

A identidade do professor: desafios colocados pela globalização*

MARIA INÊS SILVA TEIXEIRA CARDOSO

Universidade do Porto, Porto, Portugal

PAULA MARIA FAZENDEIRO BATISTA

Universidade do Porto, Porto, Portugal

AMÂNDIO BRAGA SANTOS GRAÇA

Universidade do Porto, Porto, Portugal

RESUMO

A globalização veio provocar alterações profundas nas estruturas das sociedades contemporâneas e, concomitantemente, na expressão e teorização da identidade. O presente estudo traz a debate os desafios colocados à (re)construção da identidade do professor, que se deslocou de um nível de não reflexividade para um metanível de atividade reflexiva e crítica, pondo em tensão a unidade e a continuidade da identidade, nas dimensões individual e coletiva, de onde pode emergir o sujeito da transformação social. Tratando-se de um processo interativo de (re)construção de sentido, a identidade do professor não dispensa a prática comunicacional e requer um pensamento reflexivo crítico e uma intervenção ativa, que depende do envolvimento do professor e está relacionado com o profissionalismo e a competência profissional.

PALAVRAS-CHAVE

identidade; identidade profissional; comunidade de prática; reflexão crítica.

* Os autores agradecem à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) o apoio financeiro dado ao projeto de investigação “O papel do estágio profissional na (re)configuração da identidade profissional no contexto da educação física” (PTDC/DES/115922/2009), do qual fez parte o projeto de doutoramento da primeira autora deste artigo.

TEACHER'S IDENTITY: CHALLENGES POSED BY GLOBALIZATION

ABSTRACT

Globalization has triggered deep changes in the structures of contemporary societies and, simultaneously, in the expression and theorization of identity. The current article brings to discussion the challenges presented by the (re)construction of the teacher's identity, which has shifted from a non-reflexive level to a meta-level of reflexive and critical activity. This puts a strain on the continuity and unity of the identity, in both individual and collective dimensions, where the subject of social transformation can emerge from. As this is an interactive process of the (re)construction of meaning, the teacher's identity must be backed up by a communicational practice requiring critical reflexive thinking and an active intervention, which depends on the teacher's involvement and is related to professionalism and professional competence.

KEYWORDS

identity; professional identity; community of practice; critical reflection.

LA IDENTIDAD DEL PROFESOR: DESAFÍOS DE LA GLOBALIZACIÓN

RESUMEN

La globalización vino a provocar cambios profundos en las estructuras de las sociedades contemporáneas y, en consecuencia, en la expresión y teorización de la identidad. Este estudio discute los retos que enfrenta la (re)construcción de la identidad del profesor, que de un nivel de falta de reflexividad pasa a un meta-nivel de actividad crítica y reflexiva, poniendo en tensión la unidad y continuidad de la identidad en las dimensiones individual y colectiva, de lo que puede surgir el sujeto de la transformación social. Tratándose de un proceso interactivo de (re)construcción de sentido, la identidad del profesor no exime a la práctica comunicacional y requiere de un pensamiento reflexivo crítico y de una intervención activa, que depende del involucramiento del profesor y se relaciona con el profesionalismo y la competencia profesional.

PALABRAS CLAVE

identidad; identidad profesional; comunidad de práctica; reflexión crítica.

INTRODUÇÃO

O mundo atual tem sido moldado pelas tendências da globalização, e as alterações sociais daí resultantes estendem-se a vários campos, repercutindo-se nomeadamente na concetualização da identidade. Bendle (2002) associa essas transformações a uma crise contemporânea da identidade, que se apresenta simultaneamente como expressão da crise da sociedade e crise da teoria. Pois, se por um lado se enfatiza a importância crucial da identidade para o bem-estar pessoal e para a ação coletiva, por outro, teoriza-se a identidade como algo fluido, em construção, múltiplo, dinâmico e fragmentado.

No mundo profissional, nomeadamente no respeitante à profissão docente, o panorama também é de transformação profunda, sendo várias as questões que se colocam no nível da reconfiguração das identidades profissionais dos professores. Desse modo, na tentativa de procurar perceber melhor as identidades emergentes, importa procurar esclarecer, de antemão, as perspetivas de identidade que sobressaem na atualidade, bem como as implicações que isso aporta para as práticas profissionais dos professores.

As abordagens mais recentes ao tema da identidade tendem a desvalorizar ou a desconstruir uma visão essencialista do conceito, preferindo em alternativa defini-lo em contornos de construção social, que pode dar maior preponderância à agência intencional, à ação racional e autonomia dos sujeitos, ou, diversamente, examinar a agência descentrada do discurso, do poder/conhecimento, da corporalidade e da autorreflexividade (Caldwell, 2007), enveredando pela desconstrução das práticas discursivas, pelo pós-estruturalismo e pela pós-modernidade, encarando a identidade como produto do discurso, como inescusavelmente fragmentado, múltiplo e transitório (Bendle, 2002).

A incidência e expansão das abordagens pós-estruturalistas e pós-modernas, na esteira da crítica de Foucault ao sujeito racional como artefacto do Iluminismo, trazem para o centro do debate teórico as questões do poder, da reflexividade e do construcionismo social, desencadeando, por exemplo, reposicionamentos e reafirmação de posições acerca do *self* no seio do interacionismo simbólico:

Na sua essência, o *self* é definido como um processo reflexivo, uma experiência humana universal de auto-objetificação. Além disso, mesmo no nível dos auto-significados, da autoimagem e do autoconceito, em que as particularidades históricas, culturais e políticas da identidade estão expostas, o *self* continua a prosperar como uma importante ferramenta conceitual. (Callero, 2003, p. 128, tradução dos autores)

Nesse cenário da reavaliação da crise do conceito de identidade, Bendle (2002) equaciona quatro problemas inter-relacionados com os quais se debate e se caracteriza a modernidade contemporânea:

- 1) a problematização do autoconhecimento (decorrente da não transparência do sujeito a si mesmo);

- 2) a valorização da autorrealização neste mundo (em linha com a secularização da sociedade);
- 3) o aumento do individualismo e da mobilidade social (possibilidade de acesso a novas identidades);
- 4) a flexibilidade na autodefinição (fundamentos mutáveis e moldáveis da identidade).

A complexidade desses problemas coloca desafios acrescidos à construção e reconstrução da identidade, assim como à viabilização e compreensão do conceito de identidade: Como e em que medida alguém pode manter e ser reconhecido como sendo “um certo tipo de pessoa” (Gee, 2001), quando em ação e interação em diferentes contextos, ou no desempenho de diferentes papéis?

