

IDENTIDADE DOCENTE NOS ARTIGOS DA ANPED – 2010/2014

Kelry Alves Gonçalves

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO, Brasil.

E-mail: <kelryag@gmail.com>.

RESUMO

Neste, apresentamos uma pesquisa referente à identidade docente com o objetivo de analisar e compreender a discussão da temática presente nos artigos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizadas entre os anos de 2010 e 2014, no Grupo de Trabalho (GT) 8: Formação de Professores, por pertencer às nossas discussões no âmbito da universidade. Procuramos identificar quais os discursos e conceitos sobre a identidade docente e sua articulação econômica, política, social, cultural e histórica dentro do contexto brasileiro. Este artigo foi construído com posicionamento epistemológico na perspectiva dialética, conseqüentemente, elegemos o materialismo histórico-dialético como perspectiva crítica, uma vez que esse tipo de método exige a construção da visão de totalidade do objeto de estudo. Com essa base metódica, desenvolvemos uma pesquisa do tipo bibliográfica, ou seja, consideramos referências já publicadas. Assim, embasados na consideração que Duarte (2013) traz sobre a identidade como uma transformação constante e, a identidade profissional, como trabalho que tem suas implicações na sociedade capitalista vigente, percebemos esse movimento nos seis artigos levantados sobre identidade docente e, ainda, a consideração da identidade profissional docente dentro de um todo que, ao mesmo tempo que lhe traz associação, também lhe traz diferenciação.

Palavras-chave: Identidade docente. Trabalho. ANPED.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste é analisar e compreender a discussão de identidade docente presente nos artigos publicados nas últimas cinco reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizadas entre os anos de 2010 e 2014, com a intenção de identificar se os discursos e conceitos sobre a identidade docente foram construídos na perspectiva dialética, considerando o trabalho como essencial e indissociável na (trans)formação constante da identidade do docente, que é entendido aqui, como um profissional que tem a educação como matéria-prima e esta, por sua vez, é imaterial e complexa.

Queiroz (2014), assim como Souza, Magalhães e Guimarães (2011) afirmam a importân-

cia do posicionamento ontológico, gnosiológico, epistemológico, metodológico e político para uma investigação que seja coerente, consistente para refletir, construir e também transformar a realidade. Deste modo, em uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia da pesquisa bibliográfica, esse artigo está no método materialismo-histórico.

A abordagem qualitativa conforme Bogdan e Biklen (1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986) possui cinco características básicas, sendo elas:

- a. há contato direto, natural e constante do pesquisador com o ambiente e/ou situação investigada. Isso porque os fenômenos são influenciados pelo contexto no qual se encontram, portanto, para entender circunstâncias do estudo, é necessário perceber as influências que o meio tem sobre ele;

- b. os dados são majoritariamente descritivos considerando uma interpretação e estudo sobre tais escritos após a observação assim, eles são a única fonte para se retornar ao momento estudado;
- c. importância aos meios e não aos fins, em perceber como o problema se manifesta nas ações cotidianas;
- d. atenção especial do pesquisador às perspectivas dos indivíduos participantes da pesquisa; a subjetividade que é impressa sobre as situações e objetos focados pelo pesquisador;
- e. processo indutivo para analisar os dados, dessa forma, não há preconceções – hipóteses – que já apontem quais serão as descobertas antes do início dos estudos. Contudo, essa característica não elimina o rigor científico e a existência de um quadro teórico orientador da coleta e da análise de tais dados; apenas que os focos ficam mais precisos e delineados conforme o andamento da pesquisa e as descobertas realizadas.

Portanto, o objeto de estudo da pesquisa qualitativa tem as seguintes especificidades: a) ele é histórico, localizado em um tempo e espaço, podendo ser transformado conforme a mudança espaço-temporal; b) tem uma consciência histórica, assim seu significado e intencionalidade são conferidos não apenas pelo pesquisador, mas pela sociedade; c) tem uma identidade com o sujeito, pois trata das relações humanas, assim o pesquisador se identifica no objeto; d) possui uma ideologia intrínseca e extrínseca, pois veicula visões de mundo e interesses, além de se submeter e resistir à dominação vigente; e) é qualitativo porque a realidade social é mais rica e complexa do que as teorias e estudos feitos a respeito dela, mas não exclui dados quantitativos (LIMA; MIOTO, 2007).

A pesquisa bibliográfica, muito confundida como simples revisão de literatura, vai além da observação de dados contribuindo com elementos que sustentam e fundamentam teoricamente o objeto de estudo. O interessante é que o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, aprimorando os procedimentos metodológicos e a exposição eficiente do percurso de pesquisa realizado. Igualmente, também exigem do pesquisador disciplina e atenção no percurso metodológico e no cronograma de estudos proposto. Este é um movimento de apreensão dos objetivos, observância das etapas, leitura, questionamentos, interlocuções críticas, abrindo um leque de pos-

sibilidades, questões, hipóteses e interpretações (LIMA; MIOTO, 2007).

O método que guia essa pesquisa é o materialismo-histórico dialético (MHD), uma vez que este, segundo Lima e Mioto (2007), induz o pesquisador a considerar a contradição, o conflito, o “devir”, a historicidade, a totalidade, a unidade dos contrários; além de perceber em todo o percurso as dimensões filosófica, política e social que envolve o objeto de estudo.

Trata-se de chegar à essência através da aparência, com aproximações sucessivas e não lineares. Desse modo, o conhecimento da realidade é a reflexão crítica da realidade a partir do conhecimento acumulado pretendendo chegar a uma síntese, o concreto pensado. O que prevalece são os elementos produzidos sócio historicamente, que são pensados e repensados em um movimento que permite a mediação.

Os indicadores que compõem e traduzem os aspectos fundamentais do método MHD dizem respeito a: a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; d) apresentar o concreto pensado: evidenciar o objeto que estava oculto, movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; f) articular teoria e prática e denominá-la práxis; g) apresentar os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade (SOUZA *et al.*, 2011).

