



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

IDENTIDADE DOCENTE DE MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE COM SONHADORA

Zenilton Gondim Silva
(UESB)

Tânia Rocha Cristina Silva Gusmão
(UESB)

RESUMO

Esta comunicação visa apresentar um recorte de nossa pesquisa de mestrado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tendo como objetivo analisar a construção identitária sobre a docência de Matemática dos alunos no curso de Licenciatura em Matemática que se encontram em exercício de docência. Conforme Hall (2009), as identidades são uma articulação entre discurso e práticas que interpelam o sujeito a assumirem posições-de-sujeito e processos de subjetivação em que tornam-se sujeitos dos quais se pode falar. Pelos caminhos da pesquisa qualitativa utilizando a Análise de Discurso inspirado no pensamento de Foucault analisamos a entrevista com Sonhadora interpolada a posições-de-sujeito entre discursos e práticas e processos de subjetivação.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Docência. Subjetivação.

INTRODUÇÃO

As identidades em Hall (2009) são compreendidas como articulação entre discursos e práticas que interpelam os sujeitos a assumirem posições-de-sujeitos e processos de subjetivação em que os sujeitos se tornam sujeitos específicos. Neste mesmo ínterim, procuramos analisar as identidades docentes, compreendidas por

· Mestrando em Educação Científica e Formação de Professores, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática das Ciências Experimentais e da Matemática (GDICEM). Bolsista FAPESB. Este artigo é parte integrante da Dissertação (em andamento) intitulada Docência de Matemática: Construções Identitárias. E-mail: zengsilva@hotmail.com.

· Doutora em Didática da Matemática. Professora do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Orientadora e Prof^ª. do Programa Educação Científica e Formação de Professores da UESB. Email: professorataniagusmao@gmail.com.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) como: “posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos” (p. 38). Sendo que tais discursos elaboram diferentes “regimes do eu” que concorrem com formas de subjetivação e lutam por imposições de significados sobre como os professores devem ser, devem se comportar e agir em determinadas condições.

A subjetivação é, para Garcia (2002), “um processo prático que fornece os vocabulários e os meios pelos quais os indivíduos podem se narrar e se conduzir a si mesmo segundo certas normas” (p. 29). Neste sentido, o processo de subjetivação produz o sujeito. Ou melhor, de acordo com Garcia (2002), o sujeito é constituído, produzido, fabricado, imerso em um processo de subjetivação. É dentro do processo de subjetivação, mas também articulados com discursos e práticas interpelativas de posições-de-sujeito, que sujeitos professores ou professoras são constituídos. Eles fornecem, então, todo um dispositivo¹² para a constituição de identidades docentes.

Utilizamos como metodologia a Análise de Discurso centrada em Foucault (2010a; 2010b), sobretudo, nas obras *A Ordem do Discurso* e *Arqueologia do Saber*. Para o autor (2010a), o Discurso não é um elemento solto, que se encontra sem restrições prévias à disposição de qualquer sujeito, mas, antes, pertence a um campo próprio, o campo discursivo. E, neste campo, existem suas próprias regras, não podendo a qualquer um falar, em qualquer situação, mas estabelece o que pode e o que deve ser dito.

Para uma Análise de Discurso em Foucault o que importa não é perguntar ao sujeito o que ele quis dizer. Ao contrário, procura analisar os discursos no modo

¹² Dispositivo é utilizado por Foucault (2001) para “demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”.

Nesta pesquisa, compreendemos dispositivo englobando, sobretudo, discursos, práticas e subjetivações na relação saber-poder como mecanismo de constituição identitária.



como eles são efetivados e materializados. Como eles aparecem como acontecimento no campo discursivo, através das relações de seus enunciados com as formações discursivas. Este deslocamento é o que Schippling (2011) denomina de virada linguística, a passagem de uma filosofia da consciência (consciência/intenção do sujeito) para uma filosofia da linguagem. Assim, a Análise de Discurso sai do sujeito fundante para atuar no nível do enunciado.

Não sendo unidade, não sendo estrutura, o enunciado não se encontra solto e fácil de ser percebido no discurso, liga-se a outros enunciados e à formação discursiva, de tal forma que: “Não há enunciado que não suponha outros: não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (FOUCAULT, 2010b, p. 112). O enunciado, precisa ser compreendido e analisado a partir de seu campo de existência – sua formação discursiva.

O que fazemos então com os enunciados?

