

Identidades Docentes numa Escola Pública de Elite Portuguesa

Eloiza Dias Neves¹

¹Universidade Federal Fluminense (UFF), Campos dos Goytacazes/RJ – Brasil

RESUMO – Identidades Docentes numa Escola Pública de Elite Portuguesa. Este artigo versa sobre as identidades profissionais de oito professores de uma escola básica pública lisboeta, à luz da tese de Claude Dubar. No estudo de caso, realizado em 2017-2018, a coleta de dados foi feita via entrevistas na linha de história de vida e questionários sobre aspectos sociais, econômicos e culturais. A análise da *identidade biográfica* mostra uma trajetória de professores que estudaram em escolas públicas, consideram-se dedicados e exigentes, além de que tiveram uma sólida formação profissional acadêmica. A *identidade para o outro* mostra que o grupo é tido como ativo e empreendedor pela comunidade e desenvolveu estilos pessoais de ensinar. A identidade *relacional para si* revela um exercício da docência focado na instrução de jovens da classe média-alta para o ensino superior. Palavras-chave: **Identidades Docentes. Escola Básica. Estudo de Caso.**

ABSTRACT – Teaching Identities in an Elite State School in Portugal. This article applies Claude Dubar's thesis to discuss the professional identities of eight teachers at a state school in Lisbon. In this case study, carried out in 2017-2018, the data collection involved life story interviews and questionnaires around social, economic and cultural issues. The analysis of *biographical identity* shows a trajectory of teachers who studied in state schools, who considered themselves dedicated and demanding, and who have had a solid academic background in their professional development. *Identity for the others* shows that the group is seen as active and devoted by the community and has developed personal styles of teaching. The *relational identity* reveals a teaching exercise focused on educating young people from the upper-middle class to higher education. Keywords: **Teaching Identities. State School. Case Study.**

Introdução

É fato que vivemos em um tempo de grandes mudanças e incertezas. A escola, tal qual foi oficialmente estabelecida, a partir da segunda metade do século XVIII, está com seus dias contados (Nóvoa, 1991; 2017). A docência, por um lado, deve ser considerada como a mais importante dentre todas as profissões, simplesmente porque os/as docentes são os/as maiores responsáveis pela formação de todos os outros profissionais nas sociedades contemporâneas. Por outro lado, a profissão também vem sendo socialmente desvalorizada, junto com a crise de legitimidade por que passa a *escola das incertezas* (Canário, 2005). Marcado pela ambiguidade, heterogeneidade e diversidade, o ofício docente na escola contemporânea enfrenta desafios, como a intensificação e complexificação da profissão, a diversificação das tarefas docentes, em função de um conjunto de transformações sociais, políticas e econômicas (Lelis, 2012). O tema é frutuoso em estudos acadêmicos, seja por sua centralidade ou por sua complexidade, seja pela inexistência de consenso em relação à questão, ou, ainda, como revelador do quanto a profissão costuma ser silenciada pelos governantes e especialistas (Xavier, 2014).

Este texto faz parte de um estudo de caso, realizado entre 2017 e 2018, que busca mapear identidades docentes e as relações estabelecidas com o saber por professores brasileiros e portugueses da escola pública básica¹. Ele explora alguns aspectos da construção das identidades profissionais de oito professores portugueses, através de entrevistas na linha de história de vida e de questionários sobre aspectos socioeconômicos e culturais e aplicados em forma de perguntas feitas diretamente antes de iniciar as entrevistas.

Ainda acerca dos caminhos metodológicos traçados, acreditava com Ferraroti (1998) que a abordagem biográfica era, neste caso, a estratégia metodológica mais apropriada, uma vez que ela era capaz de fornecer uma interpretação do social, resguardando, ao mesmo tempo, a especificidade de cada pessoa. Para as entrevistas, realizadas numa sala reservada da escola lisboeta, levava comigo um roteiro cujas questões versavam acerca das trajetórias familiares, escolares e profissionais dos/as professores/as.

A análise de todos os dados foi feita com base na teoria sobre identidades profissionais de Claude Dubar (2005, para quem a identidade é o resultado dos diversos processos de socialização (ao mesmo tempo, estável/provisório, individual/coletivo, subjetivo/objetivo, biográfico/estrutural) que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 2005).

Nesta linha de investigação, quer seja, considerando-se o caráter pessoal e subjetivo do ato de ensinar, a investigação cruza as histórias de vida dos professores (Huberman, 2007) com o desenvolvimento profissional da categoria docente na cultura escolar. Trata-se de entender em que medida as negociações em torno da construção de identidades profissionais pode revelar aspectos ainda pouco explorados a respeito das interações sociais e suas dimensões simbólicas, assim como dos

constrangimentos políticos que permeiam as dinâmicas identitárias desse grupo profissional.

Os processos sociais constituintes das identidades profissionais de oito professores do ensino básico² de uma escola secundária da cidade de Lisboa³ são descritos e analisados, tanto em seu âmbito privado como no público, assim como em sua relação: a identidade biográfica, a identidade para o outro e as identidades relacionais. A teoria acerca do processo de negociação identitária será apresentada num primeiro momento, principalmente à luz das teorias sobre identidade, de Dubar, entre outros autores que pensam sobre identidade, escola e docência.