Assim, pretende-se, mediante a abordagem qualitativa e na perspectiva MHD, trabalhar valores, atitudes, crenças, hábitos do objeto de estudo. Portanto, utiliza-se da pesquisa bibliográfica para perceber os avanços, as dificuldades e contradições na identidade docente. Para tanto realizamos o seguinte caminho: introdução, aporte teórico sobre a identidade e sua relação com o trabalho, metodologia, a identidade docente nos artigos pesquisados e as considerações finais.

2 IDENTIDADE DOCENTE E TRABALHO

Para tratar sobre a identidade, buscamos a explanação de Duarte (2013) por este conceber a identidade em uma totalidade que é complexa

e dialética. Duarte (2013) afirma que os animais possuem uma singularidade biológica que lhes capacitam a se adaptarem em condições ambientais variáveis. E como próprio, os animais formam essa identidade ou essa singularidade comportamental pelos mecanismos inatos transmitidos hereditariamente aliados à necessidade de se adaptarem em determinado ambiente.

Da mesma forma a espécie humana, assegurada pela própria estrutura do sistema nervoso e pela necessidade de se adaptar às condições ambientais, constitui uma individualidade biológica. A diferença na constituição da individualidade humana é a sua singularidade em, dialeticamente, objetivar e apropriar das características humanas que se desenvolveram historicamente e existem socialmente (DUARTE, 2013).

Ao observar os animais sabemos que estes realizam atividades para suprirem suas necessidades, já o ser humano produz os meios que satisfazem suas necessidades. No momento em que o homem realiza a produção dos meios para satisfazerem tais necessidades começam a surgir novas necessidades que não necessariamente estejam diretamente ligadas ao corpo humano, mas à produção material da vida humana. Com isso, torna-se necessário conhecer mais a natureza, desenvolver mais habilidades para transformar objetos naturais em objetos sociais, como também se formam novas maneiras de se organizar coletivamente produzindo, assim, relações sociais.

Duarte (2004) afirma que essa produção de instrumentos, habilidades e organização adquire uma existência objetiva como resultado da atividade humana, ou seja, há objetivação.

Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdade dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social (DUARTE, 2004, p. 49-50).

Portanto, o processo de objetivação é a produção e reprodução da cultura humana material e não-material e da vida em sociedade. Dialeticamente e em constância com a objetivação, ocorre o processo de apropriação, que está na realização de uma ação que reproduza a essência da atividade acumulada no objeto, ou seja, utilize o objeto,

apropriando-se assim de um produto da história humana. A apropriação, segundo Duarte (2004), também ocorre na reprodução da atividade de produção do objeto. E dessa maneira, tanto a ação de utilizar o objeto quanto de reproduzi-lo gera no indivíduo o desenvolvimento de aptidões e funções humanas que foram historicamente constituídas. Assim, ao se apropriar da cultura que historicamente se armazena no objeto, há uma formação do gênero humano e a formação do indivíduo como ser humano.

Duarte (2004) deixa claro que só há apropriação porque houve, na objetivação, o processo cumulativo armazenando a experiência histórica de muitas gerações e de muitas atualizações do instrumento. Por isso ao se apropriar de um produto cultural o indivíduo está se relacionando com a história social, mesmo sem ter consciência disso. Além disso, a apropriação é mediada pelas relações entre os seres humanos, assim é um processo educativo, de transmissão de experiência social. O indivíduo se forma à medida que se apropria dos resultados da história social e se objetiva no interior dessa história. Essa relação só se concretiza no interior das relações com outros indivíduos que são mediadores entre o indivíduo e o mundo humano, que é o mundo da atividade humana objetivada. Logo, a individualidade humana se forma continuamente nesse processo entre objetivação e apropriação que está nas relações sociais.

Dessa forma, Duarte (2013) aponta que há uma individualidade em si, formada no início da vida humana, pela vida cotidiana, que é a esfera social pela qual todo indivíduo inicia sua formação. Na vida cotidiana o indivíduo aprende a reproduzir a si próprio e a viver o seu cotidiano e, dessa forma, constitui a sua individualidade em si, a sua particularidade e a sua genericidade.

A individualidade em si é uma unidade vital por se formar pela própria vida e ser necessária ao indivíduo, que é um ser social. Assim, ela existe como uma unidade em si sem a necessidade que o indivíduo tenha consciência da sua existência. Esse automatismo, segundo Duarte (2013), integra a dinâmica interna e externa da individualidade por ser a base para o desenvolvimento das atividades mais complexas e livres do indivíduo sem que precisamente ele tenha consciência de todas suas ações, comportamento, pensamentos e sentimentos.

A educação escolar configura os automatismos e, esse processo, forma uma segunda natu-

reza, pois o indivíduo nega os mecanismos como externos e os afirma, como elementos internos, adquirindo um *habitus*. Dessa mesma maneira, é o movimento da individualidade em si à individualidade para si. Quando esse movimento não ocorre, a individualidade polariza na particularidade e o sujeito se torna um indivíduo em si alienado. A limitação da vida ao *em si* demonstra as barreiras sociais causadas pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada advindas do capitalismo, que não permite ao indivíduo viver a dialética superação do *em si* para incorporar o *para si*.

Duarte (2013) reconhece como indivíduo para si aquele que reconhece a sua própria vida como um objeto, e ao mesmo tempo essa pessoa é um ser genérico e tem consciência disso. O indivíduo, assim, não aceita as circunstâncias como definitivas permitindo a existência de uma ação recíproca e consciente entre ele mesmo e o mundo. É uma “[...] ascensão do nível do simples conhecimento que a pessoa tenha de si própria e do seu pertencimento ao gênero humano para o nível da autoconsciência” (DUARTE, 2013, p. 208).