[...] se isolamos, em relação à língua e ao pensamento, a instância do acontecimento enunciativo, não é para disseminar a poeira de fatos e sim para estarmos seguros de não relacioná-la com operadores de síntese que sejam puramente psicológicos (a intenção do autor, a forma de seu espírito, o rigor de seu pensamento, os temas que o obcecaram, o projeto que atravessa sua existência e lhe dá significação) e podermos apreender outras formas de regularidade, outros tipos de relações. Relações entre os enunciados (mesmo que escapem à consciência do autor; mesmo que os autores não se conheçam); relações entre grupos de enunciados assim estabelecidos (mesmo que esses grupos não remetam aos mesmos domínios nem a domínios vizinhos; mesmo que não tenham o mesmo nível formal; mesmo que não constituam o lugar de trocas que podem ser determinadas); relações entre enunciados ou grupo de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social, política). Fazer aparecer [...] o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações (FOUCAULT, 2010b, p. 32).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

A Análise de Discurso, com suas concepções teórico-metodológicas, atua no nível do enunciado. Procura estabelecer relações entre os enunciados, entre os grupos de enunciados e entre os enunciados e os grupos de enunciados a uma ordem diferente (técnica, econômica, social, política). Nestas relações busca-se a condição pelo qual o enunciado foi proferido, buscando o que foi dito, e sua condição em dizer o que foi dito e não outro em seu lugar, estabelecendo a materialidade do discurso ao relacionar os enunciados e os grupos de enunciados à condição econômica, social, política etc.

Utilizamos como instrumento de produção de dados a entrevista semi-estruturada. Utilizamos o termo produção de dados ao invés da clássica coleta de dados por compreender que os dados não se encontram “por aí” para serem coletados. Eles sequer existem antes de sua realização.

A entrevista não é o *locus* onde a verdade é captada. É, antes, uma fábrica, onde ela é produzida. A entrevista mantém certa relação com o confessor e o divã. Foucault (2009) a inclui entre os “focos locais” de poder-saber. Por ela somos incitados a falar e a fazer falar as verdades sobre nós mesmos e nossas práticas. E se lemos a entrevista nesta relação de similaridade com o confessor e o divã é porque estamos colocando-a imersa nas engrenagens modernas daquilo que Foucault (2001) denominou de microfísica do poder.

Utilizamos entre as suas modalidades, a entrevista semi-estruturada. Conforme Fiorentini e Lorenzato (2009) esta modalidade de entrevista se desenvolve a partir de um roteiro de pontos, flexível, previamente organizado pelo pesquisador. Por meio de um roteiro não rígido, pode-se fazer as adaptações necessárias no desenrolar da entrevista, alterar a ordem e formular questões não previstas anteriormente e, assim, esta modalidade permite ao pesquisador aprofundar-se sobre a questão específica da pesquisa.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

O sujeito da pesquisa é Sonhadora (nome auto-intitulado pela entrevistada), professora de Matemática da Educação Básica há 03 anos e concluinte do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Solicitada a narrar sua trajetória, Sonhadora nos relata:

Acredito que comecei a me tornar professora de Matemática acho que desde a primeira vez que eu entrei para a escola porque a partir daí eu chegava em casa e brincava de escolinha, então pra mim ali eu sempre era professora, acredito que começou por aí. Mas, formalmente, foi quando eu escolhi o curso de Licenciatura em Matemática porque Matemática era uma coisa que eu gostava bastante e já tinha esse gosto pela docência desde criança, desde sempre, e aí eu escolhi fazer Matemática, foi o meu primeiro vestibular, passei e aí entrei para o curso de Matemática. Só que no início eu ainda fiquei meio em dúvida se era isso mesmo que eu queria, se eu realmente queria ser professora. E isso só veio a se confirmar depois que eu comecei a, realmente, entrar em sala de aula que foi no período do estágio foi que foi confirmar mesmo que realmente é isso mesmo que eu quero para mim e me realizo em sala de aula. É claro que a gente passa por momentos difíceis, mas me sinto feliz na sala. Começou por aí.