O presente estudo, pese embora não ter a pretensão de responder a essas questões, perspetiva aprofundar a temática da identidade e descobrir novas possibilidades de encaminhamento para a investigação empírica, nomeadamente nos contextos formativos e de prática profissional, com o propósito de ajudar a melhorar os próprios processos de formação profissional dos professores.

O aprofundamento dessa temática iniciar-se-á pela análise do conceito de identidade nas suas dimensões individual e coletiva, confrontando as perspetivas dos sociólogos Giddens (1997) e Castells (1997) com a crítica pós-moderna ao conceito de identidade, expressa por Bendle (2002), e com a perspetiva dialógica, sugerida por Akkerman e Meijer (2011), para ultrapassar o impasse das definições modernas e pós-modernas nas dimensões unicidade/multiplicidade, continuidade/descontinuidade e individual/social do *self* dialógico. Seguir-se-á a análise do conceito de identidade profissional, apoiada no enquadramento de Lopes (2007) na vertente estrutural do interacionismo simbólico; nos sistemas interpretativos propostos por Gee, consubstanciados nas identidades *natural*, *institucional*, *discursiva* e de *afinidade*; bem como nas abordagens narrativas à identidade profissional desenvolvidas por Sford e Prusak (2005) e Sachs (2001) e a sua aplicação à profissão docente.

Considerar-se-á, ainda, a identidade profissional como um processo que se desenvolve durante toda a vida do indivíduo e que sofre influências internas e externas na interação com o outro. Aqui serão tratados conceitos como a socialização antecipatória (Dubar, 1997), a reflexividade do *self* (Mead, 1962), a capacidade de agenciamento (Macphail; Tannehill, 2012) e a importância das componentes de índole emocional (Zembylas, 2003) que fazem parte da personalidade, estando por isso relacionadas com o núcleo da identidade individual (Lopes, 2007), e cuja consideração permite aprofundar o nível de reflexão (Korthagen; Vasalos, 2005). Tratando-se de um processo interativo, não dispensa as práticas comunicacionais e os processos de reconhecimento (Gee, 2001), intensificados nas relações de participação estabelecidas em comunidades práticas (Lave; Wenger, 1991), razão pela qual serão também focados.

Por último, será colocada em relevo a importância dos processos formativos na preparação dos futuros profissionais ao proporcionarem condições para que os formandos desenvolvam o sentido de profissionalismo, o envolvimento com a profissão e a competência docente (Batista; Pereira; Graça, 2012), fatores indispensáveis

para que se formem e se transformem, emergindo como profissionais autônomos, munidos de um projeto reflexivo do *self* (Giddens, 1997) e capazes de contribuir para a construção social da identidade coletiva, num contexto marcado por relações de poder (Castells, 1997).

A IDENTIDADE NAS DIMENSÕES INDIVIDUAL E COLETIVA

A identidade é um fenômeno complexo que incorpora uma dimensão individual, entendida normalmente como núcleo da personalidade, e uma dimensão coletiva que remete o conceito de identidade para um nível de análise grupal ou coletivo. Embora essas dimensões tendam a ser tratadas de forma isolada, será mais indicado considerar a sua interdependência: o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual. A esse propósito, Dubar (1997, p. 110) afirma que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade”. Quer isso dizer que a identidade pessoal incorpora já o social, os outros dentro de si, sem com isso reduzir a identidade coletiva a uma qualquer medida de agregação de identidades pessoais coexistentes.

Na sua obra *Modernidade e identidade pessoal*, Giddens (1997) analisa o modo como as formas institucionais do mundo moderno contemporâneo (que denomina de modernidade tardia) entrelaçam-se com a vida individual e, portanto, com o *self*. O mundo contemporâneo, ainda que em muitos aspetos seja experienciado como um só, é crescentemente um mundo que cria novas formas de fragmentação e de dispersão.

Tendo como pano de fundo novas formas de experiência mediada, a auto-identidade torna-se um empreendimento organizado reflexivamente. O “projeto reflexivo do *self*”, que consiste na manutenção de narrativas biográficas coerentes, ainda que continuamente revisitadas, ocorre num contexto de escolha filtrada por sistemas abstratos (Giddens, 1997). Por essa razão, na sociedade atual, a noção de opção de vida assume um significado particular. Segundo Giddens (1997), as transformações produzidas na auto-identidade e na globalização constituem os dois polos da dialética entre o local e o global. Quanto mais a vida diária é reconstituída por essa dialética, mais os indivíduos se vêm forçados a negociarem opções de vida segundo a diversidade de escolhas.

Dessa maneira, organizar reflexivamente o planeamento da vida tornou-se uma preocupação central na estruturação da auto-identidade. O planeamento da vida é acompanhado a par e passo pela retrospectiva contínua das “narrativas do *self*”, entendidas como histórias pelas quais a auto-identidade é reflexivamente compreendida. Nas palavras de Giddens (1997, p. 48, grifo do original), “a auto-identidade não é um traço distintivo, ou sequer uma coleção de traços, possuídos pelo indivíduo. É o *self* tal como reflexivamente compreendido pela pessoa em termos da sua biografia”.

Na busca por um estilo de vida, um indivíduo toma decisões não apenas sobre como agir, mas sobre quem ser. “Quanto mais pós-tradicionais forem os cenários em que um indivíduo se move, tanto mais o estilo de vida diz respeito ao próprio núcleo da auto-identidade, à sua construção e reconstrução” (Giddens, 1997, p. 81). O caráter dinâmico e evolutivo da auto-identidade, fruto das circunstâncias da vida

social em rápida mutação, a uma escala local e global, é suportado pela coerência com que o indivíduo conecta os projetos futuros com as experiências passadas, donde a confiança é, para Giddens (1997), um elemento crítico da construção da auto-identidade. Ela funciona como uma vacina contra o colapso do indivíduo numa ansiedade existencial paralisante, alimentada por todo o gênero de ameaças catastróficas que o futuro lhe pode augurar. A confiança é, pois, essencial para se lidar com o risco e a ambiguidade inerentes à imprevisibilidade e indeterminabilidade da vida contemporânea; ela afiança a interpretação pessoal das experiências vividas pelo projeto reflexivo do *self*, o qual, por sua vez, mune os indivíduos de ferramentas para lidarem com situações futuras ao permitir uma reflexão antecipatória¹ e a criação de identidades designadas.²

Partilhando com Giddens (1997) a ideia de que o nosso mundo e a nossa vida têm sido moldados pela polarização das tendências conflitantes da globalização e da identidade, Castells (1997) dá preferência à construção social da identidade coletiva, que ocorre sempre num contexto marcado por relações de poder. Para o autor, a identidade é entendida como um processo de construção de significado, baseado em atributos culturais, donde resulta uma pluralidade de identidades tanto para os atores individuais como coletivos, ainda que essa pluralidade seja fonte de *stress* e contradições para a autorrepresentação e a ação social. As identidades não se confinam, no entanto, aos papéis sociais. Esses são definidos por normas e organizam as funções dos indivíduos nas instituições e organizações da sociedade, ao passo que as identidades são fontes de significado construído por meio do processo de individualização, o que lhes confere muito mais força para a representação e ação social.

