

Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais¹

*Construction of teaching identities: gathering the vocation,
the objective necessities and the social processes*

MÁRCIA ONDINA VIEIRA FERREIRA*



RESUMO – Aborda-se a construção das identidades docentes, argumentando-se que decorrem das regulações do trabalho do professorado em cada contexto. Na primeira parte do texto apresenta-se uma concepção de identidade, defendendo-se a constante provisoriabilidade das identidades e indicando-se que são resultado de disputas. Ao aplicar-se essa noção ao caso do professorado, afirma-se que a intensa referência às identidades, atualmente, denota que vivemos um momento de transformação do que se espera do trabalho docente. As identidades docentes não são conferidas ao acaso, nem dependem, exclusivamente, da formação recebida. Para exemplificar tal tese, na segunda parte do texto são apresentadas a gênese e a constituição da docência na Argentina, onde, com o passar do tempo, distintos modelos de docentes têm sido enfatizados: o modelo vocacional – sacerdotes e vestais; o de funcionários de Estado; o de técnicos especializados; o de trabalhadores assalariados. Por fim, nas conclusões, retoma-se o abordado, relacionando-o com o título do trabalho.

Palavras-chave – trabalho docente; identidades docentes; regulação do trabalho docente; docência na Argentina

ABSTRACT – The present work concerns the construction of teaching identities, arguing that they result from the work regulations of teachers in each historical context. In the first part a conception of identity is presented, in which the constant provisional of the identities and indicating that they are results of disputes. Applying this idea into the teaching matter, it is affirmed that the intense reference to identities, currently, indicates that we live a moment of transformation of what is expected of the teaching work. The teaching identities are not settled accidentally, nor depend, exclusively, of the education acquired. In order to give an example for this thesis, in the second part of the text the genesis and the constitution of teaching in Argentina are presented. There, as time goes by, distinct model have been emphasized: the vocational model – clergymen and vestals; the one of public servants; the one of specialized technicians; the one of paid workers. In the conclusions the topic approached is recalled, connecting it to the title of the present paper.

Keywords – teaching work; teaching identities; regulation of the teaching work; teaching in Argentina

1. PRÓLOGO: SENTIDOS PARA AS IDENTIDADES DOCENTES E LUGARES DESSAS NA DISCUSSÃO EDUCACIONAL

Juntos, pero no revueltos.

Antes de tudo, uma primeira ideia, recuperando a epígrafe acima. Esse ditado espanhol se refere àquelas circunstâncias em que compartilhamos alguma coisa com

alguém, embora seja plenamente possível diferenciar-nos desse alguém. Estamos juntos, mas não mesclados. O que temos em comum não impede que haja parcelas de nós que não se confundam. Com essa primeira ideia quero defender que não há identidades que estejam sempre aí, pré-existentes aos supostamente “idênticos”, como almas imortais esperando para assumir o “corpo da vez”, num processo de eterno retorno, e que uma vez materializadas são fixadas *ad aeternum*. Ao contrário disso, concordo

* Doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca (Espanha) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (RS, Brasil). E-mail: <marciaof@ufpel.tche.br>.

Artigo recebido em agosto de 2008, reformulado em novembro de 2010, aprovado em janeiro de 2011.

com autores (HALL, 1997; SILVA, 2000) que vêm as identidades ganhando vida por meio de discursos que as materializam em determinados grupos de indivíduos, só que elas são várias e estão sempre disputando para ver qual se sobressai a cada momento – a identidade “principal” e as “coadjuvantes” –, à revelia de quem pretende fixá-las.

Daqui se deriva uma segunda ideia, que espero fazer mais perceptível no transcorrer desse texto:

a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

Isto é: “a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas” (idem, ibidem) no momento recente, e daí a contradição, porque o êxito na tentativa de fixar identidades depende do ocultamento do caráter provisório das mesmas.

Assim, trasladando essa discussão para o caso da docência, podemos indagar: por que se fala tanto, hoje, em identidade docente? Para ter-se uma referência, pesquisa do termo (no singular) em um site de busca, o Google, indica a existência de 926.000 páginas em português onde o mesmo aparece. Se refinarmos a busca para artigos acadêmicos, o termo é citado em 11.000 páginas em português. Como resposta inicial à questão, poderíamos dizer que vivemos num período em que há a tentativa de cunhar novas identidades para substituir antigas, embora essas não queiram aposentar-se simplesmente, e daí os conflitos que aparecem na literatura acadêmica, nas políticas educacionais e em nosso trabalho cotidiano.