Depois, será traçada a identidade biográfica para si, quer seja, aspectos do processo pessoal dos professores. A relação entre a pessoa do professor e sua profissão tem sido usada para compreender os significados do trabalho docente em trajetórias individuais desde que, ainda na década de 1990, António Nóvoa notou a impossibilidade de separação entre o “[...] eu pessoal e o eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (Nóvoa, 1992, p. 9).

O processo institucional, público, portanto, de constituição das identidades dos sujeitos vem na sequência e será sucedido pelo último eixo do trabalho, a identidade relacional para si.

O Processo de Negociação Identitária em Questão

Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinquenta, mas um dia afinal eu toparei comigo... (Mário de Andrade, 1955, p. 221).

Várias são as razões para o estudo sobre identidades ter passado a ocupar um lugar importante nas ciências sociais. Transformações profundas e complexas aparecem em discursos de diferentes áreas – social, cultural, política, econômica, e tentam de alguma maneira dar forma e nome a experiências cada vez mais fluidas, imprecisas, fugazes, vividas por um sujeito cuja identidade está em constante deslocamento, não podendo ser mais considerada fixa, essencial ou permanente – como queria o poeta Mário de Andrade, na frase acima, proferida em 1929.

Deste modo, o confronto com a multiplicidade desconcertante de opções e estilos de vida ou a velocidade com que os discursos e as imagens circulam e desaparecem globalmente nos leva a um esforço contínuo de reconstrução da vida cotidiana em termos de interação do local e do global, e a uma dificuldade de registro na memória, ocasionando a propalada crise identitária e fragmentação do indivíduo moderno (Castells, 2000; Hall, 2003). Para Bauman (2000), a procura de identidade na “sociedade da modernidade fluida” é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o líquido, de dar forma ao disforme, uma vez que as identidades contemporâneas, embora pareçam ser fixas e sólidas quando olhadas de relance e vistas de fora, são, na verdade, voláteis e instáveis. Hall (2003) teria dito ao poeta Mário de Andrade que uma identidade completa, unificada e coerente é apenas fruto de “uma

cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (Hall, 2003, p. 13) e deve ser vista como uma fantasia cultural.

Entretanto, em meio às diversas abordagens, neste estudo a identidade é considerada como uma construção social, cultural, criada no contexto, não podendo ser definida apenas por fatores biológicos ou individuais e internos. Deste modo, a identidade do *sujeito sociológico* (Hall, 2003) é formada na mediação com o ambiente em que ele habita, sendo construída e modificada no diálogo ininterrupto com as outras identidades do mundo social. Nesta construção da subjetividade a partir do outro, mais um aspecto crucial é dado por Bakhtin (1992), para quem todo discurso evoca outros discursos e outras práticas discursivas, o que realça o caráter polifônico do “eu” e a noção de alteridade⁴.

De acordo com essas perspectivas, a construção da identidade é um processo contínuo de articulação do individual com o intersubjetivo, do *eu* (ou *eus*) com os *outros*, no qual as instâncias privada e pública se encontram em um constante diálogo, como faz Dubar (2005). Ao analisar a formação das identidades profissionais, o autor interessa-se especialmente pela intersecção das esferas pública e privada em contextos de trabalho, por compreender que estes domínios estão em jogo no processo de construção de identidades profissionais. Para ele, há o encontro de dois processos heterogêneos: um processo social de atribuição da identidade pelos outros sujeitos e pela instituição, que pode ser analisado neste sistema de ação; um outro processo, privado, vivido pelo próprio indivíduo que incorpora sua identidade durante sua trajetória de vida (*interiorização ativa*, na qual há uma transação subjetiva entre as identidades herdadas e as visadas, entre o passado e o futuro). Dubar introduz a dimensão subjetiva na análise sociológica, quando postula a existência de um movimento subjetivo (*identidade para si*), ou seja, qual identidade eu reivindico para mim frente ao outro, e um outro movimento, intersubjetivo (*identidade para o outro*), ou seja, como o outro me percebe.

Este movimento intersubjetivo (nomeado ‘transação objetiva’) diz respeito à trajetória pelo mundo público e envolve uma série de atribuições – como nome, números, classe social, gênero, profissão, etnia, raça, senhas, conta bancária, acesso ou não à Internet, perfil em comunidades virtuais –, que nos diferenciam, categorizam, posicionam. Importante observar que nesta esfera do público ocorrem relações de força e de poder, além da possibilidade de discriminação e todo tipo de estereótipos. Esse movimento de *transação objetiva* dialoga todo o tempo (nem sempre de acordo), com as *identidades herdadas e visadas*, construídas com base em nossas trajetórias vividas, que fazem parte de nossa biografia (*transação subjetiva*). Este diálogo entre os movimentos é chamado de negociação identitária, “um processo comunicativo complexo, irreduzível a uma ‘rotulagem’ autoritária de identidades predefinidas com base em trajetórias individuais” (Dubar, 2005, p.141). O autor vê na intersecção dessas duas transações a chave da dinâmica constitutiva das identidades sociais e apresenta-as discriminando suas categorias de análise deste modo⁵:

Quadro I – Resumo da Teoria

PROCESSO RELACIONAL Processo social público (institucional)	PROCESSO BIOGRÁFICO Processo social privado (individual)
“Identidade para o outro”	“Identidade para si”
“Atos de atribuição” (como os outros me percebem)	“Atos de pertencimento” (como digo que sou/quero ser percebido)
“Identidade atribuída” (nome, classe social, gênero, profissão, etnia etc.)	“Identidade predicativa” (pertença reivindicada)
Transação objetiva (intersubjetiva) (entre identidades atribuídas e identi- dades assumidas)	Transação subjetiva (entre identidades já construídas e iden- tidades visadas)
Experiência relacional e social de poder	Experiência de estratificações, discrimi- nações e desigualdades sociais

Fonte: Dubar (2005).

No que se refere ao aspecto institucional (público, portanto) na construção de identidades docentes, deve-se levar em consideração as consequências do *declínio das instituições* (Dubet, 2002) para a identidade dos atores que realizam um *trabalho sobre os outros* (professores, enfermeiras e assistentes sociais, no caso). Segundo o autor, com a crise das sociedades contemporâneas, as instituições perderam seus monopólios e ocorreu uma desestabilização das suas imagens. No âmbito profissional, a identidade tradicional, pautada em valores homogêneos e fornecida pelo *programa institucional*⁶, deu lugar a identidades adquiridas ao longo da vida a partir de uma infinidade de papéis e de rupturas da experiência. Nessa vertente, o desafio dos profissionais é viver sem estarem enraizados em um estoque homogêneo de identidades e valores (estoque este que lhes dava, de antemão, um papel e uma função na instituição) e terem que criar suas próprias estratégias e gerir as relações entre as pessoas.

Desse modo, o indivíduo, vendo-se fragmentado, é forçado a usar lógicas autônomas, muitas vezes opostas, além de ter que se situar em múltiplas racionalidades (na cultura, na produção, na cidadania), numa construção permanente de si mesmo. E é aqui nesta construção permanente que reside para Dubet o maior problema dos indivíduos, pois o ator social tem que se construir como sujeito, mais do que somente articular diferentes esferas sociais, como pensa Dubar.

Como os professores que atuam na escola básica pública portuguesa criam essas estratégias e gerem as relações institucionais? Quais características de seus processos biográficos foram fundamentais para a constituição de suas identidades profissionais? Como essas identidades profissionais se expressam em atos e atribuições na escola e nos estilos de ensinar que desenvolvem?

A Identidade Biográfica para si: professores exigentes e dedicados, uma sólida formação acadêmica e o desenvolvimento de estilos personalizados de ensinar

A análise aqui foca no processo biográfico em suas características comuns a maioria dos professores, procurando entender como se foi dando o processo de identificação dos docentes estudados a ponto de eles se tornarem professores: como se produzem princípios éticos profissionais comuns, a escolha do ofício, os primeiros anos de exercício e os estilos pessoais e singulares.

A tabela abaixo apresenta os sujeitos, as disciplinas ministradas e o tempo de exercício do ofício. Sabe-se que a disciplina ensinada é um fator fundamental da afirmação da identidade profissional. Nessa lógica, afirma-se que esses conhecimentos disciplinares são reinterpretados por cada professor a seu próprio modo, a partir do arcabouço da sua história de vida e na vida diária, na relação com seus estudantes, formando, desta maneira, a chamada *identidade para si* de que fala Dubar (2005). Depois, todos os professores têm de 29 a 40 anos de exercício da docência na escola básica portuguesa, o que os habilita a serem categorizados como professores experientes.

Quadro II – Relação de sujeitos⁷

Sujeitos	Disciplina ministrada	Anos de profissão/ Anos na escola
Rick	Matemática	30 /28
Gustavo	História	32/13
Oriana	Inglês	29/17
Mocho	Biologia	40/40
Maria	Físico-química	36/23
Jos	Educação Física	38/28
Ana	Geografia	34/10
Rosa	Língua Portuguesa	32/13

Fonte: Elaboração da autora.

Os primeiros traços das personalidades dos docentes, os valores e até o dever moral foram sendo aprendidos com as mães, avôs e avós, no processo de socialização que Arroyo (2007) chama de *estágio-contágio entre humanos*. Quatro da/os oito docentes são filhas de professores, o que certamente influenciou a escolha da profissão. Os demais são filhas/os de mulheres do lar, de funcionária pública, bancário, mecânico, comerciante, advogado, gerente comercial e um empresário da pesca, pertencentes, segundo os próprios, às classes média e média alta (o professor Gustavo acredita que pertence à classe média baixa no que se refere ao salário e à média alta, em conhecimento).