Todo indivíduo, mesmo que alienado, é um ser genérico. Mas, o indivíduo em si alienado não desenvolve a relação consciente com sua condição de ser genérico, ele tem consciência de si como um ser genérico. Isso porque, todo indivíduo, desde que surgiu o gênero humano, tem consciência da genericidade e, ao se identificar de forma espontânea com sua particularidade, também se identifica com elementos da genericidade dos quais precisa se apropriar para viver no meio social.

A escola então tem a função, além da apropriação das objetivações genéricas para si, de formar no seu aluno a necessidade constante de apropriação permanente dos conhecimentos que se realizam no cotidiano e nos campos da ciência, da arte e da filosofia. Nessa visão a riqueza de um homem, ao contrário do individualismo, competitividade e eficácia apregoada pelo capitalismo, não é sinônimo da quantidade de capital ou dinheiro que possui, mas a sua necessidade de exteriorizar-se, objetivar-se total e plenamente. Isso acontece quando o indivíduo se relaciona com as objetivações produzidas pelo gênero humano plenamente.

É claro que o desenvolvimento do homem rico em plenitude não se faz possível em uma sociedade capitalista, mas o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos induz nos indivíduos um movimento de superação dos limites da vida cotidiana e também da individualidade polarizada nas necessidades particulares. A edu-

cação, para Duarte (2013), não se limita a satisfazer as necessidades cotidianas imediatas e adaptativas. Entretanto, não se trata de negar a satisfação das necessidades elementares, pois sem satisfazê-las não há cumprimento de nenhum objetivo, mas de realizar na educação formal o processo de ampliação e elevação das necessidades formativas rumando na formação da individualidade para si. Sendo que esse processo educativo não gera uma formação gradual e linear, mas com saltos, lutas e conflitos.

Os conflitos para o indivíduo em si alienado lhe geram descontentamento apenas, já os conflitos geram no indivíduo para si uma não aceitação com o mundo e com sua própria particularidade gerando assim reflexão, ação, transformação. A motivação dos conflitos do indivíduo em si alienado se limitam aos obstáculos que atrapalham a satisfação das necessidades de reproduzir a particularidade tal como ela é. Os conflitos do indivíduo para si são motivados pela necessidade de uma vida humana em um mundo no qual todos se sintam bem.

A alienação na formação da individualidade gera um indivíduo fragmentado em vários papéis ao invés de uma personalidade que possua um núcleo. “Os papéis são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem a mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais” (DUARTE, 2013, p. 219).

Por isso, Duarte (2013) alerta que não se pode cair no erro de afirmar que o homem é uma massa modelada pela sociedade, que sua identidade é um resultado mecânico das relações sociais. É certo que a formação da sua identidade dependerá de diversos fatores, como a história, a classe social, a matéria bruta que lhe é disposto ou não, comportamentos, ideais sociais, e estas dependem da assimilação, interiorização que esse sujeito realizará.

Assim, para Duarte (2013) o ser humano possui traços e características que lhe são próprias, particulares e que Brzezinski (2002) considera como formadores da identidade pessoal. Entretanto, essas características só existem pela prática social. No processo de aprender a viver a vida cotidiana, que tem início no nascimento, definindo o conjunto de atividades que uma pessoa precisa realizar para continuar a existir e que a reproduzem como indivíduo, ativamente a criança adquire as características do gênero humano, formando concomitantemente uma trajetória in-

dividual. A criança incorpora para a sua individualidade os artefatos culturais como experiência social acumulada e condensada.

Enquanto a identidade pessoal é concebida pela história e experiência pessoal que, segundo Brzezinski (2002), lhe confere um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, a identidade coletiva é uma construção social que acontece no interior dos grupos e estruturas que formam a sociedade, concedendo à pessoa um papel e um *status* social. Ainda que explanadas separadamente, a identidade pessoal e coletiva são intrínsecas e, a todo momento, estão em movimento e transformação ainda que a identidade transmita a aparência de não movimento.

A identidade profissional está no trabalho e se configura como identidade coletiva, que emerge na unidade da individualidade em si e para si. Duarte (2013) explana que o contexto socioeconômico e histórico desvirtua tal construção ao alienar o homem, o tornar estranho ao seu produto. O trabalho como atividade vital humana, tem em sua vontade e consciência, a ação de transformar e transmitir significado a natureza, satisfazendo as necessidades humanas que vão além daquelas ligadas basicamente ao corpo humano. Para além de emprego e mercadoria, o trabalho é a necessidade de manter a existência. Por meio dele o homem se constitui socialmente e historicamente ao transformar a si mesmo, ao outro e a natureza; ele se humaniza (MASCARENHAS, 2002).

Entretanto, o capitalismo, ao separar do trabalhador o seu produto e tornar ambos mercadoria com valor de troca, fez do trabalhador um mero executor de tarefas. As condições objetivas com as quais ele se relacionava por meio da sua força de trabalho passam a ser propriedade particular de outro e sua força de trabalho vendida para produzir algo exterior a ele.

Nessa linha de pensamento, o docente, ainda que ligado a ideia de sacerdócio e vocação, é um profissional e possui uma identidade coletiva que é construída e está historicamente situada. No contexto brasileiro, Brzezinski (2002) afirma que as políticas educacionais constituem um obstáculo para que a categoria profissional docente, como identidade coletiva, desenvolva um processo de profissionalização.

O professorado, nas sociedades capitalistas, passou por um processo sucessivo, prolongado, desigual e conflituado de perda de controle sobre seus meios de produção, do objeto de seu traba-

lho e da organização de sua atividade, portanto, proletarizou-se (BRZEZINSKI, 2002, p. 12).