O material a que os atores sociais deitam mão para a construção das suas identidades pode provir de diversas fontes: “da história, da geografia, da biologia, de instituições de produção e reprodução, de memórias coletivas e fantasias pessoais, de mecanismos de poder e de revelações religiosas” (*idem*, p. 7). Porém o arranjo dos significados extraídos desse material, o conteúdo simbólico interiorizado pelos atores para os propósitos da sua ação social, é grandemente determinado por quem constrói a identidade coletiva e com que finalidade, dentro dos constrangimentos e oportunidades que encontram nas estruturas sociais e respetivos enquadramentos espaciais e temporais marcados pelas relações de poder.

Na sociedade em rede, para a maioria dos atores sociais, os significados são organizados em torno de uma identidade principal, que enquadra as identidades subsidiárias e os papéis sociais, assegurando a coerência ao longo do tempo e do espaço. Essa identidade pode referir-se a um dos três tipos de identidade concebidos por Castells (1997), a *identidade legitimadora*, em consonância com os discursos, as normas, padrões e expectativas das instituições dominantes da sociedade; a *iden-*

1 Reflexão antecipatória significa olhar para o futuro com o conhecimento do passado pelo ponto de vista do presente (Conway, 2001). O recordar das experiências passadas permite antecipar as experiências futuras.

2 Identidades designadas são histórias que se acredita terem o potencial de se tornar parte da identidade real, ou seja, são histórias que revelam o que se pretende que venha a acontecer no futuro (Sfard; Prusak, 2005).

tidade de resistência, dos atores que sentem os seus interesses ou valores simbólicos desvalorizados, estigmatizados, ameaçados; e a *identidade de projeto*, que envolve a construção de novas identidades, a redefinição de posições na sociedade e a consequente transformação de toda a estrutura social.

Aos três tipos de identidade, Castells (1997) faz corresponder três modos de coletividade, ou seja, a identidade legitimadora faz emergir a *sociedade civil*, assente no mercado e nas instituições legitimadoras; a identidade de resistência consubstancia-se nas mais diversas *comunidades* que se opõem às consequências das lógicas do mercado, da revolução tecnológica e da globalização; e, por fim, a identidade de projeto depende da emergência do *sujeito* empenhado na transformação das condições de existência, na constituição do ator social coletivo, que oferece aos indivíduos a possibilidade de aceder a um significado holístico da sua experiência, negado à maioria das pessoas e grupos pela disjunção entre o local e o global, que lhes coloca as maiores barreiras ao planeamento reflexivo das suas vidas. Na condição de sujeitos, os atores sociais comprometem-se com projetos de transformação social, em vez de simplesmente oferecerem resistência aos processos de desintegração e de ameaça à identidade fomentados pela sociedade em rede.

O projeto reflexivo do *self*, em Giddens (1997), ou a emergência do sujeito e da correspondente identidade de projeto, em Castells (1997), podem ser criticados por subestimarem os desafios que a globalização coloca à construção da identidade, por assumirem uma perspetiva demasiado otimista ou voluntarista da capacidade adaptativa do *self*, da autossuficiência da consciência reflexiva dos atores sociais (Bendle, 2002). Porém, a alternativa pós-moderna de um *self* descentrado, fragmentado, em contínuo fluxo coloca problemas à própria viabilização do conceito de identidade em virtude do tempo e do contexto. Como questionam Akkerman e Meijer (2011, p. 310):

Se se afirma que as pessoas estão fragmentadas e em fluxo contínuo, como poderemos ser, então, reconhecidos como sendo uma e a mesma pessoa, tal como éramos ontem? [...] Se se afirma que a identidade muda de acordo com os outros e com a participação social, como é que as pessoas podem agir ainda como indivíduos “únicos” e revelar agência indo além do contexto estabelecido?

A insuficiência das respostas modernas e pós-modernas à questão da identidade leva os autores a proporem uma abordagem alternativa. Nesse sentido, Akkerman e Meijer (2011) sugerem a interpretação da identidade como um processo dialógico entre as noções pós-modernas e modernas de identidade, entre o múltiplo e o único, o descontínuo e o contínuo, o social e o individual. Relativamente à dimensão multiplicidade/unicidade, fundamentam a teoria do “*self* dialógico”, a qual incorpora múltiplas “posições do eu”,³ mantidas em unidade por meio do “autodiálogo”. Na dimensão descontinuidade/continuidade, enquanto as mudanças entre as “posições do eu” testemunham a descontinuidade, a continuidade é mantida

3 Traduzido de “I-positions”. Cada “I-position” significa o posicionamento de um indivíduo na antecipação de um ponto de vista específico.

por meio das narrativas (passado–presente–futuro). Na dimensão social/individual, é entendido que os outros informam as “posições do eu”, e, em contrapartida, as “posições do eu” influenciam os outros com base na capacidade de agenciamento.⁴ O social inclui o individual, e o individual inclui o social.

Quando se participa de uma comunidade, não se é apenas um participante, mas também um ser cultural e historicamente informado, com posições assumidas. A multiplicidade de uma pessoa, refletida nas suas várias “posições do eu”, é mantida ligada num “*self* unitário” (Akkerman; Meijer, 2011) por uma contínua atividade de autodiálogo. Essa dualidade – ser um participante social, mas também uma pessoa única e autônoma – pode contribuir para o potencial desenvolvimento das comunidades: por um lado os participantes introduzem novas vozes por meio da identidade de projeto (Castells, 1997); por outro lado, as comunidades oferecem oportunidades para que os participantes desenvolvam novas “posições do eu” mediante a apropriação de diferentes discursos.

