expedições que combinam a teoria das representações sociais a proposições de outras searas, em especial à educacional. Os capítulos deixam patentes suas potencialidades, com relatos consubstanciados das investigações e enriquecedoras análises que contribuem ao oferecer informações valiosas para fomentar nossos estudos e nossa esperança no porvir.

Prefácio

Mentes humanas são curiosas

*Bernardete A. Gatti*²

As mentes humanas são curiosas. Se assim não fossem, é provável que estivéssemos ainda no estado inicial do surgimento do homem neste planeta. Humanos têm lançado um olhar questionador tanto para coisas as mais mezinhas até para a origem e as dinâmicas do universo e os segredos dos átomos. O *homo sapiens* foi assim denominado porque atuou em seu ambiente procurando entender, interrogando fatos, objetos, ocorrências, criando coisas, modificando com isso suas percepções, o que lhe permitiu criações diversas. Interrogou-se, emergindo o si mesmo, o eu sou, eu faço. A organização dos humanos em grupos para maior garantia de sobrevivência colocou essa individuação em coletivos onde culturas específicas surgiram: linguagens, formas de comunicação e relações, arte e artesanias, regras de convivência implícitas, depois explícitas. A constituição de sociedades mais amplas e organizadas demorou tempos e tempos para se formar, estruturadas em torno de tradições próprias a determinados agrupamentos, em sua regionalidade geográfica, com linguagem, hábitos e valores coletivos específicos. Os processos de individuação nas sociedades foram cada vez mais permeados pelo conjunto de pertinência – o sentido de si é o sentido que o grupo cria; o coletivo em que se insere o constitui. Na sociedade greco-romana, o homem escravo e o homem livre; na hindu, o pária e o brâmane; na Idade Média, o aristocrata, o burguês, o camponês. O movimento de construção social da identidade pessoal é interesse de várias áreas do conhecimento, reconhecendo-se que ele é um movimento incessante. Nas sociedades contemporâneas as individua-

² Pesquisadora colaboradora da Fundação Carlos Chagas.

lidades assumem lugar significativo. Ruano-Borbalan (1998, p. 1) observa que os processos de individuação que conduziram à constituição do indivíduo como sujeito de sua existência, construindo uma narrativa própria sobre si mesmo, são, hoje, componentes cruciais das práticas e das representações dos indivíduos. O eu é um eu particular/social e o indivíduo tornou-se progressivamente uma figura central das sociedades na atualidade, tomando espaço o individualismo que decorre de processos de dissolução ou de profundas mutações de instituições estruturantes. A dialética entre as dinâmicas histórico-sociais e as dos indivíduos imersos nesses movimentos é questão que vem se colocando no centro de muitos estudos nas áreas das ciências sociais e humanas, particularmente a da psicologia.

Porém, identidade é um termo ambíguo podendo significar tanto o igual como aquilo que distingue. Por outro lado, nas ciências humanas e sociais, é termo que assume muitas formas. Fala-se em identidade individual, comunitária, ética, cultural, religiosa, política, etc. Trabalha-se com o conceito de construção identitária ou de estratégias identitárias, ambos polissêmicos. Parte-se da ideia de que essa construção e os movimentos estratégicos não são lineares e se processam nas interações sociais, distinguindo-se vários espaços-tempos de pertencimento, onde se realizam, que contribuem para criar uma complexa rede de interações e significações que impactam as subjetividades humanas. Essa rede se constrói com indivíduos atuando e gerando práticas as mais diversas – na família, no trabalho, nos lazeres, e onde mais convivem. São práticas relacionais ou práticas profissionais específicas, estas quando se trata dos espaços de trabalho. As práticas profissionais são vinculadas a finalidades mutuamente consensuadas por um grupo e constituem-se através de ações intencionais situadas, em um tempo, um espaço, uma cultura. Novamente aqui a questão espaço-temporalidade e situação de pertença. Multiplicidade de possibilidades, de fazeres e de significações.

Quantas questões em aberto no que, tão sinteticamente, colocamos até aqui. Mentres humanas são curiosas. Assim é que André Lira e Lúcia Villas Bôas colocam suas mentes em atos de procura, análise e interpretações para o entendimento dos percursos e apropriações conceituais dos termos identidade e prática, identidade docente e práticas docentes. Tarefa desafiante, como se pode constatar pelas narrativas apresentadas, que mostram um mergulho cuidadoso, inquiridor, em fontes variadas – dicionários, vocabulários, publicações. Apresentam, também, um interessante recorte ao discutir aspectos teóricos e conceituais da identidade nos estudos de representações sociais sobre os docentes e a docência. No texto, adentra-se em muitas questões: como se apresentam as definições/conceituações de “identidade”? Que compreensões podemos construir analisando no tempo os termos que a caracterizam? E identidade docente? Quais permanências/mudanças/transformações são observáveis nas propostas de sua definição? O mesmo questionamento se põe para o termo práticas docentes.

Como se apresentam seus usos? Extensas análises nos são mostradas, as quais desafiam nossa curiosidade e provocam, para além do exposto, outras questões.

Nesse diapasão, como a questão da comunicação veio tomando vulto nas nossas sociedades – nos formatos mais variados e alguns até há pouco tempo impensados –, sendo fator relevante quer na vida cotidiana quer nos âmbitos societários mais amplos, e, cada vez mais pelas formas derivadas da cibercultura, cabe perguntar sobre seu papel nas construções de identidades pessoais, sociais e profissionais, e no próprio conceito de identidade. E, correlatamente quanto às concepções sobre práticas sociais, particularmente as educacionais.

Manuel Castells (2006), examinando questões relativas à sociedade em rede, que se expandiu mundialmente e é um processo que se associa, em sua perspectiva, à emergência de um novo paradigma comunicacional e informacional com alta capacidade de *performance*, aponta que, com ele, emerge também um novo paradigma cognitivo e ético-social e a formação de um novo tipo de pessoa. O trabalho, a economia e as práticas sociais são afetadas. Muniz Sodré, estudioso da área de comunicação, em seu livro *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede* (2009), observa que a mídia vem se constituindo em referencial da cultura e seu uso pelas pessoas é base de sustentação à capacidade de compreender as coisas e os fatos, e de sustentação de convicções. Uma nova forma de vida e relações vem se delineando com sua capacidade pervasiva e possibilidade de criação de subjetividades delas dependentes, um novo *bios*, na sua expressão, que vive por meio dela, com regras sociais advindas de suas configurações e cenário, numa cultura que tem o tecnológico como referência, o consumo como desejo, a mera informação como baluarte. Um novo cenário onde identidades se forjam. Como diz esse autor: “[...] todo o contexto é hoje marcado pela presença avassaladora do objeto técnico, em parceria igualitária com o sujeito humano.” (SODRÉ, 2013, p. 66). Então, argumenta que:

[...] o pensamento social requer um novo sistema de inteligibilidade para a diversidade processual da comunicação enquanto ciência específica do modo de produção ativo do conhecimento, possivelmente na direção de uma releitura do *vínculo* comunitário ou *laço* social. (SODRÉ, 2013, p. 67, grifos do autor).

Essas questões nos levam a perguntar se “[...] a construção de um patrimônio conceitual não se dá de uma única vez, mas sim ao longo de uma história que envolve inúmeros pensadores e praticantes de um determinado campo de estudos” (BARROS, 2016, p. 25), como colocado na introdução deste livro, o patrimônio conceitual com que lidamos até aqui já não vem sendo abalado, ou será abalado de alguma maneira por esse novo cenário? Um assunto para futuro próximo.

Introdução

[...] a construção de um patrimônio conceitual não se dá de uma única vez, mas sim ao longo de uma história que envolve inúmeros pensadores e praticantes de um determinado campo de estudos.

(José D'Assunção Barros)

Este livro apresenta um conjunto articulado de pesquisas sobre a identidade docente e um estudo sobre o conceito de “prática” docente na educação, tendo por inspiração a abordagem da história conceitual, os estudos lexicográficos e terminológicos e as vinculações com a perspectiva psicossocial da teoria das representações sociais, em um exercício constante e contínuo de conjugar autores e tradições interpretativas de diferentes campos disciplinares.

Consideramos que o conceito de identidade docente integra o de prática docente, entretanto percebemos que suas apropriações teóricas, no que tange à literatura brasileira, seguem linhas de desenvolvimento diversas e paralelas.³

Importa observar que não temos a intenção de fornecer uma definição científica de “identidade” ou mesmo de “prática” docentes, mas antes problematizá-las como dependentes dos contextos semânticos em que nossos esquemas teóricos e conceituais são elaborados, sem perder de vista que a maioria dos conceitos científicos emerge de palavras de uso comum da sociedade e da própria tradição filosófica (BOURDIEU, 2001, 2004).

Desde meados do século passado, uma série de estudos sobre o conceito de identidade se firmou em diferentes áreas das ciências humanas e sociais, desdobrando-se em especificidades terminológicas, conceituais, teóricas e metodológicas (BURKE; STETS, 2009; WETHERELL; MOHANTY, 2010).

³ Enfocaremos, a seguir, sobretudo o conceito de identidade docente, uma vez que essa discussão será útil aos três primeiros capítulos. No quarto capítulo, abordaremos mais especificamente o conceito de “prática” na educação.

Em um trabalho intitulado *Identity: the necessity of a modern idea*, Izenberg (2016) analisou que esse processo não ficaria apenas restrito aos meios acadêmicos, mas se incorporaria ao discurso e às lutas sociais. É assim que, para além das demandas científicas, tornou-se lugar comum o debate cotidiano sobre identidades de gênero, culturais, étnicas, nacionais, profissionais, políticas, entre outras, indicando que identidade é um conceito mobilizador.

No que tange à identidade docente, Nóvoa (1995) observou que foi apenas por volta das décadas de 1990 e 2000 que surge, no contexto internacional, um desenvolvimento mais amplo de investigações voltadas para essa discussão. No Brasil, de acordo com Garcia (2010), os primeiros trabalhos sobre essa temática surgem na década de 1980. Evidentemente que pesquisas sobre o professorado são encontradas mais anteriormente. Pereira (1969), por exemplo, pesquisou o perfil do magistério primário em São Paulo, ainda que sem uma vinculação direta com o conceito de identidade.

As leituras a respeito da identidade docente na produção acadêmica brasileira vão desde abordagens mais sociológicas e psicossociológicas na apreensão da identidade social do professorado, passando por aquelas que têm por base a formação docente, em uma perspectiva da identidade profissional, havendo ainda abordagens intermediárias. Essa discussão se evidencia tanto paralela quanto integrada à profissionalidade e à autorregulação da profissão docente, como também associada a outros temas, como é o caso, por exemplo, do fracasso escolar (LIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2014; MONTEIRO, 2014).

De origens e usos longínquos, entrecortadas por práticas sociais e pedagógicas seculares, as palavras *mestre* e *professor*, tal como retratadas em obras de referência lexicográficas e terminológicas, nos pareceram uma via importante de sinalização e de acesso ao pensamento social e, ao mesmo tempo, de entendimento da identidade e da prática docentes.

Estabelecemos uma linha de continuidade com esses trabalhos precedentes, mas nos diferenciamos pelo foco, pelo enfoque teórico e pelo escopo das fontes analisadas, como se evidenciará ao longo deste livro.

Pretendemos também empreender uma reflexão aproximativa do conceito de “prática” relativo à atividade docente por meio da narrativa semântica, fazendo, ainda, algumas incursões no âmbito da teoria das representações sociais. Mobilizaremos aspectos pontuais da história conceitual, conforme elaborada por Koselleck (1992), na medida em que a narrativa semântica nos possibilita entender que “[...] a construção de um patrimônio conceitual não se dá de uma única vez, mas sim ao longo de uma história que envolve inúmeros pensadores e praticantes de um determinado campo de estudos” (BARROS, 2016, p. 25).

Esse “fazer coletivo” manifesta-se permeado, no campo científico educacional, tanto por aspectos epistemológicos quanto políticos, devido às lutas pela imposição de legitimidade, em um espaço de forças desigual conforme os diferentes capitais em jogo (BOURDIEU, 2001). Por sua vez, a teoria das representações sociais nos possibilita ampliar as reflexões iniciais traçadas com vistas ao desenvolvimento de futuras pesquisas, apoiando-nos em estudos que tratam da relação entre práticas e representações.

Assim, a construção do nosso referencial teórico fez parte de um (re)ajuste contínuo, conjugando autores e tradições interpretativas de diferentes campos disciplinares, na medida em que procuramos mobilizar aspectos pontuais da história dos conceitos,⁴ dos estudos lexicográficos e terminológicos e da perspectiva psicossocial da teoria das representações sociais como ferramentas heurísticas para a compreensão da problematização da identidade e da prática docentes.

Das palavras aos conceitos científicos

Na história de um conceito científico, a sociedade fornece a matéria-prima das palavras, em uma intrincada rede discursiva que, progressivamente destacadas do uso cotidiano, serão trabalhadas por pensadores, pesquisadores e praticantes de determinados campos de conhecimento em seu decantamento. Essas palavras, banhadas na cultura circundante, transmitem ideias e ideais, estados e ações, sentimentos e pensamentos da sociedade. Nas ciências humanas, esse trajeto de burilamento se entrecruza à longa tradição filosófica e às especificações disciplinares que as ciências produziram em seu nascedouro.

A perspectiva da história conceitual está diretamente vinculada à história social em relações complexas de complementariedade (KOSELLECK, 2015) e, em muitos momentos, de oposição na configuração das lutas disciplinares. Um conceito, na abordagem desse autor, se afasta das abordagens discursivistas na medida em que “[...] é não apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico; ele é também imediatamente indicativo de algo que se situa além da linguagem” (1992, p. 143). Em outra obra, destaca que “[...] toda semântica se relaciona a conteúdos que ultrapassam a dimensão linguística” (KOSELLECK, 2015, p. 103). O autor remete constantemente às regularidades semânticas que são produto de decantamentos históricos ou, dito de outra forma, de sentidos cristalizados que se circunscrevem na história mais longa.

⁴ As ideias desenvolvidas pelo historiador alemão Reinhart Koselleck no âmbito da história dos conceitos, cuja preocupação é estudar a diferença (ou convergência) entre os conceitos antigos e as atuais categorias do conhecimento usando a semântica como ferramenta para investigar sua criação, seu processo de manutenção ou substituição, etc., foram aqui utilizadas como ferramenta heurística, não havendo a intenção de se proceder a uma discussão mais detalhada dessa perspectiva. Assim, as apropriações foram realizadas com parcimônia, sem explorar o potencial heurístico da interpretação desenvolvida por esse autor.

Contudo, nem todas as palavras do léxico podem ser entendidas como um conceito propriamente dito, uma vez que se requer “certo nível de teorização e cujo entendimento é também reflexivo” (KOSELLECK, 1992, p. 2), destacando que o estabelecimento de um conceito na sociedade já sinaliza para a sua relevância social e histórica na medida em que, para se transformar em um conceito, uma palavra passa por um longo processo de teorização, de usos e de confrontos.

Em nosso entendimento, os conceitos, para se estabelecerem como instrumentos analíticos, devem ser referenciados em um determinado campo social (literário, artístico, científico, educacional, entre outros) do qual faz parte, ainda que alguns sejam de difícil apreensão e envoltos em disputas por grupos concorrentes. Nesse sentido, os conceitos desdobram-se em uma rede de significações mais estruturadas sendo convencionados nos diferentes contextos de uso, historicamente constituídos, e articulados pelas comunidades que os compartilham.

O nosso interesse em analisar a identidade docente a partir da dimensão conceitual decorre de pesquisas e estudos anteriores, bem como de lacunas que fomos percebendo ou deixando ao longo de nossa própria trajetória. Por um lado, o primeiro autor tem desenvolvido pesquisas teóricas, empíricas e de revisão bibliográfica pela perspectiva da indissociabilidade entre a identidade e a memória social (LIRA, 2007), pelas regularidades do *habitus* (LIRA, 2018), pelas heterogeneidades do professorado (LIRA; BATISTA, 2014), pela discussão no campo científico nacional (LIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2014). Por outro, a segunda autora tem trabalhado com a historicidade da teoria das representações sociais a partir, sobretudo, da perspectiva historiográfica, notadamente a história dos conceitos, tal como elaborada por Reinhart Koselleck (VILLAS BÔAS, 2010a, 2014, 2015). Villas Bôas (2010) analisou a representação social de diversidade do Brasil por universitários, os sentidos que se decantaram da noção de diversidade, conjugando recursos da análise histórica com as análises estatísticas e projetivas. Isso foi possível na medida em que investigou dicionários e obras consideradas clássicas na literatura sobre o Brasil e os debates atuais (efeitos) nas representações sociais de universitários.

Questões sobre as pesquisas lexicográficas e terminológicas

As obras de referência lexicográficas são veículos fundamentais para se entender a história dos conceitos em uma área, retratando, em suas ausências e presenças, em suas variações e regularidades, os embates em seu entorno. Essas obras atendem a particularidades de uma determinada fração de um campo social (científico, literário, artístico etc.), na terminologia de Bourdieu (2001), ou de uma esfera discursiva, na terminologia de Bakhtin (2016). Lahlou (1996, p. 56) sublinhou que, por meio de suas definições, as obras de referência, como dicionários, apresentam um universo discursivo coerente, no qual a cultura se “coloca atrás das palavras”.

Na área de estudos da lexicografia e da terminologia, Biderman (2001) defendeu três postulados gerais para as pesquisas, no intuito de superar visões estanques e redutoras: a) a importância da relação entre o léxico, a cognição da realidade e o processo de nomeação; b) o processo de categorização mental da realidade como um processo mental abstrato e complexo; e c) a nomeação da realidade como uma primeira etapa para se constituir o conhecimento científico. Como se pode perceber, essa área de estudos é ampla, diversificada e complexa, articulando várias disciplinas científicas como a psicologia cognitiva, a psicologia social e a linguística.

A nomeação da realidade é considerada uma primeira etapa para a constituição do conhecimento no tocante aos conceitos. Por meio de uma palavra ou de uma curta expressão, pode-se constituir posteriormente um conceito científico, sendo que, na sua elaboração, entram em jogo várias disputas em um ou em vários campos (BIDERMAN, 2001). O conceito de identidade docente encontra seus primórdios no uso de palavras cotidianas, como *mestre* e *professor*, para se referir ao exercício da função docente ao longo da história social. Contudo, são ainda bem distantes essas relações para se consubstanciar em um conceito distinto no campo científico.

Os especialistas têm apontado para a imprecisão que resguarda a utilização dos termos em obras de cunho técnico como vocabulário, glossário e dicionário em vários campos do saber. O uso intercambiado desses para se referir a um mesmo tipo de obra é recorrente (FROMM, 2004). Há inclusive “uma grande carência de estudos lexicográficos em nosso meio” (KRIEGER, 2006, p. 142). Ademais, tem sido frequente a publicação de livros com proposta de tratamento de algumas temáticas-chave, elencadas alfabeticamente, na perspectiva de ensaios de revisão. Sobre essa imprecisão, Barbosa (2001, p. 44) adverte:

[...] uma normalização excessivamente rigorosa, limitadora e determinante constituir-se-ia em fator perturbador, nocivo ao próprio papel da ciência, como processo de investigação, de livre, ampla e profunda discussão de teorias, de modelos e de sua evolução, e que poderia traduzir-se, pois, em um obstáculo ao avanço científico, assim também em constrangimento da liberdade acadêmica.

A ponderação de que não deveríamos buscar uma classificação rígida a ponto de inviabilizar as próprias pesquisas é de todo pertinente nesse âmbito (BARBOSA, 2001). A própria semântica é um campo minado e até autores dessa área muitas vezes fogem das conceituações (ROTH, 1998). A linguagem, com a sua vitalidade conceitual, escapa das garras das grelhas disciplinares.

Os dicionários de língua, do tipo padrão, monolíngue, visam a cobrir de forma extensiva os significados do léxico de uma língua, e os mais completos incluem ortografia, pronúncia, etimologia das palavras e exemplos de uso (BIDERMAN, 1984). Um dicionário mais completo se propõe a atender a variação diacrônica, a diastrática (relativo ao uso: culto, coloquial, relativo ao domínio de um saber etc.) e a sincrônica, apreendendo a variação das palavras em vários dos seus sentidos possíveis (KRIEGER, 2006). A unidade padrão do dicionário de língua é o lexema. Existem vários tipos de dicionários de língua (analógico, históricos, de sinônimos, de usos, entre outros), que seriam semelhantes aos dicionários técnicos, mas atendendo a uma funcionalidade linguística específica.

Recentemente, têm sido publicados diversos dicionários técnicos ou especializados, os quais se direcionam para temas específicos em um campo do conhecimento. Confundem-se por serem chamados também e, indistintamente, de glossários ou de vocabulários (FROMM, 2004; BARBOSA, 2001). Em uma obra de caráter técnico, as palavras podem se relacionar tanto alfabeticamente quanto em outras perspectivas em vários subconjuntos de grandes temas. Os vocabulários apresentam os termos de uma dada área temática ou especialidade. Sua unidade-padrão é o vocábulo ou termo. Atende a particularidades de uma determinada fração de um campo social (científico, literário, artístico etc.).

Os glossários têm uma origem histórica específica e bem delineada. Na antiguidade, foram produzidos no intuito de esclarecer termos obscuros dos textos precedentes ou para “correção de ‘erros’ linguísticos” (BIDERMAN, 1984, p. 1), tendo seus correlatos, ainda em vigor, em alguns livros atuais. Na perspectiva de Barbosa (2001), trabalha-se, nessa acepção, com significados específicos com os termos manifestos em um determinado texto. A unidade-padrão do glossário seria a palavra, em um texto, como uma “[...] unidade de discurso manifestado” (BARBOSA, 2001, p. 40). Não obstante, um glossário, atualmente, pode se referir a um conhecimento de uma área não se restringindo a um texto ou a um conjunto deles, aproximando-se do conceito de vocabulário.

Ainda temos, nesse campo, a enciclopédia. Biderman as caracterizou como “[...] obras de referência que buscam reunir os mais variados domínios do conhecimento para consumo público em geral, e não de especialistas” (1984, p. 16). Mais de três décadas após essa definição, podemos verificar o desenvolvimento, por exemplo, da Wikipédia, que atenderia essa característica de ser uma obra acessível para o público geral ao mesmo tempo que fez emergir a ideia de autoria coletiva com características nunca imaginadas.

Vimos que o uso da terminologia difere quando nos referimos a uma palavra em um dicionário, em um glossário, em um vocabulário, respectivamente: lexema, palavra e termo/vocábulo. Como utilizamos várias obras lexicográficas e terminológicas, preferimos tratar aqui uniformemente da designação termo, em vez de situar a palavra diferentemente ao longo do texto conforme o material analisado.

As fontes da pesquisa

Para a constituição do *corpus* de pesquisa, realizamos coletas de dados nos arquivos físicos e digitais, nos anos de 2018 e 2019, na Biblioteca Florestan Fernandes (Universidade de São Paulo), na Biblioteca Ana Maria Poppovic e nos arquivos do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas (FCC), na Biblioteca Mário de Andrade, da Prefeitura de São Paulo e na Biblioteca Central da Universidade Federal de Campina Grande. Parte da bibliografia investigada proveio dos acervos pessoais dos autores. Lançamos mão das seguintes bases de dados: SciELO, Educ@ (FCC), periódicos Capes, Google Acadêmico, Dedalus (USP), catálogo *on-line* da Biblioteca Ana Maria Poppovic.

O *corpus* analisado contou com um total de 38 obras de referência, entre dicionários, vocabulários, glossários e enciclopédias, e 41 textos da produção acadêmica brasileira sobre a identidade do professorado, tendo por referência a teoria das representações sociais. A escolha de obras escritas originalmente em português ou traduzida para essa língua, produzidas no Brasil e em Portugal, teve por finalidade considerar obras que poderiam ter maior circulação em nosso meio. Das obras de referências, temos:

- 24 dicionários e vocabulários de língua portuguesa monolíngues, incluindo várias edições e reedições das obras, publicados desde o século XVIII.
- 17 obras de referência técnicas em educação, sendo 13 dicionários, 3 glossários [dos quais 2 estavam incluídos em enciclopédias], 1 vocabulário. As obras analisadas foram publicadas, desde a década de 1930. A maioria dessas, no entanto, foram produzidas a partir da década de 2000, período em que há uma expansão desse tipo de obra no mercado editorial brasileiro.

Das produções acadêmicas temos:

- 25 artigos de periódicos, 11 capítulos de livros e 5 livros, que indicaram de modo explícito ser uma pesquisa sobre identidade docente, tendo por base a Teoria das representações sociais.

Preferimos apresentar essas obras, ao longo da discussão, por meio de quadros, uma vez que temos muitas obras de caráter coletivo e a autoria dos termos analisados, nesse caso, é específica por autor. Importa observar que a seleção feita se configura naquilo que Schaff (1995) denomina um trabalho de síntese e hipótese: síntese, porque tende a reconstituir uma determinada situação; e hipótese, porque as relações estabelecidas não são nunca absolutamente evidentes nem totalmente verificáveis. Isso porque toda seleção é sempre discutível, sendo “[...] só uma entre muitas estratégias de abordagem e de atribuição de sentido [...] mas que não invalida o esforço intelectual e cognitivo que representa” (REIS, 2003, p. 18).

Assim, no primeiro capítulo, discutimos, o que aqui denominaremos de uma fase *prodrômica* do conceito da *identidade docente*. Mais utilizado no campo da medicina, utilizamos o termo pródromos no sentido de inícios, de sinais remotos que poderiam apontar para a constituição posterior de um conceito científico. Essa primeira incursão nos levou a fontes bibliográficas, obras de referência lexicográficas, do período colonial, e pudemos compreender, a partir daí, que, no compasso dos séculos, as noções de *mestre* e *professor* não são unívocas, pois se aproximam e se distinguem em vários aspectos.

No segundo capítulo, analisamos a emergência desses termos nas obras de referência técnicas em educação nas quais se pode verificar, junto ao estudo precedente, a passagem progressiva de palavras de uso comum para a consolidação de um conceito científico. No terceiro capítulo, fizemos uma revisão da literatura das pesquisas em representações sociais que estudaram a identidade docente, tendo como foco as apropriações teórico-conceituais desses estudos. Realizamos uma análise consoante às principais ênfases do uso da teoria das representações sociais e das Teorias da Identidade, que aqui denominamos diálogos, respectivamente, com as ciências sociais, com os estudos linguísticos, com os estudos da formação e profissionalização docentes e com os estudos mais afeitos à Psicologia Social.

Finalmente, no quarto capítulo, analisamos os vários conceitos de prática (social, educativa, docente) na pesquisa educacional brasileira, apresentando possíveis contribuições da pesquisa para o fortalecimento do debate em nosso meio. A discussão sobre a prática docente tem sido profícua, mas acreditamos que ainda haja necessidade de compreender melhor essas nuances do ponto de vista da história dos conceitos, das suas relações com a identidade, das implicações para a pesquisa e a intervenção docente.

Capítulo 1

**Em busca dos pródromos do
conceito de identidade docente
em dicionários e vocabulários
de língua portuguesa**

Mesmo que o conceito de identidade docente tenha ganhado contornos mais bem definidos apenas no final do século passado, a utilização de palavras específicas para nomear a função docente e seus significados sociais subjacentes são de importância crucial para compreender a semântica desse conceito.

Algumas publicações pioneiras deram visibilidade, direta ou indiretamente, às palavras historicamente utilizadas para nomear o agente responsável pelo ensino (mestre, tia, professor(a) e trabalhador(a) da educação), quer seja para lançar luz sobre a condição de trabalho e de proletarização do magistério, quer seja para trazer à baila a dimensão do gênero da docência (ARROYO, 1980, 2000; HYPOLITO, 1997; LOURO, 1989, 1997).