Contudo, é preciso salientar que o contexto educacional atual possui princípios neoliberais institucionalizados a partir da década de 90, quando a educação foi reformada impondo-lhe bases de gestão empresarial como eficiência, eficácia, competência e instrumentalizando mecanismos reguladores para um consentimento ativo (EVANGELISTA; TRICHES, 2014). Visou-se construir, pelo consenso ativo, um novo homem coletivo que se conforma (por aceitação ou por imposição) com as transformações (im)postas pelo neoliberalismo. Aqui levanta-se a estratégia da “Terceira Via”, na qual a economia tem uma face mais humana, ou seja, o capitalismo é revestido por uma roupagem de democracia e sociabilidade. Dessa forma, o capitalismo seria uma justiça social para manutenção e ampliação do *status quo*.

Assim, na “Terceira Via” é o voluntariado que tem a missão de suprir a incompetência do professor e, concomitantemente, a falta de qualidade da educação. Convida-se a uma coletividade mascarada que, no fim, é apenas uma individualidade capitalista. Nas ações difundidas pela hegemonia e propagadas pelo Banco Mundial, Unesco e outros organismos internacionais que produziram documentos assumidos como governamentais e oficiais, a reforma trouxe a cobrança de uma qualidade diretamente ligada à competência e que poderia ser medida por exames impostos.

Com isso, a escola, a educação e o professor foram afastados de sua relevância social, retirando sua dimensão política, ética, estética e cultural para focar na atividade técnica. Nesse contexto, o professor é cobrado de uma formação que lhe dê competências e habilidades para uma prática em sala de aula que transmita aquilo que o aluno precisa saber a ponto de poder concorrer igualmente no mercado de trabalho. O docente é responsabilizado pelo sucesso, competência e eficiência da educação, com isso, se distancia da sua identidade coletiva e profissional como uma categoria com direitos.

Oliveira (2003) afirma que há uma desprofissionalização e perda de identidade profissional principalmente relacionada a um mal docente, que se associa à carga horária excessiva, baixa remuneração, péssimas condições de trabalho, formação aligeirada e outros aspectos.

3 A IDENTIDADE DOCENTE NOS ARTIGOS PESQUISADOS

A ANPED é um evento anual e de referência nacional de encontro, divulgação de pesquisa e discussão educacional. Além de cursos, mesas redondas e sessões especiais de debates, esse evento reúne GTs, diversos grupos de trabalho que discutem áreas específicas do saber, através da apresentação em formato de comunicação oral, de pesquisas finalizadas ou em andamento.

Este artigo teve como metodologia a seleção do GT 8 da ANPED, definido como formação de professores. A escolha desse GT se pautou no vínculo com a Linha de Pesquisa “Formação, profissionalização e práticas educativas” ao qual nossas discussões estão ligadas, como também pela especificidade de discussão desse GT, que tem como objeto o campo de pesquisa sobre formação de professores, que vem a ser o processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências vistas como necessárias ao exercício da profissão de ensinar, além de seus impactos e resultados.

Para chegarmos ao resultado quantitativo de artigos, buscamos nos títulos pela palavra-chave “identidade docente”, pois entendemos que ao trazer esse termo os autores estão explicitando e assumindo a discussão para este tema. Assim, partimos para a leitura de reconhecimento do material bibliográfico e logo para a leitura exploratória descrita por Lima e Mioto (2007). Resultou assim nos seis artigos apresentados no Quadro 1.

Após pesquisarmos os artigos, realizamos a leitura integral dos mesmos para identificar, sistematizar, analisar e compreender os discursos sobre a identidade docente – passos que são determinados pela pesquisa bibliográfica.

Ao analisar os discursos e conceitos sobre a identidade docente presente nos artigos selecionados, buscamos identificar se as manifestações e posicionamentos dos autores foram construídos na perspectiva que Duarte (2013) nos traz, sendo assim, numa visão dialética – já que essa é a perspectiva que defendemos por estar mais próxima à transformação da realidade, contribuindo com a qualidade social da educação. Nesta fase da pesquisa vamos de encontro aos pontos de leitura reflexiva/crítica e leitura interpretativa da pesquisa bibliográfica elucidada por Lima e Mioto (2007). Escolhemos assim, expor os artigos por ordem cronológica de publicação, respeitando seus posicionamentos epistemológicos.

Quadro 1 – Explicação dos artigos selecionados (ANPED, 2009-2014)

Título e Autores	Ano
O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo GONÇALVES, Luciana dos Santos; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de	2010
A identidade das professoras alfabetizadas: entre as diferenças e o pertencimento comum SLAVEZ, Milka Helena Carrilho	2012
Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria Da Conceição Carrilho de	2012
Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, baixada Fluminense COSTA, Euler Oliveira Cardoso da; RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho	2012
Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária AGUIAR, Maria Da Conceição Carrilho de	2014
Do outro que me constitui: o Proinfantil e a construção da identidade docente MOTTA, Flavia Miller Naethe; QUEIROZ, Isabele Lacerda	2014

* Os anos de 2009, 2011 e 2013 não trazem nenhum artigo com a discussão sobre identidade docente. Como também o artigo “Formação de professores nos Institutos Federais: uma identidade por construir” (FORSTER, Mari Margarete dos Santos; FLACH, Angela), no ano de 2014, foi excluído por não tratar da identidade docente, mas da comparação dos cursos de formação de professores nos Institutos Federais e na Universidade.

Fonte: GONÇALVES, 2015.

Na 31ª reunião da ANPED – Educação no Brasil: o balanço de uma década, há um artigo sobre a identidade docente. Esse artigo tem como objetivo principal discutir a construção da identidade profissional do pedagogo na formação inicial. Para isso, ouviram-se dois trios de alunos do curso de Pedagogia, um concluinte em 2009 e outro ingressante no mesmo ano. Em meio às falas, Gonçalves e Azevedo (2010) ponderaram que há uma visão romântica e uma negativa da profissão docente que caminham dialeticamente.