CONCEITO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL

A literatura recente tem revelado a incorporação sistemática das teorias da identidade em análises compreensivas da sociedade contemporânea. Alguns desses estudos (Akkerman; Meijer, 2011; Beauchamp; Thomas, 2009; Beijaard; Meijer; Verloop, 2004; Beijaard; Verloop; Vermunt, 2000; Day; Elliot; Kington, 2005; Gee, 2001; Lopes, 2007; Sachs, 2001; Sutherland; Howard; Markauskaite, 2010) visam à compreensão da identidade profissional.

Na análise de Lopes (2007) acerca da construção das identidades docentes, a autora situa-se numa perspectiva estrutural do interacionismo simbólico, na qual se admite a possibilidade de os indivíduos, em conjunto e de forma colaborativa, interferirem no mundo, ao mesmo tempo em que a sua intervenção é condicionada pelas estruturas pessoais e sociais, que, embora mutáveis, lhe oferecem resistência. É nessa perspectiva que se considera a identidade profissional simultaneamente individual e coletiva.

Na dimensão individual, a identidade profissional constitui uma das identidades sociais de uma pessoa e depende da identidade pessoal como um todo (que comporta as outras identidades sociais dessa pessoa, o seu núcleo de identidade e as características comportamentais que lhe são próprias). Na dimensão coletiva, a identidade profissional corresponde aos sistemas de ação e de interpretação no campo social (ação conjunta e representações sociais), que, sendo concebidos pelos indivíduos em interação social, podem ser mais ou menos resistentes, ou mais ou menos propiciadores à mudança.

A identidade profissional não é separável, portanto, nem das identidades individuais como um todo, nem das identidades coletivas que as sustentam e

4 Capacidade do indivíduo de agir de forma independente sobre o envolvimento (estrutura), tomando as suas próprias decisões (Macphail; Tannehill, 2012).

informam. Em cada exercício coletivo estão presentes as identidades individuais, assim como em cada exercício individual estão presentes as identidades coletivas e as restantes dimensões da identidade individual. (Lopes, 2007, p. 4)

Tanto nas identidades individuais como nas identidades coletivas é possível distinguir um núcleo e uma periferia. No caso das identidades individuais, o núcleo é de índole emocional e a periferia é composta de identidade pessoal (conjunto de papéis sociais sobre os quais o indivíduo vai criando uma prática), de identidades sociais (na qual se inclui a identidade profissional) e de identidade situada (hierarquia dos papéis assumidos num determinado momento). Quanto às identidades coletivas, e particularmente no caso docente, o núcleo central corresponde às dimensões do saber e dos comportamentos.

Na periferia encontram-se as representações sociais e a ação conjunta. No nível simbólico, as pessoas estão interligadas para produzirem uma determinada ação, o que implica que as representações sociais correspondam a uma mesma forma de ação. No caso da profissão docente, o coletivo ganha importância: um professor incorpora a identidade social de professor numa determinada instituição, participa em grupos que partilham a mesma representação social e conjuga, em complementaridade, a sua ação com as ações de outros no que resulta uma mesma ação conjunta. No entanto, nem todos os professores partilham a mesma representação social acerca da identidade profissional. “A crise das identidades no mundo contemporâneo deve-se a uma desarticulação entre as identidades individuais e as identidades coletivas” (*idem*, p. 5).

Contrariamente ao que acontecia no passado, em que as identidades individuais subordinavam-se às identidades coletivas, no mundo atual, na esteira de Giddens (1997), são as identidades individuais que constroem as identidades coletivas, por serem criativas, reflexivas, ativas e cooperativas. Por essa razão lhes é reconhecida a capacidade de agenciamento. Ao intervirem no contexto num clima de cooperação com os outros profissionais, os indivíduos reconstróem a identidade profissional. Essa intervenção passa necessariamente por práticas comunicacionais (Sfard; Prusak, 2005) e por processos de reconhecimento, num contexto específico e num determinado espaço de tempo.

Segundo Gee (2001), nenhuma identidade pode ser reconhecida sem um sistema interpretativo, que pode ter por base pontos de vista histórica e culturalmente moldados: as características biológicas das pessoas (identidade natural); as normas, tradições, ou regras das instituições (identidade institucional); o discurso ou o diálogo estabelecido com os outros (identidade discursiva); e as experiências desenvolvidas em grupos de afiliação (identidade de afinidade). O que importa aqui reter é que praticamente todo e qualquer traço identitário pode ser compreendido em virtude de qualquer um desses sistemas interpretativos.

As pessoas podem construir ativamente o mesmo traço identitário de diferentes maneiras, e podem negociar e contestar o modo como os seus traços devem ser entendidos (por eles e pelos outros) em termos das diferentes perspetivas da identidade. (Gee, 2001, p. 108)

A identidade discursiva proposta por Gee (2001) resulta em duas fontes de discursos, uma interna e outra externa: a interna corresponde à capacidade do indivíduo em proferir o seu próprio discurso, a fim de ser reconhecido como um certo tipo de pessoa (de profissional); a externa corresponde ao reconhecimento que é feito da pessoa por parte dos outros, com base naquilo que é explícita ou implicitamente veiculado na interação social.

A importância dos discursos nos processos identitários e sua relação com a prática comunicacional são também reconhecidas por Sfar e Prusak (2005), ao incluírem o “autodiálogo” como uma interpretação pessoal das experiências vividas. Segundo as autoras, o “autodiálogo”, ou o modo de narrar as experiências vividas, permite ao indivíduo perspetivar situações futuras sob a forma de identidades designadas. No caso docente, permitirá perceber não apenas que tipo de professor é, mas também que tipo de professor espera vir a ser. Desse modo, as pessoas podem aceitar, contestar ou negociar discursivamente suas identidades, sendo que os discursos podem vir filtrados por interpretações de determinadas características “naturais” das pessoas, de disposições de ordem institucional, ou das práticas distintivas de determinados grupos de afinidade (Gee, 2001).

A noção de identidade de afinidade proposta por Gee (2001) reporta-nos para a ação conjunta, referida por Lopes (2007), ou para as comunidades de prática, analisadas por Wenger (1998). Nesses grupos de afinidade, os indivíduos partilham suas experiências e seu aprendizado, criando novas formas de conhecimento para dar resposta aos problemas levantados pela prática.

A prática, ao ser problematizada, desencadeia a ação reflexiva de busca de soluções lógicas para os problemas que ela própria levanta (Albuquerque; Graça; Januário, 2005). A procura coletiva de soluções com base nos discursos proferidos em comunidades de prática pode desenvolver uma ação conjunta de promoção de boas condutas e, por essa via, conduzir ao desenvolvimento da identidade profissional.