Como aborda Larrosa (1998) formação possui esse caráter de trajetória por seus percursos particulares experienciados, juntamente com seus desvios, inquietações, dúvidas, indecisões e não simplesmente um caminho traçado de antemão a ser seguido. Em nosso caso, a trajetória apresenta-se ambígua em seu campo discursivo entre tornar-se professora de Matemática desde quando começou a frequentar a escola e brincar de escolinha exercendo o papel de professora e no momento da sua dúvida no início do curso. Como nos adverte Hall (2004), se apresentamos um eu centrado e coerente não significa que assim o seja, pois podemos ter criado uma cômoda e confortadora narrativa do eu. Narrativas essas que assumem posições diferentes: “comecei a me tornar professora de Matemática acho que desde a primeira vez que eu entrei para a escola [quando criança]”. Nesta posição de sujeito temos uma narrativa que centraliza o eu-professora que se estende desde a infância.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Em seguida, na entrevista temos outra posição de sujeito: “eu ainda fiquei meio em dúvida se era isso mesmo que eu queria, se eu realmente queria ser professora”. Nesta posição, o ser professora não irradia dela, é algo que pode ser escolhido entre querer ser ou não ser professora. O ser professora apresenta aqui duas condições discursivas, aparentemente díspares, o tornar-se e sentir-se professora desde a infância e o ser professora como algo a ser desempenhado, mas, sobretudo, escolhido entre querer ser ou não. No viés dos estudos identitários há que se falar em posições de sujeito.

Mas o ser professora, como aborda Garcia, Hypolito e Vieira (2005), longe de agregar elementos comuns, cada vez mais se especifica e cria diferenças internas, como a disciplina lecionada. Em nosso caso, não professora em sentido genérico, mas professora de Matemática.

Temos neste campo discursivo dois elementos que se agregam: “Matemática era uma coisa que eu gostava bastante” e “já tinha esse gosto pela docência desde criança”. Aliam-se então, nestes termos, e nesta entrevista, dois gostos que se entrecruzam: o gosto pela Matemática e o gosto pela docência.

No que diz respeito às dúvidas e contradições na trajetória de formação na docência de Matemática, nesta entrevista, o que se encontra em questão não é ser professora de Matemática, mas ser professor(a). “Poxa! Professor? Não tinham outra área para seguir? Quer ser professor?” O querer ser professor passa a estar em xeque “pela falta de valorização tanto do governo em relação a salário quanto dos alunos”. A valorização do governo passa pelo salário, e a do aluno? Quando “você entra em sala de aula com 30, 40 alunos e surgem aquelas dificuldades tanto de controle, quanto de conteúdo mesmo”. Dificuldade no controle e dificuldade no conteúdo. Não, necessariamente, pelo conteúdo por si, mas conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Controle da sala de aula, controle dos alunos. A sala precisa ser controlada, nesta mesma relação regulada, disciplina, gerida. É o exercício da microfísica do



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

poder nas escolas, estabelecido por Foucault (1987) em *Vigiar e Punir*. A arquitetura do funcionamento das escolas na Modernidade passa pela administração dos corpos e mentes dos alunos. As salas precisam ser geridas, as turmas precisam ser controladas, daí o controle dos alunos ser um problema qual passa nossa entrevistada.

Um bom trabalho. Termo ambíguo a que pertence várias formações discursivas na ordem do discurso escolar¹³, mas aqui, em sua materialidade, recebe conotação bem específica: “um bom trabalho não é só você chegar na sala e despencar o conteúdo, né? Você tem que criar uma maneira de fazer com que seu aluno goste da disciplina”. Bom trabalho é criar maneiras para o aluno gostar da disciplina, em contraposição a outro modelo identitário do professor “despencar o conteúdo”. Neste campo discursivo, o conteúdo é deslocado, mas não subtraído. Não é o início de uma aula, mas sua realização. E os procedimentos empregados? “chegar e fazer coisas novas”, levar jogos, fazer os alunos participarem “de uma aula de Matemática com jogo e com atividades, materiais manipuláveis [...]. E eu acredito que essa seria uma aula ideal”.

Temos então modelos identitários que se contrapõem e se excluem: os professores com “aquela aula tradicional, aquela coisa de quadro e giz, quadro e pincel” e Sonhadora pretendo fazer uma aula diferente que consiste em “fazer coisas novas”, como utilizar jogos, atividades e materiais manipuláveis em aulas de Matemática para fazer os alunos gostarem da disciplina.

O gosto aqui aparece novamente como condição dos alunos por eles não gostarem nem dos professores de Matemática, nem da Matemática, em que Sonhadora tenta reverter este quadro. Esta tornou-se a via por onde passa a

¹³ Ordem do discurso escolar é utilizado aqui no sentido de Sommer (2007), remetendo-se à Ordem do Discurso de Foucault (2010a): “...há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares. Ao mesmo tempo, a circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção das identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação, enfim, na própria materialização da educação escolar” (SOMMER, 2007, p. 58).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

identidade docente para Sonhadora: criar mecanismos para os alunos gostarem de Matemática e assim aprendê-la.