Sem desconsiderar essa produção, nossa intenção aqui é analisar os significados compartilhados socialmente e registrados por meio das definições em obras lexicográficas de referência (Quadro 1) em busca do que denominamos uma fase prodrômica do conceito da identidade docente no sentido de inícios, de sinais remotos que poderiam apontar para a posterior constituição desse conceito.

Quadro 1 Obras lexicográficas analisadas

- BLUTEAU, Raphael. *Dicionário da língua portuguesa*. Lisboa: Oficina de Simão Thaddeo Ferreira. (reformado e acrescentado por Antonio de Moraes Silva) 1789. v. 2: L-Z.
- BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário portuguez & latino*. Lisboa: Oficina de Pascoal da Sylva, 1712a. v. 5: K-N.
- BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário portuguez & latino*. Lisboa: Oficina de Pascoal da Sylva, 1712b. v. 6: O-P.
- BORBA, Francisco S. *Dicionário da UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.
- CONSTÂNCIO, Francisco Solano. *Novo dicionário crítico e etimológico da língua portuguesa*. 10. ed. Paris: [s. n.], 1873.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Vocabulário histórico-cronológico do português medieval*. ed. rev. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2014.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 10. ed. São Paulo: AS, 1961.
- FIGUEIREDO, Cândido de. *Dicionário da língua portuguesa*. 15. ed. Lisboa: Bertrand, 1978. 1ª edição 1939.
- FIGUEIREDO, Cândido de. *Grande dicionário da língua portuguesa*. Venda Nova: Bertrand, 1996.
- FREIRE, Laudelino. *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1957.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LIMA, Hildebrando; BARROSO, Gustavo (org). *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 2. ed. [s. l; s.n.], 1939.
- PINTO, Luiz Maria da Silva. *Dicionário brasileiro*. Ouro Preto: Typografia de Silva, 1832.
- RUBIM, Braz da Costa. *Vocabulário brasileiro*. Rio de Janeiro: Impressor da Casa Imperial, 1853.

SILVA, Antônio de Morais. *Dicionário da língua portuguesa*. 7. ed. Lisboa: Typographia de Joaquim Germano de Sousa Neves, 1878. t. II: F-Z.

SILVA, Antônio de Morais. *Dicionário da língua portuguesa*. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813. t. II: F-Z.

SILVA, Antônio de Morais. *Novo dicionário compacto da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Confluência, 1987a. v. 3. 1ª edição 1961.

SILVA, Antônio de Morais. *Novo dicionário compacto da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Confluência, 1987b. v. 4. 1ª edição 1961.

VIEIRA, Domingos (Frei). *Grande dicionário português: thesouro da língua portuguesa*. Porto: Imprensa Litterario-Commercial, 1878. v.4.

WEISZFLOG, Walter. *Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

Fonte: Os autores (2020).

1.1 Cristalizações e dissoluções de sentidos

O primeiro período na qual as obras se situam caracteriza-se pela cristalização das principais acepções dos termos investigados, vindas do período medieval, que ainda terão rebatimentos até a contemporaneidade, ocorrendo também transformações, sobretudo na dissolução do sentido religioso da docência, juntamente com a secularização da função docente. Esse ciclo de cristalizações e transformações não pode ser concebido como um todo escalonado e unificado.

Há ainda elementos de contraposição aos significados mais recorrentes nessas obras. A apresentação, mediante definições, dos significados compartilhados correntes do mundo social não é unívoca nem neutra, prestando-se também a escolhas e a construção autoral, como tentaremos explicitar ao longo desta exposição. Por outro lado, é se atentando à escala do tempo mais longo que podemos visibilizar traços de permanências e mudanças, que superam a construção individual ou mesmo de uma época, posto que se baseia em uma obra social, coletiva e histórica.

A maioria dos dicionários analisados apresenta muito mais definições para *mestre* do que para *professor*. Na língua portuguesa, tanto Houaiss e Villar (2009) como Cunha (2014) encontraram os primeiros usos para a palavra *mestre* no século XIII. Para o termo *professor*, Cunha localizou usos no século XV; Houaiss e Villar, apenas no século XVI. Além de um uso mais tardio, a palavra *professor* irá se caracterizar, desde o período medieval, como mais restrita em termos dos usos e significados elencados.

O *Vocabulário Histórico-Cronológico do Português Medieval*, organizado por Antônio Geraldo da Cunha (2014), elenca vários usos para *mestre*, ocupando-se mais de uma página da obra, e apenas três usos de *professor*. Como a Idade Média se caracterizou pela centralidade da Igreja Católica Romana no ocidente, os significados espelham esse período histórico. As citações para *mestre*, no sentido do ensino, se ambientam no cenário religioso cristão. Outros usos se referem a

um saber distinto e na designação de pessoas hábeis, como os artesãos. Como veremos adiante, as derivações de significados posteriores circularão, sobretudo, a partir desses três núcleos que se cristalizaram, sendo *mestre*:

- a) o que ensina;
- b) o que domina um determinado saber ou conteúdo;
- c) o que domina um saber-fazer.

Os exemplos citados por Cunha (2014) para *professor* são apenas três e tipificados no cenário religioso cristão, a saber: “professores da vida apostolical”, “professor de castidade”, “Escreveo huum regra e a todos professores dela nomeou por nomes evangellicaaes” (p. 2086). A etimologia da palavra *professor* deriva de professar originalmente uma fé: a cristã. Muitos dicionários do período colonial usarão como sinônimos ou intercambiarão professar e ensinar uma fé, uma arte, uma ciência. Da Idade Média advém a acepção religiosa cristã que se diluirá ao longo da Modernidade, como se verá paulatinamente. Como a história não é linear, há contraexemplos que parecem fora de sintonia com o “espírito da época”.

O caso do *Vocabulário Portuguez e Latino*, de Raphael Bluteau (1712a, 1712b), do Período Colonial, é emblemático. Bluteau destoa do significado religioso comum à época tanto em relação ao termo *mestre* quanto ao *professor*, ainda que o autor seja do campo religioso. Aliás, a interpretação do significado religioso parece-nos tão estabelecida na contemporaneidade que não se observou que essa obra clássica percorria um caminho contrário ao que se convencionou encontrar na história da profissão docente.

Bluteau é um autor reconhecido e autorizado no cenário religioso e palaciano da época. Seu *Vocabulário* foi oferecido ao Rei D. João V e impresso pela Companhia de Jesus em 8 volumes, no período de 1712 a 1728. Na folha de rosto, destaca-se que o autor era Padre, Doutor na Sagrada Teologia, Pregador da Rainha da Inglaterra e não tinha sido flagrado no tribunal da Inquisição de Lisboa. Esse *Vocabulário* tem uma importância crucial na história dos dicionários de língua portuguesa uma vez que servirá de base, entre outros, para os dicionaristas Antônio Moraes Silva e Francisco Solano Constâncio. É uma obra que traz uma série de citações que sinalizam para os posicionamentos do autor quanto aos termos tratados e não apenas para as definições. Os dicionários posteriores buscarão a objetividade e as citações servirão mais para ilustrar o uso das palavras na língua, não exemplificando o tema em si mesmo.

Em relação ao termo *mestre*, esse vocabulário coloca um maior peso argumentativo, por meio de citações apresentadas. A definição em si mesma é lacônica: “aquele que sabe e ensina qualquer arte, ou ciência”, mas logo acrescentam-se uma ressalva e citações. A ressalva: “Não pode ser bom mestre quem primeiro não foi discípulo” (BLUTEAU, 1712a, p. 455). O ideário de que o *mestre* deve

ser primeiramente discípulo reverbera a formação do docente da época, que se dava mediante o acompanhamento de um *mestre* mais experiente, além de que a educação tinha um caráter notadamente tutorial (VICENTINI; LUGLI, 2009). As citações, a seguir, em uníssono, elevam a profissão docente. São acrescentadas com a força da autoridade histórica buscando-se produzir efeitos de sentido:

A Lei de Pitágoras mandava que cada ano os discípulos fossem os discípulos jurar no templo o proveito que haviam tirado da doutrina do mestre e dessem o pago proporcionado. Montaigne cap. 5, livro 12. Os pais dão o viver o mestre o bem viver. Na vida do Imperador Antonino, diz Júlio Capitolino, que esse Príncipe mandou construir estátuas de ouro aos mestres que haviam o ensinado. A primeira clausula que Hipócrates toma aos médicos, é que chamarão pai aqueles que os ensinar. O Imperador Alexandre chama de Pai a Ulpiano Juriconsul, livro 4, Cod. Locati & Cod. Contr. (BLUTEAU, 1712a, p. 455).

Em todas essas citações, em que se sublinha o peso da autoridade reconhecida, fica evidente que Bluteau (1712a) pauta-se no ideário de valorização da figura do mestre, pois esse deveria: recompensar no futuro seus antigos mestres (Lei de Pitágoras), atentando para o seu reconhecimento vinculado à: dimensão ética (“Os pais dão o viver o mestre o bem viver”, em linguagem proverbial), afetiva (“chamarão pai aqueles que os ensinar”, em Hipócrates e exemplificada na vida do Imperador Alexandre) e conteudística-doutrinária. Portanto, todas essas citações constroem um argumento geral do valor do mestre articulado ao reconhecimento que lhe é devido. O discurso é valorativo-prescritivo efetuado pela voz de autoridade de terceiros como Pitágoras e Hipócrates.

Contrariamente ao que se espera da sinalização do caráter religioso do termo *professor*, que advém da Idade Média, Bluteau o define como “O que ensina publicamente alguma Arte ou Ciência, Retórica, Filosofia etc.” (1712b, p. 764). O verbo *professar*, em sua primeira acepção, é o de *professar* uma arte ou ciência, não se apresentando a compreensão de *professar* uma fé, como outros dicionários posteriores demarcarão. Para Bluteau, portanto, *professor* está associado ao ensino e ao exercício da função docente em alguma área de estudos. Essa mesma definição se reproduzirá ao longo dos séculos, inclusive em dicionários técnicos de educação mais recentes.

Por um lado, Bluteau (1712b) irá se pautar na objetividade para tratar do termo *professor*. Por outro, suas citações constroem e reforçam um certo ideário, um dever ser para com os *mestres*. Enquanto o termo *professor* designa a função docente, *mestre* constrói-se em uma ratificação de efeitos de sentido como honra, exaltação, louvor e reconhecimento. Para o termo *mestre*, os dicionários poste-

riores também irão sublinhar os critérios do “saber bem” e do “fazer bem”, em uma perspectiva de reconhecimento e valorização em um determinado campo do saber, de uma competência, não necessariamente vinculada à docência.

Os dicionários posteriores irão se fundamentar mais na linguagem descritiva, visando à objetividade na apresentação dos significados. Ao ter por base o vocabulário de Bluteau (1712b), mas realizando um grande trabalho autoral, Antonio Moraes Silva⁵ retirará o caráter enciclopédico e as citações históricas e acrescentará novos termos e significações, dando mais objetividade a uma nova obra. Nesta, tida ainda como de autoria de Bluteau (1789), sublinha-se, na sua folha de rosto, a ressalva que fora “reformada” e “acrescentada” por Moraes. Será, por fim, reconhecida como obra de Moraes, levando seu nome em todas as edições posteriores. Ademais, como informa o *site* da Biblioteca José Mindlin, da Universidade de São Paulo, essa obra é uma “[...] primeira sistematização moderna do léxico da língua, modelo e exemplo para todos os seguintes, o ‘Morais’ foi sinônimo de dicionário para inúmeras gerações de portugueses e brasileiros”.⁶

Essa nova edição do *Bluteau* (1789), no caso uma obra de Moraes, servirá de base para representações sucessivas das mesmas significações para *mestre* e *professor* em inúmeras edições que se seguirão em obras agora reconhecidas como de Moraes (entre outras, SILVA, 1813,⁷ 1823, 1878), tendo rebatimento séculos depois (SILVA, 1987). Para *mestre*, Bluteau (1789), ou melhor, Moraes, apresenta apenas duas acepções: a) “homem que **ensina alguma ciência ou arte**” e b) “O que **sabe bem** alguma coisa” (grifos nossos). Daí afirmarmos que Moraes promoveu uma verdadeira faxina lexical nas citações do vocabulário de Bluteau, reverberando os significados vinculados ao ensinar e ao “saber bem” do mestre, como já se sinaliza desde o período medieval.

Para *professor* são apresentadas três acepções: a) “o que professou em alguma ordem Equestre”; b) “Os que professores da fé de Christo, que fazem profissão dela ou a confessam publicamente” e c) “O que ensina alguma arte ou ciência”. Interessante notar que essa ordem de apresentação das significações se altera na sétima edição (SILVA, 1878) de tal modo que a conceituação c, na qual o *professor* está associado ao ensino, passa ao primeiro lugar. Essa inversão na apresentação dos significados ao longo das edições caracteriza, nesse caso, a própria resignificação e o peso maior que foi sendo atribuído, ao longo da história, à docência vinculada ao ensino em detrimento da confissão de fé (professar).

⁵ A partir daqui, vamos utilizar apenas o sobrenome Moraes, por ser bem mais conhecido que Silva, além de o título de várias edições do dicionário ser Moraes. No entanto, no Quadro 1, a entrada será pelo sobrenome Silva.

⁶ Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5413#:~:text=O%20Dicion%C3%A1rio%20de%20Antonio%20Moraes,gera%C3%A7%C3%B5es%20de%20portugueses%20e%20brasileiros.>

⁷ Destaca-se ainda, no dicionário de Silva (1813), que este teria sido produzido por uma recompilação de outros até então publicados.

Algumas obras importantes foram contemporâneas à de Moraes. Dentre elas, está o *Dicionário brasileiro*, de autoria de Luiz Maria da Silva Pinto, (1832).⁸ A definição de *mestre* apresentada nele é “o que ensina alguma arte ou sciencia. **Que sabe bem** (s. p.”., grifos nossos) seguindo-se o mesmo tom já descrito anteriormente. *Professor* é definido, de modo breve, como “o que **professa ou ensina**” (grifos nossos). Professar, por sua vez, é “exercer huma arte ou sciencia. Confessar publicamente prometer. Fazer os votos de alguma ordem religiosa”. Segue-se, portanto, a linha religiosa de Moraes ao definir *professor* tanto como aquele que ensina arte ou ciência quanto aquele que professa uma ordem religiosa, mas sem o viés do significado cristão da obra de Moraes.

Outra obra é o *Novo dicionario critico e etymologico da lingua portuguesa*, de Francisco Solano Constâncio, que teve várias edições ao longo dos anos 1800. Ao tomar como referência a décima edição de 1873, na sua folha de rosto, sublinha-se: “Compreendendo todos os vocábulos da lingua usual, dos quaes muitos se encontram em Bluteau e Moraes [...]”. Nele, *mestre* aparece como o “sujeito que ensina sciencia ou arte; o que sabe; medico ou cirurgião.” (CONSTÂNCIO, 1873, p. 691). Acrescenta-se aqui a referência ao médico e ao cirurgião, reconhecidos por seu saber-fazer.⁹ Quanto ao termo *professor*, vale observar que um dos significados apresentados por Moraes, como destacamos, é tido por Constâncio (1873, p. 807) como uma palavra de uso antigo proveniente do italiano. *Professor* é “o que ensina alguma arte ou sciencia. It ant. o que professou em uma ordem equestre”. Decorre daí que o significado de professar em ordem equestre se dilui e se torna, no mesmo século, uma palavra considerada de uso antigo.

Uma primeira síntese se faz necessária. *Mestre*, nas obras até então consideradas, apresenta-se sob três núcleos de significados relativos à função de ensinar, ao reconhecimento de um domínio de um saber e ao reconhecimento de um domínio de um saber fazer (técnico). Na Modernidade, é o *mestre* que é reconhecido, valorizado por um desses aspectos, sobretudo por esse último. Um “saber bem” para ambos os casos. Em um período em que as oficinas e manufaturas são ainda uma forte realidade no domínio social, os *mestres* ocupam um lugar central nesse cenário, como se tornará mais evidente no segundo período que descreveremos adiante.

Quanto ao termo *professor*, destaca-se a diluição paulatina do significado de professar a fé religiosa cristã, passando por professar uma fé, sem a especificação cristã e, finalmente, como equivalente a ensinar uma arte, uma ciência, um conhecimento. Regularmente, nas definições de *professor*, destacava-se a declaração de pertencimento a uma determinada ordem ou mesmo professar uma arte ou ciência. O professar, propriamente dito, remete dinamicamente tanto a uma identidade proclamada e requerida em um corpo social quanto à verbalização de algum conteúdo (mensagem)

⁸ Nesse mesmo período, foi publicado também o *Vocabulário brasileiro*, de Braz da Costa Rubim (1853), mas esse não apresentou nem um dos termos analisados aqui.

⁹ Inclusive significado também atribuído para mestra como curandeira (CONSTÂNCIO, 1873, p. 690).

proposto. Professar, nesse período, uma ciência, uma doutrina ou um conteúdo (religioso ou não) levava, inevitavelmente, a essa marca de caráter atestador identitário.

Pela necessidade que a Modernidade forjou de prover a dissolução do mundo religioso, a ideia de professar terminará por não mais se adequar em termos de definição da função de ensinar. A declaração identitária sairá de cena no significado socialmente compartilhado da docência, destituindo-se a confissão a favor da função.

Como afirmamos, nosso propósito é encontrar os pródromos do conceito de identidade docente. Acreditamos que, no movimento semântico das palavras em questão, apresentam-se sinais subjacentes à profissionalização docente: a) na perspectiva da secularização, como uma atividade distinta do quadro religioso; b) na especificação de uma função vinculada ao ensino, por meio da palavra *professor* em detrimento da palavra *mestre*, que se tornaria um termo de sentido mais abrangente. Contudo, não se evidenciam na função as dimensões coletiva, corporativa, social e histórica da profissão que apenas emergiria com o conceito de identidade docente na contemporaneidade. Por outro lado, como veremos, a palavra *mestre* figuraria com uma conotação mais valorativa, posto que acentuaria e, de certo modo, articularia o saber fazer (domínio técnico) e o saber bem (domínio de conteúdo), mediante a referência de várias ocupações e profissões.

1.2 O cenário da repetição inovadora

Já referimos que, na maioria das obras analisadas, o termo *mestre* apresenta uma quantidade mais ampla de significados e de usos em relação ao termo *professor*. Isso pode ser verificado desde o período medieval, em uma obra de cunho mais histórico, como o vocabulário de Cunha (2014). Contudo, é apenas com o desenvolvimento da produção de dicionários e vocabulários que isso se tornará progressivamente mais evidente.

Esse novo período pode ser caracterizado como de uma maior explicitação da expansão polissêmica, mas vale a ressalva que essa expansão se dá em um quadro de repetição inovadora. Vimos que, desde o período medieval, três núcleos de significados são associados a *mestre*: a) ensinar; b) dominar um determinado saber ou conteúdo; c) dominar um saber-fazer. Outros significados, que serão progressivamente acrescentados, decorrem de desdobramentos do mundo social e da necessidade de melhor especificação para novos postos de trabalho, ocupações, profissões ou mesmo relativos a outras esferas sociais. De todo modo, advogamos que esses novos significados se mostram em uma linha de continuidade com esses núcleos anteriores. Um desses novos núcleos de significado articulam os sentidos de: d) indivíduos hierarquicamente superiores com duas derivações: d1) nos âmbitos organizacional, institucional, educacional, entre outros exemplos: aquele que tem o terceiro grau (*mestre*) e o último grau (*grão-mestre*) na maçonaria; posição hierár-

quica na esfera militar; possuidor do título de Mestrado; d2) no sentido de chefia, de gestão de uma oficina, de uma fábrica, de uma obra. Um outro significado que emerge, nesse período, é o de: e) indivíduo com excepcional destreza em uma área (por exemplo músico, capoeirista, tocador de sanfona, etc.).

A exposição das definições dos dicionários poderá melhor ilustrar o que aqui sintetizamos. A expansão polissêmica do termo *mestre* ocorre paralelamente à especificação do *professor*, vinculando-se ao ensino. Por outro lado, o significado de professor uma fé em uma ordem irá progressivamente se diluir, como veremos adiante. O significado que mais irá se contrapor aos significados mais correntes será o de sectário.

O *Grande dicionario portugues. Thesouro da lingua portugueza*, do Frei Domingos Vieira, publicado em 1878, apresenta uma boa exemplificação de como *mestre* tinha uma abrangência muito maior do que *professor*. É um dicionário que supera em muito os anteriores pelo número de acepções e exemplos de uso. As definições de *mestre* incluem:

- a) “Professor, que ensina alguma arte ou sciencia”.
- b) “O individuo que em algum officio mechanico era approved, e o exercia publicamente.”
- c) “Artista que emprega alguns officiaes por sua conta, ou trabalha sobre si.”
- d) “Pratico e versado em qualquer materia e officio.”
- e) “Aplica-se particularmente aos grandes pintores que teem illustrado as escolas.”
- f) “Termo de náutica. O que tem a sua conta o aparelho e velame dos navios e também mandar a manobra”;
- g) “O superior de qualquer ordem militar.”
- h) “Antigamente dizia-se por medico ou cirurgião.” (VIEIRA, 1878, p. 219).

No tocante às definições de *professor*, apresentam-se apenas as seguintes significações: a) “Homem que ensina letras, sciencia, uma arte”. b) “Homem que professa em alguma ordem religiosa. Diz-se também das mulheres”. (VIEIRA, 1878, p. 960). Nessas duas definições é importante observar que o gênero padrão da docência é o masculino.

Outro dicionarista bastante reconhecido é o português Cândido de Figueiredo (1846-1925), cujo primeiro dicionário foi publicado em 1899, tendo, posteriormente, várias edições publicadas, dentre as quais analisamos: a) o *Dicionário da lingua portuguesa*, originalmente publicado em 1939 (FIGUEIREDO, 1978); e b) o *Grande dicionário da lingua portuguesa* (FIGUEIREDO, 1996), considerada a última. As definições apresentadas¹⁰ são as mesmas nas duas obras, apesar do distanciamento histórico:

¹⁰ Ao ter por base essas edições, é importante considerar que apenas foram acrescentados, na edição mais recente, para *mestre*, os adjetivos grande e extraordinário.

Mestre - Homem que ensina. Professor. Aquele que é versado em uma arte ou ciência. Aquele que tem qualquer superioridade. Artífice que dirige os outros ou trabalha por sua conta. Chefe de fábrica. Ant. O mesmo que médico. Em Macao e Ceilão o mesmo que curandeiro. Aquele que comanda uma pequena embarcação. Indivíduo que na maçonaria tem o terceiro grau. Bras. Cão adestrado na caça. Ant. Diretor espiritual; confessor. (FIGUEIREDO, 1978, p. 366).

Professor - Aquele que professa ou ensina. Fig. Homem adestrado ou perito. Aquele que professa publicamente as verdades religiosas. Sec-tário (de um sistema ou doutrina). (FIGUEIREDO, 1978, p. 768).

Destacamos alguns aspectos peculiares nessas definições. Afora as definições que são mais correntes nas obras consultadas, acrescenta-se, nesses dicionários, que *professor* pode ser compreendido como um *sectário de um sistema ou doutrina*, contrapondo-se ao sentido religioso daquele que faz uma profissão de fé. Para *mestre*, destaca-se ainda que, em Macau e no Ceilão, seria o mesmo que curandeiro (regionalismo). Em outros dicionários, o significado de *mestre* para médico e cirurgião é ressaltado. Por um lado, o significado de curandeiro centra-se no mundo mágico-religioso. Por outro, médico e cirurgião são termos mais técnicos dentro da lógica do saber-fazer dos *mestres*, na acepção corrente.

O brasileiro Laudelino Freire (1957) teve seu *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa* publicado postumamente em cinco volumes. Recupera nele os significados anteriores tratados, inclusive para *professor* como um *sectário de uma doutrina ou sistema*, tal como apresentado por Cândido de Figueiredo.

Professor – Lat. Professor. Homem que professa que ensina uma ciência, uma arte, uma língua. 2. Indivíduo perito ou versado em qualquer uma das Belas Artes. 3. O que professa ou confessa publicamente alguma verdade do cristianismo; evangelizador. 4. O que se exerce alguma arte liberal. 5. Sectário de uma doutrina, sistema etc. (FREIRE, 1957, p. 4145).

Mestre – Lat. Magister. Homem que ensina qualquer arte ou ciência; professor. 2. O que é perito ou versado em qualquer arte ou ciência. 3. O que se avantajava em qualquer cousa. 4. Tudo que serve de ensino ou tira lição. 5. Chefe ou iniciador de uma escola de pintura. 6. Artista que tem sob suas ordens a trabalhar outros oficiais, ou o que trabalha em conta própria. 7. O chefe de estabelecimento fabril. 8. O marítimo que tem sob a sua imediata fiscalização o aparelho e o velame. 9. O marítimo que tem a seu cargo comandar um navio mercante de pouca consideração. 10. Cão adestrado na caça. 11. Maçon. O Maçon que recebeu o terceiro grau e que dirige os aprendizes companheiros. 12. O artífice que era aprovado em algum ofício mecânico, e só depois disso podia exercer publicamente. 13. Ant. Médico. 14. Asiolus. O mesmo que curandeiro. (FREIRE, 1957, p. 3402-3403).

É importante sublinhar que, enquanto o termo *mestre* se apresenta por meio da valorização, reunindo vários exemplos de uma pessoa que tem domínio sobre um determinado saber e/ou fazer, o termo *professor* se apresenta de um modo mais objetivo, como o que ensina, e um nova significação demeritória lhe é atribuída, como um sectário de um sistema ou doutrina. Em outras palavras, *professor* é tanto o que professa uma fé como também pode ser aquele que a deturpa. Essa significação irá se perder ao longo do século.

As transformações e decantamentos semânticos dos termos analisados podem ser compreendidos, em parte, pela obra contínua dos dicionários que receberam a chancela do nome de “Moraes”, nesses dois séculos passados. No *Dicionário compacto*, de Moraes, que se baseou na 10ª edição de 1945, e teve reedições em 1961, 1980, 1987, as definições de *mestre* são: “Homem que ensina. Professor. Homem mui sabedor. Artífice em relação aos seus oficiais. Chefe de fábrica. Fiscalizado do aparelho e velame a bordo. Comandante de pequena embarcação. O que tem o terceiro grau na maçonaria.” (SILVA, 1987, s.p). Professor, por sua vez, é aquele que “[...] professa ou ensina uma ciência, homem perito ou adestrado. Mestre. O que professa publicamente as verdades religiosas.” (SILVA, 1987b, p. 970). A natureza de um dicionário tido como compacto fez agregar, em termos mais genéricos, acepções tal como observadas nos dicionários contemporâneos.

A trajetória dos dicionários *Aurélio*, cujo nome do autor virou sinônimo de dicionário no Brasil, tem uma configuração histórica peculiar. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira foi um dos colaboradores do *Pequeno dicionário da língua portuguesa*, a partir da sua 6ª edição (1946), no qual trabalhou consideravelmente para aumentar seu escopo notadamente nos brasileirismos. Quanto mais as edições se sucederam mais foram trabalhados os significados, chegando à monumental obra de 1999. No intuito de evidenciar essa trajetória, tomaremos por base três edições que podem exemplificar essas diferentes fases.