A melhor forma de conhecer a dinâmica dessas comunidades é ouvir as histórias dos seus membros, as quais podem clarificar a complexa relação entre as atividades, o conhecimento e os níveis de desempenho. Mas como será possível avaliar o contributo da participação dos membros de uma comunidade de prática para a reconstrução da identidade do professor? Sfar e Prusak (2005) sugerem as narrativas, ou “histórias contadas”, pois, segundo as autoras, as histórias acerca das pessoas definem as identidades de quem as conta. “A validade de um determinado grupo depende, então, de que os membros do grupo reconheçam uns nos outros os modos de falar, de pensar e de interagir que são próprios do grupo” (Cohen, 2010, p. 475).

De modo idêntico, Sachs (2001) reconhece a importância das autonarrativas para a reconstrução da identidade do professor, em nível individual e coletivo, na medida em que fornecem recursos mobilizáveis pelos professores nas suas interações com os outros e com eles próprios. Essas autonarrativas são histórias de vida socialmente formadas e informadas (Gee, 2001), dependendo, por isso, dos contextos nos quais o indivíduo nasce, vive e se desenvolve, pessoal e profissionalmente. A vida não é feita de peças separadas. O modo como os professores transformam-se enquanto profissionais está sempre interligado com o modo como se transformam enquanto pessoas (Beauchamp; Thomas, 2009). Por vezes, ao contarem as histórias

acerca da sua vida no ensino, os professores falam mais acerca de quem foram fora dos contextos de trabalho do que em ambiente escolar (Clandinin *et al.*, 2006). As histórias que os professores aprendem a viver, contar, recontar e reviver, à medida que as lembram nos múltiplos contextos da sua vida, permitem-lhes desconstruir e reconstruir suas concepções do que é “ser professor”.

Toda a dinâmica comunicacional desenvolvida nas comunidades de prática não dispensa o pensamento reflexivo, entendido como a capacidade para dirigir a ação no que diz respeito as suas consequências ou criação de alternativas (Mead, 1962). É esse nível de reflexividade crítica e ativa emergente da era do “juízo reflexivo” (Bendle, 2002) que, segundo Sachs (2001, p. 160), permite aos professores desenvolverem uma identidade militante:

Uma identidade profissional de um professor ativista não é algo que surja naturalmente em todos os professores. Tem que ser negociado, vivido e praticado. O desenvolvimento de uma tal identidade constituirá um desafio para muitos, como será desafiada por tantos outros, mas, uma vez que as suas particularidades sejam aprendidas e comunicadas aos outros, ela dará um contributo significativo ao trabalho dos professores e ao modo como experienciam esse trabalho, aos seus olhos e aos olhos dos outros.

A identidade do professor é formada e reformulada em interação com os outros, num contexto profissional específico (Beauchamp; Thomas, 2009; O’Connor; MacDonald, 2002), requer um pensamento crítico e uma intervenção ativa, sendo por isso reconhecida como um processo dinâmico de interpretação e reinterpretação de experiências (Flores; Day, 2006; Marcelo, 2009).

IDENTIDADE DO PROFESSOR COMO UM PROCESSO DINÂMICO E EVOLUTIVO

Com base nas informações expostas, é possível inferir que a identidade do professor é um conceito complexo e disputado que envolve fatores normativos, cognitivos e emocionais, nos quais se encontram valores pessoais e profissionais que, por sua vez, expressam a motivação, a atitude e o compromisso com que os professores enfrentam o seu trabalho.

Os principais fatores que condicionam as diferentes configurações da identidade (e a sua transformação), assim como a forma como são percebidas pelos professores no exercício da profissão, estão dependentes das práticas discursivas que pontuam o contexto social, das experiências vividas e da fase em que se encontram na carreira, das suas relações com os colegas e com os alunos, da cultura organizativa das instituições e dos acontecimentos da vida pessoal. A aprendizagem de “ser professor” vai para além de aprender a “saber ensinar”. Trata-se de aprender a “ser alguém que ensina” (Akkerman; Meijer, 2011). A identidade do professor é pois o resultado de um processo complexo de construção social que se vai traduzir num modo próprio de sentir-se professor, ao mesmo tempo que dá sentido à sua prática quotidiana (Bolívar, 2007).

A (re)construção da identidade do professor (1) vai buscar raízes à infância, à socialização primária no seio da família, a partir da qual se edificam as “identidades sociais herdadas” (Padilha; Nelson, 2011);⁵ (2) desenvolve-se durante todo o percurso escolar, por meio de um longo aprendizado de observação (Lorti, 2005) e de experiências significativas de “socialização antecipatória” (Dubar, 1997);⁶ (3) é alvo de um tratamento especializado durante a formação inicial, constituinte do processo de socialização profissional (Lawson, 1983); e (4) prolonga-se pela carreira profissional valendo-se do processo de socialização organizacional (*idem*), que define os contornos da identidade institucional, por meio da afiliação a grupos interessados em resistir ou mudar as condições de prática profissional e, finalmente, mediante a construção do eu como um projeto reflexivo de busca de um determinado estilo de vida entre as possibilidades de escolha que se vislumbram (Giddens, 1997).

Todas as experiências prévias (Entwistle, 1994) vividas até a profissionalização condicionam positiva ou negativamente o futuro professor, ao servir de filtro às mensagens veiculadas pelo programa de formação inicial. Ao longo do posterior percurso profissional, o professor confirma ou reformula a sua identidade profissional, dentro do grupo de afinidade (ou comunidade de prática), com a assimilação de saberes que fundamentam a prática profissional e com o sentimento de ser reconhecido como tal pelos outros (colegas, alunos e famílias).

A identidade docente é assim o resultado de um processo biográfico e relacional (Dubar, 1997): biográfico, porque depende da formação inicial e da socialização profissional nas condições de exercício da prática profissional, que lhe confere singularidade, ligada à sua história de vida e às múltiplas vivências que acarreta consigo (sociais, familiares, escolares e profissionais); relacional, porque resulta da relação entre si e os outros, de identificação e de diferenciação, que se constrói na experiência da ação. Por isso, e como refere Bolivar (2007, p. 15): “os processos formativos devem articular-se com a própria trajetória biográfica, entendidos como processos de desenvolvimento individual, de construção da pessoa do professor, como reapropriação crítica das experiências vividas”.

As histórias de vida permitem partir do conhecimento e das experiências que configuram a identidade pessoal como base para, durante a formação, integrar a identidade profissional na identidade pessoal. No plano subjetivo, a formação é entendida como um processo de apropriação pessoal e reflexiva, de integração da experiência de vida na experiência profissional, em função das quais a ação educativa adquire significado. Isso requer responsabilidade e envolvimento por parte do estudante para formar-se e para tornar-se professor.