O que, mesmo, caracteriza nossa profissão? Mais, ainda: podemos chamá-la de “profissão”? Qual a natureza de nosso ofício, como se constrói o saber profissional, como se produzem princípios éticos comuns, se é que compartilhamos alguns? Quais as tarefas que, de fato, nos cabem? Somos, todos e todas, trabalhadores em educação? Essas são questões que nos fazemos, bombardeados que somos por múltiplos discursos a respeito de nossas responsabilidades e de nossas especificidades, interpelados por vários agentes a dizer-nos que devemos recuperar nossa suposta identidade perdida.

Penso poder dizer que uma ideia compartilhada por vários pesquisadores e pesquisadoras do tema é que as formas de se nomear as “identidades” – ou seja, os conceitos de identidades docentes desenvolvidos – possuem relação com a configuração, em cada contexto, que se quer fazer a categoria docente adquirir, incluindo os deveres e atributos que essa deve apresentar (GARCIA;

HYPOLITO; VIEIRA, 2005; LAWN, 2001; OLIVEIRA, 2006; TIRAMONTI, 2001).

Em suma, as disputas por formatar imagens para a docência estão articuladas aos processos de regulação do trabalho do professorado. Isso, e um pouco mais, é o que veremos a seguir, por meio de uma análise concreta.

2. EXEMPLIFICANDO COM UMA ANÁLISE SOBRE GÊNESE DA CATEGORIA DOCENTE: O CASO ARGENTINO

Enseñar a leer, escribir, contar, geografía, etc., es hoy función del Estado.

(SARMIENTO, apud GARCÉS, 1993, p. 398).

Gostaria de iniciar argumentando que as identidades docentes – e as representações a elas associadas – não são conferidas ao acaso, e não dependem exclusivamente da formação recebida, como se se tratasse de um aspecto meramente técnico. Um dos autores que, de maneira clara, expressa porque é tão importante compreender-se os motivos da vigília em torno das identidades do professorado, é Martin Lawn. Segundo ele, que apresenta sua análise com base na experiência da Inglaterra,

A identidade é ‘produzida’ através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a ‘comunidade imaginada’ da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação de seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado (LAWN, 2001, p. 118-119).

Lawn (2001) afirma que a identidade “oficial” do professorado é um efeito das necessidades do Estado de organizar o sistema educacional, além de constituir-se num método eficaz de controle sobre os docentes. Deste modo, as formas como os discursos acerca dos professores se instalam podem revelar quais intentos de consolidação de representações sobre a Nação, por meio do papel da escola na formação dos cidadãos, são prevaletentes. O papel atribuído ao professorado irá variar, também, quando são necessárias mudanças nos sistemas educativos.

Tomemos suas palavras como referência para a seguinte análise, por meio da qual tentarei explicitar as relações entre a constituição de uma categoria de funcionários de Estado, o professorado, e a necessidade de criar uma identidade nacional: o caso da Argentina. Em seguida, falarei sobre as modificações que acometem as identidades e as imagens docentes.

Neste sentido, se há um marco institucional para a organização do sistema educacional público na Argentina e a constituição da categoria docente, ele está estabelecido nas últimas décadas do século XIX, por meio

das iniciativas levadas a cabo pela chamada geração dos anos 80, ou os “pais fundadores” da “Instrução Pública” (PINKASZ, 1993, p. 13)². Cabe dizer, entretanto e em primeiro lugar, que houve iniciativas anteriores. Por exemplo, Narodowski narra que em março de 1810³ o “Vice-rei Cisneros referenda um acordo do *Cabildo* de Luján declarando a obrigatoriedade da escola elementar” (1997, p. 51). E continua dizendo que, além disso, em Buenos Aires “é organizada, em 1819, a primeira Escola Normal da que tenhamos notícia no atual território argentino”, pelas mãos de James Thomson, pedagogo escocês contratado para este fim, e que chegou a essa cidade no ano anterior.