Eu me vejo totalmente na Educação. Essa Educação Matemática de você pegar aqueles conteúdos dessa Matemática dita pura e você conseguir transformá-lo em Educação Matemática, criar estratégias para poder ensinar, pra mim, hoje, eu me vejo assim, tentando captar esses conteúdos difíceis e tentando fazer uma mudança, transformá-lo para a parte da Educação, da Educação Matemática e você conseguir transmitir esses conhecimentos.

Os processos de subjetivação tão marcantes pelo gostar da Matemática e da docência agregam ainda mais outros elementos: “eu me vejo assim, tentando captar esses conteúdos difíceis e tentando fazer uma mudança, transformá-lo para a parte da Educação, da Educação Matemática e conseguir transmitir esses conhecimentos”. A Educação é, neste campo discursivo, compreendida como transformação de conhecimentos da área da Matemática Acadêmica para a Matemática Escolar. Transformação esta estabelecida através de criação de estratégias de ensino. Ao lado da identidade docente do professor que cria condições para o aluno gostar de Matemática para aprendê-la temos o professor como um didata que transforma conhecimentos da Matemática dita pura para a Educação. É, nesta relação, que o sujeito entrevistado se vê como professora de Matemática ao desempenhar seu papel identitário.

Nesta mesma relação temos:

pelo fato de você chegar em uma escola e você ouvir de seus alunos que [com] tal professor de Matemática é difícil estudar, ele [o aluno] não consegue entender. E, quando o aluno chega para você e fala: Pow! Professora. A senhora foi a única professora que consegui [consegui fazer eu] entender esse assunto. Para mim vale mais do que qualquer... compensa aquele período da graduação que você passou ali estudando. Quando chega em sala de aula que você escuta isso de um aluno, na hora você vê que vale a pena estar na Educação, sabe? Quando você consegue transformar.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Nesta relação entre fazer o aluno entender Matemática e sentir-se compensada com isso ao mesmo tempo pode ser compreendido como um processo de subjetivação do tornar-se professora quanto sua retroalimentação de motivar a continuar a desempenhar este papel: “estou sempre tentando buscar coisas novas até para me realizar profissionalmente, já que tem toda essa desvalorização. Então, procuro um meio de olhar minha profissão com um olhar bom”. Não é apenas o caminho percorrido, mas o percurso que ainda se estabelece.

No enunciado “Eu comecei a me ver como professora de Matemática no meu primeiro estágio” temos o momento em que apresenta a experiência de se ver como professora quando inicia o estágio. Mas este estágio possuía características peculiares: “era uma turma de sexta série que era em um bairro meio assim, era uma periferia da cidade”.

Neste campo discursivo, Sonhadora apresenta o seu se ver como professora, não por entrar em uma simples sala e ministrar uma aula. Também não aparece neste campo discursivo o se ver como professora em questão temporal de seu primeiro dia de docência. O se ver como professora começa a surgir em seu discurso a partir do papel desempenho frente à situação experienciada por ela e sua turma, o assassinato de um de seus alunos: “Aí quando eu cheguei lá [na escola], os alunos chorando, as meninas assim... E ali eu fui ver o meu papel, realmente. Aí entrei para a sala com os alunos. Aí conversei com eles”.

O realmente do seu papel indica um papel que não é apenas um papel acessório, mas o/um papel que a entrevista entende como real do professor. A que outro papel o campo discursivo se refere que se contrapõe ao papel real? O papel de simplesmente lecionar uma disciplina com seus conteúdos: “não é só chegar na sala e jogar um monte de conteúdos para os alunos”. A que papel realmente do professor o texto se refere? Conversar com os alunos “Aí conversei com eles” e ter relações com os alunos “talvez o aluno, ele não tenha esse, em casa ele não tenha



contato, tanto contato assim com os pais. Não tenha uma boa relação. E quando ele vai para a escola e tem uma boa relação com o professor, talvez possa fazer uma diferença na vida deles”.

Os professores passam a desempenhar seus papéis, nessa entrevista, quando conversa com os alunos e mantém relações com eles como forma de compensação das relações familiares suprimidas. Já não é mais um simples didata discutido anteriormente. A identidade docente incorpora um novo discurso com práticas escolares.