Gonçalves e Azevedo (2010) percebem que a construção da identidade docente acontece baseada nas vivências de sala de aula como aluno e na prática pedagógica de outros professores, contudo as

ideias sobre o professor são reconstruídas ao longo da formação que, em base, dura quatro anos. Ainda, as autoras alertam que, para além da didática em sala de aula, há uma confluência de interesses quanto às políticas que estabelecem a formação e a prática docente, por isso a identidade não é construída na neutralidade, mas nesse conflito de interesses que é histórico e institucionalizado.

Outra percepção quanto à identidade docente é a ausência de sua especificação nas leis que estabelecem a formação e a ação docente, como a LDB/96. Para as autoras o primeiro artigo da LDB/96 que trata sobre os profissionais da educação deveria esclarecer sobre sua identidade docente. Assim, na tentativa de preencher essa lacuna, o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução nº 3/97, artigo 2, definiu docente como “os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2010, p. 10).

Com isso, Gonçalves e Azevedo (2010) alertam para as várias exigências trazidas pelas legislações, imputado assim, ao docente, deveres que vão além da docência, seu eixo de formação. Oliveira (2003) afirma que a reestruturação do trabalho docente altera sua natureza e definição. Assim,

Trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar complexas (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Roldão (2007, p. 102) diz que um profissional de ensino é “legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo” o qual se tem contato e é discutido principalmente na formação inicial, que para Gonçalves e Azevedo (2010) deve ocorrer em instituições de ensino superior que articulem ensino, pesquisa e extensão, durante o período mínimo de quatro anos, para que, no campo da produção do conhecimento científico, haja compreensão do processo educativo por meio da reflexão-ação e da articulação teoria-prática. Nessa linha de pensamento, Roldão (2007, p. 101) traz que

O profissional (docente) tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência.

E para Gonçalves e Azevedo (2010) a formação inicial constrói a identidade do pedagogo na medida em que a graduação, como um espaço de contradições, traz para a reflexão e para a discussão intencional e crítica a prática social de educar em uma sociedade com múltiplas manifestações. Na formação há construção sólida do campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino.

Na 35ª reunião da ANPED cujo tema foi “Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI”, encontramos três artigos com o tema identidade docente.

O primeiro artigo de Slavez (2012) discute a identidade profissional das alfabetizadoras das escolas públicas, onde se localiza a universidade à qual a autora faz parte do corpo docente e que, assim desenvolveu um projeto de extensão, propiciando uma formação continuada às professoras da educação básica que, com suas inquietações e experiências, proporcionaram elementos para melhor direcionar o trabalho em disciplinas da formação inicial do edagogo.

Segundo Slavez (2012, p. 3), a identidade é tanto prosseguimento quanto negação daquilo que já existe e está posto.

A identidade das professoras, aqui investigadas, é constituída a partir das relações que se estabeleceram, ao longo do tempo e nos espaços vividos, em suas trajetórias, envolvendo, desde sua condição social de origem, seu percurso escolar, os professores que as formaram, as professoras alfabetizadoras de que se lembram, sua entrada na profissão e condições de exercício do magistério, seus alunos, seus pares, as exigências legais da profissão, os materiais de ensino até a percepção delas próprias sobre suas identidades.

Assim, Slavez (2012) levantou dissertações, teses e artigos em revistas da área da educação nacional e latino-americano que tratassem sobre a identidade profissional, principalmente das professoras alfabetizadoras. A autora constatou que, além de um número reduzido de trabalhos que tratem sobre o tema, “a identidade é tratada de

modo abrangente, não se destacando como uma categoria particular dentro da profissão docente” (SLAVEZ, 2012, p. 6).

Slavez (2012), ao observar a legislação do estado de Mato Grosso do Sul, local onde realiza o projeto de extensão, constatou a falta de clareza e até a ausência quanto à definição do professor alfabetizador e assim, reafirmado pelos programas de alfabetização implementados pela Secretaria de Educação. Percebe-se que o docente é desconsiderado quanto à sua formação e profissionalização, importando somente a repetição das práticas já instauradas e das ações requeridas, esvaziando dessa forma o docente e o ensino-aprendizagem de sua importância política, social e transformadora.

Neves (2013) afirma que o professor é tido pelo Neoliberalismo de Terceira Via como um intelectual orgânico da Nova Pedagogia da Hegemonia. Dessa forma, observa-se a importância dada pelos organismos internacionais e pelos governos nacionais aos professores para agirem como disseminadores da hegemonia burguesa nas sociedades capitalistas, alimentando a coesão social e fomentando a crítica ao *status quo*.

Por isso, Slavez (2012) percebe uma “fabricação das identidades docentes”, pois o Estado move ações que engessem a formação para atender na prática as exigências do neoliberalismo. Assim, esvazia a crítica despolitiza à educação e aliena o trabalhador. Os discursos de competência, qualidade, eficiência e eficácia trazem o gerencialismo para a educação, retirando a responsabilidade do Estado e imputando-lhe no professor. Dessa forma, em uma formação inicial e continuada deficiente de criticidade, sua identidade é moldada a aplicar sem reflexão e repetir sem pensar.

Durante as análises de Slavez (2012) quanto a identidade profissional das professoras alfabetizadoras alguns conceitos de Dubar foram levantados: a identidade é a diferença e, ao mesmo tempo, é o pertencimento comum; não há identidade sem alteridade, assim a identidade está no reconhecimento do outro e pelo outro; as instituições formam a identidade do profissional assim como o profissional da instituição.

O segundo artigo de Rocha e Aguiar (2012) trata sobre a formação de identidade na universidade, principalmente na relação do docente universitário com os docentes em formação. Assim, como primeiro apontamento, os autores afirmam que a formação específica para a docência universitária foi, na história da construção da universidade, tida como desnecessária, construindo

então um *habitus* em torno de uma educação conservadora, tradicional, comprometida com a ordem estabelecida, sem questionamentos, autoritária e hierárquica.