Em todo caso, a organização do ensino será resultado da necessidade de consolidar e unificar um Estado nacional, republicano e com liberdade de culto⁴, e de desenvolver um modelo econômico agro-exportador. Em um país conformado por diversas levas migratórias – imigrantes instados a vir exatamente para povoar largas extensões de território – e por indígenas, a integração nacional por meio da educação adquiriu, para os setores majoritários na época, a forma de uma “guerra por outros meios” (PUIGGRÓS, 1994, p. 87). O propósito era uniformizar, homogeneizar, a necessidade era a de “criar os argentinos”, mesmo que isso implicasse, para além dos evidentes processos de aculturação, o extermínio físico de determinados grupos, como os indígenas.

Diga-se de passagem, a expansão educativa não foi iniciativa exclusiva dos grupos dominantes; não apenas entre esses existiam fissuras, como também havia uma série de organizações populares que pleiteavam propostas educacionais.

Não obstante, se a educação como uma das formas de constituir o Estado tinha como origem os preceitos do “ideólogo mais lúcido da burguesia ilustrada” (SEBRELI, 2004, p. 19), Domingo Faustino Sarmiento – Governador da Província de San Juan (1862-1864), Presidente do país (1868-1874), Diretor Geral de Escolas da Província de Buenos Aires (1875) –, pode-se afirmar que o resultado institucional das disputas sobre as formas da escola, sua obrigatoriedade, gratuidade e caráter laico veio a definir-se apenas em 1884, com a promulgação da Lei 1420, com o país sob a direção de Julio Argentino Roca (1880-1886).

A expansão do sistema aconteceu a partir do financiamento da educação, tanto em nível federal quanto em algumas províncias e territórios, fundando-se escolas primárias e escolas Normais, ou incrementando as já existentes, de onde saíam os mestres responsáveis por essa “integração”. Mas é nos territórios que a Lei 1420 adquire maior repercussão, visto constituírem-se nos únicos locais onde, de fato, foi só a partir da lei que o processo de alfabetização da população tornou-

se uniforme (ARTIEDA, 1993). Grandes extensões de terra, ainda inóspitas, são alcançadas pela escola primária pública e laica, pela colonização e organização política, bem como pela já citada exterminação dos aborígenes.

Pois bem: a consecução de tal propósito só pôde ocorrer pela constituição de um determinado tipo de sujeito, a docência. Este fenômeno possui características *sui generis* no caso argentino, já que, para Sarmiento, personagem mencionada de forma unânime pelos teóricos consultados como mentor do processo, se não existia pessoal habilitado para organizar a escola primária e promover a formação de docentes, havia que “importá-lo”. Daí porque o Estado argentino convidou, entre 1869 e 1898, 65 professoras estadunidenses para que, na Argentina, viessem a conformar uma ideia de docência, que paulatinamente constituiu o chamado “movimento normalista”: “uma pedagogia de Estado na qual a formação dos futuros docentes como ato de controle do processo escolar constitui o fator fundamental” (NARODOWSKI, 1997, p. 52).

Com isso, a ideologia sarmientiana pretendia exorcizar tudo o que representasse o arcaico e o desprovido de unidade na educação argentina, ou seja, desvencilhar-se de várias imagens de docentes que existiam antes da “argentinização”: o “docente espontâneo”, “o que não possuía títulos nem estudos sistemáticos”, “os sacerdotes”, “os educadores com ideias anarquistas” (BIRGIN, 1999, p. 25), e substituí-los pelos docentes normalistas. “Normal de ‘norma’ ou ‘tipo’ porque do que se trata é da tipificação das práticas de quem compõe esse grupo. (...) Tratava-se, igualmente, da construção de uma cultura profissional numa esfera de atividade desprovida de referências” (PINKASZ, 1993, p. 38). Por outro lado, o sujeito a ser educado deveria, também, ser construído, tornando-se a pedagogia um processo de substituição dos sujeitos existentes por outros já “reformados” (PUIGGRÓS, 1994)⁵.