Arroyo (2007) lembra-nos que no Brasil tanto o gênero feminino como a origem de classe influenciam na escolha e na identificação da profissão docente, o que parece ser uma realidade neste grupo: Ana, professora de Geografia, diz que “as professoras da família (avó, mãe,

primas e tias) eram muito dedicadas” e ela só teve dúvida se lecionaria Biologia ou Geografia; Mocho escolheu Biologia na última hora, mas sempre quis ser professora como sua mãe, assim como Jos, que também era desportista, mas sempre quis ensinar; Maria, professora de Química e Física, lembra de como queria ensinar desde o primário e de como “desde menina tinha imensa tendência pelos números e achava uma delícia fazer problemas matemáticos para me entreter quando doente na cama”, ela lembra. Por outro lado, Gustavo diz ter tido uma paixão pela História desde pequenino, mas pensou em ser jornalista e pesquisador, assim como Oriana, que queria ser escritora, e Rosa, uma juíza. Ainda nesta linha, Rick virou professor de Matemática ‘por acaso’ (queria ser piloto da Força Aérea Portuguesa, e foi reprovado por ‘instabilidade emocional’), mas acredita que teve sorte e “que foi Deus quem escolheu, porque Ele sabia que eu iria ser feliz dando aulas”, diz ele.

As/os docentes têm idades variando de 46 a 61 anos, metade é proveniente da cidade de Lisboa, sendo que Rick é de Caldas da Rainha, Jos nasceu no Algarve, Ana, no Porto, e Rosa, na Ilha da Madeira. Ainda sobre a identidade individual herdada, os professores portugueses, depois de estranharem a pergunta, autotransformaram-se etnicamente como brancos e/ou caucasianos. Neste sentido também, seis sujeitos são católicos (Rosa reconhece-se católica não praticante) e o professor Gustavo e a professora Mocho dizem não seguir nenhuma religião.

Dentre os vários condicionantes da biografia às identidades profissionais docentes, há um destaque especial para as muitas e inesquecíveis experiências escolares, tanto como quando eram estudantes como quando professores formados. Sobre os percursos escolares, constituinte da identidade social, as imagens de antigos/as professores/as estão na memória e são reveladas durante a narrativa. Falam de como aprenderam com os antigos mestres a serem professores: conteúdos (Física, Química, Biologia, Língua Portuguesa, Literatura, Inglês), técnicas de trabalho (produções textuais, reflexões, entre outras), atitudes diante dos estudantes (exigentes, autoritários, mas reflexivos e incentivadores), traços seculares do ofício docente. Se com a família dizem ter aprendido valores éticos, com os antigos professores passaram a criar competências profissionais, que, segundo pesquisas, são duradouras através dos tempos e pouco transformadas pela formação acadêmica (Tardif, 2002). Entretanto, nem todos os sujeitos tinham consciência disso, tanto que foi com certa perplexidade que Rick lembra-se, durante da entrevista, do antigo professor universitário Agostinho e sua técnica de, sentados em U, disponibilizar a teoria e pedir opiniões, momento em que tirava os óculos e fazia silêncio total, causando um certo constrangimento: “eu faço isso direto!”.

Todos/as os/as docentes estudaram em escolas públicas pelo menos durante o ensino secundário. Desse tempo escolar, além das recordações de professores que os marcaram positivamente, a ponto de terem escolhido a profissão- seja porque gostavam da disciplina que ensinavam, ou porque estimulavam a reflexão e a escrita, como é o caso de Oriana que, antes de tornar-se professora de Inglês, desejou

ser escritora, e hoje tem como atividade fundamental de seu trabalho o desenvolvimento do que chama de *escrita criativa*– há o caso da antiga professora que “despejava a matéria e incentivava a decoreba”, modelo do qual o professor Gustavo, de História, conta ter sempre fugido.

Antes de avançar, é necessário adicionar uma nota acerca dos primeiros anos de exercício da docência por esses professores, que tiveram uma sólida formação acadêmica, em suas áreas de atuação, sendo que alguns deles têm mestrado (Gustavo, em Antropologia e Ciência Política; e Jos, em Alto Rendimento) e doutorado em Estudos Portugueses (caso de Rosa).

É fato histórico que a Revolução de Abril foi marcante na mudança político-ideológica em Portugal, com consequências na educação e no currículo, sobretudo na democratização da escola, que, com o mecanismo da escolaridade obrigatória, buscava melhorar os níveis de qualificação da população portuguesa e garantir a qualidade de oportunidades, no acesso e sucesso escolar (Pacheco; Souza, 2018). Este dado de realidade aliado à falta de docentes no Portugal pós-revolução fizeram com que a professora de Biologia e a de Geografia iniciassem na docência antes mesmo de se formarem, ainda como estagiárias, o que lhes causou um impacto muito grande, diante do choque-de-realidade, assim relatado pela professora Mocho: “Minha chegada à escola, muito jovem, contrastava com os velhos professores cristalizados, de quem recebi muito pouco apoio”.