Dessa forma, os autores embasados em Roldão, concordam que há conhecimentos e saberes que são específicos da docência e que são aprendidos e reconstruídos durante a formação e a ação docente, tendo como parâmetro a sociedade vigente e sua história. Portanto, entendem a “formação docente como um processo contínuo, dialógico, e investigativo desde a formação inicial e que prossegue durante toda a vida profissional” (ROCHA; AGUIAR, 2012, p. 4).

Ainda, consideram que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores

se dará a partir da articulação da formação inicial, indução e formação em serviço, com vista à construção de aprendizagem ao longo da vida; pela valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores orientada para a investigação; pela atenção aos primeiros anos de exercício da profissão e à inserção dos professores recém-formados nas escolas; pela valorização das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (ROCHA; AGUIAR, 2012, p. 5).

Para os autores essa aprendizagem e desenvolvimento se consubstancia em quatro fases: pré-treino que são as experiências adquiridas como aluno; formação inicial que representa a preparação formal em uma instituição de ensino superior; iniciação que está nos primeiros anos de profissão na qual é adquirida a prática e formas de sobrevivência; formação permanente que permite o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Rocha e Aguiar (2012) trazem a categoria profissionalização docente pelo eixo pedagógico-didático que, segundo Tello (2011), é um desenvolvimento profissional, ou seja, um trajeto formativo que segue uma linha contínua desde a formação inicial, passa pelo ingresso na profissão e atravessa a formação continuada. Entendida dessa forma, ignora-se as influências políticas, econômicas, sociais como também a dialeticidade e a contradição existente na educação, como um produto imaterial e na história como uma construção de continuidade e ruptura.

A identidade docente, para os autores, é um ser e sentir-se professor em um dado momento histórico, por isso a identidade é uma construção

inacabada e aberta a outros formatos identitários. Assim, Rocha e Aguiar (2012) propõem que os cursos de formação inicial mediam a construção da identidade em três passos: 1) mobilização de saberes para que ocorra a passagem de aluno para professor; 2) conhecimento e domínio de áreas específicas; 3) domínio de saberes pedagógico-didáticos.

Ainda, Rocha e Aguiar (2012, p. 10) afirmam que o professor profissional é

[...] aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal, curricular seja qual for a sua natureza ou nível, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente. Saber produzir essa mediação é ser um profissional do ensino, para cuja atividade, a docência exige, além de um amplo conhecimento científico de sua área de atuação, o domínio dos saberes pedagógicos necessários à prática docente.

O terceiro artigo, que traz como tema a identidade docente no mesmo evento, analisa as relações entre as características do trabalho e a formação da identidade docente, percebendo ainda a influência do lugar/território de atuação deste profissional, nesse caso a Baixada Fluminense. Costa e Ramos (2012, p. 1) consideram “que o sujeito docente se constrói não apenas na formação inicial e continuada, como também através de sua atuação cotidiana, e essa formação se reflete na sua prática profissional e nas suas formas de relacionar-se com os demais colegas”.

Diferente dos outros artigos levantados, estes autores traçam a relação entre a identidade e o local que, para além de um espaço físico, é uma representação delimitada e permanente, que localiza e se associa a um grupo. É um atributo sociocultural e físico gerador de raízes, o lugar ou local que um grupo ocupa por diversos motivos. O território é indissociável da identidade, dá ao sujeito o sentimento de pertencimento, ele lhe imprime particularidades e aspectos da coletividade, exatamente porque no território há relações sociais.

Dessa forma, Costa e Ramos (2012, p. 8) afirmam que “essa identidade é algo que se inventa e reinventa, através das relações, e por isso é algo inacabado e incluso, assim como o sujeito, sendo constantemente criada e recriada”. Assim, em relação a identidade profissional docente

[...] todo professor necessita, antes de tudo, se sentir professor. Saber qual o seu papel e suas atribuições junto a seus alunos, sua classe e a sociedade. Ocorre que as constantes mudanças por elas vivenciadas, seja pelas necessidades e demandas discentes, seja pelos motivos alheios ao ambiente escolar, como o jogo de interesses políticos ou econômicos, tem desestabilizado essa identidade profissional (COSTA; RAMOS, 2012, p. 6).

Os autores deixam claro que existem diversos fatores que influenciam e são influenciados na e pela identidade, contudo, o objetivo maior nesse artigo foi perceber a formação da identidade profissional dos docentes em relação a uma instituição de ensino específica. Perceberam assim como é forte o vínculo entre identidade e território de forma que a identidade passa pelo local, mas não se limita a ele.

Ser professor, no caso das professoras de Austin, reside também em compreender a realidade em que estão inseridas, em compreender suas limitações as limitações impostas por tal realidade e pelas instituições públicas, mas acima de tudo, acreditar que tem um papel fundamental para ajudar a modificar tais cenários, por mais difícil que possa parecer (COSTA; RAMOS, 2012, p. 11).

Costa e Ramos (2012) também percebem a questão de desprofissionalização que Oliveira (2003) traz. Os professores são centrais nos programas governamentais de mudança, como agentes centrais que têm o poder da transformação, e ainda são forçados a desempenhar papéis para além de sua formação. Essas exigências trazem um sentimento de desprofissionalização, perda da identidade profissional, na qual a docência não é mais importante do que o comunitarismo e o voluntariado. E esse sentimento é constatado nas entrevistas realizadas por Costas e Ramos (2012).

A 37ª reunião da ANPEd – Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira – realizada em 2014, traz dois artigos sobre a identidade docente. O primeiro deles é da Aguiar (2014)¹, que traça como objetivo a identidade profissional na formação continuada de professores universitários, esclarecendo que a formação é elemento constitutivo da profissionalização.