É imprescindível, como tal, criar as condições necessárias para que os estudantes obtenham ferramentas que os auxiliem a construir, eles próprios, o seu caminho,

5 A criança vive experiências conferidas pela família e pela escola, mediante a pertença ética, política, religiosa, profissional e cultural de um determinado país (Padilha; Nelson, 2011).

6 Teoria da “socialização antecipatória”: processo de projeção pessoal numa carreira futura por identificação aos membros de um “grupo de referência” (Dubar, 1997).

sendo o estímulo à crítica reflexiva um requisito crucial. (Batista; Pereira; Graça, 2012, p. 90)

Nesse sentido, o “projeto reflexivo do *self*” (Giddens, 1997), que, tal como referido anteriormente, emergiu das condições atuais da modernidade tardia, leva à criação de um projeto pessoal, de um estilo de vida assumido, que não é fornecido de antemão pelas instituições. Assim sendo, a procura da identidade não é um lugar atribuído a uma posição ou a uma ordem estabelecida. É antes um projeto a realizar, sem esquecer a relação dialética entre indivíduo e sociedade, entre identidade pessoal e estrutura social, ao arrepio da qual nenhum projeto de *self* é viável (Berger; Luckmann, 2004).

Quando chegam à formação inicial, os estudantes transportam consigo expectativas acerca da docência, fruto de identidades sociais herdadas de um processo de socialização antecipatória, pelo qual começaram a construir uma identificação com a profissão antes de a iniciarem. A aprendizagem para a docência é pois um processo complexo que cada indivíduo constrói e reconstrói de um modo singular considerando os processos de socialização e, em particular, as aprendizagens realizadas em contextos específicos. Flores e Day (2006), no seu estudo acerca dos professores principiantes, mostram que, ao longo do processo de tornarem-se professores, a construção, desconstrução e reconstrução das suas identidades são influenciadas por três fatores contextuais: as experiências prévias (passado do professor enquanto aluno), a formação inicial e a prática docente, e o impacto do contexto educativo (prática na sala de aula e cultura escolar). Existe uma forte interação entre a história de vida e o contexto de trabalho.

Quando se inicia a prática docente, os valores, imagens e ideais atribuídos ao significado de “ser professor” podem ser desconstruídos em razão do contexto de trabalho, para serem reconstruídos em virtude das interações estabelecidas e do reconhecimento de novos significados. Quando um jovem professor constata que o seu ensino não adere à imagem ingenuamente antecipada de uma transmissão sem sobressaltos dos conteúdos específicos da sua disciplina, e se dá conta de que há outras exigências no exercício profissional, dá-se um “choque com a realidade”, manifestando-se uma crise da identidade profissional à entrada na profissão (Bolívar, 2007).

O êxito ou o fracasso do ensino e da aprendizagem dependem muito também de um conjunto de aspetos não académicos, com forte destaque para o jogo das emoções que se desencadeiam no confronto com a realidade (Day *et al.*, 2006; Flores; Day, 2006; Zembylas, 2003). A profissionalização nos locais de trabalho, contando com o acompanhamento de um professor cooperante,⁷ com um efetivo apoio profissional e emocional, num quadro de relações interpessoais positivas entre ele próprio e o estagiário, poderá amenizar esse choque com a realidade (Looman, 2002) e fortalecer a motivação para ensinar e para aprender a lidar com as dificulda-

7 Professor a exercer funções na escola de acolhimento do estagiário, que acompanha o futuro professor, orientando-o no exercício da prática profissional.

des, a imprevisibilidade, os dilemas e demais constrangimentos da prática (Meijer; Graaf; Meirink, 2011).

Os programas de formação podem ser um momento crítico de tomada de consciência da necessidade de desenvolver uma identidade profissional, num palco de vicissitudes, obrigações, expectativas e possibilidades, que sujeitam a identidade a uma dinâmica de ininterrupta mudança. Ao incorporar o conhecimento sobre a influência dos contextos de prática na (re)construção da identidade do professor, os programas de formação poderão proporcionar uma melhor preparação aos futuros professores para o desafio de desenvolverem identidades profissionais consistentes (Beauchamp; Thomas, 2009).

Sintetizando, a (re)construção da identidade do professor é um processo dinâmico e evolutivo, depende de fatores internos e externos e faz parte de um processo de interação social num determinado contexto.

Os professores definir-se-ão a si próprios não apenas através do seu passado e das suas identidades atuais, em função das histórias pessoais e sociais e dos papéis atuais, mas através das suas crenças e valores acerca do tipo de professor que aspiram ser, tendo em conta as inevitáveis mudanças a nível das circunstâncias políticas, sociais, institucionais e pessoais. (Day *et al.*, 2006, p. 610)

A identidade do professor pode por isso ser mais ou menos estável (mais ou menos fragmentada), em diferentes momentos e em diferentes contextos, dependendo do projeto de vida, da situação na carreira e de fatores situacionais.

IDENTIDADE, PROFISSIONALISMO, ENVOLVIMENTO E COMPETÊNCIA

A percepção dos professores acerca da sua identidade profissional afeta a sua eficácia e o seu desenvolvimento profissional (Cohen, 2010). Aceitando-se que o profissionalismo⁸ afirma-se com base naquilo que é específico do contexto da ação, do conjunto de conhecimentos, destrezas, comportamentos, atitudes e valores que lhe conferem especificidade, a eficácia do professor remete para o desempenho e para conhecimentos específicos que se articulam com os fins e as práticas do sistema educativo, adquiridos na formação inicial e desenvolvidos durante a carreira profissional por uma prática refletida à luz de um “projeto reflexivo do *self*” (Giddens, 1997).

O processo de reflexão é muitas vezes descrito segundo um modelo cíclico: agir, rever a ação passada, tomar consciência dos aspetos essenciais, criar métodos de ação alternativos e julgar a ação (Korthagen e Vasalos, 2005). Contudo, e no caso concreto do professor, há outras questões fundamentais que parecem influenciar a sua prática. Em algumas situações, apesar de o professor agir de acordo com as representações sociais (Lopes, 2007), ele pode não se sentir verdadeiramente envolvido (ou comprometido). Para atender a essas situações, Korthagen e Vasalos

⁸ Isto é, o comprometimento em melhorar a qualidade e os padrões da prática (Hargreaves, 2000).