Assim foram erigidas a primeira imagem e a primeira identidade docente vinculadas aos interesses do Estado na Argentina⁶, carregadas da ideia de missão, de vocação: os “docentes da Lei 1420” (ARTIEDA, *apud* MENDOZA, 1993), os “apóstolos do saber” (PUIGGRÓS, 1994). Apóstolos laicos, ainda que de moral invejável, e principalmente mulheres, como até hoje no ensino fundamental argentino: vestais, então. Os objetivos religiosos secularizaram-se sem perder o fervor moral (BIRGIN, 1999, p. 26). Por isso, essa figura realiza seja o que for para responder às demandas de sua comunidade: atua como agente sanitário, conselheiro matrimonial, mediador diante de autoridades policiais ou judiciárias, promotor cultural, etc., reivindicando a abertura de estradas, a construção de pontes, bibliotecas e museus (MENDOZA, 1993; ARTIEDA, 1993).

Neste ponto, há dois aspectos a ressaltar. Primeiro, que desta forma a docência constituiu-se numa ocupação de tipo burocrático no sentido weberiano, ou seja, aqui também o professorado veio a compor o funcionalismo do Estado que se organiza (BIRGIN; DUSCHATZKY; DUSSEL, 1998). Num processo bastante semelhante ao ocorrido em regiões como América do Norte ou Europa⁷, o Estado não apenas se tornou o principal empregador e o responsável pela titulação e formação dos futuros docentes como, ao ser assim, construiu algumas das ideias preponderantes sobre os conteúdos e as metodologias de ensino a serem utilizadas. Aliás, tal fenômeno, acrescenta Birgin, “tem um peso muito significativo na potencial construção da autonomia da tarefa” (1999, p. 24).

Em segundo lugar, diferentemente do que aconteceu em outros países, como o Brasil, a docência argentina foi majoritariamente feminina desde o princípio (MORGADE, 1990; 1993). A autora adverte que isso se deveu a uma vontade política explícita, que atribuía às mulheres dotes para o cuidado das crianças, ao mesmo tempo em que reconhecia a dependência econômica que elas tinham dos homens. No lugar, então, de uma transição “sutil”, nos deparamos com uma ênfase numérica feminina em poucas décadas, sempre que falamos do magistério primário: paridade entre homens e mulheres em 1890, *versus* 85% de professoras em 1914. Sublinhemos que o mesmo não ocorre no caso do ensino médio, pois as mulheres não obtêm o título de professoras na mesma proporção. De igual maneira, a procedência difere: os professores do ensino médio, em muitos casos, já pertenciam à burocracia estatal, preocupados em fortalecer uma elite política, pelo que as disputas no campo do conhecimento entre detentores de diferentes formas de capital cultural adquiriram, aí, maior importância (BIRGIN, 1999). Por fim, Morgade (1993) assinala que, no período em questão – isto é, finais do século XIX e início do século XX –, a influência das mulheres na produção pedagógica e na gestão dos sistemas de ensino é muito pequena, sendo essas tarefas masculinas⁸.

Então, ambos os elementos – o fato de a docência ser principalmente composta por mulheres, e por haver sido constituída como grupo ocupacional a partir da iniciativa e controle do Estado – marcam, também aqui, as identidades docentes. Temos, aqui, duas imagens superpostas: a de servidora e a de vestal.

Não obstante, ao caráter sacerdotal do ofício vão sendo acrescentados outros conteúdos, à medida que avançam as décadas do século XX. Como se sabe, o desenvolvimento de diferentes teorias educativas gerou, por sua vez, diferentes projetos educacionais e exigências técnico-profissionais dos docentes, promovendo disputas sociais e na relação entre a docência e seu principal empregador⁹. Num contexto caracterizado pela expansão

industrial e pela organização, na Argentina, de um Estado de Bem-Estar Social, a educação era vista como forma de promover o desenvolvimento econômico. Já o docente normalista, moldado para participar da construção da esfera pública, com autoridade e autonomia, “passou a ser concebido como um agente neutro, especialista em técnicas, que somente devia pronunciar a palavra normativamente prevista. [...] Os componentes vocacionais se entreteceram com o modelo tecnocrático-eficientista” (BIRGIN, 1999, p. 49).

Do ponto de vista da mobilização social do professorado, organizações docentes existiam ou foram criadas, muitas independentes do Estado, algumas praticamente desdobramentos do Estado/Partido (PUIGGRÓS; BERNETTI, 1993). Ao lado do salário garantido, as reivindicações de estabilidade e procedimentos de avaliação do desempenho tornaram-se bandeira de lutas, na tentativa de moldar uma carreira docente, sendo que a principal referência alcançada remonta ao Estatuto do Pessoal Docente Nacional, de 1958, precedido pelo – veja-se o interessante nome – “Estatuto do Docente Argentino do General Perón”, decreto de 1954.