Contudo, a docência universitária traz a contradição do professor não se reconhecer no eixo

¹ Mesma autora do segundo artigo de 2012 juntamente com Rocha (ver ROCHA; AGUIAR, 2012).

da docência, mas como pesquisador, isso porque o lugar em que se convencionou a identidade do docente universitário é na especialidade e não no conhecimento sobre a docência. Por isso, Aguiar (2014, p. 3) afirma que

nessa perspectiva, admitimos que o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.

E uma forma de favorecer a construção da identidade do professor universitário são as formações continuadas didático-pedagógicas realizadas nas universidades para professores da instituição reavaliarem e repensarem seus planejamentos, construções de aula, tratamento a um público cada vez mais diversificado, trâmites institucionais, relação ensino-pesquisa, assim, à sua prática. Isso é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor que, conforme o nível de ensino, se diferenciam as exigências e construções.

Outro aspecto importante a ser compreendido é que a identidade profissional do professor se constrói sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética; baseada em um contexto sociopolítico, na cultura do grupo de pertença profissional, no significado social atribuído à profissão docente e seu estatuto, e no significado que o professor confere à docência. Essa identidade profissional configura a forma de ser e fazer a docência, perpassando por toda a vida profissional do professor, desde a escolha da profissão até o desenvolvimento dessa nos mais variados espaços de construção docente (AGUIAR, 2014, p. 5).

Aguiar (2014) afirma que o desenvolvimento do profissional docente universitário está na construção de laços com a instituição, os estudantes e a profissão que possui traços comuns, como também, diferentes quando comparados com seus pares. Assim, garantir políticas, programas e espaços de formação continuada que sejam críticos e reflexivos, melhores condições de trabalho e maior organização do trabalho pedagógico são pontos essenciais para a identidade docente universitária.

O segundo artigo, de Motta e Queiroz (2014), discute a identidade docente como um tema que

surgiu na pesquisa da formação das professoras de educação infantil no município de Nova Iguaçu, a partir da análise do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL de 2009 a 2011.

Para Motta e Queiroz (2014, p. 5), a identidade é algo “socialmente construído, continuamente transformado e múltiplo, de acordo com o contexto social”. A identidade é definidora de um eu, lugar de lutas, conflitos e contradições. A identidade, no caso profissional, é algo interiorizado como também reconhecido pelo outro porque se constrói dialeticamente na relação do indivíduo com a prática. As autoras afirmam que há uma ausência de reconhecimento pelo outro da identidade profissional daqueles que, em formação no PROINFANTIL, atuavam na Educação Infantil.

Motta e Queiroz (2014) apontam como um ganho dentro da Educação Infantil a formação superior do profissional da Educação Infantil, como também as metas e estratégias de formação continuada e de valorização desse profissional. Contudo, é conflituosa a consideração de que o professor é o profissional da Educação Infantil. Admite-se a contratação de diferentes profissionais com diferentes cargos e funções para ocupar o trabalho que (deveria) corresponde ao docente; quando se tem um docente, este assume papéis e funções que vão para além de ação como profissional da educação, além de problemas na organização do trabalho na Educação Infantil, ainda se enfrentam os baixos salários, a carga horária extensiva e as péssimas condições de trabalho.

Barbosa (2013), ao escrever sobre a formação de professores da Educação Infantil aponta a problemática entre o Estado e a proposta de formação do PROINFANTIL que continuou a contratar leigos para aturarem no lugar dos professores e também demitiu ou transferiu para o Ensino Fundamental os profissionais que concluíram esse curso de capacitação. Essa disparidade está em não considerar a necessidade de uma qualidade social na educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Para Barbosa (2013), assim como para Motta e Queiroz (2014), a formação mantém relação direta com o campo do trabalho por constituir uma identidade profissional e um sentimento de pertença que é consolidado a medida que se fortalece a profissionalização dos professores de Educação Infantil.

Entendemos, nesse caso, a identidade não apenas como um produto da formação, mas um processo no qual se interseccionam tensões profissionais e não profissionais, ambas desafiadoras aos professores, concebidos como pessoas ativas do processo. A identidade docente se articula ao processo de pertença e de diferenciação, sendo o professor um agente da história e um criador, além de mediador cultural. Além disso, ao educar ele também é educado e se educa, num processo dialético (BARBOSA, 2013, p. 123).

Para Motta e Queiroz (2014), o PROINFANTIL, resguardada as lacunas do programa, pode não ter trazido a mudança no contexto institucional e legal, mas houve a mudança significativa daqueles que ativamente participaram e se permitiram formar. O que mostra que a identidade é transformação e mudança constante ainda que na aparência não se mostre como movimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade profissional é (re)construída a todo momento conforme as situações que o trabalhador vive. Ela é feita de saltos, rupturas e também continuidades. Isso porque o docente é tido como aquele que trabalha com educação formal e pelo, processo de ensino-aprendizagem, (re)produz conhecimentos ao seu público, que é diversificado conforme o nível de ensino. Além dos trâmites históricos, culturais, sócio-políticos e econômicos o professor é influenciado pelo nível de ensino e instituição em que exerce a sua função, que muitas vezes sai da docência para cargos administrativos.

Com isso, o docente se reconhece como profissional da educação por se assemelhar aos seus pares, contudo ele também, dialeticamente, se diferencia conforme a especificidade da sua função.

Fica claro que a formação inicial dentro de uma instituição de ensino superior, preferencialmente na universidade, é um dos eixos centrais na constituição de uma identidade docente. Até porque, diferente das profissões tidas como formais, a docência se diferencia, mas não se esvazia de seu caráter como trabalho, que possui saberes didático-pedagógicos e conhecimentos específicos, além de um território comum, que é a instituição de ensino e de um público, que é o alunado.