(2005) apontam a necessidade de aceder a outro nível de reflexão a que denominam “reflexão de fundo”.⁹ Segundo esses autores, a raiz da questão poderá estar no modo como os professores percebem a sua identidade profissional e no tipo de professores que querem ser. Para tal, não basta refletir acerca do envolvimento, do comportamento, das competências ou mesmo das crenças.

Segundo Korthagen e Vasalos (*idem*), é necessário ir mais fundo e refletir também acerca da identidade profissional e da missão. Ao nível da missão, as questões de fundo debruçam-se sobre as razões que levaram essa pessoa a querer ser professor, “que diferença quer fazer na vida dos seus alunos?” Para isso, o professor preocupa-se com aquilo que o inspira, com aquilo que dá sentido à sua profissão e à sua vida. Um dos aspetos mais importantes para ajudar alguém a entregar-se a uma “reflexão de fundo” reside na capacidade de reconhecer e promover nele ou nela o desenvolvimento de “qualidades fundamentais” para ser professor (*idem*).

A preparação para essa visão holística do ensino leva à necessidade de focar a reflexão de fundo durante os processos formativos, de maneira a ajudar os professores em formação a tornarem-se mais atentos às qualidades dos seus alunos. Ao ajudarem a mobilizar essas qualidades fundamentais, os professores em formação estão a promover aprendizagens bem-sucedidas, com significado para a vida futura dos seus alunos. Esse tipo de envolvimento na formação inicial permitirá fomentar nos estagiários requisitos de competência, que passam pelo modo como eles atribuem sentido à sua prática.

Um dos grandes desafios que se coloca às instituições de formação é o de ser capaz de formar profissionais competentes, com um sentido fortemente positivo do exercício da futura profissão, comprometido com a melhoria das práticas profissionais nos contextos reais de exercício. (Batista; Pereira; Graça, 2012, p. 81-82)

Por sua vez, os contextos reais de exercício, valendo-se do impacto da cultura escolar e da própria natureza dos alunos, influenciam a reconstrução da identidade do jovem professor. O sentimento de pertença, as emoções daí resultantes e a habilidade para transformar o conhecimento sempre que ele se torne insuficiente ante o contexto revelam-se então de extrema importância na “arte de ser, de se tornar e de se envolver” (Reid *et al.*, 2008).

A competência ultrapassa largamente o conhecimento, habilidades e atitudes generalizáveis. Estes são elementos ou dimensões da competência que apenas ganham significado pela reflexão, pelo envolvimento nas tarefas, no engajamento profundo (compreensão profunda) da prática profissional (em situação). Por outras palavras, saber não é suficiente para fazer, nem fazer é suficiente para aprender. A competência requer experiência e reflexão, seja a que nível for de experiência. [...] É também pelos sentidos atribuídos à ação competente que

9 Traduzido de “core reflection”. É entendido como o núcleo da personalidade e está relacionado com o núcleo de identidade individual proposto por Lopes (2007) ou com a perspetiva de identidade natural criada por Gee (2001).

se constrói e reconstrói uma matriz identitária na profissão. (Batista; Pereira; Graça, 2012, p. 86)

Uma matriz identitária assim alicerçada, com base na construção individual de identidades relevantes que se entrelacem mediante o trabalho colaborativo, não só em relação aos colegas, mas também em relação aos alunos, às famílias e a outros membros da comunidade educativa em geral (Sachs, 2001), poderá levar à criação da identidade de projeto defendida por Castells (1997). Segundo o autor, é baseando-se na identidade de projeto, no qual tem lugar a negociação de significados, que se poderá assistir à construção de uma identidade coletiva renovada, indispensável para dar resposta às condições e constrangimentos gerados pela “sociedade em rede”.

Uma vez que se torna inevitável que as formas institucionais do mundo moderno contemporâneo se cruzem com a vida individual, e portanto, com o *self*, é imprescindível que cada professor trace o seu projeto reflexivo do *self* (Giddens, 1997), o qual, ao constituir-se como um projeto de crescimento pessoal que tem por base as características (de índole emocional) do seu núcleo de identidade individual (Lopes, 2007), permite que o professor forme-se, construa-se e reconstrua-se e, por intermédio da sua participação ativa em processos de negociação, contribua para a construção social da identidade coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste estudo foram colocadas algumas questões que traçaram o caminho até agora percorrido. Partindo do princípio de que a (re)construção da identidade é um processo que envolve a passagem de um nível passivo de não reflexividade, de aceitação e aquiescência, para um metanível de atividade reflexiva e crítica, impõe-se perscrutar quando e como se dá essa transformação, quer em relação ao nível pessoal, quer em relação ao nível profissional.

A (re)construção da identidade do professor pode ser interpretada como um processo dinâmico e evolutivo, que depende de fatores internos e externos e que faz parte de um processo de desenvolvimento num determinado contexto. Tratando-se de um processo interativo, não dispensa a prática comunicacional e requer um pensamento reflexivo crítico e uma intervenção ativa, sendo por isso reconhecido como um processo dinâmico de interpretação e reinterpretção de experiências.

Para dar resposta aos novos desafios da sociedade atual, resultantes da globalização, os professores devem criar uma identidade de projeto, por meio da qual reconstruam a identidade coletiva com base na negociação de significados no seio de comunidades. O trabalho colaborativo deve então ser valorizado, não só em relação aos colegas, mas também em relação aos alunos, às famílias e a outros membros da comunidade educativa em geral, o que exige profissionalismo, envolvimento e competência.

Os argumentos teóricos apresentados sobre a identidade do professor necessitam ser empiricamente fundamentados no contexto das práticas. Uma forma de chegar a um entendimento acerca da complexidade dessa temática é olhar atentamente para as dúvidas, dilemas e incertezas que os professores enfrentam nas suas

rotinas normais de trabalho. Tem-se assistido a estudos na literatura que analisam os discursos dos professores acerca das suas práticas, tratando o objeto de estudo a partir do exterior. Consequentemente, tal abordagem não permite compreender como é que os professores dão sentido à sua prática (Akkerman; Meijer, 2011). Torna-se assim necessário analisar todo o processo transformativo por meio da observação direta nos contextos reais de exercício, tanto na sala de aula como fora dela.