Posteriormente, os avanços tecnológicos requeridos pelo desenvolvimento do capitalismo colocaram novas exigências de formação, que atuaram sobre os sistemas educacionais. A expansão da escolarização tornou-se uma realidade, mas sem que houvesse necessariamente a melhoria da qualidade de ensino, aprofundando as diferenças educacionais. Tal como em outras regiões do mundo, a diminuição do Estado no que tange ao financiamento da educação e de outras de suas obrigações sociais vem se ampliando – ainda que seu controle sobre o sistema não diminua – quanto mais se aproxima o final do século XX e o início do XXI. Isto traz implicações nas relações entre o referido empregador e a docência, porque o ajuste fiscal interfere nas relações salariais. Além disso, no caso argentino também podem ser destacados os sucessivos regimes de exceção, sendo o último extremamente duro com as divergências políticas e as reivindicações sociais, dentre elas as dos docentes¹⁰.

Assim, foi preciso esperar o término da última ditadura militar, aos finais de 1983¹¹, para que fosse restaurado o debate educacional e para que pudessem sair à luz outras identidades docentes. Lawn, já citado, assinala que “uma origem alternativa da produção da identidade de ensino é o envolvimento dos professores em movimentos sociais” (2001, p. 123). Pois bem, na Argentina saem ao cenário docentes sindicalizados, que ao que parece se mantiveram, majoritariamente, distantes do corporativismo de Estado estimulado pelo peronismo.

Tiramonti explica que, se uma “sociedade salarial” substituiu antigas formas de organização social e do

trabalho, o professorado também necessitou mudar suas identidades. De docentes sacerdotes e sacerdotisas, de funcionários de Estado, de técnicos especializados, passaram a trabalhadores assalariados. Interessantemente, para a constituição dessa nova identidade articulou-se tanto a pressão dos setores dirigentes, como se produziu “um esforço explícito das organizações do magistério, que requeriam esta mudança para assimilar suas práticas às do conjunto de movimento sindical” (2001, p. 123): os e as docentes precisaram tornar-se *trabalhadores em educação*.

Por fim, mais duas ideias. Primeiro, a modificação da origem social dos recrutados à docência, mais recentemente, influencia, também, a configuração de novas identidades e de novas imagens docentes. Conforme Birgin, “grupos consideráveis de quem hoje ingressa na docência constituem a primeira geração da família que chega ao nível médio ou superior. Isto implica uma ‘queda social’ relativa nos setores que aspiram a trabalhar na docência” (2000, p. 226). Mudando o capital de origem, a interpretação sobre qual o papel que lhes compete, quais são as tarefas profissionais e como desenvolvê-las, por parte dos próprios docentes, também não pode ser idêntica a concepções anteriores. Ademais, provindo os candidatos à docência de segmentos considerados desvalorizados, se produzem outras imagens, outros discursos que “atestam” a perda de capacidades e das qualificações do professorado, de parte dos organismos internacionais, dos organismos nacionais responsáveis pela elaboração de políticas públicas, da produção acadêmica, das instituições de formação (idem, *ibidem*, p. 233) e, porque não dizer, de nós próprios, professores e professoras, quando saudamos o passado destacando sua superioridade.

Segundo, a ideia redentora da docência não deixa de existir, mas também se modifica. Ela se traveste possivelmente de um caráter mais comunitário, porque frente à perda de esperanças no futuro, os docentes elaboram projetos educativos menos transcendentais e mais dirigidos às próprias comunidades onde atuam: o local como horizonte do possível (BIRGIN; DUSCHATZKY; DUSSEL, 1998).

Podem estar convivendo, aí, muitas identidades docentes. Não apenas vocação, ou profissionalidade, ou anulação da especificidade de seu trabalho por identificação com os “demais” trabalhadores. Talvez uma parte do professorado possa reconfigurar sua atividade incidindo de forma pedagogicamente criativa sobre as desigualdades sociais que vislumbra em sua vida e dentro de sua sala de aula, para além do sacrifício sacerdotal ou da execução técnico-burocrática de suas tarefas. Quiçá possam os e as docentes armar-se, também, com uma porção de solidariedade.