O *Pequeno dicionário brasileiro da língua Portuguesa* foi organizado por Hildebrando Lima e Gustavo Barroso e revisto por Manuel Bandeira e José Batista da Luz (LIMA; BARROSO, 1939). A segunda edição foi revista e aumentada por Antenor Nascentes, C. Mello Leitão, Francisco Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho e novamente José Batista da Luz. Nesse dicionário, *mestre* e *professor* foram assim definidos:

Mestre – Homem que ensina; professor; homem muito sabedor; artífice em relação aos seus oficiais; chefe de fábrica; fiscalizador do aparelho e velame a bordo; comandante de pequena embarcação; o que tem o terceiro grau da maçonaria. (LIMA, BARROSO, 1939, p. 678)

Professor – Aquele que professa uma ciência e uma arte; mestre. fig. Homem perito ou adestrado; o que professa publicamente as verdades religiosas. (LIMA; BARROSO, 1939, p. 835)

Esse mesmo dicionário, já em sua 10ª edição (FERREIRA, 1961), apresentará as mesmas significações supracitadas, apenas se acrescentando para *mestre*: “[...] (Bras. Rio Grande do Sul) o mourão mais grosso, que se põe em ângulo aramado; de meninos - ou de primeiras letras: ver *Mestre-escola*; adj. (bras.) principal: estrada mestra, grande, extraordinário.” (p. 794). O *Novo dicionário da língua portuguesa* (FERREIRA, 1986) caminhará no mesmo trajeto das definições anteriores, com uma especificação acrescentada para *professor* como aquele que ensina “uma técnica, uma disciplina”. Essa atualização faz jus à compreensão de que um *professor* se dedica a uma disciplina do conhecimento, o que não se vislumbra em definições anteriores.

O *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (FERREIRA, 1999) é, na série, o que amplia, de fato, as significações até então elaboradas, sobretudo para *mestre*:

[...] Mús. Título dado aos compositores mais famosos de música religiosa bizantina, que apareceram após o Cisma do séc. XIII, [...] Bras. NE. Título dado a todo bom tocador, principalmente de sanfona. [...] Bras. Cap. Título concedido a capoeiristas mais experientes com notório saber e longa vivência na capoeira., [...] Bras. PI Rel. Entidade da encantaria, correspondente ao pai-de-santo no candomblé. (FERREIRA, 1999, p. 1325).

As definições de *professor* dessa nova edição (FERREIRA, 1999) são as mesmas da edição de 1986, que, como vimos, repetem as várias edições desde o *Pequeno dicionário*. É importante considerar, nesse âmbito, a regularidade dos significados que é retratada ao longo das várias edições do “Aurélio”. Acrescenta-se, convém sublinhar, que, para o termo *professora*, considerado em todas as obras, até então, como feminino de *professor*, a seguinte significação: “Bras. N. E. Pop. Prostituta com quem os adolescentes se iniciam na vida sexual.” (p. 1644).

Embora o gênero não seja o foco da nossa análise, o significado de *professora* como prostituta, apesar de ser de caráter regional, ilustra também a imagem meritória ao qual a profissão docente parece estar submetida, semelhantemente ao sectário de uma doutrina como já aludimos acima.

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2009) ganhou muita notoriedade nas últimas décadas, tendo várias edições, inclusive algumas compactas para uso escolar. As definições para *mestre* são mais amplas e mais objetivas, destacando-se aquelas associadas à educação ou à competência em determinadas áreas: “Pessoa dotada de excepcional saber, competência, talento, em qualquer ofício ou arte”, “Indivíduo que ensina” “Artífice em relação aos seus oficiais ou aprendizes”. Uma dessas significações se destaca: “Chefe ou inicia-

dor de um movimento cultural, espiritual etc., mentor” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1280), a qual não aparece em outros dicionários anteriores. Destacam-se ainda “o que está no terceiro grau na maçonaria”, o “marítimo qualificado que dirige a tripulação” e a expressão regionalista do RS como “mourão mais grosso colocado no Ângulo do aramado” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1280). Para o termo *professor*, apresenta-se a seguinte definição: “Aquele que ensina, ministra aulas (em escola, colégio, curso ou particularmente)”, “mestre”; “aquele muito versado e perito em (alguma coisa)” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1556). Observe-se aqui o lócus do trabalho docente e um sentido geral atribuído como um indivíduo com competência específica.¹¹

Dicionários contemporâneos como o *Dicionário da Unesp* (2004) e o *Michaellis* (1998), apesar de terem uma proposta mais modesta, apontam para significados recorrentes de *mestre*, segundo uma série de significados já apresentados. Progressivamente, o significado de *professor* como associado à profissão de fé cristã perde a especificidade para uma profissão de fé religiosa no sentido amplo: “o que professa publicamente as verdades religiosas” (MICHAELLIS, 1998, p. 1704).

1.3 Síntese dos pródromos

Vale aqui fazer uma síntese das encruzilhadas dos significados de *mestre* e *professor* expostos. Na língua portuguesa, assim como em outras línguas, a palavra *mestre* traz uma significação ampla que se evidencia, por exemplo, na maior quantidade de acepções, no conjunto de palavras compostas possíveis e na sua relação com a cultura circundante. Os dicionários mais recentes foram categorizando os significados em torno de núcleos recorrentes mais comuns.

O termo *mestre* se apresenta com as seguintes significações gerais:

- a) aquele que ensina,
- b) aquele que tem o domínio de um certo conhecimento/sabedoria, tido como sábio, versado, conhecedor;
- c) aquele que tem um domínio técnico sobre alguma arte, ocupação, profissão, etc.
- d) aquele que é hierarquicamente superior com duas derivações:
 - d1) em um sentido organizacional, institucional, educacional
 - d2) em um sentido de chefia, de gestão de uma oficina, de uma fábrica, de uma obra.
- e) aquele dotado de excepcional destreza em uma área (músico, capoeirista, tocador de sanfona).

¹¹ Assim como no *Aurélio*, o significado de professora, além do óbvio “feminino de professor”, aponta a linguagem regionalista nordestina como uma “Prostituta com quem adolescentes se iniciam na vida sexual”. (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1557).

Consideramos que os significados “d” e “e” são derivados dos anteriores, de tal forma que o *mestre* se caracterizaria, em linhas gerais pelo i) domínio didático, mesmo que em um sentido profissional por ensinar os outros, em geral subordinados; ii) domínio de um conhecimento específico em uma área técnica ou artística, ocupacional ou profissional; iii) domínio de um saber-fazer. Evidentemente, essas significações podem confluir, pois na realidade empírica uma pessoa pode agregar todos esses atributos. O *mestre* pode, ou melhor, deveria se caracterizar por esses aspectos. Contudo, as significações são distintas e, da mesma forma, é possível encontrar na realidade um indivíduo que tenha apenas uma dessas características.

No compasso dos tempos, a palavra *mestre* perde a especificidade em relação ao ensino propriamente dito ao considerarmos as várias acepções retratadas nos dicionários mais atuais e, ao mesmo tempo, cristaliza-se um tom valorativo, como uma superioridade em relação aos demais. É diferente dizer “Ele é um *mestre*” e “Ele é um *professor*”, posto que as cargas semânticas são muito distintas.

A palavra *professor*, de caráter mais religioso inicialmente, vai se especificando na perspectiva da docência, deslocando-se da etimologia da palavra do que professa uma fé, no caso a cristã, para aquele que professa um credo qualquer ou doutrina e, finalmente, para aquele profissional que se dedica ao ensino. Contudo, não temos uma valorização tal como ocorre quando se trata de um *mestre*, nem de uma *expertise* em uma área de conhecimento específico e nem de um saber-fazer. *Professor* corresponde, assim, a função exercida: ensinar. Quando um *professor* é chamado de *mestre* a referência é elogiosa, no sentido de exercer com maestria a função de ensino. Na literatura educacional, a discussão sobre os saberes e as competências docentes vão ao encontro da profissionalização docente.

As definições, tais como discutidas, são sinalizadoras remotas da noção da identidade docente. Como discurremos, na modernidade é dado o pontapé inicial para uma compreensão mais profissional da docência na medida em que se fortalece a sua dimensão secular, afastando-se, progressivamente, do vínculo religioso. Especifica-se a função pelo termo *professor*, ao passo que para o *mestre* é reservada uma conotação mais valorativa e inespecífica.

Esse trajeto não se consubstanciou de forma linear. Como vimos, Raphael Bluteau vai na contramão da sua época, propondo, já no início do século XVII, definições sem mencionar o vínculo religioso. Acrescente-se, nesse cenário, que a palavra *professor* outrora significou também transgressor, sectário. Esse contraponto é, na história semântica, um sinalizador de que nem todos os sentidos se apresentam decantados ao longo dos séculos. O sentido de sectário se diluiu, ainda que aos professores se possa até atribuir, circunstancialmente, tal caracterização.

Capítulo 2

**A consolidação do conceito de
identidade docente em obras
de referência em educação**

Se, no capítulo anterior, apresentamos uma discussão dos termos *mestre* e *professor* nos dicionários e vocabulários de língua portuguesa, trataremos aqui de sua análise em obras de referência lexicográficas e terminológicas específicas de educação, nas seguintes vertentes: na incorporação de um ideário da profissão docente (que reverbera na Escola Nova), na discussão cujo foco é o ensino e a aprendizagem (pelo viés da psicologia educacional), na discussão dicotômica entre *professor* e *mestre* (tecida em nosso meio, sobretudo após o governo militar) e, com mais ênfase, no conceito de identidade propriamente dito, na perspectiva da identidade cultural, seguindo a trilha do pós-modernismo e na da identidade profissional, tendo como foco a profissionalização da docência.

Nas obras aqui analisadas e apresentadas no Quadro 2, o conceito de identidade docente trará luz a várias dimensões: a dimensão coletiva do professorado, a dimensão contextual, sublinhando-se os percalços da profissão, a dimensão histórica da luta em torno da melhoria do ensino e da profissão, e a dimensão profissional do que se almeja instituir nos quadros docentes.

Quadro 2 Obras de referência técnica em educação

- ANTUNES, Celso. *Glossário para educadores(as)*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARENILLA, Louis; GOSSOT, Bernard; ROLLAND, Marie-Claire; ROUSSEL, Marie-Pierre. *Dicionário de pedagogia*. 2. ed. rev. e aum. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.
- BRUNNER, Reinhard; ZELTNER, Wolfgang. *Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (org.) Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Brasília: Inep/Ries, 2006. v. 2, p. 349-406.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Identidade Docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de; GUERRA, Rosângela. *Dicionário crítico da educação*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. (edição digital do Kindle, verbete 32).
- DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.
- FOULQUIÉ, Paul. *Dicionário da língua pedagógica*. Lisboa: Livros Horizonte, 1971.
- GARCIA, Maria Manuela. Identidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.
- LAENG, Mauro. *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote, 1973.
- MENEZES, Djair. *Dicionário psico-pedagógico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- MOROSINI, Marília Costa (org.) *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- MOROSINI, Marília Costa (org.) *Enciclopédia de pedagogia universitária*: glossário. Brasília: Inep/Ries, 2006. v. 2.
- OSBORN, Marylin. Professores (Identidade Profissional dos) In: VAN ZANTEN, Agnès. *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 648-654.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

QUEIROZ, Tânia Dias. *Dicionário prático de pedagogia*. São Paulo: Rideel, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, João Valdir Alves de; GUERRA, Rosângela. *Dicionário crítico da educação*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VAN ZANTEN, Agnès. *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

Fonte: Os autores (2020).

2.1 Um conceito ausente e a reprodução de definições

Um conjunto de dicionários, independentemente da época de sua publicação, ao longo do século passado e neste século, apresenta a identidade docente por meio do termo *professor*, reproduzindo a lógica descritiva dos dicionários de língua (FOULQUIÉ, 1971; DUARTE, 1986) ou mesmo não apresentam nenhum conceito no âmbito do professorado (ARENILLA *et al.*, 2013, MENEZES, 1935) ou, quando tratam da identidade e da identificação, o fazem de um ponto de vista mais geral, sem vinculação à docência (QUEIROZ, 2011).

O mais antigo dicionário técnico a que tivemos acesso foi o *Dicionário Psico-Pedagógico*, de Djacir Menezes (1935), um autor brasileiro. Publicado na série da Biblioteca Pedagógica Brasileira, da Companhia Editora Nacional, sob direção de Fernando de Azevedo, foi considerado a primeira obra de referência da psicologia educacional no Brasil. Contudo, Menezes (1935) se omite quanto a termos referidos ou aproximados à identidade docente. Azevedo (1935), também prefaciador da publicação, sublinha que essa publicação era incompleta e até inexata em alguns termos, mas não se deveria perder de vista que era uma “obra pioneira” em nosso meio. Esse dicionário caracteriza bem uma determinada perspectiva da psicologia mais voltada para a psicopatologia e psicofisiologia em uma fase em que já estava consolidada a multiplicidade de escolas da psicologia e da psicanálise. Destaca-se que não há nessa obra nenhuma palavra relativa a identidade ou a identificação.

No entanto, ressaltamos que, mesmo dicionários atuais da área de pedagogia, como o de Queiroz (2011) e o de Arenilla *et al.* (2013), também não tratam da identidade docente. O *Dicionário prático de pedagogia* (QUEIROZ, 2011) não apresenta nenhum conceito relativo ao campo de estudos da profissão docente. O conceito apresentado de identidade é bem simples em sua formulação, além de apresentar uma definição problemática no campo da psicologia: “aquilo que constitui a personalidade e permanece semelhante com o passar do tempo, imutável” (QUEIROZ, 2011, p. 164). Essa “imutabilidade”, tendo em vista a lite-

ratura atual, se encontra em total dissintonia com a noção de construção e de reconstrução identitária. O *Dicionário de pedagogia*, de Arenilla *et al.* (2013), em sua segunda edição, revista e aumentada, foi traduzido do francês para o português de Portugal. Apesar da nova edição e de sua extensão (572 páginas), não apresenta nem o termo identidade nem identificação, e nem trata do termo *professor*, considerando apenas por uma função a de *professor* principal no quadro funcional, tendo em vista a realidade do país em que foi escrito.

Por outro lado, dicionários como os de Foulquié (1971) e Duarte (1986) seguem definições muito próximas dos dicionários de língua. O dicionário de Foulquié, intitulado *Dicionário da língua pedagógica*, foi originalmente publicado em francês (1968) e traduzido para o português (Portugal) em 1971. Elucida a etimologia das palavras, as significações e alguns usos (exemplos) da literatura. Apresenta os termos *professor* e *identificação* de um modo descritivo, mas não trata ainda de identidade docente. A acepção religiosa propriamente dita de “*professor-professar*” é mencionada na etimologia da palavra. De modo lacônico, *professor* é concebido como “[...] aquele que tem a profissão de..., em sentido livre aquele que ensina. Pessoa que tem a função de ensinar” (FOULQUIÉ, 1971, p. 321).¹² O significado de *professor* desse dicionário técnico chega a ser mais sintético do que os dicionários de língua monolíngue, tido apenas como aquele que ensina; por outro lado, se afirma também que *professor* é o que tem “a profissão de ...” e “Pessoa que tem a função de ensinar”, sinalizando tanto para a dimensão da profissão quanto da personalidade.

Duarte (1986) publicou o *Dicionário brasileiro de educação*, cuja proposta é a de um dicionário técnico, simples e descritivo. Não trata do termo identidade, nem de identificação. Quanto a *professor*, a descrição é do tipo corrente dos dicionários de língua: “O que professa e ensina uma ciência, técnica ou arte. Mestre.” (DUARTE, 1986, p. 141). Duarte trata da profissão docente pelos requisitos formativos que eram necessários à época: “Pessoa que possui formação pedagógica a nível de 2 grau ou em nível de 3 grau, como Licenciatura de Curta Duração e Licenciatura Plena.” (1986, p. 141).

Nessas obras, em princípio, o conceito de identidade docente está ausente, seja porque algumas delas simplesmente não apresentam nenhuma definição a esse respeito, seja porque, quando o fazem, reproduzem as definições de *professor* de dicionários monolíngues.

Contudo, devemos ter certo cuidado ao tratar da ausência dos termos investigados nos dicionários técnicos, sobretudo aqueles das subespecialidades. Alguns exemplos são emblemáticos, como é o caso do *Dicionário de educação do campo*

¹² “Latim *Professor*, derivado de *Profiteri*, declarar abertamente, fazer profissão de... aquele que tem a profissão de...; em sentido livre aquele que ensina. Pessoa que tem a função de ensinar. *Professor* de inglês, de história, de educação física.” (FOULQUIÉ, 1971, p. 321).

(CALDART *et al.*, 2012), que, por seu escopo, não trata da identidade docente especificamente, mas, ao longo dessa vasta obra, o termo identidade aparece nada menos que 125 vezes, inclusive assentado em bases teóricas. Poderíamos referir a uma ausência do termo de identidade docente ou mais explicitamente à profissão docente, mas não se pode falar em uma ausência do conceito, posto que atravessa vários âmbitos dessa publicação. O *Dicionário de educação profissional em saúde* (PEREIRA; LIMA, 2008) não apresenta o termo identidade explicitamente, nem de *professor*, mas a palavra identidade ocorre pelo menos 13 vezes ao longo do dicionário, no sentido da profissionalização, e *professor*, mais de 80 vezes. Disso podemos inferir que, nesse mapa de ausências, devemos sempre cotejar o escopo da obra investigada e o lugar que a identidade e a docência ocupam nelas como um todo, uma vez que a simples checagem de termos na relação presença-ausência pode ser equivocada.

2.2 A identidade docente pela perspectiva de um “dever ser”

Se, na seção anterior, o conceito de identidade docente se encontra ausente ou se reproduz nas definições de *professor* dos dicionários de língua, nesta consideraremos, especificamente, a construção discursiva que emerge na produção de certo ideário pedagógico, que se demarcou sobretudo nas primeiras décadas do século XX com os nacionalismos e que faz emergir uma compreensão do ser ou do dever ser docente. Fontana (2000) e Lira e Domingos Sobrinho (2014) analisaram os rebatimentos difusos dessa construção discursiva do dever ser na literatura sobre identidade docente, sob o amálgama do profissionalismo e da discussão do fracasso escolar.

O *Dicionário de pedagogia*, de Laeng, traduzido do italiano para português (Portugal) e publicado em 1973, lança mão de uma definição amplamente repetida ao longo das décadas precedentes, que descreve o *professor* como aquele que “[...] confessa publicamente uma doutrina, religiosa ou científica e a ensina” (p. 234). Há uma breve descrição da palavra em outras línguas e da sua condição particular na língua portuguesa.¹³ O que se destaca é a explicitação dos requisitos para a atividade docente, tidos como de “ordem subjetiva pessoal” e de “ordem objetiva ambiental”. Quanto aos primeiros requisitos, é notória uma explicitação/descrição de caráter mais essencialista na medida em que se pontuam as exigências como uma precondição para a atividade docente, enquanto os segundos são adquiridos “no ambiente”. Laeng descreve assim as condições de ordem subjetiva pessoal para a docência:

¹³ Enquanto professor na língua inglesa e italiana são referidos ao nível superior, na língua portuguesa se amplia para todos os níveis de ensino, substituindo “o tradicional *mestre*, ainda hoje, usado em italiano” (LAENG, 1973, p. 234). Importante destacar que, na tradução espanhola a que tivemos acesso, não encontramos o termo *professor*, mas sim *mestre*, seguindo, portanto, a lógica da língua italiana e do espanhol em vigor. A tradução portuguesa tem um parágrafo explicativo que não existe na tradução espanhola nem provavelmente na italiana, a que não tivemos acesso, uma vez que, nessas línguas, o termo principal para a atividade docente é maestro.

[...] “amor às crianças [...] não só como inclinação de sentimento, mas com vivo interesse pelos seus problemas de desenvolvimento e activo em seu serviço”, “[...] Temperamento sereno e alegre, calmo e paciente”, “[...] inteligência equilibrada, versátil e multilateral”, “tacto” psicológico, “[...] disposição para diagnosticar prontamente estados de alma dos outros e escolher a conduta oportuna em cada caso; Faculdade de comunicação, “de se exprimir de modo eficaz e facilmente compreensível”. (LAENG, 1973, p. 234).

Quanto às condições objetivas ambientais, na perspectiva de Laeng, são:

[...] condições adquiridas no ambiente, podemos indicar a preparação cultural geral e específica. Deve-se evitar a opinião equívoca que pode ser professor, desde que saiba o que deve ensinar; há aspectos próprios da profissão magistral que só uma cultura adequada (nas ciências humanas, principalmente psicológicas e sociais, e na pedagogia e na didática) e um estágio apropriado podem, geralmente, desenvolver. Os grandes educadores são dotados de qualidades pessoais excepcionais, mas também as cultivam com o exercício. (LAENG, 1973, p. 234-235).

A perspectiva desse autor sobre esses requisitos da docência parece, nessa obra, dicotômica, uma vez que se supõe que as condições externas sejam passíveis de ser adquiridas no ambiente, mediante formação cultural ampla, específica¹⁴ e por meio de estágio, mas quanto às subjetivo-pessoais não se afirma o mesmo. Contudo, se há um essencialismo evidente, o cultivo (“exercício”) parece ser fundamental para o coroamento da docência, daí afirmar: “Os grandes educadores são dotados de qualidades pessoais excepcionais, mas também as cultivam com o exercício” (LAENG, 1973, p. 234). Ao mesmo tempo, nota-se um movimento de profissionalização na definição que se ressalta no combate ao pensamento comum de que, para ser um bom *professor*, bastaria conhecer o conteúdo.

É importante ter em vista esses desenvolvimentos sutis ao longo da história, inclusive na caminhada da construção do conceito de identidade docente. A compreensão da docência, tal como se delineia na atualidade, se deu progressivamente em contraposições a determinados mitos dessa profissão, como sumariaram Gauthier *et al.* (1998) a respeito de um ofício sem saberes, de que para ser *professor* bastaria conhecer o conteúdo, ter talento, seguir a intuição, ter experiência ou ter cultura. Laeng (1973) parece ainda se firmar em uma propensão, em uma essência a ser desenvolvida.

¹⁴ As disciplinas de psicologia, de ciências sociais, de pedagogia e didática são cruciais no desenvolvimento da formação específica (LAENG, 1973).

2.3 A identidade docente pela perspectiva da dicotomia professor x educador

O *Glossário para Professores(as)*, de Antunes (2001), segue uma lógica semelhante ao definir *professor* a partir da matriz psicológica, mas apresenta um ideário que contrapõe *professor* a educador, com uma maior ênfase positiva neste último termo.¹⁵ A definição de *professor* é apresentada de modo breve, seguindo um movimento extenuante de repetição, de dicionários de língua, como “O que professa ou ensina uma ciência, técnica ou arte” (ANTUNES, 2001, p. 168). O educador, por outro lado, é aquele agente que:

[...] executa a tarefa educativa, é o profissional que desempenha funções técnico-administrativas quer no nível de sistema escolar, quer na unidade educacional. Pessoa que intencionalmente exerce sua influência duradoura sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da outra ou a ajuda no seu processo global de desenvolvimento. O professor não é necessariamente educador e o educador não é necessariamente professor. (ANTUNES, 2001, p. 109).

Temos acima, nesse vocabulário, basicamente duas acepções para o que significa “educador”. Primeira, o profissional técnico-administrativo da educação, que também exerce uma função educativa além de *professor*. Segunda, a de ideário, em que se põe em relevo que o educador seja um profissional que visa ao desenvolvimento integral do aluno, mas destacando-se os domínios psicológicos cognitivo, afetivo e psicomotor, que são frequentemente explorados nos livros de desenvolvimento dessa área (por exemplo, BELSKY, 2010).¹⁶ O *professor* é o que ensina, sem esse intento integral necessariamente, podendo ser ou não um educador. Daí que a definição termina com uma ressalva: “O professor não é necessariamente educador e o educador não é necessariamente professor.” (ANTUNES, 2001, p. 109).

A dicotomia *professor* x educador começou a fazer parte do discurso pedagógico circulante e são muitos ainda os que se dizem “educadores” em contraposição aos professores. Uma obra que teve ampla aceitação no processo de redemo-

¹⁵ Antunes (2001) apresenta o conceito de identidade a partir do prisma individual como uma consciência do ser: “Consciência do indivíduo de suas características físicas, psicológicas e socioculturais [...] O Senso que o indivíduo tem sobre o tipo de pessoa que ele é” (p. 129), sob o prisma relacional e de identificação, no qual se identifica com pares e se diferencia dos demais; e, finalmente sob o ponto de vista pedagógico, na medida em que a escola deve promover a autoestima dos alunos. Ainda aqui temos uma lacuna que não consegue superar a ausência do referencial de uma identidade profissional docente.

¹⁶ Vale salientar ainda que, no desenvolvimento da obra de Antunes, é bem nítido o viés psicológico que caracteriza seus estudos, que mais recentemente têm se voltado para a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, em uma perspectiva de sua tradução para o grande público do professorado.

cratização do país foi organizada por Carlos Rodrigues Brandão. Esse trabalho, intitulado *O educador: vida e morte*, teve por base as palestras realizadas no III Encontro Nacional de Supervisão Educacional, transformadas em textos de intelectuais como Marilena Chauí, Paulo Freire, Rubem Alves, Miguel Arroyo e Ildeu Coelho. Ainda que não haja um consenso em torno dessa dicotomia por parte dos autores, a obra terminou por fortalecer a perspectiva dicotômica, sobretudo tendo por referência o texto de Rubem Alves, reconhecido mais por sua veia ensaística literário-educativa que propriamente acadêmica. Note-se abaixo que é exaltado o educador, em detrimento do *professor*, pelo viés do amor e da vocação. Nas palavras de Alves (1982, p. 16):

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.

A literatura pedagógica da década de 1980 incorporou esse discurso em diferentes graus. O discurso apaixonado do educador *versus* professor foi mais bem exemplificado na linguagem literária de Rubem Alves. Abramovich (1985), no livro *Quem educa quem?*, discute a profissão docente nessa linha argumentativa em que o educador é a referência para o *professor*, sobretudo no capítulo intitulado “Postura de educador: busca mútua e paralela”. A obra de Paulo Freire, ao repetir extensivamente a lição do educador/educando, pode também ter contribuído para sobrelevar o termo educador em detrimento de *professor*. Um grande diferencial parece ser a perspectiva comunitária, dialógica e política de Paulo Freire em relação à matriz de cunho psicológico do dicionário de Antunes e da estilística literário-educativa de Rubem Alves.

Na escrita freireana, a figura do “educador” é proeminente. Sua obra nasce para além da dimensão escolar propriamente dita, os agentes educativos e as instituições são múltiplos, sublinhando-se as experiências educativas em sociedade mais ampla. Com as “Pedagogias Freireanas”, a dicotomia que se estabelece é entre o *professor* bancário e o *professor* libertador ou o educador libertador.

O *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008) tem duas entradas: uma para “educador/educando” e outra para “*professor* (ser)”. Na própria explicitação dos termos é possível verificar que há um uso intercambiado dos mesmos. Quando trata de educador/educando, destaca que a formação profissional se dá na cotidianidade docente, de tal modo que se pode chamar de uma (re)educação. Essa se dá por um lento processo que, em seu caso, evoluiu de uma concepção e prática de “*professor* transmissor” para “educador/*professor* liberta-

dor”, por meio de uma prática calcada em uma relação dialógica, tendo por base o compromisso sociopolítico e a autoridade docente.

A favor de uma compreensão unitária, coletiva e profissional da docência, Marques (2006) advogou criticamente pela superação dessa visão dicotômica, que faz supor uma superioridade do educador com relação ao *professor*. Contudo ainda escutamos “Sou um educador”, dito sobretudo por aqueles que foram entrecortados por esse discurso dicotômico que permeia o olhar do *professorado* sobre si mesmo.