REFERÊNCIAS

- AKKERMAN, S. F.; MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, Philadelphia: Elsevier, v. 27, n. 2, p. 308-319, Fev. 2011.
- ALBUQUERQUE, A.; GRAÇA, A.; JANUÁRIO, C. *A supervisão pedagógica em educação física: a perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.
- BATISTA, P.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. A (re)construção da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: NASCIMENTO, J.; FARIAS, G. (Orgs.). *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. p. 81-111.
- BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, London: Routledge Journals, v. 39, n. 2, p. 175-189, Jun. 2009.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, Philadelphia: Elsevier, v. 20, n. 2, p. 107-128, Fev. 2004.
- BEIJAARD, D.; VERLOOP, N.; VERMUNT, J. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, Philadelphia: Elsevier, v. 16, n. 7, p. 749-764, 2000.
- BENDLE, M. F. The crisis of "identity" in high modernity. *British Journal of Sociology*, London: London School of Economics and Political Science; Routledge Journals, v. 53, n. 1, p. 1-18, Mar. 2002. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=6347150&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 7 jan. 2013.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: um livro sobre a sociologia do conhecimento*. 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 2004.
- BOLIVAR, A. The initial training of secondary school teachers and their professional identity. *Estudios Sobre Educación*, Navarra: Universidad de Navarra; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. 12, p. 13-30, Jun. 2007.
- CALDWELL, R. Agency and change: re-evaluating Foucault's legacy. *Organization*, London: Sage, v. 14, n. 6, p. 769-791, Out. 2007. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=27875908&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 17 jun. 2013.
- CALLEIRO, P. L. The sociology of the self. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto: Annual Reviews, v. 29, n. 1, p. 115-133, Jun. 2003. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=27875908&lang=pt-br&site=ehost-live>>.

com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=10878539&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 17 jun. 2013.

CASTELLS, M. *The power of identity*. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 1997.

CLANDININ, J.; HUBER, J.; HUBER, M.; MURPHY, S.; ORR, A. M.; PEARCE, M.; STEEVES, P. *Composing diverse identities: narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge, 2006.

COHEN, J. L. Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, Philadelphia: Elsevier, v. 26, n. 3, p. 473-481, Jun. 2010.

CONWAY, P. F. Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Philadelphia: Elsevier, v. 17, n. 1, p. 89-106, 2001. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2000-12558-004&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 31 dez. 2012.

DAY, C.; ELLIOT, B.; KINGTON, A. Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, Philadelphia: Elsevier, v. 21, n. 5, p. 563-577, Jul. 2005.

DAY, C.; KINGTON, A.; STOBART, G.; SAMMONS, P. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, London: British Educational Research Association; Routledge Journals, v. 32, n. 4, p. 601-616, Aug. 2006.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

ENTWISTLE, N. The use of research on student learning in quality assessment. In: GIBBS, G. *Improving student learning: trough assessment and evaluation*. Oxford: Oxford Brookes University, 1994. p. 24-41.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, Philadelphia: Elsevier, v. 22, p. 219-232, 2006.

GEE, J. P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, Washington, DC: American Educational Research Association; Sage, v. 25, p. 99-125, 2001. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1167322>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade pessoal*. 2. ed. Oeiras: Celta Editora, 1997.

HARGREAVES, A. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, London: Routledge Journals, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000.

KORTHAGEN, F.; VASALOS, A. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, London: Routledge Journals, v. 11, n. 1, p. 47-71, Fev. 2005.

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

- LAWSON, H. A. Toward a model of teacher socialization in physical education: the subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign: Human Kinetics Publishers, v. 2, n. 3, p. 3-16, 1983. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=20751680&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 17 Jun. 2013.
- LOOMAN, M. D. *The supervisor-trainee relationship: complementarity and professional identity development in supervision dyads*. 2002. 114f. Tese (Doctor of Philosophy in Psychology) – The Fielding Graduate Institute, California, 2002.
- LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada: Universidade de Granada, v. 11, n. 3, p. 1-25, 2007.
- LORTI, D. C. Unfinished work: reflections on schoolteacher. In: LIEBERMAN, A. (Org.). *The roots of educational change*, Dordrecht: Springer, 2005. p. 133-150.
- MACPHAIL, A.; TANNEHILL, D. Helping pre-service and beginning teachers examine and reframe assumptions about themselves as teachers and change agents: “Who is going to listen to you anyway?” *Quest*, London: Routledge Journals, v. 64, n. 4, p. 299-312, Nov. 2012. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=82704081&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 17 jun. 2013.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Sevilha: Universidade de Sevilha, n. 8, p. 7-22 jan./abr. 2009.
- MEAD, G. H. *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- MEIJER, P. C.; GRAAF, G.; MEIRINK, J. Key experiences in student teachers’ development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, London: Routledge Journals, v. 17, n. 1, p. 115-129, Fev. 2011.
- O’CONNOR, A.; MACDONALD, D. Up close and personal on physical education teachers’ identity: is conflict an issue? *Sport Education and Society*, London: Routledge Journals, v. 7, n. 1, p. 37-54, Mar. 2002.
- PADILHA, M. I.; NELSON, S. Networks of identity: the potential of biographical studies for teaching nursing identity. *Nursing History Review*, New York: American Association for the History of Nursing; Springer, v. 19, p. 183-193, 2011.
- REID, A.; DAHLGREN, L. O.; PETOCZ, P.; DAHLGREN, M. A. Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*, London: Routledge Journals, v. 33, n. 6, p. 729-742, Dez. 2008.
- SACHS, J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, London: Routledge Journals, v. 16, n. 2, p. 148-161, 2001.
- SFARD, A.; PRUSAK, A. Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, Washington, DC: American Educational Research Association; Sage, v. 34, n. 4, p. 14-22, 2005.
- SUTHERLAND, L.; HOWARD, S.; MARKAUSKAITE, L. Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers’ understanding of their

work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, Philadelphia: Elsevier, v. 26, n. 3, p. 455-465, 2010.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. 17. ed. New York: Cambridge University Press, 1998.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, London: Routledge Journals, v. 9, n. 3, p. 213-238, Aug. 2003.

SOBRE OS AUTORES

MARIA INÊS SILVA TEIXEIRA CARDOSO é doutoranda em ciências do desporto pela Universidade do Porto (Portugal).

E-mail: inestcardoso@gmail.com

PAULA MARIA FAZENDEIRO BATISTA é doutora em ciências do desporto pela Universidade do Porto (Portugal). Professora auxiliar na mesma instituição.

E-mail: paulabatista@fade.up.pt

AMÂNDIO BRAGA SANTOS GRAÇA é doutor em ciências do desporto pela Universidade do Porto (Portugal). Professor associado na mesma instituição.

E-mail: agraca@fade.up.pt

Recebido em abril de 2014

Aprovado em maio de 2015