3. PALAVRAS FINAIS

Nesse texto procurei demonstrar, tomando como exemplo o caso argentino, que as identidades docentes foram sendo cunhadas de forma articulada às transformações pelas quais passou o Estado. Entretanto, a modificação dessas identidades não ocorreu de forma automática, posto que a categoria e/ou parcelas de seus membros foram aferrando-se mais a uma ou a outra identidade – e misturando algumas delas –, no decorrer das lutas para configurar os papéis do professorado e suas atribuições, como funcionários envolvidos na tarefa de lidar com o público. Neste sentido, contribuem para a construção das identidades professorais as orientações providas do Estado, tanto em relação ao próprio estatuto docente (carreira, trabalho em tempo integral ou parcial, gênero da docência, etc.) quanto ao tipo de educação da qual se quer prover as populações (existência ou não de diferentes currículos, de diferentes tipos de instituição educativa, tempo de obrigatoriedade escolar, etc.); as pressões de cunho ético e pedagógico, provenientes da sociedade civil (distintas pedagogias e papel docente, caráter laico ou religioso da educação, etc.); as mobilizações do próprio professorado, atravessado pelas imagens anteriormente citadas, no intuito de configurar uma corporação (imagem mais próxima a uma categoria profissional, ou similar a corporações de trabalhadores proletarizados, representando-se em entidades profissionais ou sindicatos, etc.).

Além do exposto até aqui, por que assinei, então, no título deste trabalho, que as identidades docentes se configuram entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais?

Porque, em termos de alternativas profissionais, as *vocações* não existem no mundo natural, não estão presentes em nossa genética; são, sim, fruto da cultura, em sua condição de estrutura estruturante (BOURDIEU, 2007). Gostando mais ou menos daquilo que nos parece ser nossas vocações, é preciso notar que não são meros atributos inerentes a indivíduos, mas que certos grupos sociais são encaminhados para uma ou outra “vocação”. Um conceito adequado para entendermos tal proposição é o de *habitus*¹², sistema de disposições adquiridas que faz a mediação entre a estrutura e a prática (BOURDIEU, 1983); que, presente nos indivíduos, relaciona o social com o individual.

Como exemplo do caráter não vocacional/optativo da busca pela docência no momento atual, pode-se dizer que, em nosso contexto, a docência nas séries iniciais é um atributo de mulheres pertencentes a segmentos de classe empobrecidos e com baixo capital cultural, como já foi dito. Em estudo sobre a condição docente realizado no Brasil, Argentina, Uruguai e Peru, com dados colhidos

entre 2000 e 2002, Tenti Fanfani (2005) apresenta algumas informações significativas para o exposto neste texto, lançando a tese de que “existem indícios de que os docentes viveram e estão vivendo [uma] dolorosa experiência de decadência social” (p. 38). No caso do Brasil, 41,45% dos docentes menores de 30 anos são originários de famílias cujos pais cursaram um máximo de seis anos de estudo, majoritariamente se são docentes mulheres, e observando-se, também, “que os docentes que estão mais mal situados na estrutura da distribuição de renda são, por sua vez, aqueles que com maior frequência são provenientes de famílias com baixo capital cultural” (TENTI FANFANI, 2005, p. 49).

Portanto e por sua vez, as *necessidades objetivas* nos limitam sem que percebamos como nosso destino é construído a partir do número restrito de oportunidades que nos aparecem: “a *vocação efetiva* inclui, enquanto disposição adquirida dentro de certas circunstâncias sociais, a referência às suas condições (sociais) de realização de modo que tende a ajustar-se às potencialidades objetivas” (BOURDIEU, 1999c, p. 89). Certas oportunidades profissionais, se bem possam surgir para indivíduos – exceções às regras –, são vetadas para determinados grupos sociais. E certos grupos sociais são mais bem canalizados para algumas alternativas no campo ocupacional. A isso Bourdieu (1999c) chama de “causalidade do provável”. E isso porque aproveitar ou escolher oportunidades depende do conhecimento ou do poder que temos para, de fato, ter acesso às mesmas, sob a influência das várias redes sociais – o capital social disponível para cada grupo. Nos diferentes textos nos quais analisa trajetórias sociais, Bourdieu (1999b, 2007) demonstra regularidades nas orientações ocupacionais de estudantes, segundo sua origem social, assim como esclarece que a própria escola avalia os estudantes conforme sua origem, corrigindo desvios de rota (1999a).