2.4 A identidade docente pela perspectiva da psicologia da educação

A psicologia sempre teve um lugar reservado e de destaque na tarefa educativa. Vimos que o primeiro dicionário brasileiro técnico aqui analisado, *Dicionário psico-pedagógico*, de Djacir Menezes (1935), não tratou dos conceitos de identidade nem de qualquer um outro do campo da profissão docente. Décadas depois, já em plena consolidação do termo identidade, tivemos traduzido, no Brasil, a publicação do *Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional*, de Reinhard Brunner e Wolfgang Zeltner (1994).¹⁷

Brunner e Zeltner tratam dos termos identidade pessoal, identidade social, identificação e *professor*. No caso dos primeiros, recorre ao quadro amplo da psicologia com destaque para a obra de Goffman (1998, 1999); já para o termo identificação, baseia-se na psicanálise. Em relação ao termo *professor*, o conceito apresentado afasta-se da lógica da reprodução de definições, expostas anteriormente, baseando-se na psicologia da aprendizagem/ensino: “Qualquer pessoa que procura, de forma planejada, produzir modificações em determinadas pessoas (grupo de pessoas) no campo de saber, das atitudes, das aptidões e das habilidades” (BRUNNER; ZELTNER, 1994, p. 203). A aceção se estende para um sentido geral (“pessoas que querem produzir modificações de comportamento e de personalidade em outras pessoas”) e para um sentido específico (“aquelas que querem realizar os processos acima mencionados em âmbito institucional, como por exemplo, nas escolas e faculdades”). (BRUNNER; ZELTNER, 1994, p. 203).

A semelhança da definição com o próprio objeto de estudo da psicologia da educação é evidente: “está constituído de processos de mudanças de comportamento que se produzem nas pessoas como consequência de sua participação em atividades educativas” (COLL *et al.*, 1999, p. 52), sobretudo da literatura espanhola. Há também a influência aqui da noção de conteúdos da aprendizagem em suas subdivisões atitudinais, conceituais e procedimentais (COLL *et al.*, 1998).

¹⁷ A edição alemã teve o *copyright* em 1980, mas, no Brasil, a primeira edição é de 1994.

2.5 A identidade docente pela perspectiva da identidade cultural

Entre os pesquisadores que contribuíram para a difusão do conceito de identidade docente, no contexto brasileiro, destacam-se Tomaz Tadeu da Silva (2000), Marisa Vorraber Costa (1995, 2000) e Guacira Lopes Louro (1989, 1997), sobretudo na perspectiva da identidade cultural tal como delineada por Stuart Hall (1999, 2003). A obra *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*, de autoria de Silva (2000), pode ser compreendido dentro da lógica dos posicionamentos desse grupo. Os termos tratados são, justamente, identidade cultural e política de identidade, não se discutindo os termos da forma que, até então, temos explorado: identidade, *professor*, *mestre*, educador.

A identidade cultural é tecida em torno da discussão sobre o multiculturalismo e da política da identidade, na relação com “[...] a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo” (SILVA, 2000, p. 69). No caso, a linguagem e as representações na linha trilhada forjam a identidade; são, assim, produtoras da identidade. O termo política de identidade é considerado um: “Conjunto das atividades políticas centradas em torno da reivindicação de reconhecimento da identidade de grupos subordinados relativamente às identidades hegemônicas” (SILVA, 2000, p. 92). Nessa perspectiva, a identidade se articula tanto à diferença quanto ao poder e coloca em relevo as identidades não hegemônicas, a saber, na trajetória de pesquisas do grupo: negros, mulheres, imigrantes, membros das comunidades LGBTQ+, entre outros.

Sublinhe-se que, mesmo na existência de vários trabalhos sobre a identidade docente, esse termo no dicionário não é utilizado, privilegiando-se uma conceituação teórica mais ampla na perspectiva dos estudos culturais.

Outro dicionário que apresenta o conceito de identidade docente é o *Dicionário crítico de educação* (SOUZA; GUERRA, 2014). O que mais se destaca, nessa obra, é a compreensão da identidade articulada ao conceito de alteridade e como um processo complexo, dinâmico e baseado em relações de poder. É nítida aqui a influência da literatura pós-estruturalista, sublinhando-se as categorias recorrentemente trabalhadas pelos autores dessa abordagem, tais como gênero, classe, etnia e orientação sexual. Esse dicionário contextualiza ainda o professorado em um quadro mais amplo, inclusive interpretativo, no qual a crise identitária docente é destacada e se apresenta pela falta de reconhecimento social da profissão, o que impacta na atratividade da carreira docente, pela falta de identificação com a docência por parte dos formadores, pelo discurso político demagógico, que não viabiliza uma melhoria real das escolas e do corpo docente.

A noção de crise de identidade se configurou em vários autores como Villa (1998), Pereira e Martins (2002) e Dubar (2009), para citar alguns. A definição

de identidade docente delineada no *Dicionário Crítico de Educação* (DINIZ-PEREIRA, 2014) segue também esse curso, mas fica no entreposto da leitura pós-estruturalista e da leitura da identidade profissional, como veremos adiante.

2.6 A identidade docente pela perspectiva dos estudos da profissionalização docente

A temática da identidade docente pelo viés mais culturalista e social é uma das grandes tendências da literatura nacional e internacional. Na área de educação, foi ganhando força também a discussão acerca da profissionalização docente articulada ao conceito de identidade, como podemos observar nos trabalhos de Ramalho e Carvalho (1994), Gatti (1996), Pimenta (1996), Therrien (1997), Libâneo (2001), entre outros.

Nessa linha de desenvolvimento, a identidade faz parte de um todo integrado que envolve a discussão sobre o ser e o fazer docente, em um arcabouço de formação, de desenvolvimento profissional e de um agente coletivo. Essa literatura, produzida em sua maioria na década de 1990, teve seu rebatimento na literatura de referência nas décadas subsequentes e consolidou, por definitivo, o conceito de identidade docente em nosso meio.

A Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior produziu a *Enciclopédia de pedagogia universitária*, organizada por Morosini e publicada em dois volumes, em 2003 e 2006. O primeiro deles (2003) apresenta um conjunto de textos que retratam a realidade da profissão docente universitária brasileira e um glossário. Embora não discuta diretamente o conceito de identidade docente, considera uma série de termos que estão no mesmo campo conceitual: “professorado – campo de estudo”, “profissão docente”, “trajetória profissional”, “eu profissional”. O segundo volume (2006) trata de um aprofundamento e de uma ampliação da obra anterior. Discute o conceito de “identidade profissional docente” e outros termos diretamente a ele associados, tais como “processo identitário docente”, e, indiretamente, “eu profissional”, “eu profissional individual”, “eu profissional coletivo”. Esses volumes são fundamentais para ilustrar o desenvolvimento de concepções relativas à profissionalização docente em uma rede conceitual. A noção de professorado que, nos dicionários, é entendida como o coletivo dos professores, destaca-se, no volume 1, por meio de três enfoques possíveis: o funcionalista, o neomarxista e uma terceira via, compreendendo o professorado como um grupo de *status*, como uma categoria social em uma estrutura social.

O termo identidade profissional docente se assenta em um processo dinâmico, “[...] de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão do professor” (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 370), algo bem

diferente da perspectiva da identidade como mesmidade. Baseia-se em duas dimensões, a social e a pessoal. Na primeira delas, ressalta-se o “[...] significado da profissão em um contexto específico e em um dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas”, daí, mais adiante, sublinha “o caráter inconcluso da identidade profissional docente”; considera ainda a necessidade de uma leitura crítica da ação docente. Quanto à dimensão pessoal, destaca-se o sentido atribuído à atividade docente, incluindo: “[...] sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e principalmente o que significa para ele ser professor”. (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 370).

Em continuidade à discussão sobre a identidade, acrescenta-se o conceito de processo identitário docente, que é considerado pela ótica do “processo formativo dos professores, sendo construído na inter-relação da dimensão pessoal com a profissional”. Quanto ao aspecto pessoal, destaca-se a singularidade da formação ao longo da trajetória e, quanto ao aspecto profissional, se sublinham “[...] os trajetos compartilhados nos diversos contextos profissionais em que a docência se desenvolve” (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 370).

Em toda essa elaboração, ressaltamos a interação entre a dimensão pessoal e social, a dimensão dinâmica da docência, considerando a marca histórica, contextual, crítica e coletiva da identidade profissional docente. Sintetizando: “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de ser estar na profissão” (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 371). Destaca-se, nessa obra, as citações de Antônio Nóvoa, Sheila Grillo, Selma Garrido Pimenta e a teorização sobre os saberes da docência.

O *Dicionário de educação*, coordenado por Agnès van Zanten (2011), apresenta o termo “professores (identidade profissional dos)” escrito por Marylin Osborn. O ensaio centra-se, basicamente, em uma abordagem comparativa tendo como parâmetros a realidade europeia, notadamente Inglaterra, França e Dinamarca. Como pano de fundo, a tensão pela cobrança da melhoria do ensino que se configura de diferentes maneiras nas políticas nacionais e tem rebatimentos diversos na identidade docente. Todo o ensaio procura situar as regularidades e as singularidades da identidade docente em cada um desses países. Convém assinalar que, na perspectiva de Osborn (2011), as transformações políticas induziram a mudanças e a busca pelo crescimento profissional.

Por fim, o *Dicionário do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente* (Gestrado), publicado pela UFMG, apresenta uma das mais ricas contribuições relativas ao conceito de identidade docente. A identidade é tomada dentro de um quadro dinâmico, estando relacionada ao processo de identificação e de diferenciação, por suas “formas identitárias”, pelo jogo da identidade para si e para o outro, tendo por base a obra de Claude Dubar (GARCIA, 2010).

No Brasil, a identidade docente como conceito emergiu, no final da década de 1980, junto às discussões em torno das questões do trabalho produtivo ou improdutivo, da proletarização do magistério, da situação de classe trabalhadora ou de classe média. A abordagem teórica desse tempo era notadamente o marxismo e neomarxismo, que se deslindou incorporando a discussão sobre gênero, raça e classe social, aproximando-se cada vez mais das leituras pós-estruturalistas. Os desdobramentos mais atuais do conceito se demarcam a partir da década de 1990, com a temática da profissionalização, do domínio de competências e saberes da docência e da autobiografia.

2.7 Um amplo movimento de consolidação

Como afirmou Koselleck (1992), nem toda palavra se torna um conceito, pois este deve ser inserido em um arcabouço teórico e reflexivo. Na maioria dos dicionários técnicos, esses conceitos correm paralelamente, não havendo associação entre identidade e professorado. A identidade, quando tratada, é concebida pelo viés da psicologia.

Apenas em trabalhos mais recentes é que essas linhas se cruzam e o conceito de identidade docente se desenvolve de tal modo que se vislumbram uma perspectiva coletiva da profissão, uma leitura dinâmica, transformacional, inclusive formativa, afastando-se da leitura da identidade como uma mesmidade. É nesses últimos trabalhos que a face do professorado é mais heterogênea, contextual, superando-se as leituras essencialistas ou mesmo abstracionistas da profissão docente. Há ainda o desenvolvimento de uma abordagem que conjuga a identidade à alteridade, em uma ontologia constitutiva. Essa caracterização se afasta dos conceitos antitéticos assimétricos como desenvolvido por Koselleck (2006), uma vez que a alteridade nessa abordagem não se opõe necessariamente à identidade, podendo, inclusive, lhe constituir.

Quando se trata de identidade docente como um conceito científico, pautado no individual e no coletivo, vale considerar a inovação da incorporação desse coletivo. A coletividade não é tão somente aqui um agregado de indivíduos. Trata-se da constituição de um fazer coletivo, de mobilizações conjuntas em torno de ideais comuns ou pelo menos amplamente compartilhados no seio do grupo. A identidade docente passou a ser concebida mais pela lógica da compreensão e entendimento do que pela prescrição. Podemos perceber que, ao contextualizar a identidade docente, levam-se em consideração os percalços da profissão, as lutas comuns, a necessidade de uma melhor formação e a superação do fracasso escolar.

As obras mais atuais se assentam em teorizações em um corpo de conceitos articulados. No caso da interpretação dos estudos culturais/pós-estruturalistas,

a identidade é forjada, as representações e a linguagem são performativas. No caso da interpretação promovida na compreensão de uma identidade profissional docente, deriva-se de um conjunto de saberes e de competências, da formação profissional, do compromisso coletivo, dos movimentos de profissionalização. Na perspectiva da psicologia da educação, como vimos, importa o ensino vinculado aos conteúdos da aprendizagem, ao foco da aprendizagem do alunado, à sua autonomia. Outras opções teóricas se desenharam, mas se tornaram questionáveis atualmente, como a que opõe o *professor* ao educador, como a que legitima um ideário de um/a *professor/a* abstrato e sem vínculos com a realidade.

Finalmente, cumpre destacar algumas questões relativas à linguagem. Charaudeau (2016), ao discorrer sobre os modos de organização do discurso [enunciativo, descritivo, narrativo, argumentativo], advogou que esses apresentam estruturação e funcionamento próprios, mas devem ser considerados em suas múltiplas relações e interpenetrações. Nesse sentido, cada texto pode se manifestar de um modo único. De um ponto de vista geral, os dicionários de língua se baseiam mais no modo de organização descritivo, na medida em que têm por base a identificação dos entes, buscando nomeá-los, qualificá-los e localizá-los. Para esse autor (2016), os manuais escolares, por sua vez, tendo como propósito a explicação didática, lançam mão ora do modo de organização descritivo, ora do argumentativo. Ao fazer uma analogia desses manuais escolares com obras de referência da área de educação, observamos que eles seguem uma diretriz organizativa muito semelhante.

No *corpus* analisado, as obras técnicas mais atuais se afastam da descrição objetiva e recorrem ao ensaio, procurando apreender a evolução da temática, algumas explicitando correntes teóricas, outras argumentando em torno da profissionalização do magistério, das demandas contextuais do ser docente, das questões educacionais mais amplas. A descrição objetiva cede lugar, então, ao ensaísmo crítico, que é uma das formas de movimentar, a seu modo, o professorado no sentido de fabricar outros olhares sobre ele.

A inserção do conceito de identidade docente, explicitamente nas obras de referência lexicográficas e terminológicas em educação, se consubstancia em um movimento de ampla incorporação, por um lado, do conceito de identidade oriundo da psicologia e das ciências sociais e, por outro, dos estudos da profissionalização docente. A década de 1990 foi crucial em nosso meio, sobretudo com publicações fundantes na área. A década de 2000 foi um desaguadouro desse movimento anterior, que se explicitou nas obras de referência, sempre mais lentas em sua marcha de produção, mas sempre cruciais na consolidação do conceito na área de educação, permitindo novos desdobramentos interpretativos.

Capítulo 3

**Apropriações
teórico-conceituais da
identidade nos estudos de
representações sociais sobre o
professorado**

A introdução da teoria das representações sociais no campo científico permitiu agregar conceitos antes dispersos da Psicologia Social em torno de uma abordagem inovadora (MOSCOVICI, 2001) que, por sua vez, terminou por suscitar, em seu potencial heurístico, outras relações conceituais, teóricas e metodológicas notadamente no entrecruzamento com as ciências sociais. Nesse cômputo, entram em cena o conceito de identidade social e, mais recentemente, o de identidade profissional.

A discussão sobre a identidade e as representações sociais tem percorrido múltiplos direcionamentos. A rigor, o estudo pioneiro de Moscovici (1961) sobre a psicanálise e, em continuidade, o de Jodelet (1989) sobre a loucura colocaram, cada um a seu modo, a questão da identidade. A proposição de que uma representação social espelha a identidade dos grupos investigados é bastante nítida no primeiro autor e, mais ainda, quando nos deparamos com a abordagem antropológica de Jodelet ao tratar do binômio alteridade-identidade.

Estudos posteriores foram conduzidos por uma série de autores reconhecidos na área. Doise (1998) discutiu sobre o papel das representações sociais na compreensão até mesmo da identidade pessoal. Marková (2006), pela via da linguística, deu visibilidade à tríade dialógica entre *alter*, ego e objeto representado, construindo um quadro epistemológico amplo na perspectiva das práticas discursivas. Por outra via, Jovchelovitch (2008) teceu uma interlocução inovadora com autores de campos distintos (Habermas, Winnicott, Paulo Freire, entre outros), elucidando o (não) reconhecimento do saber do(s) outro(s), calcado em relações de poder, dando visibilidade à identidade-diferença como pano de fundo.

Dentre as diversas publicações, gostaríamos de destacar ainda os trabalhos de Costalat-Founeau (1997), Moloney e Walker (2007) e Deschamps e Moliner (2008), porque têm, na identidade, o seu foco de investigação principal. Esses últimos autores especificaram, de modo didático, a relação entre identidade e representações sociais, no sentido da proposição de uma diferenciação entre as representações identitárias, as representações sociais e as representações do social. Para Costalat-Founeau (1997), entram em jogo, nesse cenário, outros aspectos como a emoção, a competência e os grupos profissionais na construção da identidade profissional. Moloney e Walker (2007) trazem um apanhado diversificado de abordagens teóricas e de pesquisa, destacando-se questões relativas ao poder e à cultura.

No Brasil, a discussão sobre a identidade e as representações sociais foi se desenvolvendo progressivamente. Como exemplo, Penna, em 1992, apresentou uma tese sobre o nordestino, tendo por base o “Escândalo Erundina”, personagem do cenário político que agregava em torno de si uma série de atributos socialmente pejorativos, mas que terminou por ser eleita a prefeita da maior cidade do país. Gouveia (1993) defendeu uma dissertação de envergadura teórico-conceitual sobre sujeito, representação social e identidade coletiva, tendo por base também o referencial sociológico.

A publicação do livro *Estudos interdisciplinares de representação social* (MOREIRA; OLIVEIRA, 1998) trouxe capítulos dedicados ao tema por diferentes perspectivas. Saliente-se que o texto de Abric (1998), nessa obra, apesar de não ser esse o foco, já pontuava o papel que as representações exercem enquanto função identitária. Os capítulos mais específicos dessa obra sobre a identidade são três: a relação com o conceito de *habitus* de Bourdieu foi urdida por Domingos Sobrinho (1998), a discussão sobre a maioria e da minoria na obra Moscovici foi efetivada por Nóbrega (1998) e a compreensão da identidade como uma representação social foi apresentada por Andrade (1998). Além desses, temos o capítulo de Costa e Almeida (1998) sobre o conceito de “bom professor”. Rangel (1998, 1999), nesse sentido, já tinha publicado um livro sobre representações sociais do bom professor e continuaria a fazê-lo em trabalhos subsequentes. Estudos posteriores foram publicados por esses autores, entre os quais destacamos a tese de Andrade (1999), no livro *Cultura política, identidade e representações sociais*, e o desenvolvimento de um modelo teórico por Domingos Sobrinho (2014) na continuidade da articulação entre Moscovici e Bourdieu e que tem sido desenvolvida pelo Grupo do Rio (ABDALLA; DOMINGOS SOBRINHO; CAMPOS, 2018).

Esses breves exemplos evidenciam que muito já se fez nessa tentativa de aproximação e desenvolvimento conceitual, ainda que haja a necessidade de outros trabalhos para a consolidação maior desse campo de estudos. Nossa intenção aqui é analisar os usos das teorias da identidade¹⁸ nas pesquisas de representação social com foco no professorado, o que não significa desconsiderar as revisões já feitas no tocante à utilização do conceito de identidade na educação.

Assim, Faria e Souza (2011), por exemplo, analisaram a incorporação do conceito nos estudos de formação de professores em uma amostra de cinco dissertações e cinco teses. Gonçalves (2016) analisou seis artigos publicados no Grupo de Trabalho (GT) de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nas reuniões realizadas entre os anos de 2010 e 2014.

Em uma pesquisa mais abrangente, Spezani e Oliveira (2013) procuraram verificar o perfil da produção científica veiculada por teses, dissertações e artigos no que concerne ao conceito de identidade relacionado à teoria das representações sociais, no período de 2000 a 2011, resultando em uma amostra de 48 trabalhos. Chamou-nos a atenção, nesse conjunto de trabalhos, o fato de apenas um desses ser classificado na área de educação, muito embora cerca de 20,8% ter, como locus de pesquisa, escolas públicas e privadas. A área que mais contribuiu foi a psicologia, com 27% dos trabalhos da amostra. O enfoque mais associado à saúde fica também evidente nesse trabalho, inclusive retratado nas bases de dados analisadas.

¹⁸ Sobre as teorias da identidade, vale conferir os estudos de revisão teórica como: Howard (2000), Lawler (2008) e Burke e Stets (2009).

Ao considerarmos a quantidade de pesquisas que tínhamos notícias sobre a identidade docente, tendo por base a teoria das representações sociais, verificamos que, apesar da importância desses levantamentos anteriores, o número de trabalhos da área de educação foi subestimado. Em nossa perspectiva, a revisão sistemática de trabalhos acadêmicos (como dissertações e teses) e de artigos era uma abordagem possível, mas limitada, se não incorporasse dinamicamente outros trabalhos. Na área de educação, por exemplo, é expressiva a quantidade de livros coletivos ou individuais, fruto do trabalho de grupos de pesquisa e de abordagens sobre a teoria das representações sociais.

Outra razão para analisar essa literatura mais detidamente foi a constatação de que alguns desses trabalhos, em uma leitura inicial, tratavam da identidade docente a partir da perspectiva da “representação do ser professor”, desconsiderando, por vezes, os trabalhos sobre identidade realizados no âmbito da psicologia social. Essa constatação também foi assinalada por Braga e Campos (2016, p. 120), que, de um modo bem mais amplo, asseveraram:

Em se tratando especificamente da identidade do professor, a quase totalidade das pesquisas, apesar do quantitativo ser considerável, aborda temáticas diversas e olhares múltiplos, todavia, boa parte dos estudos encontra dificuldades em integrar concepções sociológicas e concepções psicossociais, também encontra dificuldade em indicar (incluindo também o nível empírico) a perspectiva dos grupos sociais como lugar privilegiado na construção dos processos identitários e o envolvimento das tecnologias da informação e comunicação como parte fundamental deste processo.

Finalmente, cabe uma ressalva acerca da relação entre teoria das representações sociais e identidade. Ainda que a urdidura entre o sujeito(s) e o objeto representado seja um ponto conhecido nessa teoria, não temos muitas pesquisas que levem em consideração a função identitária.¹⁹ A rigor, pesquisas sobre representação social no contexto educacional poderiam nos levar à identidade. Assim, apesar de não constarem no rol dos estudos revisados até o momento, alguns trabalhos podem iluminar a compreensão do que temos afirmado, sendo importantes para esclarecer o exposto e fundamentar a análise com um todo, ainda que pelo contraste.

Em uma abordagem processual, Passeggi (2003) procurou analisar como as representações sociais da escrita evoluíram, tendo em vista professoras em formação em serviço. Essa pesquisadora considerou as representações do memorial de formação, a

¹⁹ Entre essas destacamos: Andrade, Carvalho e Roazzi (2003), Novaes e Sousa (2013), Passeggi (2003), Lira e Batista (2014).

ser escrito como parte das obrigações do curso, da situação de escrita e de si mesmo. Essas representações faziam parte de uma rede de metáforas conceituais em que a escrita era, por ordem, representada como uma luta (contra o “bicho papão”), como um ato de conceber (um filho) e, finalmente, como uma viagem (de retorno, errâncias e partidas). O “eu”, respectivamente, nessas fases, se mostrava como um eu-submisso, um eu-criador e um eu-autor. Esse trajeto não foi analisado como se decorresse de representações idiossincráticas, mas era tecida nas vivências institucionais pelas formandas. Em outra pesquisa, realizada por Andrade, Carvalho e Roazzi (2003) sobre a representação social do processo de ensino-aprendizagem, verificou-se que os sujeitos a concebiam por meio de uma polarização, agregando sentidos em torno de diferentes papéis como *magistra-mater* e *magistra-magister*, tendo, pois, implicações esses registros no ser e no fazer docente. Essas pesquisas, portanto, têm por base objetos do mundo educacional e não a profissão, o “ser professor/a” ou a identidade docente em si, mas a ela remetem ao tratar da função identitária.

Nossa intenção aqui é discutir, a partir de uma pesquisa bibliográfica, como o conceito de identidade tem sido apropriado nos estudos de representações sociais com foco no professorado e que assumem explicitamente essa relação, seja no título ou nas palavras-chave.

3.1 O desenho da pesquisa

As seguintes bases de dados foram utilizadas: SciELO, periódicos Capes, Google Acadêmico, Dedalus (USP), catálogo *on-line* da Biblioteca Ana Maria Poppovic (FCC), base de dados ERIC, arquivos disponíveis *on-line* e a base de dados JSTOR.

Para a busca dos arquivos *on-line* foram utilizadas uma articulação de palavras-chaves, com operadores de busca (or, and), como: representações sociais, identidade, identidade profissional, identidade docente, professor, docente. Incluímos nesse rol também os estudos sobre o “ser professor”, bastante frequente em trabalhos da área.

Como um todo, consideramos, como critérios de inclusão: a) a presença do termo identidade (ou termo correlato, por exemplo, processo identitário) no título ou nas palavras-chave, conjugado a outros termos relativos à docência ou ao professorado; b) a utilização da teoria das representações sociais como aporte teórico-metodológico; c) reconhecimento, por parte de seus proponentes, de um vínculo com os estudos identitários.²⁰

Por fim, no âmbito da seleção desses trabalhos, verificamos que alguns eram frutos de uma mesma pesquisa, com aprofundamentos temáticos ou explicitação de alguns pontos específicos. Nesses casos, sempre preferíamos os textos que nos dessem uma melhor condição de compreender a pesquisa com um todo.

²⁰ Como critério de exclusão, foram retirados da amostra os ensaios e livros de autoria coletiva que, embora tivessem partes específicas sobre a identidade, ao analisar os capítulos especificamente não se enquadraram nessa perspectiva ampla, a não ser em um sentido mais genérico.

Para a organização dos dados fizemos uma grelha de análise contendo as seguintes categorias: autoria [individual ou coautoria], título do trabalho, público investigado [se estudantes, em formação inicial, ou profissionais], interpretação da identidade [incluindo a perspectiva teórica, o uso de autores], utilização da teoria das representações sociais, metodologia, achados, diferencial, limitações, relação com o CIERS-ed [se autores ou pesquisa filiada ou não], proveniência da pesquisa [trabalho acadêmico ou não].

É necessário destacar que sofreram a inflexão de onde nos situamos e das relações que se tecem com outros países, publicações de autores brasileiros, portugueses e argentinos. A produção foi majoritariamente em periódicos e em livros publicados no Brasil, mesmo por autores portugueses, e, em segundo plano, publicados em Portugal.

Quadro 3 Obras analisadas

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações de identidade profissional docente. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vízeu (org.). *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007. v. 1, p. 297-317
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Being a school teacher in Brazil. In: CHAIB, Mohamed; DANERMARK, Bert; SELANDER, Staffan (org.). *Education, professionalization and social representations: on the transformation of social knowledge*. Oxford: Routledge, 2011, v. 1, p. 134-146.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MADEIRA, Margot Campos; WILSON, Tânia Cristina Pereira; XAVIER, Erotides Maria Duarte Vieira; SILVA, Eliane Magalhães da; ARAÚJO, Lívia Paulo de; SANTOS, Fernanda Ramos dos. Os sentidos do ser professor. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 61-73, 2004.
- BRAGA, Claudomilson Fernandes; CAMPOS, Pedro Humberto. *Representações sociais e comunicação: a imagem social do professor na mídia e seus reflexos na (re)significação identitária*. Goiânia: Kelps, 2016.
- BRAUNA, Rita de Cássia de Alcântara; SILVA, Lourdes Helena da; BARLETTO, Marisa; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Identidade profissional e representações sociais do trabalho docente: o lugar da experiência na formação da pedagoga. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLAS BÔAS, Lúcia; SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 57-77.
- BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. *Professores: identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.
- CARVALHO, Anneliese Maria Bento Gama de. “Ser professor é...”: representações do fazer docente. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 245-266, jan./jun. 2011.
- DOTTA, Leanete Thomas. *Representações sociais do ser professor*. Campinas: Alínea, 2006.
- DOTTI, Corina Michelon. *Representações de mulheres-professoras*. Caxias do Sul: UCS, 1998.
- FIAMONCINI, Rosina Salette de Franceschi. “Ela sempre dizia assim: profissão de mulher é o magistério”: razões e paixões para escolha da profissão. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar (org.). *Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas*. Blumenau: EDFURB, 2009. p. 143-161.