Em que pese a realidade restritiva da maioria dos estágios docentes em Portugal e no Brasil – começando pela falta de articulação entre a universidade e a escola, acompanhada da dissonância entre as coordenações dos vários departamentos e de uma desarticulação entre os módulos do estágio e as necessidades dos alunos, da falta de supervisores e da duração reduzida do estágio (Flores, 2014) –, a professora Mocho completa assim sua narrativa: “Do estágio, tenho boas lembranças, porque consegui ultrapassar, pesquisando, a falta de conhecimentos científicos e pedagógicos”.

É importante ressaltar que a maioria dos docentes tem consciência que o maior aprendizado do jeito de ser professor/a foi feito mesmo dentro da escola, mas quando eles/elas já exerciam o ofício. Todos reivindicam para si uma identidade de experientes e seguros/as no exercício do ofício atualmente. Por este caminho, problematizo a ideia de identidade em perspectiva semelhante à de Tardif (2002), para quem os docentes são quem são de tanto fazer o que fazem. Por isso, criam estilos pessoais de ensinar, e tais projeções merecem ser descritas, porque são constituintes das identidades para si.

Rick é um professor de Matemática que afirma se interessar sobremaneira pela aprendizagem de seus alunos, o que o faz ser empenhado, exigente e rigoroso:

Tento arrumar um jeito diferente de dizer as coisas, tento não ‘dar de mão beijada’, tento insinuar para eles trazerem questões. Vario o ritmo da aula, fico calado, como fazia o professor Agostinho, tomo a dianteira

e digo o que penso. É na variedade, na surpresa e na flexibilidade que se consegue arrumar adeptos. A autoridade moral tem que ser conquistada. Esse tem que ser meu trunfo: conquistar a autoridade, sem impor.

Gustavo, de História, por sua vez, considera-se *marcante* e reconhece que tem foco na incitação e na condução para a capacidade analítica dos estudantes, que são mobilizados pela análise de documentos (mapas, gráficos, tratados) e depois conduzidos às dúvidas e convidados aos estudos. O professor, que faz suas aulas serem *muito audiovisuais*, para atrair a atenção, considera-se muito atualizado em Geografia mundial, organizado, conta que lê muito e traz variados livros para aula. E termina seus atos de pertencimento afirmando o seguinte: “sou político, pois chamo a atenção dos alunos para a questão política do mundo. Sou bom em formatar alunos para atingir objetivos, mas sei que o meu percurso não é o único possível e respeito quando eles chegam aos objetivos por seus próprios percursos”.

A professora Ana, de Geografia, também se identifica com a formalidade: “cumpro regras, desde ao nível da planta da sala e os lugares”. Entretanto, por acreditar na importância da empatia, acha que precisa mudar e ser mais afetiva, o que demonstra um embate entre identidades já construídas e as identidades visadas da professora, dentro do processo de transação subjetiva:

[...] tem que haver alguma afetividade para se dar lugar a aprendizagem, um bom ambiente de trabalho. O aluno aprende e progride melhor se sentir que há um ambiente afetivo, sentir que é querido. Temos que exercer a autoridade, mas também não podemos criar alguma hostilidade.

A ideia do ambiente amoroso do mesmo modo é trazido por Maria, que diz “gostar muito de pessoas”, elemento fundamental ao ensino de Física e Química, adicionado à curiosidade, à disposição (“Não tenho medo do trabalho”) e à exigência, característica pessoal que aparece nos aspectos identitários de Jos, ‘a rigorosa’ (“na forma de estar na sala, de exigir respeito, de saber de tudo que os estudantes fazem na escola”) e de Rosa, uma professora que diz ser autoritária e gostar de julgar (talvez porque pretendesse ser juíza).

Outra faceta identitária do grupo vem da profa. Oriana, que se considera criativa e dinâmica, chegando a dizer que fica “desesperada quando o aluno não adere” ao seu entusiasmo e paixão pela literatura e cinema: “Não sou muito rotineira, faço muitas coisas variadas (às vezes mudo tudo que planejei), mudo estratégia sempre e isso me dá trabalho!”.

Mais um ato de pertencimento dos sujeitos aparece com Mocho, professora que se sente atenta e observadora nas aulas, de onde diz sair satisfeita, mas cansada: “Já fui melhor que sou. Falta-me uma antiga força ativa, importante com os miúdos. Era mais dinâmica, minhas aulas tinham mais ritmo, com diversificação de estratégias de motivação”. Parece que este é um traço do denominado “mal-estar” docente (Esteve, 1995).

Ainda sobre esse fenômeno acima citado, os/as docentes reclamam da sobrecarga de trabalho, nas excessivas horas e na diversidade de atividades (fora e dentro de sala), mas principalmente na correção de tarefas escritas, atividade muito valorizada numa escola de prosseguimento de estudos: “a carreira é cruel com os docentes”, reclama Maria. O fato pode ser interpretado, com os argumentos de uma análise crítica, feita por Pacheco e Souza (2018), para quem o modo de gestão e administração da escola portuguesa está dentro de uma lógica de *autonomia decretada*, em nível nacional, uma autonomia construída na base da avaliação externa das competências nas aprendizagens. Deste modo, instala-se nas escolas uma pressão junto dos professores para que preparem os alunos para os testes padronizados.