É bem verdade que a sociedade vive transformações e mudanças constantes e incessáveis,

mas um docente que tem a qualidade na sua formação, profissionalização e ação docente não precisa necessariamente corresponder e se alterar para atender tal realidade, a sua identidade não é apenas conformação, ela também se faz na negação, na contradição, na refutação. A identidade é formada nas relações e também é formadora dessas relações, ou seja, há reciprocidade.

Ao levantar artigos que tratem sobre a identidade docente, além de perceber a pouca discussão existente sobre o assunto, outras ideias foram levantadas como a falta de embasamento teórico que explana sobre o que é a identidade. Mesmo assim, os artigos consideraram a complexidade, a dialética e o todo, vendo a educação como uma prática social e no meandro das disputas de interesse. Houve também a definição do docente como um profissional da educação, trazendo a formação inicial como essencial à construção da identidade desse profissional e, a formação continuada, como processo de pertença a um lugar.

Entretanto, há deficiência nas formações iniciais que não tem formado uma consciência política nos educadores deixando-os deslocados quanto à sua profissionalização. As formações continuadas também refletem o problema da prática pela prática, não refletem sobre quem é o profissional docente e nem como se processa a educação no contexto socioeconômico, político, histórico e cultural atual. São programas institucionalizados e pela coesão social tidos como excelência para uma educação que seja redentora social quando na verdade sua maior funcionalidade é manter o *status quo*.

Outro ponto em comum são as falhas e lacunas nas legislações que permitem ao capitalismo responsabilizar o docente assim como lhe dar deveres que ultrapassam ou alienam seu papel social. Contudo, na dialeticidade e na contradição, há uma conscientização constante por parte dos docentes que, abandonando a visão vocacional e sacerdotal, têm assumido sua posição como profissional da educação na contra hegemonia, percebendo a educação como uma prática social.

Os artigos trazem o olhar sobre a construção da identidade docente percebendo o aluno como elemento dessa formação, pois ao percebê-lo, lhe dar voz, entender como ocorre a construção de seu conhecimento a profissionalidade, como o fazer da profissão, alcança uma qualidade social, ou seja, torna a educação significativa e o processo de ensino-aprendizagem assume sua dialogicidade, criticidade, dúvida, reflexão e transformação.

A relação indissociável ente a identidade e o território foi um ponto interessante para pensar a forma como a ação docente é influenciada e influenciadora da instituição, gerando contentamento e negação ao mesmo tempo.

Apenas um dos artigos considerou a docência segundo a sociologia das profissões, que a estabelece em etapas, que são degraus a serem alcançados ao longo da carreira. Contudo, a mesma autora, dois anos depois, reaparece em outro artigo e mostra uma concepção diferente. Assume a identidade profissional docente como um processo dentro de um contexto, constituído pela dialéctica, contradição como também em um todo, que constitui o docente e é constituído por ele.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. C. C. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. Reunião Nacional da ANPEd, 37, 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: 2014. Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3815.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.
- BARBOSA, I. G. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na Educação Infantil. *Poiesis Pedagógica*, v. 11, n.1, p. 107-126, 2013. Disponível em <<https://revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/27001/15418>> Acesso em: 20 jan. 2014.
- BRZEZINSKI, I. (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.
- COSTA, E. O. C.; RAMOS, L. M. P. C. Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, Baixada Fluminense. Reunião Nacional da ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: <35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acesso em: 08 out. 2015.
- DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.
- _____. A formação da individualidade livre e universal. In: _____. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Campinas: Autores associados, 2014.
- EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. A profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.
- GONÇALVES, L. S.; AZEVEDO, H. H. O. O curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo. Reunião Nacional da ANPEd, 33, 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: 2010. Disponível em: <33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT08-6416--Int.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katalysis*. v. 10, 2007.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p. 1-24.
- MASCARENHAS, A. C. B. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- MOTTA, F. M. N.; QUEIROZ, I. L. Do outro que me constitui: o PROINFANTIL e a construção da identidade docente. Reunião Nacional da ANPEd, 37, 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: 2014. Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3925.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.
- NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. Reunião Nacional da ANPEd, 36, 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: 2013. Disponível em: <36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos.../gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.
- OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- QUEIROZ, V. R. F. O materialismo histórico dialético: epistemologia da pesquisa como práxis. SEMIEDU – Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida; I Colóquio Internacional Escreituras em Educação; II Colóquio Nacional Pensamento da Diferença. *Anais...* Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. 2014.
- ROCHA, Á. M. C.; AGUIAR, M. C. C. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. Reunião Nacional da ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: <35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acesso em: 08 out. 2015.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007.
- SLAVEZ, M. H. C. A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum. Reunião Nacional da ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: <35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acesso em: 08 out. 2015.

SOUZA, R. C. R. C.; MAGALHÃES, S. M. O.; GUIMARÃES, V. S. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. R. C.; MAGALHÃES, S. M. O. (orgs.). *Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

TELLO, C. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

Teacher identity in ANPEd articles – 2010/2014

ABSTRACT

In this, we present a survey concerning the identity, with the purpose of analyzing and understanding the thematic discussion in articles published in ANPEd (National Association of graduate studies and research in education), carried out between the years 2010 to 2014, in the Working Group (GT) 8: teacher education – by belong to our discussions within the University. We seek to identify what are the speeches and ideas on teacher identity and their joint economic, political, social, historical and cultural within the Brazilian context. This article was built with epistemological positioning in dialectical perspective, therefore, we have chosen the historical materialism dialectic as-critical perspective, since this type of method requires the construction of the entire vision of the object of study. With this methodical basis, we develop a search of bibliographic type, i.e. we consider references already published. So, based on the consideration that Duarte (2013) brings about the identity as a constant transformation and professional identity as work that has implications for existing capitalist society perceive this movement in six articles raised about teaching and the identity account of the professional teacher identity within a whole while brings Association also brings differentiation.

Keywords: Teacher identity. Work. ANPEd.

Data de recebimento: 28/07/2016

Data de aprovação: 29/09/2016

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*