O papel de professora para Sonhadora se distingue do papel de professor(a) que meramente transmite conteúdos. O Ser professora apresenta outros elementos como conversar e manter relações com os alunos. Manter relações com os alunos é conversar com eles, para que “talvez possa fazer uma diferença na vida deles”.

Nesse campo discursivo estabelecido na entrevista o ser professora também se distingue do ser professora de Matemática: “E aí consegui ali ir conversando com os alunos. Claro que não foi possível dar aula no dia, passar um conteúdo. Mas eu fiquei conversando sobre valores, sobre tudo o que tinha acontecido”.

Conversar “sobre valores, sobre tudo o que tinha acontecido” é, neste campo discursivo, considerado como um papel que é realmente de professor, mas não é compreendido como aula: “Claro que não foi possível dar aula no dia, passar um conteúdo”.

Em outra passagem a relação entre professora e professora de Matemática fica mais estabelecida: “os alunos, apesar de ter essa resistência em relação à Matemática, eles deixavam eu mostrar o meu lado como pessoa, tirar aquele lado de professora de Matemática e deixar só o de professora um pouquinho”.

No primeiro enunciado o papel do professor é abrangente e compreende conversas, relações com os alunos e discussões sobre valores e sobre o que havia acontecido com um de seus alunos, o assassinato, mas o conceito de aula é restrito ao ensino disciplinar “passar um conteúdo”. No segundo enunciado, o lado de



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

professora é, novamente, abrangente e se contrapõe ao lado de professora de Matemática que é restrito.

Neste campo discursivo é estabelecida uma justaposição entre professora e professora de Matemática. Ser professora se liga a “conversar com eles para criar um vínculo” e ser professora de Matemática se liga a “ensinar [a disciplina], passar o conteúdo”. Justaposição, mas não contraposição, por buscar no ser professora, no genérico, estabelecer vínculos com os alunos, ganharem a atenção deles para, depois, ser professora de Matemática, no específico, ensinando os conteúdos de Matemática.

Ser professora é, nestes enunciados, estabelecer um vínculo com os alunos a fim de alcançar seus objetivos pedagógicos para fazer com que os alunos se disponham mais a aprender Matemática, podendo então ser professora de Matemática. Ser professora e ser professora de Matemática aparece como dois momentos distintos, mas complementares. Estabelece-se, nesses enunciados, criação de identidades distintas em que ser professora pertence a uma identidade – a que mantém relações com os alunos – e ser professora pertence a outra – a que ensina Matemática. E, a entrevistada, interpendando entre uma e outra.

CONCLUSÕES

Nos enunciados desta entrevista emergiram discursos, práticas e processos de subjetivação. Não se trata, necessariamente, de que todos os discursos e práticas fazem parte da mesma formação discursiva. Para utilizar a expressão de Hall (2004) as identidades passam a ser “jogadas” no jogo das políticas identitárias. E, neste sentido, o sujeito entrevistado é interpolado a diversas posições-de-sujeito entre discursos e práticas constituintes de identidades docentes por formações discursivas diversas. Mas, também, da entrevista apareceram processos de subjetivação específicos.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

O processo de subjetivação de Sonhadora, nesta entrevista, é estabelecido por elementos singulares de outras formações discursivas: Tornar-se professora desde a infância, gosto pela docência e pela Matemática, realização de um bom trabalho, condições concretas de trabalho, identificação com a docência de Matemática, diferenciação entre professora e professora de Matemática etc.

Como abordou Hall (2009), as identidades são uma articulação entre discurso e práticas que interpelam o sujeito a assumirem posições-de-sujeito, interpelando Sonhadora a assumir posições de professora, e processos de subjetivação em que o sujeito se torna um sujeito específico do qual se pode falar. Assim, Sonhadora vai se constituindo, subjetivando-se como professora entre discursos e práticas e processos de subjetivação.

REFERÊNCIAS

- FIorentini, Dario; LOrenzato, Sergio. **Investigação em educação matemática**: percursos teórico e metodológicos. Campinas, SP: Autores associados, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.
- _____. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2010b.
- _____. **Microfísica do Poder**: Org. Roberto Machado. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheto. Petrópolis, Vozes, 1987.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogia crítica e subjetivação**. Petrópolis: Vozes, 2002.P
- GARCIA, Maria Manuela Alvez; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

_____. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

SCHIPPLING, Anne. Análise do Discurso em Educação: um exemplo do ensino de Filosofia In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. N. 34, jan./abr. 2007.