E como será que, diante dos vários constrangimentos externos, os sujeitos se identificam com a instituição em que trabalham? Mas, antes, vamos ver quais as identidades sociais virtuais lhes são conferidas pelos estudantes, pares e superiores.

A Identidade para o Outro: uma equipe experiente, confiante, ativa e empreendedora

[...] a tarefa a que me propus e para a qual consegui dinamizar uma equipa com muitos anos de experiência profissional, confiante no projeto, ativa e empreendedora, só será exequível se pudermos contar com a vossa estimável colaboração, pois é do interesse de todos que a nossa escola faça jus à sua história, ao seu excepcional passado, tanto na formação de alunos como na formação de professores, sendo outrora reconhecida como um dos principais Liceus de Portugal e atualmente como uma escola secundária cuja enorme procura é, indubitavelmente, também reveladora do seu enorme prestígio (Carta da diretora aos pais, em julho de 2017, após a assunção da direção).

Os qualificativos escolhidos pela diretora da Escola Secundária para sua equipe de trabalho é um resumo de grande parte da identidade atribuída aos sujeitos: experientes, ativos e empreendedores. As qualidades positivas variam um pouco de acordo com cada um/a, mas, se eu pudesse trazer no geral as visões sem risco de errar, listaria que, de acordo com a comunidade escolar (estudantes, pares, direção e pais de ex-alunos), os professores são competentes, porque preparam bem para os exames nacionais, cultos, trabalhadores, dedicados, exigentes na qualidade do ensino, procurando contribuir para os bons resultados que pautam a instituição.

Os adjetivos mais críticos, negativos e em muito menor número são os que dizem que os professores daquela escola são elitistas, não se questionam, vivem experiências profissionais pouco diversificadas, são conservadores, convencidos, chegando a desleixados e dissimulados. Mas a frase mais negativa sobre professores e sobre a docência foi ouvida na fala de um aluno: “vê-se que são professores porque não conseguiram ser mais nada na vida”. Será necessário comentar que essa visão social negativa da docência, vinda de um estudante, tem a ver com a desvalorização do estatuto social de que goza, na atualidade, a profes-

são mais importante de todas? (Nóvoa, 1991). De todo modo, ela destoa da opinião da maioria do grupo e da professora Ana, que afirma o seguinte: “Tenho a melhor profissão do mundo, porque trabalho com pessoas, numa fase muito boa de suas vidas, em que estão cheias de garra!”.

Relevante trazer que, com exceção da professora Oriana – que acredita que seus alunos pensam que ela é dinâmica e simpática –, os sete professores creem que os estudantes os acham exigentes, entre outras características já mencionadas antes. Neste caso, parece haver uma concordância entre a identidade atribuída pelos outros e aquela assumida pelos sujeitos.

A Identidade *Relacional* para Si: professores competentes, com sentido de escola

Essa escola é uma referência nacional, de longa história, e por onde já passaram figuras de relevo, de importância pública, cultural e política, cuja missão é preparar para a entrada no curso superior. A escola tem boa organização, uma boa gestão com apoios aos professores e estabelece grupos de trabalhos eficientes. Como se trata de uma escola de prosseguimento de estudos, não se prepara ninguém para o mercado de trabalho, mas para entrar nas boas faculdades (Prof. Rick).

A frase proferida pelo professor Rick, de Matemática, esclarece a identidade social ‘virtual’ que envolve os discursos de todos os professores estudados. Identificados com o tipo de escola em que trabalham, quer seja, de preparação de jovens da classe média e alta de Lisboa para o ensino superior, esses professores definem-se a partir de um trabalho voltado prioritariamente para o exercício da instrução, como também podemos ver na explicação da docência pela professora de Geografia: “[...] o professor é alguém que sabe ajudar o aluno a adquirir as competências que são necessárias no ciclo de estudo, ao nível do conhecimento e da cidadania, é alguém que consegue que o aluno atinja os objetivos escolares”. Nesta mesma linha, para o professor Gustavo, de História e Ciência Política, trata-se de uma escola em que faz sentido investir nos alunos, porque há retorno e aderência às atividades propostas, o que o faz frequentemente atingir seus objetivos educacionais.

Nessas alturas, é importante lembrar que a escola portuguesa está atualmente inserida na cultura de *accountability*, um processo de alinhamento curricular, em função de uma abordagem por competências, repensada globalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Pacheco; Souza, 2018). Assim, a componente curricular nacional portuguesa, como a brasileira, é fortemente determinada por programas e por uma nova visão da pedagogia por objetivos, para o desenvolvimento de competências, e das metas curriculares. Nesta lógica, o exercício da docência prefigura-se na busca pelo cumprimento de metas de sucesso, com primazia para situações que privilegiam perspectivas mais técnicas e práticas, em detrimento do aspecto cultural, político e social que envolve a docência (Nóvoa, 1991; 2017).