Finalmente, se estamos convencidas/os do anteriormente argumentado sobre a variabilidade de elementos que interferem em nossa identidade profissional docente, ao pensarmos nos *processos sociais* percebemos que sua amplitude dificulta captar nossa inserção nos mesmos, posto que nossa existência está circunscrita a um tempo mais restrito e, sabiamente, nos limitamos a vivê-la o melhor possível: é “ vaidade crer que compreendemos as obras do tempo: ele enterra seus mortos e guarda as chaves” (CORTÁZAR, 2004, p. 641).

Contudo, embora minha convicção sobre os diferentes atravessamentos aos quais estamos submetidas/os, não pretendo defender que devamos permanecer inertes, à espera que nos apresentem uma identidade mais nova ou mais atual: devemos, sim, tentar compreender esses processos. Individual e coletivamente, nas escolas, nas salas de aulas, nas associações docentes, nas mobilizações

das quais, de forma ocasional ou não, terminamos por participar, podemos inventar outras provisórias identidades, que dêem um sentido para nosso trabalho e recuperem o significado de nossa existência. Como professora, quando sofro com o caráter inconcluso de minha identidade docente, recordo as palavras de um pensador espanhol, morto em 2003: “Não delego o meu eu a ninguém, porque ficam com ele e quando o devolvem ele está irreconhecível e não me serve mais para nada” (VÁZQUEZ MONTALBÁN, 1999, p. 188).

REFERÊNCIAS

- ARTIEDA, Teresa L. El magisterio en los Territorios Nacionales: El caso de Misiones. In: PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). **La educación en las Provincias y Territorios Nacionales** (1885-1945). Buenos Aires: Galerna, 1993. p. 299-342.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Comp.). **La ciudadanía negada**; políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 221-239.
- _____. **El trabajo de enseñar**; entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel, 1999.
- BIRGIN, Alejandra.; DUSCHATZKY, Silvia; DUSSEL, Inés. Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 19, p. 24-35, dic. 1998.
- BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999a. p. 185-216.
- _____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b. p. 145-183.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**; sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999c. p. 81-126.
- _____. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 295-336.
- CATANI, Denice B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-599.
- CORTÁZAR, Julio. **Rayuela**. Buenos Aires: Alfaguara, 2004.
- DUSSEL, Inés. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. **Cadernos de**

Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 305-335, maio/ago. 2004.

_____. Que tem o multiculturalismo a nos dizer sobre a diferença? In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio F.B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 65-87.

FONTANA, Esteban. La escuela media mendocina entre 1864 y 1930. In: PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). **La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)**. Buenos Aires: Galerna, 1993. p. 239-297.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARCÉS, Luis. San Juan: De Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular. In: PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). **La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)**. Buenos Aires: Galerna, 1993. p. 393-443.

GARCIA, Maria Manuela; HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

HALL, Stuart. Introduction: Who Needs 'Identity'? In: HALL, Stuart.; DU GAY, Paul (Ed.). **Questions of Cultural Identity**. London: Sage, 1997. p. 1-17.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

MENDOZA, Elizabeth. Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco. In: PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). **La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)**. Buenos Aires: Galerna, 1993. p. 121-184.

MORGAGE, Graciela. **El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria**. Buenos Aires: FLACSO, 1990. (Tesis, maestría)

_____. Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen 'poniendo el cuerpo'. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 400-425, maio/ago. 2007.

_____. Liderazgo femenino en educación: sentidos hegemónicos y luchas particulares. In: JORNADAS NACIONALES DE HISTORIA DE LAS MUJERES, 8./CONGRESO IBEROAMERICANO DE ESTUDIOS DE GÉNERO, 3., 2006, Villa Giardino. **Anais**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2006. (CD-ROM).

_____. ¿Quiénes fueron las primeras maestras? **Revista de HICE**, Buenos Aires, año 2, n. 2, p. 52-60, jul. 1993.

NARODOWSKI, Mariano. Para volver al Estado; del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 17, p. 51-55, dic. 1997.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Dalila. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

PINCINATO, Daiane A. V. História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no Estado de São Paulo (1950-1980). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais**. São Paulo: ANPEd, 2004. (CD-ROM). Disponível em: <www.anped.org.br>.