GEBRAN, Raimunda Abou; TREVIZAN, Zizi. As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente. *Acta Scientiarum. Education*, v. 40, n. 2, e34534, 2018.

GOMES, Alberto Albuquerque. Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre o “ser professor”. In: PARDAL, Luís; MARTINS, António; SOUSA, Clarilza P. de; DEL DUJO, Ángel; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 105-123.

GOMES, Patrícia Maria S. et al. A Identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física Esporte*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-267, abr./jun. 2013.

LASSALA, Karla Karlbürger Moreira; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Identidade docente e gênero: representações de estudantes de pedagogia e de professores. *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 18, n. 32, p. 95-104, jul./dez. 2009.

LEITE, Maria Alzira. Ser professor é... representações e discursos. *Interações*, Santarém, Portugal, n. 46, p. 81-93, 2017.

LEITE, Maria Alzira. “Vá em frente”: seja um professor... *Cadernos CESPUC de Pesquisa*, Belo Horizonte, n. 29, p. 183-204, 2016.

LEITE, Maria Alzira. Discursos, identidades e representações sobre a imagem docente *Cadernos CESPUC de Pesquisa*, Belo Horizonte, n. 23, p. 137-149, 2013.

LEITE, Maria Alzira. *Olhares para o professor*. Colatina, Chicago: Clock-Book, 2017.

LIRA, André Augusto Diniz; BATISTA, Mércia Rejane Rangel. O conhecimento, sua construção e a identidade indígena: representações sociais do professorado Potiguara. In: LIRA, André Augusto Diniz; MIRANDA, Marly Medeiros de; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira (org.). *Revisitando o diálogo em representações sociais e educação*. Campina Grande: EDUFCG, 2014. p. 117-148.

MACHADO, Laeda Bezerra; RAPOSO, Mirella Maria Pimentel; SILVA, Marcella Thaine Lima e; CASTRO, Thaiz Reis Albuquerque. Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira* Be teacher: consensus elements of social representations of teachers in career home. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 97-110, jan./abr. 2016.

MADEIRA, Margot Campos (org.). *Representações sociais e educação: algumas reflexões*. Natal: EDUFRN, 1997.

MARQUES, Rafael Rodrigues Lourenço; MUSIS, Carlo Ralph de. *Representações sociais do professor: comunicação, educação e psicologia social*. Curitiba: Appris, 2016.

MARTINS, Angela Maria; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues. Representações sociais sobre o trabalho docente: trajetórias de formação de estudantes de licenciaturas e a construção da identidade profissional. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLAS BÔAS, Lúcia; SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 79-101.

MASSUCATO, Cristina Jaqueline; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Representações sociais de futuras professoras de educação infantil: identidade e formação profissional em questão. *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 173-188, jan./jun. 2012.

MONTEIRO, Ivanilde Alves. As representações sociais da identidade profissional docente. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v. 22, n. 2, p. 273-286, 2006.

MOREIRA, Alessandro Messias; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. *Ser professor: representação social e construção identitária*. Curitiba: Appris, 2015.

PEREIRA, Liliana P. L. S.; MARTINS, Zildete I. O. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002. p. 113-132.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et al. Movimentos identitários de professores: representações do trabalho docente. In: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luís António; VILLAS BÔAS, Lúcia. *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p. 63-74.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLAS BÔAS, Lúcia; SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 17-42.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Representações do ser professor no curso de letras. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 97-116, 2014.

SANTOS, Patrícia Irene dos. Representações sociais do ser professor: o conteúdo representacional em textos narrativos. In: MACHADO, Laêda Bezerra (org.). *Incursores e investigações em representações sociais e educação*. Recife: Editora da UFPE, 2013. p. 47-57.

SATLER, Lara Lima; MARTINS, Alice Fátima. Ser professora: representações e identidades no contexto da cultura visual. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 6, n. 10, p. 152-176, mar. 2013.

SEIDMANN, Susana; THOMÉ, Sandra; DI LORIO, Jorgelina; AZZOLLINI, Susana. Construção identitária e prática docente: reflexões a partir da teoria das representações sociais. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLAS BÔAS, Lúcia; SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 43-56.

SILVA, Ariane Franco Lopes da. O mundo virtual e as identidades profissionais: implicações para a formação docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 473-492, maio/ago. 2015.

Fonte: Os autores (2020).

3.2 Análise e discussão dos resultados

O conjunto analisado de acordo com o diálogo que travavam, em maior ou menor grau, com diferentes perspectivas, quais sejam: ciências sociais, estudos linguísticos, estudos da profissionalização docente e estudos mais afeitos à psicologia social. Essa divisão, mais bem compreendida como ênfase em vez de blocos homogêneos e mutuamente excludentes, teve o objetivo de explorar as diferentes nuances do conjunto das obras, ainda que toda classificação seja sempre um esforço provisório de enquadramento. Trata-se, na verdade, de blocos de sínteses, passíveis de novas classificações internamente e de inter-relação entre eles.

a) Os diálogos com as ciências sociais

Nos trabalhos analisados, consideramos um conjunto de textos que lançam mão, pontualmente ou de um modo mais amplo, de determinadas matrizes e certos autores das ciências sociais. Lopes (2002) apresentou uma análise que historicamente percorreu os estudos de identidade nas ciências sociais e seus rebatimentos na psicologia social. Nosso caminhar aqui será ainda mais específico e com enfoque contemporâneo, visto que se trata de pesquisas na teoria das representações sociais e porque analisamos a apropriação de autores da teoria social largamente conhecidos hodiernamente por tratar da identidade, como Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Antony Giddens, Manuel Castells, Pierre Bourdieu e, mesmo pela ausência nos trabalhos analisados, de Norbert Elias. Nesse quadro, encontra-se também Claude Dubar na interface com as identidades profissionais. Preferimos tratar das obras que nele se baseiam em tópico posterior.

As referências a autores e obras das ciências sociais, inclusive mais do que da própria psicologia social, é algo surpreendente, visto que a teoria das representações sociais brota nesta e não naquela. Contudo, isso talvez se deva à própria formação dos autores/as desses trabalhos menos afeita à área da psicologia.

A relação entre a teoria das representações sociais e as teorias sociais é bastante evidente e foi constantemente retomada na obra de Moscovici e seus seguidores. Basta, nesse sentido, considerar a obra *La machine à faire des dieux: Sociologie et psychologie*, traduzida, no Brasil, por *A invenção da sociedade: sociologia e psicologia* (MOSCOVICI, 2011). A aproximação com a obra de Durkheim é, de longe, a mais conhecida, mas definitivamente não é a única.

No conjunto de textos analisados, Bourdieu é o autor que é utilizado de modo mais consciente sobretudo naqueles trabalhos que o incorporam como referencial teórico explicitamente (SOARES; BRITO; DOMINGOS SOBRINHO, 2016; MARTINS; ABDALLA; MARTINS, 2012), enquanto outros o fazem apenas para reforçar argumentos. Martins, Abdalla e Martins (2012) o articulam, nesse âmbito ainda, à obra de Dubar. Discutem, por meio da pesquisa realizada, a formação docente como um jogo de aceitação das normas instituídas, de interiorização, de um “sujeitar-se”, de conformidades dissimuladas. Isso no quadro de relações normativas (identidade para o outro) e relações de pertença (identidade para si), conceitos basilares de Dubar. Cruzam-se, assim, dinamicamente conceitos de Bourdieu, de Dubar e de Moscovici.

Como já indicamos, há um esforço para a aproximação das obras de Moscovici e de Bourdieu,²¹ tecida, desde a década de 1990 (DOMINGOS SOBRINHO, 1997, 1998), com desdobramentos mais atuais, que terminaram por consolidar o Grupo do Rio (cf. ABDALLA; DOMINGOS SOBRINHO; CAMPOS, 2018). Esses trabalhos se utilizam preferencialmente do conceito de *habitus* e de campo social. Se o aporte comum desse grupo é a praxiologia bourdiesiana, não se pode esquecer que, no seu seio, há distinções quanto às interlocuções tecidas seja com as ciências sociais, com a pedagogia ou ainda com a psicologia social.²² Isso nos leva a reafirmar que se trata de ênfases e não de classificações rígidas de autores e obras. O que ensina a possibilidade de classificações dentro da classificação mais ampla.

Alguns dos trabalhos desses autores que tratam de identidade a partir de Bourdieu preferem colocar em seus títulos, palavras-chave e corpo do trabalho conceitos relativos à teoria bourdiesiana e não sobre a identidade. Concordamos com Lawler (2008) que Bourdieu tratou de uma forma ampla a identidade, a partir dos seus próprios conceitos. Para nós, o autor tem em vista uma macroidentidade a partir do *habitus*. Na perspectiva do autor, a identidade não se vincularia apenas a questões estritamente representacionais, mas a práticas, gostos, estilos de vida, capitais (culturais, sociais e econômicos), modos de apreciação e julgamento. Lembrando que, para Bourdieu (2007), a identidade se afirmaria,

²¹ A relação entre Moscovici e Bourdieu se deu em um obscurantismo mútuo. Contudo, é pelos seus seguidores que têm ocorrido aproximações sucessivas entre esses dois autores tão díspares e tão próximos.

²² O que se deve às distintas formações e trajetórias de seus integrantes.

portanto, na diferença. Ainda que, em algum lugar, tenha se referido também à identidade social como a imagem social que se tem de um determinado grupo.

Várias publicações utilizam um conjunto de autores como Castells, Dubar, Lawn, Bauman (GOMES, 2007; PARDAL *et al.*, 2009, 2011), estando articulados em volta de um eixo principal, explicitando uma teorização sobre a identidade e representação social, tendo como base o trabalho docente na contemporaneidade, a crise identitária, a sua refiguração e perspectivas possíveis de mudança. Apresentam-se assim em um quadro de leitura crítica do trabalho docente na contemporaneidade. Essas publicações estão vinculadas aos pesquisadores associados ao CIERS-ed, assim como a pesquisa de Martins, Abdalla e Martins (2012), anteriormente citada, e outras que ainda serão discutidas mais adiante. É importante destacar que a pesquisa sobre o trabalho docente capitaneada pelos integrantes do Centro foi desdobrada em várias publicações (cf. SOUSA; VILLAS BÔAS; NOVAES, 2011). Contudo, nem todos os pesquisadores apresentaram a discussão a partir da chave da identidade, mas sim do trabalho, da profissionalidade e da profissão docente.

Até então consideramos aquelas que nos pareceram retratar melhor a relação entre as ciências sociais e a teoria das representações sociais. Por outro lado, um conjunto de publicações faz um uso limitado dessa literatura com usos incidentais, retirando os autores do contexto maior das obras, em geral, para referir-se àquelas noções mais básicas que se tornaram reconhecidas. Nesse sentido, por exemplo, Stuart Hall é conhecido por tratar das “múltiplas identidades” ou da “construção social das identidades”. Não se reconhece, ou pelo menos não se explicita, que o autor trabalha em uma perspectiva dos estudos culturais, que toma elementos como a linguagem, a cultura e o poder como cruciais e indissociáveis na definição das identidades. Um dos pontos mais críticos é que a perspectiva do conceito de representação desse autor é pós-estruturalista, tendo por base uma compreensão performativa da linguagem e da identidade.

É apenas no contraponto que podemos melhor esclarecer nossa análise precedente. Um conjunto de autores, filiados à perspectiva pós-estruturalista, tornou-se bastante reconhecido no nosso meio, como Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Marisa Vorraber Costa, Alfredo Veiga Neto, sendo responsáveis pela introdução de Hall no Brasil, traduzindo, inclusive, alguns de seus textos, e tornaram-se dominantes no campo científico educacional brasileiro sobretudo no que respeita a alguns temas como currículo e gênero. Já discutimos, em outro momento (LIRA, 2007), que a perspectiva de identidade desses autores poderia ser denominada *identidades forjadas*, uma vez que a analisam a partir da dimensão externa de sua construção. As identidades, nessa abordagem, são forjadas discursivamente, são campos férteis de disputa. Todos esses autores se encontram em um mesmo paradigma interpretativo, em uma mesma matriz epistemológica, fazendo uso, principalmente, de Stuart Hall e de Michel Foucault.

Um outro autor citado é Zygmunt Bauman (2005), que, ao erigir uma sociologia tida como descritivista para os críticos, faz uma leitura do mundo contemporâneo, pinçando, à luz da “modernidade líquida”, a transitoriedade e a fugacidade do viver no mundo. A perspectiva de pertencimento identitário é bem situada em sua obra. Contudo, perdem-se de vista o autor e o enlace interpretativo que realiza, inclusive da cena europeia. Giddens (2002), por outro lado, compreende a identidade, mesmo a identidade social, de um ponto de vista que acentua mais o aspecto pessoal, tratando inclusive da noção de “eu”.

Já a obra de Norbert Elias (1994) é ignorada nas produções analisadas, ainda que se pudesse ventilar aqui, tendo em vista a obra de Moscovici e a importância que ambos atribuem à superação das abordagens dicotômicas. Elias realiza um trabalho primoroso nessa superação no tocante ao conceito de identidade. Por um outro lado, talvez a sua abordagem histórica seja de mais difícil incorporação, considerando que os produtores de pesquisa são, em sua maioria, de outras áreas mais afeitas, em tese, às ciências sociais.

b) Os diálogos com os estudos da linguagem

Os pontos de interlocução entre a teoria das representações sociais e a linguagem são muitos. O livro seminal de Moscovici (1961) apresentava aí uma forte relação, sobretudo na sua última parte, quando aborda os processos comunicativos, podendo muito bem ser enquadrada, atualmente, nas perspectivas das práticas discursivas. De acordo com o próprio Moscovici (2001, p. 13), foi a leitura de Gustave Flaubert, como o *Dicionário de ideias feitas* e o romance *Bouvard e Pécuchet*, que o fez perceber que as suas “ideias sobre a transformação da ciência estavam corretas”. A circulação social das representações foi compreendida, sobretudo, nesse dicionário, e o pensamento dialógico, no romance. Sublinhamos, no entanto, que a obra de Vygotsky, que dará base para as leituras dialógicas mais contemporâneas, será plenamente perceptível em obras subsequentes e de maior fôlego como em *Representações sociais: investigações em psicologia social* (MOSCOVICI, 2003).

Autores reconhecidos da linguística, como Jean-Blaise Grize, Rom Harré e Ivana Marková, apresentaram trabalhos tendo por base ou se referindo à teoria das representações sociais. Grize (2001) apresentou sua contribuição em um trabalho sobre a lógica natural e as representações sociais. Harré (2001), por sua vez, discutiu a gramática e o léxico como vetores de representações. Mais recentemente, Charaudeau (2015) abordou a identidade no campo da análise do discurso, tratando, ainda que brevemente, das representações sociais. Destacamos ainda os trabalhos de Marková (2006, 2017), que apenas mais recentemente têm sido utilizados em nosso meio.

No Brasil, duas autoras se destacaram: Passeggi (2003), à qual já nos referimos, e Madeira (1997), que procurou deslindar aspectos básicos sobre a relação da linguagem e da educação pela via das representações sociais. No Brasil, vale sublinhar ainda que Mary Jane Spink, reconhecida na área da saúde e com uma trajetória na teoria

das representações sociais, desenvolveu uma série de pesquisas e trabalhos de cunho epistemológico que resultaram na obra *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano* (1999). Seu referencial se expandiu para incorporar conceitos linguísticos e históricos, a partir do construcionismo social, próximo do que Moscovici fez em sua obra, bem como de abordagens contemporâneas marcadas pela linguística.

Ao ter como ponto de partida essas considerações, passemos às obras analisadas. A autora que identificamos com maior produção, nesse subconjunto de trabalhos, foi Leite (2013, 2016, 2017a). Os artigos analisados estão todos associados à sua tese de doutorado, que, publicada em livro, agregou as pesquisas que estavam em andamento. O livro apresenta de maneira coerente e organizada o conjunto de dados e a teoria (2017b). A tese é comparativa, considerando o professorado de Portugal e do Brasil, e tendo sido realizados grupos focais e entrevistas nos dois países, não apenas com professores, de vários níveis, mas também com coordenadores e pais de alunos. O referencial teórico das representações sociais e a atenção a sua relação para com a linguagem, lançando mão de alguns dos autores supracitados, como Marková, e secundariamente da teoria identitária nas representações sociais, lhe permite verificar as distinções nos grupos investigados (Portugal e Brasil), as lutas pelo sentido, as intimidações que terminam por se tornarem mais fortes que suas refutações, uma vez que os pais questionam as práticas docentes, terminando por os encurralar.

Por outro lado, algumas das publicações analisadas consideram de forma menos aprofundada a interlocução entre a teoria das representações sociais e o campo de estudos da linguagem. As tentativas de aproximação são várias. Em algumas dessas, tal como foram apresentadas pelos autores, não se evidenciam diferenças significativas em relação a uma análise de conteúdo, havendo também problemas relativos à explicitação metodológica e à interpretação dos dados. Esses trabalhos talvez fossem mais bem conduzidos caso lançassem mão de autores da própria linguística aplicada que apresentam leituras sobre a identidade em seus campos de especialidade.

c) Diálogos com os estudos da profissão e profissionalização docente

A pesquisa sobre a identidade docente surge, paulatinamente, na década de 1980, na Europa (ABRAHAM, 1987; NÓVOA, 1992). No Brasil, sua emergência também é recente. Pesquisas fundamentais e ensaios foram publicados, a partir da década 1990, em uma perspectiva mais atenta aos estudos pedagógicos (por exemplo, LIBÂNEO, 1998, 2001; GATTI, 1996; BRZEZINSKI, 1996, 2002), por um viés mais culturalista e de gênero (por exemplo, LOURO, 1997; COSTA, 1995), e, nessa mesma perspectiva, ainda, alguns mais atentos à dimensão etnográfica (CARVALHO, 1999) e com enfoque maior na perspectiva discursiva e histórico-cultural (FONTANA, 2000). Em nosso meio, alguns estudos

bastante inovadores do ponto de vista teórico, inclusive interpretativo, por reconsiderar leituras consagradas no campo educacional, foram pouco visibilizadas, como os de Fontana (2000) e os de Carvalho (1999).

A discussão sobre a profissão e profissionalidade docente tem sido crescente nos últimos anos. Nesse sentido, a compreensão de identidade profissional efetiva-se mais pelo que se espera, pelo que se estabelece como características da execução para um trabalho de qualidade. Essa perspectiva, no Brasil, tomou corpo em uma dimensão profissionalista do trabalho docente.

Os estudos da teoria das representações sociais vinculados à profissão e à profissionalização docentes são mais recentes ainda e têm ganhado corpo, seja pelo entendimento de uma ruptura ou de uma continuidade (CHAIB; DANERMARK; SELANDER, 2011). A discussão sobre identidade profissional e representações sociais, no próximo tópico, apresenta contornos mais particulares, por buscar prioritariamente o pensamento dos sujeitos/grupos do ponto de vista da psicossociologia. A discussão sobre a formação e a profissionalidade docentes figuram como pano de fundo. Por outro lado, neste tópico, que intitulamos “Diálogos com os estudos da profissão e profissionalização docente”, o enfoque das publicações é mais centrado na dimensão do professorado a partir da discussão sobre a profissionalização. A essa classificação, não obstante, não é tão fácil de se proceder, visto que todas as pesquisas se baseiam na teoria das representações sociais e no reconhecimento do foco na identidade docente.

Os trabalhos que tratam da identidade docente (BRAUNA *et al.*, 2012; SILVA, 2013; MASSUCATO; AZEVEDO, 2013, PLACCO; SOUZA, 2009, 2013; MACHADO, 2016) dialogam com as pesquisas específicas da área de formação e profissionalização docentes, de um modo mais integrado, inclusive em relação aos seus resultados, entrando em jogo uma série de autores, além dos mencionados acima, como António Nóvoa, Maurice Tardif, Claude Dubar, Francisco Imbernón, José Gimeno Sacristán, Beatriz Cerisara, Moysés Kuhlmann Júnior. Essa integração também ocorre por níveis educacionais. Por exemplo, pesquisas com o professorado da educação infantil discutem na interface entre o cuidar e o educar com os autores correspondentes.

Uma pesquisa nesse grupo de trabalhos aqui arrolados é a de Brauna e colegas (2012). Seu diferencial é tratar da dimensão da experiência docente, tendo por base autores da área, inclusive a obra de Denise Jodelet mais atual sobre essa dimensão. A identidade se figura, portanto, em sua relação com a história, com a profissionalização e com a experiência. Ainda que se utilize de autores com referencial na psicologia social, preferimos alocar essa publicação nesse grupo, posto que o enfoque maior é o da formação docente.

Um dos autores muito citado também é Claude Dubar, cujas ideias vão de um uso mais pontual a um uso mais consciente, incorporadas ao próprio dese-

nho da pesquisa. Dubar produziu uma obra afeita tanto a uma revisão do estudo da identidade, no quadro de uma sociologia da profissão, quanto à proposição de um modelo teórico, incorporando trajetórias de vida. Apresenta uma perspectiva relacional, biográfica e profissional da identidade, considerando o trabalho no contexto do mundo contemporâneo com as suas mudanças e permanências. Autoras como Placco e Souza (2009, 2013) e a pesquisa já citada de Martins, Abdalla e Martins (2012) se utilizam fortemente de suas colocações. A rigor, as pesquisas de Placco e Souza (2009, 2013) poderiam se classificar mais como assentadas na teorização sobre a profissionalização do que na teoria das representações sociais propriamente dita, uma vez que põem em relevo questões relativas à dimensão formativa na trajetória de vida de estudantes universitários, seguindo a lógica de Dubar.

Vale salientar, por fim, que os trabalhos da pesquisa como um todo quase que unanimemente citam, no meio internacional, primeiramente António Nóvoa e, em segundo plano, Maurice Tardif. Mencionados, quase sempre, na parte introdutória das pesquisas ou nas conclusões finais. Apesar do enfoque do primeiro ser mais amplo, incorporando quadros explicativos, relações com a história da profissão docente, com as perspectivas biográficas, com a dimensão emancipatória, estando, portanto, associada ao poder, as referências nos trabalhos analisados são sempre para reforçar a revisão de literatura das pesquisas. No mesmo sentido, as citações do segundo são mais para tratar amplamente do trabalho docente e muito pouco sobre os saberes da docência, tema no qual sua obra se assenta com mais vigor.

d) Diálogos com a psicologia social

As publicações apresentadas neste tópico dialogam amplamente com a identidade no seio da própria teoria das representações sociais, na discussão ampla sobre as teorias da identidade, retomando também a discussão sobre a identidade profissional. Algumas dessas publicações dialogam inclusive com a literatura esboçada no tópico anterior, criticamente, levando em consideração autores desconhecidos para a maioria, os quais, como afirmamos antes, não se tornaram parte das leituras hegemônicas.

Ao ter em vista o campo de produtores (BOURDIEU, 2008), é importante destacar que todas as publicações desse grupo estão diretamente vinculadas ao CIERS-ed ou têm autores associados a ele.

Assim, Ariane Franco Lopes da Silva (2011, 2013, 2015) apresenta uma leitura ampla de identidade a partir de autores do campo da psicologia social (Tajfel, Goffman), da própria teoria das representações sociais (como Deschamps, Moliner, Duveen, De Rosa), articulando ainda com Tardif e Lessard (no campo da identidade profissional), Foucault e Hall. Essas leituras não lhe são como amarras, pelo contrário, é através e para além dessas que constrói um referencial

próprio, autoral, e uma metodologia inovadora. Esse referencial autoral se tece pela dimensão da corporeidade (SILVA, 2011), pela via do gênero (SILVA, 2013) e até pela virtualidade (SILVA, 2015). Não obstante essas vias e interlocuções, o referencial de destaque é psicossociológico, pautando-se em um entendimento claro que as representações sociais atendem a uma função identitária.

Os trabalhos de Alda Judith Alves-Mazzotti (ALVES-MAZZOTTI *et al.*, 2004; ALVES-MAZZOTTI, 2007a, 2007b, 2008, 2011; LASSALA; ALVES-MAZZOTTI, 2009) se constituem em uma sequência de aprofundamentos de suas próprias pesquisas anteriores. Vale salientar que algumas dessas se constituem em discussões a partir de uma mesma pesquisa sobre as representações sociais da identidade profissional (ALVES-MAZZOTTI, 2004, 2007a, 2007b, 2011), aprofundando sentidos específicos como na discussão sobre a dedicação (ALVES-MAZZOTTI, 2008) ou no gênero da docência (LASSALA; ALVES-MAZZOTTI, 2009). Nesta última, vale salientar, se faz uma discussão ampla com trabalhos regularmente ignorados no campo educacional, inclusive da literatura nacional e internacional sobre o gênero da docência. Do ponto de vista da identidade, esses trabalhos arrolados tratam da identidade sob uma perspectiva pautada na Teoria do Núcleo Central, sendo o objeto da representação o próprio professorado. Portanto, trata-se de representações identitárias.

Entre todos os trabalhos analisados, a tese, publicada sob a forma de livro, de Braga e de Campos (2016) merece destaque. Esse trabalho retoma a discussão crítica da identidade sob bases sociológicas e sob a perspectiva profissional, tratadas anteriormente, acrescentando a dimensão comunicacional, pautando-se, por fim, na perspectiva da teoria das representações sociais a partir das discussões travadas por W. Doise. O quadro metodológico oferecido se fundamenta fortemente na estatística e nos estudos comparativos. Vale salientar que é o único trabalho revisado que não tem como sujeito o professorado em si mesmo, mas os discursos produzidos sobre o professorado. A discussão proposta é tecida no quadro dos processos identitários, inferidos da relação entre o discurso midiático e os rebatimentos nos docentes, tendo em vista o que aponta a literatura.

Finalmente, a pesquisa de Seidmann *et al.* (2012), que trata da construção identitária e prática docente de professores de Buenos Aires, apresenta uma leitura ampla de autores da teoria das representações sociais e da psicologia em um sentido mais amplo, como Moscovici, Bruner, Tajfel, Marková, Duveen, Lloyd, Carretero, Castorina e Jodelet. É o único trabalho que explicita, por meio de um quadro teórico e visual, uma articulação epistemológica que tem por base os conceitos de identidade, eu/outro, *themata* e interdependência simbólica.

3.4 À guisa de síntese

As considerações aqui realizadas, ainda que se trate de uma classificação provisória, tiveram o objetivo de alocar as pesquisas em diálogos com as teorias das ciências sociais, com as teorias linguísticas, com os estudos da profissão e profissionalização docentes e com a psicologia social.

Observamos uma forte presença do CIERS-ed nesse conjunto de trabalhos, notadamente naqueles que fazem relação com o trabalho docente, via profissionalização, e dos que tratam dessa relação em uma perspectiva mais ampla de psicologia social e da teoria das representações sociais. A rigor se poderia alegar que todos os trabalhos partem desse ponto de vista, mas isso não é o que acontece na condução das pesquisas, visto que as discussões urdidas nessa disciplina e nessa teoria especificamente são marginais. Ressalte-se que são as pesquisas do último grupo apresentado que oferecem uma discussão mais ampla nesse sentido.

Os pesquisadores desse grupo estão todos, direta ou indiretamente, vinculados ao CIERS-ed e têm projetos mais amplos desenvolvidos em uma escala maior de interatividade em grupos de pares mais qualificados que adentram a esse Centro, considerado de excelência, naquilo que Bourdieu (2008) trata de distinções simbólicas. Por outro lado, o CIERS-ed tem um papel crucial para consolidação da teoria das representações sociais e de trajetórias de novos pesquisadores na área.

Uma constatação geral é que ainda se faz necessário que a identidade docente para aqueles que realizam pesquisas com a teoria das representações sociais seja mais estudada tendo por base os trabalhos de base epistemológica e empíricos da área. Os estudos que se apropriam melhor da teoria das representações sociais terminam por ser também mais bem conduzidos metodologicamente.