Ainda que acreditem que um professor tenha como missão ensinar conteúdos gerais para o desenvolvimento de competências, alguns sujeitos reconhecem que as finalidades do trabalho docente na atualidade não param aí, porque os pais, com as novas configurações familiares e profissionais, falham na educação social e cívica, deixando a carga da escola a tarefa de educar. A maioria dos sujeitos reclama de “atitudes desrespeitosas, trazidas de casa” com as quais os professores, operacionais, gestores e colegas têm que lidar, e, ainda por cima, educar para serem pessoas boas (terem respeito à diferença, ao espaço, ao tempo, à opinião diferente, responsabilidade e autonomia): “A função docente e da escola é mais complexa do que pensam”, acredita a professora Jos. Isso parece revelar mais uma faceta do já referido mal-estar docente.

A mesma professora Jos afirma, ainda, que “ser professor é complicado e mágico, porque temos que conviver com pelo menos cem alunos por ano”. A frase nos lembra da característica básica e inerente a uma profissão de interação como a docência (Freire, 1997; Tardif, 2002) e nos obriga, para completar as identidades para o outro, a dar uma palavra acerca das representações que as/os professoras/es têm dos seus estudantes, pois estes são sujeitos privilegiados quando se trata de uma profissão de relação.

Os sujeitos contam que seus estudantes são moradores do entorno, pertencentes a um extrato econômico e cultural elevado (“o imigrante dessa escola é o filho do embaixador” esclarece uma professora), o que os faz ter muitas aulas particulares paralelas e, conseqüentemente, uma grande estrutura e volume do chamado capital cultural. Tal fato tem algumas conseqüências no exercício da docência lá. A primeira é que, por um lado, isso ajuda no trabalho de produção de conhecimento e/ou desenvolvimento de competências: eles praticam esportes, têm um nível de língua portuguesa e inglesa bons, conhecem muitos países e culturas, estudaram em boas escolas particulares. Por outro lado, há uma diminuição na importância do professor, o que, entretanto, não faz com que o professor de Matemática, para efeito de ilustração, sintasse “desresponsabilizado”, uma vez que ainda se considera “o principal veículo de ensinar Matemática”. O *porta-voz do saber*, como diria Michel Serres (2013), conta de como sente prazer em poder explorar conteúdos mais aprofundados, explicar abstrações, como o conceito de variável, por exemplo. E reconhece que “A gente só consegue explicar perfeitamente bem algo se a gente tem prazer em transmitir aquela ideia. Eu não posso vender um peixe se não estou satisfeito com ele”.

A identidade aqui visada (identidade para o outro) é ligada ao desenvolvimento (maior ou menor) de um *sentido de escola*, ainda segundo o professor Rick, que se traduz numa defesa ferrenha da instituição e em “[...] dar o seu melhor em prol da comunidade escolar e não dessa ou daquela direção”. Avalia ele que há professores de todos os tipos naquela escola: “50% têm sentido de escola; 30% outros até já gostaram da profissão, mas estão desgastados e esperam apenas a aposentadoria; 20% dos docentes são negligentes, e não se interessam pelos estudantes”.

Este aspecto das identidades relacionais faz lembrar outro apontado como inerente à identidade docente e que aparece em vários trabalhos acadêmicos sobre a docência: a identidade mediadora no processo ensino-aprendizagem. A identidade mediadora constitui-se no fato de o professor ser tomado como um ator social que transita entre vários contextos socioculturais e que estabelece comunicação entre diferentes grupos sociais, podendo até mesmo ser agente de transformação (Pimenta, 1997; Arroyo, 2007). Em um estudo como este, em uma escola de elite, pode-se dizer que a grande ponte construída pelos professores é a que conduz às melhores universidades portuguesas e ao sucesso profissional.

Palavras Finais

Re-nascido, ele conhece, tem piedade, Finalmente, pode ensinar (Michel Serres, 1990, p. 155).

O estudo de caso sobre as identidades de professores de uma escola básica portuguesa revela muitos aspectos seja da ambiguidade, seja da heterogeneidade ou da complexificação do ofício docente na contemporaneidade. Foi possível perceber a busca de sentido que empreendem para viverem vários 'renascimentos' ou ao terem que constatar, muitas vezes, que "não há nada de novo sob o Sol nem na Lua", como nos fala o imperador Arlequim no texto de Serres, que introduz o final desse estudo.

A análise da identidade biográfica revela que os oito professores estudaram em escolas públicas antes de ingressarem no ensino superior e na pós-graduação e consideram-se dedicados e exigentes, desenvolvendo estilos pessoais de ensinar. Uma observação no processo institucional mostra que o grupo de professores é tido como ativo e empreendedor pela comunidade. Por sua vez, a identidade 'relacional' para si traz um exercício da docência focado na instrução, na preparação de jovens da classe média e alta para o ensino superior, o que aparece nos estilos de ensinar desenvolvidos.

Antes de terminar, vale dizer que não parece que a escola onde atuam os professores dessa pesquisa tenha sua imagem desestabilizada nem que fuja do programa institucional de instruir jovens para acesso ao ensino superior – como pensava Dubet (2002). Ela lembra aqueles "[...] estabelecimentos altamente preservados onde alunos provenientes de boas famílias podem, ainda hoje, ter uma trajetória escolar que não é radicalmente diferente da que foi seguida pelos pais e avós" (Bourdieu, 2004, p. 219). Entende-se que a escola em questão e seus professores têm dado conta de atualizar e alinhar o currículo, segundo os preceitos da OCDE, criando um currículo flexível e dinâmico, destinado àqueles estudantes. Esses *empenhados* e *experientes* professores garantem isso por lá.