PINKASZ, Daniel. Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires. In: PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). **La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)**. Buenos Aires: Galerna, 1993. p. 13-58.

PUIGGRÓS, Adriana. **Sujetos, disciplina y curriculum**; en los orígenes del sistema educativo argentino. 2. ed. Buenos Aires: Galerna, 1994.

PUIGGRÓS, Adriana; BERNETTI, Jorge Luis. **Peronismo**: cultura política y Educación (1945-1955). Buenos Aires: Galerna, 1993.

SEBRELI, Juan José. **Crítica de las ideas políticas argentinas**; los orígenes de la crisis. 7. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**; a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia; CARCIOFI, Ricardo. **El proyecto educativo autoritario**; Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO/Argentina, 1983.

TENTI FANFANI, Emilio. **La condición docente**; análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

TIRAMONTI, Guillermina. Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los '90. In: TIRAMONTI, Guillermina; FILMUS, Daniel (Coords.). **Sindicalismo docente & reforma en América Latina**. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001. p. 111-146.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel. **O estrangulador**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NOTAS

¹ Versão ampliada de trabalho apresentado no 7º Encontro sobre o Poder Escolar/8º Seminário Interinstitucional de Educação/1º Encontro Internacional sobre o Poder Escolar (16 a 19 de julho de 2007 – Pelotas – RS). Parte das reflexões aqui apresentadas foi elaborada durante estágio pós-doutoral financiado pela CAPES/Brasil e realizado na FLACSO/Argentina.

² Trata-se de personalidades que se dedicaram à ampliação da escolaridade pública, como os presidentes Nicolás Avellaneda e Julio Rocca, também com atuação na federalização do Estado argentino. Domingo Sarmiento, embora com influência sobre as políticas educativas desenvolvidas pela geração dos 80, estaria localizado na geração anterior.

³ A Independência, na Argentina, foi proclamada em 1816, remontando o processo revolucionário ao mês de maio de 1810.

⁴ Nesse contexto, a sanção da Constituição Nacional Argentina ocorreu em 1853. Do ponto de vista analítico, aí começa o período histórico-político conhecido por "Organização Nacional" (FONTANA, 1993, p. 239). Não obstante, foi somente a partir de 1880, quando Buenos Aires tornou-se capital do país, que se alcançou a constituição de um Estado nacional, sendo necessário, então, "criar os argentinos" (SEBRELI, 2004, p. 63).

⁵ Os autores empregam, aqui, a ideia de normalização de Michel Foucault (2004).

- ⁶ Interessante exame sobre os símbolos da “argentinidade”, compreendida como tentativa de anulação da diversidade de culturas que compuseram o estado argentino, mas também como símbolo de inclusão social, pode ser encontrada em Dussel (2001; 2004), quando ela discorre sobre o papel do guarda-pó branco, uniforme utilizado por estudantes e docentes de escolas públicas ao menos desde o início do século XX.
- ⁷ Comparar, aqui, com escritos de Nóvoa (1991; 1995). Veja-se, também, Catani (2000).
- ⁸ A divisão sexual do trabalho docente vem sendo bastante investigada por essa autora no caso argentino (para uma abordagem mais recente, veja-se MORGAGE, 2006; 2007), aspecto que me parece interessante de ser mais aprofundado no que tange ao Brasil. Aqui, veja-se, por exemplo: PINCINATO (2004).
- ⁹ Abstenho-me, aqui, por seu grau de complexidade, de evocar a interferência do projeto educativo confessional na Argentina, especialmente o católico, restringindo-me ao espaço público-estatal.
- ¹⁰ O “projeto educativo autoritário”, tal como o chamaram Tedesco, Braslavsky e Carciofi (1983), apresentou quatro princípios seguidos à risca: eficientismo, obscurantismo, elitismo e autoritarismo.
- ¹¹ Em 24 de março de 1976 uma junta militar, formada pelo General Jorge Videla, o almirante Emilio Massera e o brigadeiro Rolando Agosti, depôs a presidente Maria Estela de Perón, instituindo uma ditadura que se estendeu até dezembro de 1983.
- ¹² “... sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).