Capítulo 4

Conceitos de “prática” no campo educacional: a docência em foco²³

²³ Agradecemos à Profa. Dra. Alboni Vieira, editora-chefe da *Revista Diálogo Educacional*, pela disponibilização do texto para a composição deste livro, uma vez que as discussões aqui apresentadas foram publicadas, quase que em sua íntegra, em: LIRA, André Augusto Diniz; VILLAS BÔAS, Lúcia. Conceitos de “prática” no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 20, n. 66, p. 989-1014, set. 2020. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/27104>. Acesso em: 20 set. 2020.

Diversos autores das ciências humanas e sociais têm se dedicado, em contextos e em temporalidades variadas, à problemática relação entre teoria e prática e, por consequência, entre pensamento e ação, entre o dizer e o fazer. No âmbito da educação, isso também não é diferente. É possível vislumbrar sinais desse debate, em diversas matrizes teóricas que se perfileram, se contrapuseram e se interpenetraram, ao longo da história da educação (CAMBI, 1999; MANACORDA, 2010; GAUTHIER; TARDIF, 2014; SAVIANI, 2018), ainda que essa reflexão tenha se desenvolvido mais nas últimas décadas (TARDIF, 2002; ALTET, 2011).

Na literatura educacional, para além da enunciação quase sempre construída em termos de oposição entre teoria e prática, em diferentes marcos teóricos de referência, há uma disputa relacionada aos qualificativos dessa “prática”, como podemos observar nos termos “prática social”, “prática educativa”, “prática pedagógica”, “prática docente” e “prática de ensino”, sem desconsiderar a própria noção de “práxis”. No campo educacional, essas noções se desdobraram em especificidades teóricas que demandam uma aproximação cuidadosa. Qualquer tentativa de classificação e de interpretação deve ser considerada pela compreensão dos obstáculos epistemológicos que permeiam o nosso próprio olhar (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1998).

Assim, em um primeiro momento, apresentaremos o debate sobre os conceitos de prática por meio das noções de “prática social”, “prática educacional”, “prática pedagógica” e “prática docente”, levando em consideração as publicações que se tornaram mais reconhecidas e legitimadas em nosso meio, sobretudo por serem publicadas por grandes editoras do mercado nacional. A seguir, analisaremos os desdobramentos de seus usos em obras de referência lexicográficas, indicando sua pertença a uma narrativa semântica que alimenta determinadas matrizes de interpretação desse campo. Por último, consideraremos a discussão entre representações e práticas sociais e suas possíveis contribuições para a inteligibilidade das práticas docentes. Esse trajeto sinaliza para desafios e lacunas no tocante à compreensão das práticas docentes como objeto de reflexão teórica e de intervenção no cotidiano.

4.1 Os conceitos de prática no campo educacional

A discussão sobre os conceitos de prática na educação, incluindo seus qualificativos (social, educativa, pedagógica e docente), é relativamente recente do ponto de vista da narrativa histórica e ainda está longe de ser equacionada.

A noção de campo científico nos auxilia a compreender os diversos posicionamentos epistemológicos imersos em um amplo processo de legitimação/legitimidade dos agentes e das instituições participantes do jogo pela hegemonia interpretativa. Como destacou Bourdieu (2001), os autores dominantes em um campo estão

nas instituições mais reconhecidas e têm a seu favor os lugares mais distintos para divulgação de suas ideias nas grandes editoras e recursos financeiros para pesquisas.

No campo científico educacional, um conjunto de autores reconhecidos, em nosso meio e internacionalmente, participou da construção da definição do lugar da prática na formação docente e na pedagogia pelos conceitos de práxis, de prática social, educativa, pedagógica e docente. Apesar de diferenças no tocante ao encaminhamento teórico de suas obras, das ênfases e dos objetos de estudo investigados, alguns desses, sobretudo os brasileiros, partiram do materialismo histórico dialético e, em alguns casos, tiveram os mesmos autores como referência em suas primeiras reflexões.

Dermeval Saviani se esmerou no aprofundamento da leitura da história da educação pelas lentes do materialismo, considerando a práxis como um conceito crucial, sendo um autor dominante no campo dos produtores (YAMAMOTO, 1996). Libâneo, inclusive, reconheceu a importância de Saviani na construção do seu próprio pensamento sobre a pedagogia e a prática social (cf. FRANCO, 2012). Paulo Freire também utilizou o conceito de práxis, mas seguiu uma construção teórica própria, que se distanciou do materialismo clássico, aproximando-se de abordagens culturalistas e dialógicas. A obra de Freire enseja várias reflexões sobre a prática social, educativa e docente. No Brasil, a noção de práxis tornou-se chave para o desenvolvimento dos conceitos aqui analisados, ainda que essa discussão esteja para além do escopo deste livro.

Esse conceito-ponte, práxis, terminou por ser incorporado no conceito de “prática social”, resguardando, assim, certo sentido político originário e a noção dialética que o termo enseja. Como veremos a seguir, “prática social” é um conceito que perpassa a obra de vários autores, servindo regularmente para delimitar: a) a construção de um coletivo docente; b) a ideia de transformação social; e c) a definição da própria pedagogia como ciência. Já os conceitos de “prática educativa” e de “prática pedagógica” aparecem para alguns autores como intercambiáveis; para outros, como distintos.

Libâneo (1998), procurando apresentar a especificidade da pedagogia, lança mão de diversas tentativas no intuito de cerceá-la conceitualmente, definindo seu objeto e a atividade do pedagogo. Esse autor sublinha que a pedagogia se ocuparia da educação intencional (referente às escolhas, valores e compromissos éticos) como uma “prática social”, compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade. Em complemento, esclarece que as “práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais” (LIBÂNEO, 1998, p. 26). As práticas educativas, portanto, na perspectiva do autor, estão inclusas na conceituação mais ampla de prática social.

A discussão de Pimenta (1999) se desenvolveu na perspectiva da profissionalização docente, tendo por base a construção da identidade profissional. Isso se daria mediante a mobilização e a reinvenção dos saberes pedagógicos, sendo a “prática social” o ponto de partida e de chegada de “uma ressignificação dos saberes na formação de professores”. Pimenta elucida que a “prática social de ensinar” se articula à didática, sendo necessário: “proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo de uma realidade existente, realizando um balanço de se fazer frente ao fracasso escolar” (1999, p. 25).

Convém observar o lugar de Pimenta nesse espaço de lutas distintas. A autora publicou, entre outros, um livro que logo se tornaria referência na área, *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (PIMENTA; GHEDIN, 2002), e é organizadora da coleção *Docência em Formação*, da editora Cortez. O livro apresenta uma série de capítulos com uma vigorosa crítica à epistemologia da prática, pautado na compreensão de práxis, lançando mão também de vários autores da pedagogia crítica, como José Gimeno Sacristán, Henry Giroux e José Contreras. Na apresentação da coleção *Docência em Formação*, a autora (2012) destaca a importância dos saberes da docência, da construção da identidade profissional e da necessidade de que os docentes ampliem a compreensão da educação como uma prática social complexa, ética e política, com vistas à superação do fracasso escolar. Nessa coleção, inclusive, foram publicados livros sobre a prática pedagógica (FRANCO, 2012; CHARLOT, 2014). A aproximação de Pimenta dos saberes da docência em sua trajetória acadêmica a faz se vincular mais à compreensão da educação como uma prática social, decorrendo daí a necessidade de uma vinculação contextualizada, ética e política do fazer pedagógico, em uma arregimentação teórica que ultrapassa a leitura da crítica marxista corrente.

Outra contribuição para a discussão específica sobre as práticas docentes foi apresentada por Franco (2012) ao problematizar abordagens de autores contemporâneos como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Selma Pimenta, Bernard Charlot e Philippe Meirieu. Após indicar os usos intercambiáveis dos conceitos de prática educativa e prática pedagógica, entendidos em muitas obras como sinônimos, Franco (2012) aponta para a necessidade de uma diferenciação entre esses dois termos. Segundo ela, enquanto as práticas educativas se direcionam para a concretização de processos educacionais, as práticas pedagógicas correspondem “a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2012, p. 152). As práticas pedagógicas são intencionais, visam a atender às expectativas de uma comunidade social, considerando o trabalho de um coletivo, atravessadas por “relações de produção, culturais e ideológicas” (FRANCO, 2012, p. 152), visando à transformação social. Portanto, as práticas educativas estão presentes em uma variedade de situações e contextos, mas as práticas pedagógicas, não, justamente pelas necessidades requeridas. A pedagogia como ciência deveria, portanto, analisar as diversas práticas educativas.

Além da produção brasileira na pedagogia, autores reconhecidos internacionalmente discutiram e contribuíram para a redefinição das leituras que, em nosso meio, se erigiram sobre a prática docente, notadamente a partir da década de 1990. Esse segundo conjunto de autores não pode ou não deveria ser compreendido como distanciados do pensamento pedagógico brasileiro. Pelo contrário, foi em movimentos de continuidade e de oposição que se firmaram e se afirmaram outras leituras no Brasil sobre a prática docente.

A editora Grupo A, através dos selos Penso e Artmed, tem publicado obras de Donald Schön, Philippe Perrenoud, José Gimeno Sacristán, Angel Pérez Gómez, Marguerite Altet. A editora Vozes também tem importantes publicações de Maurice Tardif e Clermont Gauthier, entre outros. Contra Donald Schön e Philippe Perrenoud se erigiu uma forte crítica em solo brasileiro. O primeiro devido à epistemologia da prática e o segundo por causa da teorização sobre as competências e sobre as práticas reflexivas, ainda que esses aspectos não possam, de maneira alguma, restringir a obra desses dois autores (SCHÖN, 2003; PERRENOUD, 2002). Suas obras foram lidas muitas vezes, até injustamente, pelas insígnias do tecnicismo e da alienação política.

A publicação da obra coletiva *Formando professores profissionais*, pela Artmed, organizada por Léopold Paquay e demais autores (2001), foi crucial para compreender o lugar central da prática de ensino na formação e profissionalização docente pelas competências, saberes docentes e pelo *habitus* profissional. Apesar das diferentes nuances dessas construções teóricas, as “práticas docentes” são referidas no contexto das “práticas de ensino”, que podem ser vislumbradas em várias publicações, anteriores e posteriores, desse grupo de autores quanto à formação e à profissionalização docente (entre outros: GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998; TARDIF, 2002; ALTET, 2017).

No quadro da prática docente, Meirieu (2008) discutiu amplamente sobre a tensão entre o dizer e o fazer na profissão. Charlot (2000, 2014) direcionou-se para as práticas educativas na sua relação com o saber, tendo progressivamente adquirido visibilidade no campo científico educacional, inclusive por sua atuação como professor visitante no Brasil. Altet (2001, 2017) analisa a prática docente a partir da observação das práticas de ensino em suas relações com a aprendizagem.²⁴

Ao problematizar o ensino para a compreensão, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) apontam para a necessidade de intervir na escola, revisando a dimensão da prática docente em três grandes perspectivas: como atividade técnica, como atividade heurística/artística e como atividade ética. Quanto à perspectiva técnica, discutem a partir do modelo processo-produto, pela via de uma razão instrumental, que negligencia a subjetividade ou quer evitá-la a todo custo, para

²⁴ Retomaremos, no tópico seguinte, a obra dessa autora e também a de Perrenoud.

que se atinja, então, a eficácia no ensino. Essa perspectiva conjuga, por um lado, a homogeneização das práticas docentes e, por outro, a sua individualização, impondo-se daí a ideologia do individualismo e a ênfase na competição. Em relação à perspectiva heurística/artística,²⁵ o que se destaca são os processos de criação e de transformação de significados, sublinhando-se os esquemas de interpretação em movimento, a necessidade de se conhecerem o ponto de vista dos aprendentes, os processos de subjetivação e a experiência humana para movimentar as práticas pedagógicas. Por fim, o ensino na perspectiva da prática ética é compreendido como uma prática social em sua contingência histórica e espacial, vinculado a valores socialmente constituídos e incluídos, por exemplo, nas práticas curriculares. As atividades são compreendidas no tempo longo das aprendizagens, destacando-se as dimensões criadoras e inovadoras.

Tardif (2002) também apresentou sínteses inovadoras sobre a prática docente que possibilitam uma compreensão rica, multifacetada e plural dessa atividade e inclusive servem como grade de análise para pesquisas sobre o agir pedagógico. A primeira grande síntese que realiza enfoca a “prática de ensino” sob três aspectos de intervenção: a) como arte, tendo como maior expoente Schön; b) como técnica guiada por valores, que termina por dicotomizar a esfera da subjetividade e da objetividade, muito presente na Escola Nova; e c) como interação no quadro do agir interativo e do dialogismo contemporâneo. Uma segunda síntese, mais completa, é também apresentada por esse autor (TARDIF, 2002) seguindo uma grade de análise de seis grandes aspectos: a) atividades típicas na educação; b) esferas típicas na educação; c) caso ilustrativo; d) papel típico da educação; e) saber ou competência; f) modelo da prática educativa. Disso resultaram oito grandes abordagens das práticas de ensino, segundo o autor, sobre o agir docente: a) tradicional; b) afetivo; c) instrumental; d) estratégico; e) normativo; f) dramático; g) expressivo; h) comunicacional. Esses modelos do agir docente não podem ser concebidos como estanques, posto que são histórica e socialmente constituídos, perpassando as práticas pedagógicas docentes, inclusive produto da reflexão sobre a atividade cotidiana.

Faz-se necessário, no entanto, uma síntese desta parte. A forte influência do materialismo histórico e do conceito de práxis deu visibilidade a um outro conceito emergente no campo educacional, o de “prática social”. A educação, como uma das práticas sociais, implica um agir intencional voltado para a transformação social. Todavia, outras teorias iriam se consolidar em nosso meio, voltadas mais para a prática de ensino, e se consubstanciariam nas chamadas “epistemologias da prática”. Retomaremos, a seguir, alguns desses pontos.

²⁵ Os autores intercambiam esses termos.

4.2 O conceito de prática em obras de referência lexicográfica de educação

O *corpus* da pesquisa, explicitado no Quadro 4, abaixo, contou com 16 obras de referência técnicas em educação, sendo 11 dicionários, 4 glossários e 1 vocabulário.²⁶ A escolha desse *corpus*, escrito originalmente ou traduzido para a língua portuguesa, teve por finalidade considerar obras que poderiam ter maior circulação em nosso meio.

Quadro 4 Obras de referência lexicográfica consultadas

- ALTET, Marguerite. Professores (práticas profissionais dos). In: VAN ZANTEN, Agnès. *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 650-655.
- ANTUNES, Celso. *Glossário para educadores(as)*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARENILLA, Louis; GOSSOT, Bernard; ROLLAND, Marie-Claire; ROUSSEL, Marie-Pierre. *Dicionário de pedagogia*. 2. ed. rev. e aum. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM Disponível em: <http://gestrado.net.br/pdf/328.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.
- DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Edições Antares; Nobel, 1986.
- FERNANDES, Cleoni; GRILLO, Marlene. Currículo e prática pedagógica da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Brasília: Inep/Ries, 2006. v. 2, p. 439-447.
- FOULQUIÉ, Paul. *Dicionário da língua pedagógica*. Lisboa: Livros Horizonte, 1971.
- LAENG, Mauro. *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote, 1973.
- LUZ, Gizele; GESSER, Verônica. Prática pedagógica. In: SOUZA, João V. A. de; GUERRA, Rosângela. *Dicionário crítico de educação*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014.
- MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/Ries, 2003.
- MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Brasília: Inep/Ries, 2006. v. 2.
- PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. Pesquisa e práticas pedagógicas. In: VAN ZANTEN, Agnès. *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 634-640.
- QUEIROZ, Tânia Dias. *Dicionário prático de pedagogia*. São Paulo: Rideel, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

²⁶ Vale salientar que a *Enciclopédia de pedagogia universitária*, organizada por Morosini (2003, 2006), contém (volume 1) ou mesmo é um glossário (volume 2).

VAN ZANTEN, Agnès. *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires *Conceitos de educação em Paulo Freire*: glossário. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa, 2014.

Fonte: Os autores (2020).

Sobre o *corpus* acima, salientamos que os dicionários e vocabulários de organização coletiva apresentavam os termos utilizados por meio da autoria dos seus colaboradores, que serão destacados ao longo deste texto.

4.3 O desenvolvimento do conceito de prática

Observamos, no *corpus* analisado, que os conceitos de prática (social, educativa, pedagógica, docente) são incorporados às obras de referência lexicográfica apenas a partir da década de 2000. Ainda que algumas dessas obras, mesmo atuais, ainda não os tenham incorporado (ARENILLA, 2013; QUEIROZ, 2011; CALDART *et al.*, 2012; PEREIRA; LIMA, 2008). Em seu *Dicionário da língua pedagógica*, Foulquié (1971) não apresenta nenhum conceito sobre prática e seus correlatos. O *Dicionário brasileiro de educação*, de Duarte (1986), apresenta o conceito sobre prática profissional em um quadro genérico sem vinculação com a docência. O vínculo é com o profissional técnico, destacando-se as habilidades motoras no quadro das profissões relacionadas ao tecnológico.

Como afirmamos, as obras de referência técnicas podem retratar retrospectivamente o movimento histórico de conceitualização, inclusive pondo em relevo a obra de determinados autores. Cientes disso, analisamos um dicionário e um vocabulário sobre a obra de Paulo Freire. Afirmamos ainda que Freire se utilizou em sua vasta obra do conceito de práxis, mas trilhou uma caminhada própria, afastando-se do materialismo clássico. Acrescentamos também que lançou mão várias vezes do conceito de prática sob a perspectiva da prática social e da prática educativa (FREIRE, 1996, 2011, 2018), em uma discussão ampla e dialética, perpassando do trabalhador ao estudante, da escola à sociedade e desta às estruturas do poder instituído, da subjetividade à materialidade das relações. Nas obras de referência analisadas, o conceito de práxis é destacado tanto por Streck, Redin e Zitkoski (2008) como por Vasconcelos e Brito (2014). O conceito de prática educativa é destacado apenas por Vasconcelos e Brito (2014, p. 156-157), no sentido de “[...] a capacidade do educador somar conhecimento, afetividade, criticidade, respeito, ação e, em conjunto, com o seu educando, concorrer para a transformação do mundo”. As práticas educativas envolvem uma série de aspectos distintos, mas que visam a articulação e ação conjuntas pelo educador e educando, objetivando a transformação social.

Destaca-se, no âmbito da obra freireana, que a inventividade e a criticidade do autor ganham relevo para que a prática educativa seja concebida de um modo integrado, holístico e transformador, não se restringindo à atividade docente propriamente dita. Reduzir a prática educativa à docência e à escola seria muito limitador nesse edifício teórico. Por fim, a obra de Paulo Freire irá influenciar diretamente o conceito de prática pedagógica dialógica exposto por Fernandes e Grillo (2006), mais adiante.

Outros dicionários com uma perspectiva mais panorâmica e sistematizada, do ponto de vista da revisão teórica, sinalizam para vários enfoques sobre os conceitos de prática na educação. Por um lado, são unânimes em criticar os usos de uma abordagem que denominam de positivista (CALDEIRA, 2010; LUZ; GESSER, 2014) ou behaviorista, do produto-processo das práticas (ALTET, 2011). Por outro, apresentam e se inclinam para determinadas filiações teóricas sobre os conceitos de prática. Sumariar esses posicionamentos é fundamental.

Caldeira (2010), apresentando o termo prática pedagógica no *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, indica que diferentes sentidos e significados podem emergir ao se considerarem as perspectivas teórico-metodológicas adotadas, discutindo as abordagens que denominaram de positivista, interpretativa e histórico-crítica ou dialética. Depreende-se que a perspectiva positivista é, em linhas gerais, emoldurada pelo cartesianismo, seguindo-se o cientificismo empirista e aplicacionista, em uma matriz filosófica realista. A perspectiva interpretativa da prática pedagógica é apresentada vinculando-se aos processos cognitivos de interpretação e de intencionalidade humanas, considerando-se a troca bidirecional em relação às ideias e às exigências das práticas de cada situação. Nesse sentido, em nossa opinião, poderia essa perspectiva se chamar abordagem construtivista. Por último, a perspectiva histórico-crítica e dialética, à qual as autoras dedicam mais atenção, põe em relevo a dimensão histórica, política e tensional da prática pedagógica, desdobrando-se a necessidade de uma atuação que seja transformadora da sociedade. Essa abordagem segue, em linhas gerais, perspectivas teóricas educacionais de matriz crítica. Os textos e os autores que Caldeira (2010) tem como referência para discutir o termo prática pedagógica, sob o que denomina de abordagem interpretativa e abordagem histórico-crítica e dialética, não são do campo educacional. A reflexão se tece no âmbito da filosofia da ciência e da sociologia.

Luz (2014), no *Dicionário crítico de educação*, questiona também a perspectiva positivista da prática pedagógica. A autora advoga pela intencionalidade para a definição da prática pedagógica, levando em consideração autores do campo educacional brasileiro e internacional de matrizes epistemológicas distintas, tais como o materialismo dialético e a perspectiva pós-estruturalista. Como norte comum, talvez esteja justamente a abordagem crítica dos diferentes posicionamentos. Por outro lado, evidencia-se mais a leitura pós-estruturalista na qual a prática pedagógica poderia servir ao questionamento do currículo, levando em conta a

inventividade de práticas estratégicas de política cultural. Ao mesmo tempo, a autora também se referenda em Schön na compreensão do paradigma do professor reflexivo. Ampliam-se aqui, de todo modo, as possibilidades interpretativas.

Ao expor os elementos básicos desta pesquisa, já discorremos sobre os glossários da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, organizados em dois volumes por Morosini (2003, 2006), sinalizando que iríamos nos utilizar dos conceitos do volume 2. Essa obra coletiva é crucial para que se entenda o refinamento ou desenvolvimento conceitual, nessa narrativa semântica, sobre a prática docente.

A “prática”, nessa obra coletiva, é conceituada como uma “experiência vivida no contexto das vivências cotidianas que produz conhecimentos e experiências” (FERNANDES; GRILLO, 2006, p. 442) e são acrescidas várias observações em nota, como “um saber possível na espera de conceituação”, dinâmico e provisório, situado e não reduzido a uma aplicação. Ao lançar mão de Tardif, destaca-se a complexidade desse saber-fazer, que seria mais amplo do que o conhecimento discursivo. A “relação teoria-prática” é concebida para além da visão aplicacionista que reduz a prática a uma aplicação da teoria, definida, então, como um “movimento que interjoga um conjunto de componentes referidos às práticas dos sujeitos intervenientes no ato pedagógico, em que o conteúdo mediatiza essas práticas e as estratégias fazem possível o contexto da realização” (FERNANDES; GRILLO, 2006, p. 443), ressaltando-se que ambas devem ser consideradas como elementos fundantes da apropriação da totalidade.

As definições de “prática educativa” e “prática pedagógica” se aproximam. A “prática educativa” é compreendida como “ação orientada e plena de sentido que se desenvolve com objetivos pedagógicos, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social” (FERNANDES; GRILLO, 2006, p. 444), lançando-se mão de Gimeno Sacristán para fazer referências de que elas devem ser compreendidas ainda mediante as interpretações que os agentes constroem em suas ações no mundo, sendo “ainda uma unidade de análise apropriada para entender a extensão e o enlace da iniciativa subjetiva com a ação social que envolve crenças coletivas e marcos institucionalizados” (FERNANDES; GRILLO, 2006, p. 444). Assim, a “prática pedagógica” é apresentada como uma:

[...] prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Notas: articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES; GRILLO, 2006, p. 447).

É importante sublinhar que a definição acima conjuga elementos das perspectivas de cunho materialista dialético, tal como visto anteriormente, mas também o escopo das obras que focalizam os “sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares” (FERNANDES; GRILLO, 2006, p. 447) em sua construção. Essas confluências teóricas, já observadas na introdução deste livro, não devem passar despercebidas, pois sinalizam para múltiplas perspectivas na construção da narrativa semântica que compõe também a história conceitual. Acrescenta-se, por fim, o conceito de “prática pedagógica dialógica” concebido como: prática caracterizada pela aprendizagem do professor com seus alunos. Professores e alunos aprendem que o compromisso da parceria é fundamental em uma relação humana horizontal, que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e aprender nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática, recriando o espaço-tempo da reflexão e da cultura em relações democráticas e éticas.

A inserção do termo, da definição e das notas sobre “prática pedagógica dialógica” consolida um conjunto de perspectivas de matriz dialógica que, no Brasil, deve muito à obra de Paulo Freire. A matriz freireana da compreensão prática pedagógica dialógica é evidente na conceituação, inclusive é referenciada pelas autoras, diferentemente de abordagens mais atentas ao dialogismo na trilha dos estudos da linguística.

De todos os dicionários analisados, a obra organizada por Agnès van Zanten (2011) é, de longe, a mais complexa ao apresentar dois termos associados às práticas docentes: “professores (práticas profissionais dos professores)”, escrito por Marguerite Altet (2011); e “pesquisas e práticas pedagógicas”, por Philippe Perrenoud (2011). Altet apresenta a prática docente sob duas grandes abordagens: as que enfatizam as atividades em sala de aula e as que consideram a prática profissional docente sob múltiplas dimensões (instrumental, técnica, relacional, contextualizada, temporal, afetiva e psicossocial).

Altet vincula a prática docente à prática de ensino, em uma dimensão plural na qual se destacam abordagens complementares para se entenderem os processos em jogo, “[...] na confrontação de quadros teóricos diferentes (didático, sociológico, clínico, análise das interações docente/aprendiz, interações linguísticas intersubjetivas)” (ALTET, 2011, p. 653), em cujas pesquisas se privilegiam as práticas efetivas e não apenas os discursos sobre as práticas. Essa abordagem é denominada interacionista e dela participam diversos grupos de pesquisa internacionais, destacando-se, entre outros aspectos, que a prática docente não pode ser compreendida como uma aplicação de métodos, focando-se nas pesquisas compreensivas e explicativas, em detrimento de abordagens prescritivas da docência.

A contribuição de Perrenoud, na obra supracitada, está em discutir a problemática da efetividade das práticas pedagógicas e as resistências em se pensar sobre essa necessidade, os saberes e as competências da docência, que devem se colocar a serviço de uma inteligência em ação ou, em outras palavras, na própria intervenção

educativa (PERRENOUD, 2011). Em outras publicações do autor, é fundamental que se entenda que a “prática pedagógica reflexiva” se manifesta em várias dimensões processuais e contextualizadas, conscientes e inconscientes/irrefletidas, que o conceito de *habitus* enseja, para além da racionalidade técnica (PERRENOUD, 2001, 2002). Isso Perrenoud faz seguindo a trilha de Pierre Bourdieu, mas aplica o conceito de *habitus* na dinâmica da formação e profissionalização docentes.

Em síntese, podemos perceber que os conceitos de prática(s) se vincularam, em um primeiro momento de consolidação no Brasil no campo pedagógico, pela matriz histórico-dialética. Posteriormente, matrizes diversas foram sendo integradas, tais como as construtivistas (ou interpretativas), a pós-estruturalista e, com mais força, as denominadas “epistemologias da prática”, juntamente com a discussão sobre os saberes, as competências da docência e a experiência no fazer docente. Essa caminhada, vale salientar, dá visibilidade a uma narrativa semântica na qual os conceitos de prática vinculados à atividade docente desenvolvem-se por refinamentos teóricos e investigativos.

Em que pesem essas disputas conceituais, é possível observar que as práticas, sejam elas qualificadas como pedagógicas e/ou como educacionais, são entendidas como construções sociais (DUPRIEZ; CHAPELLE, 2007), ou seja, compostas de representações e atitudes que são mutuamente geradas, construídas em interações com seu ambiente institucional, social e intelectual. Em relação a esse ponto, as discussões entre práticas sociais e representações sociais apresentam elementos que podem contribuir com a inteligibilidade das práticas docentes, como tentaremos mostrar a seguir.