Recebido em 14 de dezembro de 2018

Aprovado em 26 de junho de 2019

Notas

- 1 A pesquisa é intitulada *Os professores da escola básica e suas relações com o saber* e tem como campo de investigação duas escolas básicas públicas (em Portugal, em Lisboa, e no Brasil, em Campos dos Goytacazes). A pesquisa em Portugal aconteceu enquadrada na Área de Educação Currículo, Formação de Professores e Tecnologias, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde a autora atuou como professora visitante no período letivo 2017-2018.
- 2 Importante esclarecer acerca desses sujeitos é que foram selecionados por ministrarem disciplinas diversas do sétimo ao décimo segundo ano, aceitarem participar da investigação e por estarem há mais de 10 anos na escola pesquisada – período que se supõe tenha sido suficiente para incorporarem aos seus próprios processos identitários a cultura daquela instituição. Havia onze sujeitos no início e a redução para oito deu-se por dois motivos, a saber: uma sobreposição de disciplina ensinada e um descontentamento sobre a profundidade das perguntas da pesquisa, o que fez um professor desistir.
- 3 A escola foi selecionada por ser pública e centenária, mesmas características da brasileira. Vale esclarecer que a escolarização pública portuguesa é organizada dentro da lógica dos ciclos e administrativamente em torno dos agrupamentos de escolas, sendo que as escolas de 1º ciclo, as EB1, estão vinculadas, administrativamente, a escolas de 2º e 3º ciclos, as EB 2, 3. A escola escolhida para o estudo é uma EB 2 e 3, localiza-se em uma área nobre de Lisboa e atendia a 1236 alunos em 2017/2018. Tendo como lema “Tradição e Inovação”, trata-se de uma “escola de continuação de estudos”, que, diferente das “escolas profissionais e de frequência obrigatória”, prepara os alunos para o ingresso no ensino superior. Sua área acadêmica é dividida em departamentos, a saber: Departamento de Ciências Geoeconômicas (Geografia e Economia); Departamento de Ciências Sociais e Humanas (Educação Moral e Religiosa Católica, Filosofia e História); Departamento de Ciências Experimentais (Biologia, Geologia, Química e Física); Departamento de Educação Física; Departamento de Expressões (Artes Visuais, Educação Especial e Música); Departamento de Línguas Estrangeiras (Inglês, Espanhol, Francês, Alemão); Departamento de Matemática; Departamento de Português e Latim; Departamento de Tecnologias (Informática e Educação Tecnológica).
- 4 Não esta expressa assim pelo autor: “[...] tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo” (Bakhtin, 1992, p. 278).
- 5 Trata-se de uma adaptação feita para este estudo. A linha pontilhada entre os dois processos apresentados no quadro é uma tentativa formal de explicitar que há uma total integração entre as duas dimensões, divididas aqui para efeito didático e operacional.
- 6 Conceito muito discutido em toda a obra e definido como “o processo social que transforma valores e princípios em ação e subjetividade, por meio de um trabalho profissional específico e organizado” (Dubet, 2002, p. 32).
- 7 Todos os nomes são fictícios para preservar o anonimato.

Referências

- ANDRADE, Mário de. **Remate de Males**. São Paulo: Círculo do Livro, 1929.
- ANDRADE, Mário de. **Poesias Completas**. São Paulo: Martins Editora, 1955.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. Os Excluídos do Interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATTANI, Afrânio (Org.). **Bourdieu: escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 217-227.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto editora, 2005.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- DUBET, François. **Le Declin de L’Institution**. Paris: Éditions de Seuil, 2002.
- ESTEVE, José. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. P. 93-124.
- FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 471-479, set./dez. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. P. 31-61.
- LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012.
- NÓVOA, António. Para o estudo socio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- NÓVOA, António. **A Vida dos Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- PACHECO, José; SOUZA, Joana. Políticas curriculares no período pós-LBSE – (1996-2017) Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In: PACHECO, José; ROLDÃO, Maria do Céu; ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Estudos de currículo**. Porto: Porto Editora, 2018. P. 129-176.
- PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor- uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza; OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Alternativas do Ensino de Didática**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- SERRES, Michel. **O Terceiro Instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

XAVIER, Libânea. Construção Social e Histórica da Profissão Docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

Eloiza Dias Neves é doutora em Ciências Humanas-Educação, mestre em Educação Brasileira pela PUC-Rio e graduada e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Fez pós-doutorado com supervisão de Bernard Charlot em 2012. Atuou na rede particular e pública de ensino no Rio de Janeiro desde 1984, da educação básica até o ensino superior. Atualmente é professora associada do Departamento de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atua como líder do Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisa em Educação (NEEPed).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4641-9638>

E-mail: edneves@id.uff.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.