4.2 Prática no âmbito da teoria das representações sociais: alguns apontamentos

No âmbito da psicologia, ainda que se reconheça uma situação análoga ao campo educacional na medida em que diferentes definições de prática coexistem com distintos qualificativos como, por exemplo, “prática grupal”, “prática comunitária”, “prática cotidiana”, “prática sociocultural”, as práticas são mais comumente qualificadas como “práticas sociais”, sobretudo em se tratando da perspectiva da teoria das representações sociais. É de Jodelet (1989, p. 36) a definição mais consensual acerca desse último conceito: “forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

A relação entre prática e representações aparece já em uma definição anterior da autora em que as representações são apresentadas como uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado com o objetivo de

[...] compreender e explicar os fatos e ideias que povoam nosso universo de vida ou que nele surgem, atuar sobre e com as pessoas, situar-nos em relação a elas, responder às perguntas que nos coloca o mundo, saber o que significam as descobertas científicas e o devir histórico para a conduta de nossa vida [...], em outros termos, trata-se de um conhecimento prático da realidade. (JODELET, 1984, p. 360, grifos apostos).²⁷

Segundo Abric (1994), também é dessa autora o conjunto de estudos mais completo das relações entre representações e práticas sociais, indicando a indissociação entre representação, discurso e prática.

Apesar dessa consideração, a relação entre representações e práticas ainda está longe de ser equacionada, tanto no plano teórico como no metodológico, como apontam os estudos de Sá (1994), Rouquette (1998), Almeida, Santos e Trindade (2000), Campos (2003), Wolter e Sá (2013) e, mais recentemente, Lima e Santos (2017).

Em uma síntese, sobretudo das pesquisas realizadas pelo grupo do Midi desde a década de 1980, Wolter e Sá (2013) mostram três eixos de discussão acerca da relação entre práticas e representações sociais. O primeiro deles refere-se, sobretudo, aos trabalhos desenvolvidos até a década de 1980 que centraram a problemática nas representações sociais como gerenciadoras das práticas; depois, na década de 1990, as pesquisas se direcionaram para a discussão da transformação das representações a partir das práticas; já no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, surge uma nova caracterização das práticas, sobretudo a partir dos trabalhos de Rouquette (1998), quando este afirma que as representações sociais são uma condição das práticas e estas, um agente de transformação das representações. Ou seja, elas não mantêm entre si nem uma relação de equivalência nem de reciprocidade; antes engendram-se mutuamente (ABRIC, 1994).

Rouquette (1998), partindo da constatação da polissemia da noção de prática, indica que esta abrange ao menos dois aspectos: “a realização de uma ação (conduta efetiva) e a frequência (ou, correlativamente, a familiaridade para o sujeito) dessa realização”.

A ação, segundo ele, apresenta duas dimensões: as maneiras de fazer e as consequências percebidas desse fazer. Ao se referir à influência das práticas sobre as representações, Rouquette (1998) busca ainda delimitar algumas de suas características. São elas: 1) prática como passagem ao ato; 2) prática como recorrência; 3) prática como modo de fazer; 4) prática como “cálculo” (intencionalidade da ação).

²⁷ Vale lembrar aqui a famosa frase de Faucheux e Moscovici: “A psicologia social, como ciência e prática, é indiscutivelmente política: ela tem um alcance político...” (1971, p. 63, grifos apostos).

De modo geral, os estudos educacionais que se fundamentam na teoria das representações sociais não têm levado em conta esses aspectos, difíceis de serem operacionalizados no âmbito das pesquisas (WOLTER; SÁ, 2013), mas que, com certeza, contribuiriam não somente para um olhar mais inteligível acerca das práticas de modo geral, como também se constituiriam como uma espécie de garantia contra a possibilidade de qualificar como representação social transmissões discursivas incidentais, ou seja, descrições de representações que são prováveis, mas que não emergem da vida social cotidiana daqueles que supostamente as utilizam e as transmitem (SÁ, 1994). Segundo o autor:

Tudo acontece como se o conceito pudesse, por si só, assegurar a legitimidade dos resultados da pesquisa, desde que a pesquisa seja chamada de estudo de representação social, e embora o objeto estudado não esteja de fato ligado a um fenômeno de representação social. Na verdade, não basta utilizar o conceito; é preciso verificar primeiro se o fenômeno em questão se enquadra no conceito. Há, portanto, uma justificativa na forma de uma proibição no campo da pesquisa sobre especulações relativas a representações “virtuais”, ou seja, sobre suposições quanto à existência do fenômeno em relação a “objetos de representação” dificilmente possíveis. Em outras palavras, seria sempre aconselhável verificar se tal objeto de conversa está, até certo ponto, incluído em alguma forma de prática social consistente, antes de atribuir ao discurso sobre esse objeto as prerrogativas dos fenômenos representacionais. (SÁ, 1994, p. 43).

Há ainda um outro aspecto que merece ser mencionado quando se pensa a relação entre práticas e representações. Do ponto de vista metodológico, os instrumentos mais usados no âmbito da teoria das representações sociais, sobretudo no contexto educacional, são instrumentos interrogativos e/ou associativos que focam nas práticas autorrelatadas e não nas práticas efetivas. As metodologias de coleta de dados utilizadas muitas vezes permanecem inadequadas para uma percepção mais precisa e multifacetada dos fenômenos estudados.

Some-se a isso o alerta de Abric (1994) de que não se pode dissociar representação, discurso e prática, pois eles estão sempre em relação, como um todo, contribuindo para formar o que ele denomina sistema representacional. Nesse quesito, importa destacar que Jodelet (1989), em seu estudo sobre a loucura, por exemplo, mostra como algumas práticas trazem à tona aspectos da representação que não são verbalizados, evidenciando a necessidade de se considerarem os discursos e os atos, algo que será depois resgatado por Abric (2005) em torno da ideia da zona muda das representações sociais.

Abric (1994) destaca outros três fatores que têm um forte impacto tanto nas representações sociais como nas práticas. São eles: fatores culturais, que atuam como matrizes culturais de interpretação das práticas; fatores ligados aos sistemas de normas e valores que intervêm como elementos de negociação entre práticas e representações; fatores ligados à atividade dos sujeitos, tais como as atividades de decodificação, sistemas de expectativas, antecipações e categorizações que associam representações às práticas.

O entendimento de prática na teoria das representações sociais, devido à necessidade de compreender os sujeitos em seus mundos de vida, se erige sobre o entendimento compartilhado do senso comum, nas múltiplas relações possíveis entre práticas e representações. As representações sociais compreendidas com saber coletivamente reproduzido e produzido dinamicamente sobre objetos relevantes do mundo social. Essa ideia se aproximaria mais da perspectiva heurística/artística exposta por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) e da perspectiva interpretativa delineada por Caldeira (2010) de prática educativa, sobretudo por se pautar em leituras mais compreensivas do pensamento dos docentes e da ação pedagógica.

4.3 Uma síntese da discussão sobre práticas

O interesse pela noção de “prática”, bem como os inúmeros qualificativos que a ela são associados, parece corresponder à mudança de ênfase das estruturas e processos globais para as relações no nível “micro” da vida cotidiana e que acompanha as ciências humanas e sociais em geral (JODELET, 2009).

Nesse contexto, a discussão e a análise das práticas no campo educacional vêm se tornando instrumento privilegiado na formação docente, embora nos pareça que ainda cabe nos questionar o que se está buscando ao estudá-las.

Na breve análise que realizamos aqui sobre a polissemia do conceito de práticas e a constituição de sua narrativa semântica no campo educacional, observamos duas tendências: uma que se refere àqueles estudos que buscam um conhecimento “para” a prática; e outra, que busca um conhecimento “sobre” a prática. Até certo ponto, isso poderia ser explicado, no primeiro caso, em termos de uma abordagem crítica e política, ainda que prescritiva, mesmo que voltada para a transformação social; e, no segundo caso, uma abordagem mais compreensiva do(s) sujeito(s).

Da primeira vertente, decorre um dever ser e um dever agir, moldados por interpretações do quadro social. Na segunda vertente, ou seja, aquelas que buscam um conhecimento sobre a prática, a postura é de compreensão com o intuito de descrever o que ocorre no campo educacional. Não se trata, portanto, de entender para transformar: trata-se de saber o que é para conhecer a realidade, antes de saber o que é desejável para saber o que deve ser, e antes de saber o que deve ser feito para alcançar o desejável (HADJI; BAILLÉ, 1998).

Dessa breve discussão apresentada aqui acerca da narrativa semântica da prática no campo educacional e das possíveis contribuições da teoria das representações sociais, gostaríamos de reter os seguintes aspectos:

- O estudo das práticas docentes pressupõe a consideração do sujeito que as implementa e as condições dessa implementação.
- As práticas são contextualizadas e estão ligadas a uma multiplicidade de variáveis pertencentes aos contextos dos atores em constante mudança, não podendo, portanto, ser reduzidas aos fatores pessoais dos professores.
- A prática se constrói em situação. Os estudos em representações sociais têm indicado que a produção de saberes se encontra associada à produção de ação e de intervenção. Aprofundar nessa combinação pode ser um terreno fértil para a aproximação de pesquisas que articulem produção de saber, intervenção e parcerias. Isso pode também aportar uma contribuição para evidenciar as relações entre práticas e representações.
- Elas supõem mais que “aplicação”. Ou seja, a formação docente está recheada de saberes formalizados cada vez mais sofisticados e complexos, enquanto os espaços destinados às práticas têm mantido sua concepção simplista que identifica a prática com o fazer e com a “aplicação” desse saber, contribuindo para a manutenção da polarização entre teoria e prática.
- Necessidade de articulação entre representação, discurso e prática. As práticas não podem ser reduzidas ao que pode ser observado. Atos, sequências de atos testemunham uma prática, mas isso não é suficiente para descrevê-la, muito menos para pensar sobre ela. Também não podem ser apreendidos apenas através do discurso e das declarações dos atores.

Ainda que se observem tentativas, no âmbito da formação e profissionalização docentes, de associação entre formação teórica e espaços de prática, isso segue sendo um problema difícil de superar:

[...] las prácticas profesionales suelen concebirse como espacios destinados al hacer, mientras que los otros espacios curriculares de la formación – al estructurarse casi exclusivamente a partir de conocimientos formalizados – se conciben como espacios actuales de formación. (ALLIAUD, 2017, p. 67).

Para Altet (2003), estamos ainda distantes de ter um corpo teórico robusto e validade que possa ser reconhecido enquanto teorias da prática docente e de seus processos característicos. Afinal, como afirma Latour (2011, p. 131), “em teoria, as teorias existem; mas, na prática, não. Isso é o que as torna tão difíceis de estudar”.

Considerações finais

Entrelaçando fios da identidade e das práticas docentes: à guisa de conclusão

No campo científico e social, várias foram as publicações que se debruçaram sobre as teorias, as implicações e o desenvolvimento histórico da ideia de identidade. Dentre elas, destacamos os trabalhos de Levita (1965), Gleason (1983), Deschamps e Moliner (2008), Fernández Riquelme (2016) e Izenberg (2016) que, de um modo geral, atestam a importância crescente dos estudos identitários em diferentes campos do saber, enfatizando os distintos enfoques teóricos e a própria transversalidade desse conceito.

Na área da educação, isso também não é diferente. A inserção do enunciado “identidade”, acrescido do qualificativo “docente” nas obras de referência lexicográficas e terminológicas, consubstancia-se em um movimento de incorporação tanto da ideia de identidade, oriunda das ciências humanas em geral, quanto das demandas específicas advindas do campo do trabalho docente como, por exemplo, os percalços da profissão, a dimensão histórica da luta em torno da melhoria das condições de trabalho, a dimensão profissional do que se almeja instituir nos quadros docentes etc.

Com o objetivo de compreender, portanto, o rebatimento desse conceito no campo educacional, optamos por analisar dois termos a ele diretamente associados e que, por isso mesmo, registram um forte traço identitário, *professor e mestre*, de modo a analisar seus usos em obras de referência, lexicográficas e terminológicas. Isso porque os dicionários e vocabulários técnicos configuram-se como uma fonte privilegiada para o mapeamento do universo semântico de um dado conceito na medida em que organizam conhecimentos sociais sedimentados e partilhados por uma determinada comunidade expressando-os intencional e explicitamente (VILLAS BÔAS, 2010, 2010a).

Assim, os enunciados presentes nessas obras linguisticamente estruturadas, acabam por espelhar a própria sociedade pensante. Como nos lembra Lahlou

(2003), “[...] é na língua que procuramos os objetos do mundo, uma vez que a língua é uma memória social que, por meio de sua rede semântica, sedimenta as visões de mundo produzidas pela cultura. As ligações entre palavras representam as conexões entre as ideias.” (p. 37).

Ao longo dos séculos, a nomeação daqueles que se dedicavam ao ensino foi fruto de um verdadeiro trabalho coletivo em que significados foram atribuídos, mantidos, criados, destituídos, contrastados até se chegar nos movimentos mais recentes em que *educador/a* e *trabalhador/a da educação* passam também a entrar em cena competindo, por vezes, com o termo *professor*.

Enquanto analisávamos a identidade docente em obras de referência em educação, foi se evidenciando que o movimento de consolidação desse conceito, acessado por meio dos termos *professor* e *mestre*, decorria, ainda que não exclusivamente, de uma relação estreita com o fazer científico contemporâneo na sua multiplicidade de desdobramentos e de refinamentos teóricos.

Assim, no primeiro capítulo, sublinhamos que o termo *professor*, de caráter inicial nitidamente religioso, foi, paulatinamente, se especificando na perspectiva da docência: daquele que professa a fé cristã para aquele que professa um credo qualquer ou uma doutrina para, finalmente, associar-se ao profissional que se dedica ao ensino. Como indicamos, esse movimento não obedeceu a um sentido linear: a obra de Raphael Bluteau (1712b) já colocava o foco da definição de professor no ensino. São as edições posteriores desse dicionário, que terá como editor/compilador Antonio Moraes Silva (1878), que irá focar a dimensão religiosa do professor tendo, por base, a referência ao sentido medieval do termo. Isso acontecerá também nos dicionários do próprio Silva em suas primeiras edições e, assim seguirão, no mesmo compasso, as obras de seus contemporâneos no século XIX.

Esses sentidos de professor vinculados ao termo *professor* irão se diluir apenas no século seguinte em que se pode observar um movimento de objetivação em direção a uma profissionalização do trabalho docente, com o *professor* aparecendo, cada vez mais, vinculado ao ensino. Isso pode ser mais bem compreendido quando comparamos, nas mesmas obras indicadas, o termo *mestre*. Há uma convergência na perspectiva de valorização do *mestre*, que não necessariamente é sinônimo de *professor*. Ressaltamos que, desde o período medieval, três núcleos de significados estariam associados à *mestre*: a) ensinar; b) dominar um determinado saber ou conteúdo; c) dominar um saber-fazer. Observamos um cenário de repetição inovadora (KOSELLECK, 2006), ao longo dos séculos, no qual esses aspectos, base da definição de *mestre*, progressivamente passam a ser reconsiderados à luz de novos contextos sociais e profissionais, de tal modo que assim se desdobram nas obras analisadas, conforme indicamos no referido capítulo:

- a. aquele que ensina;
- b. aquele que tem domínio de certo conhecimento/sabedoria, tido como sábio, versado, conhecedor;
- c. aquele que tem domínio técnico sobre alguma arte, ocupação, profissão etc.;
- d. aquele que é hierarquicamente superior, com duas derivações:
 - d1. em um sentido organizacional, institucional, educacional;
 - d2. em um sentido de chefia, de gestão de uma oficina, de uma
- e. fábrica, de uma obra;
- f. aquele dotado de excepcional destreza em uma determinada área (músico, capoeirista, tocador de sanfona etc.).

Se, no decorrer dos séculos, a definição de *professor* se objetiva e se focaliza no ensino, a definição de *mestre* continua a se desdobrar em várias significações tendo, por base, um acento valorativo, uma compreensão de *expertise* em uma área de conhecimento específica e de um *saber-fazer*. A pergunta que fazemos é se aqui não estaria, desde então, já sinalizada a desvalorização da profissão docente nessas obras que retratam a sociedade pensante. Ao longo dos séculos, os dicionários em especial, foram se tornando obras que visavam a objetividade nas definições. Em obras mais antigas, como a de Bluteau (1712b), as referências e as citações utilizadas para ilustrar os conceitos tinham um tom argumentativo e explicitamente ideológico. Contudo, mesmo em obras contemporâneas de referência, é possível reconhecer uma significação valorativa para o termo *mestre*.

No primeiro capítulo tratamos de obras de amplo uso social que apresentam os termos por meio de significados de uso corrente na sociedade. Já no segundo capítulo, as obras analisadas são de caráter técnico e os conceitos são apresentados tal como delineados pelo campo científico. Consideramos, nessas obras, as diferentes abordagens sobre o conceito de identidade docente, por meio de uma classificação. Como já nos referimos, em um conjunto dessas obras, mesmo sendo algumas contemporâneas, o conceito de identidade docente se encontra ausente ou são reproduzidas as definições de dicionários de língua de uso corrente, tal como se apresenta na definição de *professor*. De modo geral, não há a incorporação de uma forma de pensar específica para a identidade como um conceito técnico e operativo.

Uma das obras analisadas sinaliza para a identidade docente pelo viés do “dever ser”, ou seja, pelo enfoque prescritivo (LAENG, 1973). Ainda que esse direcionamento seja mais explícito nessa obra, é importante salientar que a literatura educacional brasileira tem sido alvo de várias críticas por fazer uso de uma retórica que superdimensiona as limitações, as responsabilidades e até as incompetências do professorado. Por outro lado, tem se erigido uma leitura mais compreensiva, que acentua a perspectiva do profissional de dilemas, no qual se entrecruzam várias identidades. Essas identidades outrora concebidas como contrastantes e limitantes, são conceitualizadas por suas convergências (professora, mulher, mãe) e potencialidades (cf. FONTANA, 2000; LIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2014).

Nas décadas de 1980 e de 1990, no solo da crítica que se erigia ao professorado, torna-se presente a emergência de certa dicotomia entre *professor* e *educador*. Um dos dicionários analisados reflete substancialmente essa divisão tendo, como parâmetro, a figura do *educador* como um ser mais aberto, mais responsável, mais inclinado às demandas do alunado (ANTUNES, 2001). O *educador*, portanto, ultrapassaria, em um sentido valorativo, o trabalho do *professor* (responsável pelo ensino). Esse “refinamento teórico” pautado em uma dada classificação de bom profissional, recupera, em certa medida, a retórica do “dever ser” anterior.

Outra abordagem do conceito de identidade docente tem, como parâmetro, a psicologia da educação focando o trabalho de ensino de pessoas na perspectiva de atitudes, de aptidões e de habilidades (BRUNNER; ZELTNER, 1994). Essas se desdobram, na atualidade, na abordagem das competências e habilidades. Ainda que sobejem as críticas a essas abordagens tidas como psicologistas ou tecnicistas, o próprio conceito de conteúdos da aprendizagem tem se desenvolvido, por vários aspectos, como conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Em outras palavras, a compreensão do professor como mero transmissor de conteúdo foi resignificada, inclusive pela assunção da noção de aprendizagem ativa e de uma prática pedagógica construtivista.

Finalmente, a identidade é concebida também na perspectiva dos estudos da profissionalização docente em um conjunto de dicionários mais recentes. Na literatura educacional, a rigor, desde a década de 1990, esses aspectos já vinham sendo destacados, pondo-se em relevo a dimensão da profissionalização, a dimensão da coletividade, no sentido de um grupo de pertencimento socioprofissional, e a dimensão da crítica social. Essa última perspectiva, na qual há uma referenciação explícita aos estudos identitários, contrapõe-se aos aspectos mais individuais e/ou restritos ao ensino, da representação discursiva de *mestre* e *professor* apresentada anteriormente.

A assunção progressiva do conceito de identidade docente terminou por iluminar várias possibilidades de compreensão do professorado, ultrapassando-se as discussões sobre a noção individualista do professor como o mero agente do ensino e o entendimento do professorado por meio de um viés culpabilizador. Ao considerar a literatura educacional mais ampla, não se restringindo às obras de caráter lexicográfico e terminológico aqui contempladas, podemos também apontar que o conceito de identidade docente contribuiu para um entendimento do professorado para além da:

- a. noção de perfil profissional;
- b. da docência como uma profissão abstrata sem a concretude das relações pessoais e sem percalços profissionais;
- c. da definição da profissão pelo viés do masculino genérico;
- d. da construção história coletiva da profissão;
- e. do afeto como desencadeador e até viabilizador das práticas docentes.

No capítulo terceiro, analisamos as apropriações do conceito de identidade docente nos estudos de representações sociais vinculados, sobretudo, aos trabalhos do CIERS-ed. Destacamos os diálogos nas ciências sociais, nos estudos da linguagem, da profissão e da profissionalização docente e nos trabalhos específicos da psicologia social. Essas duas últimas abordagens nos pareceram mais promissoras do ponto de vista da apropriação do conceito de identidade.

Camargo (2007) fez uma importante análise crítica do caminho interdisciplinar nas pesquisas brasileiras tendo por lastro a teoria das representações sociais. O distanciamento da psicologia social, área da qual emerge essa teoria, terminou por produzir um conjunto de pesquisas que não aprofundaram questões cruciais da proposta moscovicianiana. No caso por nós considerado, verificamos também que os estudos mais pautados na abordagem disciplinar (psicologia social), apresentaram articulações mais promissoras do ponto de vista interpretativo e metodológico com o conceito de identidade. Contudo, isso também se verifica nos trabalhos em que o foco é a profissão e a profissionalização docente. A diferença é que, no primeiro caso, destaca-se a abordagem disciplinar e, no segundo, a abordagem temática.

Em suas análises sobre a ciência, Boaventura de Souza Santos (2002) aponta a necessidade de colocar em relevo os temas como verdadeiras galerias que os conhecimentos percorrem. Em sua abordagem, a ciência contemporânea seria temática e não disciplinar. Da mesma forma, consideramos que alguns conceitos científicos também apresentam essa característica agregadora ao vincularem um conjunto de possibilidades interpretativas, ao mesmo tempo em que cada um desses olhares são perspectivas de leituras. Na nossa perspectiva, o conceito de identidade é um desses conceitos-agregadores que ainda conserva sua utilidade para pensar o campo educacional.

A pesquisa por nós realizada sobre a apropriação do conceito de identidade docente nos estudos da teoria das representações sociais evidencia tanto a importância da disciplina base (psicologia social), quanto uma abordagem de estudos de temática forte (estudos da profissão e da profissionalização docente). A rigor, por um lado, se destacam os estudos de psicologia e, por outro lado, os estudos na área de educação.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos, de forma ampla, uma discussão sobre o conceito de prática e seus qualificativos em algumas obras de referência, baseando-nos, ainda que de forma instrumental, na perspectiva da narrativa semântica. Como indicamos, no contexto brasileiro, tendo por base as leituras críticas que se produziram entre nós, sobretudo desde a redemocratização, observamos que a discussão sobre práticas tem sido mediada por meio do conceito de “práticas sociais” usado, sobretudo, no sentido de transformação social, caracterizando uma abordagem mais prescritiva no âmbito dessa discussão.

Embora não fosse nossa intenção, no referido capítulo, de analisar os entrelaçamentos entre os conceitos de identidade e de prática, pudemos observar que sua tessitura se dá por caminhos distintos, ainda que por vezes tênues. Assim, algumas publicações mais atuais sinalizam para aproximações promissoras ao se referirem às práticas educativas por meio da recuperação da dimensão da experiência docente. Nesses casos, o conceito de identidade aparece como resultado de uma construção social implicando práticas, representações e experiências.

Por fim, cabe destacar que não tratamos de alguns temas muito relevantes que têm sido cenário da discussão da identidade docente no Brasil, o que se deve não apenas ao enfoque das publicações analisadas, mas também ao ponto de vista que escolhemos aqui adotar. Assim, ao selecionarmos os termos *professor e mestre* como chaves interpretativas para investigar o conceito de identidade docente, bem como, discutirmos o conceito de prática, optamos pela seleção de algumas obras lexicográficas e de referência no campo educacional. Nesse sentido, fizemos uma escolha, processo esse sempre discutível e contestável, mas intrínseco a trabalhos dessa natureza.

Como sabemos, o desenvolvimento dos estudos sobre o professorado, como destacou Nóvoa (1995), é recente a considerar que, desde o início do século passado, o foco estava no alunado. Em que pese esse foco, os trabalhos sobre a identidade docente têm evidenciado sinais promissores da complexificação do olhar, inclusive nos diálogos entre as identidades e as práticas docentes.

Um conjunto de publicações de autoras e autores brasileiros sinalizam nessa direção. Essas pesquisas foram realizadas a partir de diversas abordagens etnográficas, culturalistas, das práticas discursivas, entre outras. Fontana (2000) se pautou em uma perspectiva crítica da produção acadêmica nacional, que, em sua opinião, apresentou versões limitadas e limitadoras, prescritoras e questionadoras, irreais e até deformadoras do professorado. Considerou ainda que as identidades se cruzam de forma dinâmica e agregadora, não fazendo sentido algumas interpretações “científicas” pelo viés masculino. Carvalho (1999) discutiu amplamente a dimensão do cuidado na docência, não se atendo às leituras que pontuavam negativamente o afeto no trabalho docente. Pereira (2001) discutiu o professorado pelo viés dos valores do magistério e das diferentes práticas postas em movimento por grupos distintos, tendo em vista a heterogeneidade constituidora dos agentes, em uma perspectiva bourdieusiana. As identidades docentes têm sido também trabalhadas pelos estudos do currículo, dentre os quais destacamos as obras de Louro (1997), Lopes e Macedo (2011) e Arroyo (2013). Na maioria desses trabalhos, podemos verificar a assunção da categoria gênero na compreensão do professorado; uma forte relação entre as identidades e as práticas (sociais e educativas) e a importância da subjetividade.

Ao nos debruçar sobre as definições de *professor e mestre*, tínhamos ciência de que o masculino genérico se incorporou/a ao modo de ser e definir o mundo social, tal como discorreu Bourdieu (1999) em *A dominação masculina*. O termo

professora nas observações que fizemos era tida, de uma forma naturalizada, como *feminino de professor*, sobretudo ao considerar o propósito das obras (dicionários de língua) e o caráter abrangente de uso social. Foi Louro (1997) quem legou uma rica análise tendo por base as práticas instituídas historicamente que procuravam definir as professorinhas normalistas, as tias, as educadoras, as profissionais do ensino, as trabalhadoras da educação. De todo modo, são apenas as publicações científicas mais específicas que contemplam o gênero, posto que em obras de referência técnicas também se oculta a discussão do gênero uma vez que se trata de um conceito agregador mais voltado às dimensões do trabalho, profissionais e coletiva do professorado.

As palavras da prefaciadora deste livro, a pesquisadora Bernardete Gatti, nos fazem refletir sobre o futuro da profissão docente. Nossa análise se pautou em especial na história e na apropriação do conceito de identidade docente. A provocação é necessária, porque a pandemia, ora enfrentada, tem mudado forçosamente as práticas de ensino. Sairemos dessa como? Seremos os mesmos professores e professoras? Qual o lugar que práticas inovadoras mediadas pela tecnologia terão na identidade docente? E a relação família e escola? Poderíamos pensar, conforme propôs Dubar (1997), que estamos diante de um processo de ruptura que engendraria reconversões identitárias? Essas questões ficam em aberto. De certo, não seremos mais os mesmos.

Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima B.; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; CAMPOS, Pedro Humberto F. Apresentação - Repensando o social: diálogos com Pierre Bourdieu e Serge Moscovici. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 10-13, jan./mar. 2018.
- ABRAHAM, Ada. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987.
- ABRAMOVICH, Fanny. *Quem educa quem?* São Paulo: Summus, 1985.
- ABRIC, Jean-Claude (org.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne: Érès, 2005.
- ABRIC, Jean-Claude. Pratiques sociales, représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (org.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994. p. 217-238.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denise C. de (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27-46.
- ALLIAUD, Andrea. *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ALMEIDA, Angela; SANTOS, Maria de Fátima; TRINDADE, Zeidi. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 8, n. 3, p. 257-267, dez. 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2000000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2020.
- ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, out./dez. 2017.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ALTET, Marguerite. Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, n. 10, p. 31-43, 2003.
- ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). *O educador: vida e morte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 13-28.
- ANDRADE, Erika dos R. G.; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; ROAZZI, Antonio. O saber, o fazer e o saber do fazer docente: as representações sociais como resistência. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Representações sociais: teoria e pesquisa*. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 2003. p. 85-100.

- ANDRADE, Maria Antonia Alonso de. A identidade como representação e a representação da identidade. In: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denise C. (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 141-149.
- ANDRADE, Maria Antonia Alonso de. *Cultura política, identidade e representações sociais*. Recife: Massangana, 1999.
- ANTUNES, Celso. *Glossário para educadores(as)*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa*. São Paulo: Cortez, 2013.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 5, p. 5-23, 1980.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Dicionário, Vocabulário e terminologia: concepções. In: ALVES, Ieda Maria (org.). *A constituição da normalização terminológica no Brasil*. 2. ed. São Paulo: FFLCH/Citrat, 2001. p. 17-45. (Cadernos de Terminologia, n. 1).
- BARROS, José D'Assunção. *Os conceitos: seus usos nas ciências sociais*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BELSKY, Janet. *Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 313-326
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da Lexicografia. *Alfa: Revista de Linguística*, Assis, SP, v. 28, n. suplemento, p. 1-26, 1984.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Terminologia e lexicografia. *Tradterm*, São Paulo, n. 7, p. 153-151, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Para uma sociologia da ciência*. Porto: Edições 70, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Carlos R. (org.). *O educador: vida e morte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BURKE, Peter J.; STETS, Jan E. *Identity theory*. New York: Oxford University Press, 2009.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.
- CAMARGO, Brígido. O que o caminho interdisciplinar brasileiro da teoria das representações sociais não favorece? In: MOREIRA, Antônia. S. P.; CAMARGO, Brígido V. (org.) *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007. p. 93-112.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- CAMPOS, Pedro Humberto. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto; LOUREIRO, Marcos Gouvêa da S. (org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG, 2003. p. 21-36.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006. p. 17-30.

- CHAIB, Mohamed; DANERMARK, Berth; SELANDER, Staffan (ed.). *Education, professionalization and social representations: on the transformation of social knowledge*. New York: Routledge, 2011.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2016.
- CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: BARROS, Diana Pessoa de; LARA, Gláucia Proença; LIMBERT, Rita Pacheco (org.). *Discurso e desigualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-29.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLL, César; MONEREO, Carles; BRONFENBRENNER, Urie; CASTORINA, José A.; BAQUERO, Ricardo J.; HERON, John; SMOLE, Katia Stocco. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- COLL, César. *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- COSTA, Wilza Arena da; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A construção social do conceito do bom professor. In: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denise C. (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 251-269.
- COSTALAT-FOUNEAU, Anne-Marie. *Identité sociale et dynamique représentationnelle*. Rennes: PUR, 1997.
- DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. *L'identité en psychologie sociale: des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris: Armand Colin, 2008.
- DOISE, Willem. Social representations in personal identity. In: WORCHEL, Stephen; MORALES, J. Francisco; PAEZ, Dario; DESCHAMPS, Jean-Claude. *Social identity: international perspectives*. London: Sage, 1998. p. 13-23
- MOLONEY, Gail; WALKER, Iain. *Social representations and identity: content, process and power*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Classe média assalariada e representações sociais da educação: algumas questões de ordem teórica e metodológica. In: MADEIRA, Margot C. (org.). *Representações sociais e educação: algumas reflexões*. Natal: EDUFERN, 1997. p. 21-38.
- DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. "Hábitus" e representações sociais: questões para o estudo de Identidades coletivas. In: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denise C. (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 117-130.
- DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Representações sociais e praxiologia bourdieiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional. In: LIRA, André A. D.; MIRANDA, Marly M. de; BRITO, Suerde M. de O. (org.). *Revisitando o diálogo em representações e educação*. Campina Grande: EDUFCEG, 2014. p. 23-55.
- DUBAR, Claude. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Edusp, 2009.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora, 1997.
- DUPRIEZ, Vincent; CHAPELLE, Gaëtane. *Enseigner*. Paris: PUF, 2007.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade:

- apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicologia Escolar Educacional*, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011.
- FAUCHEUX, Claude; MOSCOVICI, Serge. Observaciones críticas sobre la “cuestion microsocial”. In: MORIN, Edgar (org.). *Psicologia social y compromiso político*. Buenos Aires: Rodolfo Alonso Editor, 1971. p. 54-76.
- FERNÁNDEZ RIQUELME, Sergio. La identidad y sus conflictos en la era de la mundialización semántica histórica del discurso identitario. *La razón histórica*, n. 32, p. 168-199, 2016.
- FONTANA, Roseli C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FRANCO, Maria Amélia R. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FROMM, Guilherme. Obras lexicográficas e terminológicas: definições. *Revista Factus*, Taboão da Serra, SP, v. 1, n. 2, p. 139-147, 2004. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/guifromm/wp-content/uploads/2014/05/obraslexicograficaseterminologicasdefinicoes.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- GATTI, Bernardete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GLEASON, Philip. Identifying identity: a semantic history. *The Journal of American History*, v. 69, n. 4, p. 910-931, 1983.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 133-160.
- GRIZE, Jean-Blaise. Lógica natural e representações sociais. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 123-138.
- HADJI, Charles; BAILLÉ, Jacques. *Recherche et éducation, vers une “nouvelle alliance”*. Bruxelles: De Boeck, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.
- HARRÉ, Rom. Gramática e léxicos, vetores das representações sociais. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 105-121.
- HOWARD, Judith A. Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, v. 26, p. 367-393, Aug. 2000.
- HYPOLITO, Álvaro. L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.
- IZENBERG, Gerard. *Identity: the necessity of a modern idea*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 2016.
- JODELET, Denise. *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

- JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.
- JODELET, Denise. Représentation sociale. In: MOSCOVICI, Serge (org.). *Psychologie social*. Paris: PUF, 1984. p. 357-378.
- JODELET, Denise (org.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.
- KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas práticos e teóricos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945>. Acesso em: 11 fev. 2019.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. *The practice of conceptual history: timing history, spacing concepts*. California: Stanford University Press, 2002.
- KRIEGER, Maria da Graça. Tipologias de dicionário: registros de léxico, princípios e tecnologias. *Calidoscópico*, v. 4, n. 3, p. 141-147, set./dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6000>. Acesso em: 11 fev. 2019.
- LAHLOU, Saadi. L'exploration des représentations à partir des dictionnaires. In: ABRIC, Jean-Claude (éd.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: ERES, 2003. p. 37-58.
- LAHLOU, Saadi. La modélisation de représentations sociales à partir de l'analyse d'un corpus de définitions. In: MARTIN, Eveline (ed.). *Informatique textuelle*. Paris: Didier, 1996. p. 55-98.
- LATOUR, Bruno. Sur la pratique des théoriciens. In: BARBIER, Jean-Marie. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 2011. p. 131-146.
- LEVITA, David. *The concept of identity*. New York: Basic Books Publishers, 1965.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- LIMA, Rita; SANTOS, Ivan. Representações sociais e práticas em escolas do ensino fundamental: efeitos de unidades de polícia pacificadora (UPP) no Rio de Janeiro. *Psicologia e Saber Social*, v. 6, p. 67-86, 2017.
- LIRA, André A. D. Entre memória e identidades sociais. *Revista Interface*, Natal, v. 1, n. 2, p. 73-81, 2004. Disponível em: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/22>. Acesso em: 01 fev. 2019.
- LIRA, André A. D. *Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias*. 2007. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- LIRA, André A. D.; BATISTA, Mércia Rejane Rangel O conhecimento, sua construção e a identidade indígena: representações sociais do professorado Potiguar. In: LIRA, André Augusto Diniz; MIRANDA, Marly Medeiros de; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira (org.). *Revisitando o diálogo em representações sociais e educação*. Campina Grande: EDUFCEG, 2014. p. 117-148.
- LIRA, André A. D.; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Fracasso escolar, identidade e formação docente: incursões no campo científico. In: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro B. (org.). *Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores no século XXI*. Campinas: Mercado das Letras, 2014. v. 1, p. 55-73.
- LIRA, André A. D.; VILLAS BÔAS, Lúcia. Conceitos de “prática” no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 989-1014, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/27104>. Acesso em: 20 set. 2020.
- LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

- LOPES, José Rogério. Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*, v. 14, n. 1, p. 7-27, 2002.
- LOURO, Guacira L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.
- LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MEIRIEU, Pierre. *A pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MONTEIRO, Adalberto Reis. *Profissão docente: profissionalidade e autorregulação*. São Paulo: Cortez, 2014.
- MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denise C. de (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, Serge. Why a theory of social representations? In: DEAUX, Kay; PHILOGÈNE, Gina (ed.). *Representations of the social*. Great Britain: Blackwell, 2001.
- NÓBREGA, Sheva M. Maiorias e minorias: do conformismo à inovação. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 131-139.
- NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.
- NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PERRENOUD, Philippe (dir.). *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PARDAL, Luís António; NETO-MENDES, António; MARTINS, António Maria; GONÇALVES, Manuela; PEDRO, Ana Paula. Identidade e trabalho docente: representações sociais de futuros professores. In: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luís António; VILLAS BÔAS, Lúcia. *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p. 33-51.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Representações sociais da escrita: uma abordagem processual. In: CARVALHO, Maria do Rosário; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Representações sociais: teoria e pesquisa*. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 2003. p. 45-60.
- PENNA, Maura. *O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o escândalo Erundina*. São Paulo: Cortez, 1992.
- PEREIRA, Gilson R. de M. *Servidão ambígua: valores e condições do magistério*. São Paulo: Escrituras, 2001.
- PEREIRA, Luís. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. O trabalho do habitus na formação de professores. In: PAQUAY, Léopold et al. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-183.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

- Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 11 fev. 2019.
- PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMALHO, Betânia L.; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 47-54, fev. 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/915>. Acesso em: 17 set. 2020.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.
- ROTH, Wolfgang. A semântica histórica: um campo abandonado da linguística? *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 61-79, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i2p61-79>. Acesso em: 17 set. 2020.
- ROUQUETTE, Michel-Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 39-46.
- RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (coord.). *L'Identité: l'individu, le groupe, la société*. Auxerre, France: Sciences Humaines Éditions, 1998.
- SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SILVA, Ariane Franco Lopes da. *Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência*. *Psicologia & Sociedade* (online), v. 23, p. 616-624, 2011.
- SILVA, Ariane Franco Lopes da. *Social representations of undergraduates about teacher identity and work: a gender perspective*. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 36, p. 49-64, 2013.
- SOARES, Luísa de M. R.; BRITO, Suerde M. O.; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Habitus e representações sociais do ser professora da educação infantil da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB: práticas do educar e do cuidar ancoradas na afetividade*. In: LIRA, André A. D.; MIRANDA, Marly M.; BRITO, Suerde M. de O. (org.). *Revisitando o diálogo em representações sociais e educação*. Campina Grande: UFCG, 2014. p. 217-256.
- SODRÉ, Muniz. *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SODRÉ, Muniz. Um novo sistema de inteligibilidade. *Questões Transversais - Revista de Epistemologias da Comunicação*, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 1, p. 66-73, jan./jul. 2013.
- SPINK, Mary Jane P. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber docente. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 19, n. 33, p. 5-13, 1997.
- VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.
- VILLA, Fernando Gil. *Crise do professorado: uma análise crítica*. Campinas: Papirus, 1988.
- VILLAS BÔAS, Lúcia. *Brasil: ideia de diversidade e representações sociais*. São Paulo: Annablume, 2010.
- VILLAS BÔAS, Lúcia. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 379-405, maio/ago. 2010a. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2021.

VILLAS BÔAS, Lúcia. Representações sociais: a historicidade do psicossocial. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 585-603, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6800>. Acesso em: 16 fev. 2021.

VILLAS BÔAS, Lúcia. História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 244-258, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200244&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2020.

WETHERELL, Margaret; MOHANTY, Chandra Talpade. *The Sage handbook of identities*. London: Sage Books, 2010.

WOLTER, Rafael; SÁ, Celso. As relações entre representações e práticas: o caminho esquecido... *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 33, p. 87-105, 2013.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. *A educação brasileira e a tradição marxista: 1970-90*. Natal: EDUFRN, 1996.

Índice remissivo

A

ABDALLA, Maria de Fátima 48, 52, 54, 55, 59
 ABRAHAM, Ada 57, 85
 ABRAMOVICH, Fanny 39, 85
 ABRIC, Jean-Claude 48, 74, 75, 76, 85, 89
 ALENTEJANO, Paulo 33, 68
 ALLIAUD, Andrea 77, 85
 ALMEIDA, Angela Maria 48, 74, 85, 87
 ALTET, Marguerite 63, 66, 68, 70, 72, 77, 85, 90
 ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith 51, 52, 60
 ALVES, Rubem 39, 85, 86
 ANDRADE, Erika 49, 50, 85
 ANDRADE, Maria Antonia 48, 86
 ANTUNES, Celso 33, 38, 39, 68, 81, 86
 ARAÚJO, Livia 51
 ARENILLA, Louis 33, 34, 35, 68
 ARROYO, Miguel 19, 39, 83, 86
 AZEVEDO, Heloisa 34, 52, 58
 AZZOLLINI, Susana 53

B

BAILLÉ, Jacques 76, 88
 BARBOSA, Maria Aparecida 14, 15, 19, 52, 86
 BARLETTO, Marisa 51
 BARROS, José 9, 10, 11, 86, 87
 BARROSO, Gustavo 19, 28
 BATISTA, Mércia 13, 49, 52, 89
 BAUMAN, Zygmunt 53, 55, 56, 86
 BELSKY, Janet 38, 86
 BIDERMAN, Maria Tereza 14, 15, 86
 BLUTEAU, Raphael 19, 21, 22, 23, 24, 31, 79, 80
 BORBA, Francisco 19
 BOURDIEU, Pierre 10, 12, 13, 48, 53, 54, 59, 61, 63, 73, 83, 85, 86
 BRAGA, Claudomilson 49, 51, 60
 BRANDÃO, Carlos 39, 85, 86

BRAUNA, Rita de Cássia 51, 58
 BRITO, Regina 69
 BRITO, Suerde 52, 87, 89, 91
 BRITO, Vera Lúcia 51
 BRUNNER, Reinhard 33, 40, 81
 BRZEZINSKI, Iria 52, 57, 86
 BURKE, Peter 10, 48, 86

C

CALDART, Roseli 33, 36, 68, 69
 CALDEIRA, Ana Maria 68, 70, 76
 CAMARGO, Brígido 51, 82, 86
 CAMBI, Franco 63, 86
 CAMPOS, Pedro Humberto 48, 49, 51, 54, 74, 85, 86
 CARVALHO, Anneliese 51
 CARVALHO, Maria do Rosário 49, 50, 85, 90
 CARVALHO, Maria Eulina 42, 91
 CARVALHO, Marília 57, 58, 86
 CASTELLS, Manuel 9, 53, 55, 86
 CASTORINA, José Antonio 60, 87
 CASTRO, Thaiz 52
 CHAIB, Mohamed 51, 58, 87
 CHAMBOREDON, Jean-Claude 63, 86
 CHAMON, Edna 52
 CHARAUDEAU, Patrick 45, 56, 87
 CHARLOT, Bernard 65, 66, 87
 COLL, César 40, 87
 CONSTÂNCIO, Francisco 19, 24
 COSTALAT-FOUNEAU, Anne-Marie 47, 87
 COSTA, Marisa 41, 55, 57, 87
 COSTA, Wilza 48, 87
 CUNHA, Antônio Geraldo 19, 20, 21
 CUNHA, Maria Isabel 33, 42, 43

D

DANERMARK, Berth 51, 58, 87
 DEL DUJO, Ángel 52
 DESCHAMPS, Jean-Claude 47, 59, 78, 87
 DI LORIO, Jorgelina 53
 DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio 33, 42
 DOISE, Willem 47, 60, 87
 DOMINGOS SOBRINHO, Moisés 11, 13, 36, 48, 54, 80, 85, 87, 89, 90, 91
 DOTTA, Leanete 51
 DOTTI, Corina 51
 DUARTE, Adriana 33, 68
 DUARTE, Sérgio 33, 34, 35, 68
 DUBAR, Claude 41, 43, 53, 54, 55, 58, 59, 84, 87
 DUPRIEZ, Vincent 73, 87

E

ELIAS, Norbert 53, 56, 87

F

FARIA, Ederson 48, 87
 FAUCHEUX, Claude 74, 88
 FERNANDES, Cleoni 68, 70, 71, 72
 FERNÁNDEZ RIQUELME, Sergio 78, 88
 FERREIRA, Aurélio 19, 28, 29
 FIAMONCINI, Rosina 51
 FIGUEIREDO, Cândido 19, 26, 27
 FONTANA, Roseli 36, 57, 58, 80, 83, 88
 FOULQUIÉ, Paul 33, 34, 68, 69
 FRANCO, Maria Amélia 64, 65, 88
 FREIRE, Laudelino 19, 27
 FREIRE, Paulo 34, 39, 47, 64, 68, 69, 70, 72, 88
 FRIGOTTO, Gaudêncio 33, 68
 FROMM, Guilherme 14, 15, 88

G

GARCIA, Maria Manuela 11, 33, 43
 GATTI, Bernardete 4, 7, 42, 57, 84, 88
 GAUTHIER, Clermont 37, 63, 66, 88
 GEBRAN, Raimunda 52
 GESSER, Verônica 68, 70
 GHEDIN, Evandro 65, 91
 GIMENO SACRISTÁN, José 65, 66, 71, 76, 88
 GLEASON, Philip 78, 88
 GOFFMAN, Erving 40, 59, 88
 GOMES, Alberto 52, 55

GOMES, Patrícia 52
 GONÇALVES, Manuela 48, 90
 GOSSOT, Bernard 33, 68
 GRILLO, Marlene 68, 70, 71, 72
 GRILLO, Sheila 43, 88
 GRIZE, Jean-Blaise 56, 88
 GUERRA, Rosângela 33, 34, 68

H

HADJI, Charles 76, 88
 HALL, Stuart 41, 53, 55, 59, 88
 HARRÉ, Rom 56, 88
 HOUAISS, Antônio 19, 20, 29, 30
 HOWARD, Judith 38, 48, 88
 HYPOLITO, Álvaro 19, 88

I

ISAIA, Sílvia Maria 33, 42, 43
 IZENBERG, Gerard 11, 78, 88

J

JODELET, Denise 47, 58, 60, 73, 74, 75, 76, 88

K

KOSELLECK, Reinhart 11, 12, 13, 44, 79, 89
 KRIEGER, Maria da Graça 14, 15, 89

L

LAENG, Mauro 33, 36, 37, 68, 80
 LAHLOU, Saadi 13, 78, 89
 LASSALA, Karla 52, 60
 LATOUR, Bruno 77, 89
 LEITE, Maria Alzira 52, 57
 LEVITA, David 78, 89
 LIBÂNEO, José Carlos 42, 57, 64, 65, 89
 LIMA, Hildebrando 19, 28
 LIMA, Júlio César 34, 36, 68, 69
 LIMA, Rita 74, 89
 LIRA, André 5, 11, 13, 36, 49, 52, 55, 62, 80, 87, 89, 91, 97
 LOPES, Alice 53, 83, 89
 LOPES, José Rogério 53, 90
 LOURO, Guacira 19, 41, 55, 57, 83, 84, 90
 LUGLI, Rosário 22, 91
 LUZ, Gizele 68, 70

M

MACEDO, Elisabeth 83, 89
 MACHADO, Laeda 52, 53, 58
 MADEIRA, Margot 51, 52, 87
 MANACORDA, Mario 63, 90
 MARKOVÁ, Ivana 47, 56, 57, 60, 90
 MARQUES, Rafael 40, 52
 MARTINS, Alice 53
 MARTINS, Angela 52, 54, 55, 59
 MARTINS, António Maria 52, 90
 MARTINS, Maria Angélica 52, 54, 55, 59
 MARTINS, Zildete 41, 52
 MASSUCATO, Cristina 52, 58
 MEIRIEU, Pierre 65, 66, 90
 MENEZES, Djair 33, 34, 40
 MIRANDA, Marly 52, 87, 89, 91
 MOHANTY, Chandra 10, 92
 MOLINER, Pascal 47, 59, 78, 87
 MOLONEY, Gail 47, 87
 MONTEIRO, Adalberto 11, 90
 MONTEIRO, Ivanilde 52
 MOREIRA, Alessandro 52
 MOREIRA, Antónia 48, 51, 85, 86, 87, 90
 MOROSINI, Marília 33, 42, 68, 71
 MOSCOVICI, Serge 47, 48, 54, 56, 57, 60, 74, 85, 88, 89, 90, 98
 MUSIS, Carlo Ralph 52

N

NÓBREGA, Sheva 48, 90
 NÓVOA, António 11, 43, 57, 58, 59, 83, 90

O

OLIVEIRA, Dalila 33, 68
 OLIVEIRA, Denise 48, 85, 86, 87, 90, 91
 OSBORN, Marylin 33, 43

P

PAQUAY, Léopold 66, 85, 90
 PARDAL, Luís António 52, 55, 90
 PASSEGGI, Maria da Conceição 3, 49, 56, 85, 90
 PASSERON, Jean-Claude 63, 86
 PENNA, Maura 47, 90
 PEREIRA, Gilson 83, 90
 PEREIRA, Isabel 33, 34, 36, 68, 69
 PEREIRA, Liliana 41, 52

PEREIRA, Luís 11, 90
 PÉREZ GÓMEZ, Ángel 66, 76, 88
 PERRENOUD, Philippe 66, 68, 72, 73, 90
 PIMENTA, Selma 42, 43, 65, 90
 PINTO, Luiz 19, 24
 PLACCO, Vera Maria 51, 52, 53, 58, 59

Q

QUEIROZ, Tânia 34, 68, 69

R

RAMALHO, Betânia 89, 91
 RAPOSO, Mirella 52
 REDIN, Euclides 34, 39, 68, 69
 REIS, José Carlos 16, 91
 RIBEIRO, Pollyanne 53
 ROAZZI, Antonio 49, 50, 85
 ROLLAND, Marie-Claire 33, 68
 ROTH, Wolfgang 14, 91
 ROUQUETTE, Michel-Louis 74, 91
 ROUSSEL, Marie-Pierre 33, 68
 RUANO-BORBALAN, Jean-Claude 8, 91
 RUBIM, Braz 19, 24

S

SÁ, Celso 74, 75, 92
 SANTOS, Boaventura 82, 91
 SANTOS, Fernanda 51
 SANTOS, Ivan 74, 89
 SANTOS, Maria de Fátima 74, 85
 SANTOS, Patrícia 53
 SARAIVA, Ana Cláudia 51
 SATLER, Lara 53
 SAVIANI, Dermeval 63, 64, 65, 91
 SCHAFF, Adam 16, 91
 SCHÖN, Donald 66, 67, 71, 91
 SEIDMANN, Susana 53, 60
 SELANDER, Staffan 51, 58, 87
 SILVA, Antônio de Moraes 19, 20, 21, 23, 79
 SILVA, Ariane 53, 59, 60, 91
 SILVA, Eliane 51
 SILVA, Lourdes Helena 51
 SILVA, Marcella 52
 SILVA, Neide 51
 SILVA, Tomaz Tadeu 34, 41, 55, 68
 SOARES, Luísa 54, 91

SODRÉ, Muniz 9, 91
SOUSA, Clarilza 3, 51, 52, 53, 90
SOUZA, João Valdir 33, 34, 68
SOUZA, Vera Lúcia 48, 52, 58, 59, 87
SPINK, Mary Jane 56, 91
STETS, Jan 10, 48, 86
STRECK, Danilo 34, 39, 68, 69

T

TARDIF, Maurice 58, 59, 63, 66, 67, 71, 88, 91
THERRIEN, Jacques 42, 91
THOMÉ, Sandra 53
TREVIZAN, Zizi 52
TRINDADE, Zeidi 74, 85

V

VAN ZANTEN, Agnès 33, 34, 43, 68, 69
VASCONCELOS, Maria Lúcia 69
VICENTINI, Paula 22, 91
VIEIRA, Domingos 20, 26
VIEIRA, Livia 33, 68
VILLA, Fernando 41, 91
VILLAR, Mauro 19, 20, 29, 30
VILLAS BÔAS, Lúcia 5, 13, 51, 52, 53, 55, 62, 78,
89, 90, 91, 92, 98

W

WALKER, Iain 47, 87
WEISZFLOG, Walter 20
WETHERELL, Margaret 10, 92
WILSON, Tânia 51
WOLTER, Rafael 74, 75, 92

X

XAVIER, Erotides 51

Y

YAMAMOTO, Oswaldo 64, 92

Z

ZELTNER, Wolfgang 33, 81
ZITKOSKI, Jaime José 34, 39, 68, 69

Sobre os autores

André Augusto Diniz Lira

Licenciado em Psicologia e graduado em Formação de Psicólogo pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Fez estágios pós-doutorais na área de Linguística Textual no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN, e em Educação, na Fundação Carlos Chagas (FCC). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pesquisador associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed/FCC). Tutor do Programa de Educação Tutorial de Pedagogia da UFCG. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação (GPSCE). Tem, como foco de interesse, pesquisas sobre representações sociais e identidade, notadamente na área de educação, em seus entrecruzamentos com a psicologia social, com a sociologia e com a história.

Contato: andreaugustoufcg@gmail.com

Lúcia Villas Bôas

Possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (USP), Mestrado e Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Pós-Doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (França). É pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC), Coordenadora da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente (FCC), responsável científica da Cátedra Franco-Brasileira Serge Moscovici (FCC/Consulado Geral da França em São Paulo) e docente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, ambos da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Tem realizado pesquisas em torno dos seguintes temas: educação, representação social, formação e profissionalização docente.

Contato: lboas@fcc.org.br

Mentes humanas são curiosas. Assim é que André Lira e Lúcia Villas Bôas colocam suas mentes em atos de procura, análise e interpretações para o entendimento dos percursos e apropriações conceituais dos termos identidade e prática, identidade docente e práticas docentes. Tarefa desafiante, como se pode constatar pelas narrativas apresentadas que mostram um mergulho cuidadoso, inquiridor, em fontes variadas – dicionários, vocabulários, publicações. Apresentam, também, um interessante recorte ao discutir aspectos teóricos e conceituais da identidade nos estudos de representações sociais sobre os docentes e a docência. No texto, adentra-se em muitas questões: como se apresentam as definições/conceituações de “identidade”? Que compreensões podemos construir analisando no tempo os termos que a caracterizam? E identidade docente? Quais permanências/mudanças/transformações são observáveis nas propostas de sua definição? O mesmo questionamento se põe para o termo práticas docentes. Como se apresentam seus usos? Extensas análises nos são mostradas, as quais desafiam nossa curiosidade e provocam, para além do exposto, outras questões.

Bernardete A. Gatti



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO sobre
Profissionalização Docente
Fundação Carlos Chagas
(São Paulo, Brasil)

Fundação
Carlos Chagas

