



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

FRANCISCA VÂNIA ROCHA NÓBREGA

EDUCAÇÃO, PROFESSORALIDADE E SUBJETIVIDADE:
SINGULARIDADES DAS PROFESSORAS DO LYCEU PARAIBANO

JOÃO PESSOA – PB
2014

FRANCISCA VÂNIA ROCHA NÓBREGA

**EDUCAÇÃO, PROFESSORALIDADE E SUBJETIVIDADE:
SINGULARIDADES DAS PROFESSORAS DO LYCEU PARAIBANO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção de grau de especialista.

Orientadora: Profª Drª Rosilda Alves Bezerra

JOÃO PESSOA – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

N754e Nóbrega, Francisca Vânia Rocha
Educação, Professoralidade e Subjetividade: singularidades
das professoras do Lyceu Paraibano [manuscrito] : / Francisca
Vânia Rocha Nóbrega. - 2014.
59 p. : il.

Digitado.
Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da
Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.
"Orientação: Profa. Dra. Rosilda Alves Bezerra,
Departamento de Educação à distância".

1. Educação. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Carreira
Docente. 4. Memória. I. Título.


21. ed. CDD 370

FRANCISCA VÂNIA ROCHA NÓBREGA

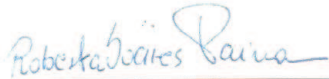
EDUCAÇÃO, PROFESSORALIDADE E SUBJETIVIDADE:
SINGULARIDADES DAS PROFESSORAS DO LYCEU PARAIBANO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau especialista.

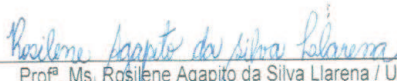
Aprovada em: 19/julho/2014



Prof.^a Dr.^a Rosilda Alves Bezerra /UEPB
(Orientadora)



Prof.^a Ms. Roberta Soares Paiva/UEPB
(1^a Examinadora)



Prof.^a Ms. Rosilene Agapito da Silva Llerena / UEPB
(2^a Examinadora)

João Pessoa/PB
2014

FRANCISCA VÂNIA ROCHA NÓBREGA

**EDUCAÇÃO, PROFESSORALIDADE E SUBJETIVIDADE:
SINGULARIDADES DAS PROFESSORAS DO LYCEU PARAIBANO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção de grau de especialista.

Aprovada em ____/____/2014.

Profª Drª Rosilda Alves Bezerra

Orientadora

Examinador

Examinador

A todas as professoras, que sabiamente aprendem, todos os dias, nas tarefas diárias, no convívio familiar, social e profissional, singularidades para o seu fazer pedagógico, objetivando um ensino de qualidade e uma proximidade efetiva com as reais necessidades dos seus alunos, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita Misericórdia, porque mesmos pequenos e imperfeitos, Ele nos favorece em tudo, até na busca da Sabedoria;

Ao meu esposo Severino, por ser Luz no meu caminho;

Aos meus filhos, Sanna e Sanmy, pelo apoio de todas as horas;

Ao meu pai (in memoriam), por ter sempre acreditado em mim;

A minha mãe, mulher guerreira, de fibra, que mesmo aos 85 anos, curvada pela longa caminhada, não se curva nunca diante da vida;

Aos meus irmãos, pelos olhares respeitosos que sempre me dirigiram;

Às professoras do Lyceu Paraibano, pois sem suas valiosas contribuições não seria possível realizar esse estudo;

A minha Orientadora, Rosilda Alves, pela competência e pela magnífica sugestão para que eu pesquisasse as memórias das professoras do Lyceu na perspectiva ampla de compreender o processo educacional e suas singularidades no ensino/aprendizagem;

A todas as professoras deste Curso de Especialização, pela coragem de também mostrar seus medos e suas lutas na caminhada da Educação;

A todos os funcionários da UEPB, pelo cuidado e carinho no atendimento, de modo especial a Ricardo e Francisco.

Aos colegas e amigos de classe, pelo que juntos construímos.

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo relacionar educação, professoralidade, processos de subjetivação e memórias das professoras do Lyceu Paraibano, na tentativa de compreender melhor o processo ensino/aprendizagem e as práticas pedagógicas vivenciadas em nossas escolas. Ao longo da nossa história e da história de nossos antepassados, analisando a história de vida dessas professoras, bem como suas experiências, escolhas e valores, na perspectiva de que haja singularidades na professoralidade de cada profissional da educação. Pois como afirma Pierre Dominicé (2008), urge que aproximemos e problematizemos sobre auto-bio-grafia e Educação para uma melhor e mais ampla reflexão sobre a prática pedagógica, a formação dos professores, suas memória e subjetividade. A docência marca e caracteriza o fazer pedagógico de cada indivíduo, mesmo que estes pertençam a um mesmo grupo, a uma categoria, a uma coletividade, uma vez que a professoralidade é o jeito, a maneira própria que cada profissional da educação cria, produz, para interagir com os alunos, bem como o modo de construir conhecimentos em sala de aula. Nesse sentido, o presente estudo tem como eixo central a análise dos paradigmas das práticas educacionais que permearam e que permanecem nas salas de aula até os dias atuais, tanto no tocante ao processo ensino/aprendizagem quanto à questão da subjetividade e da professoralidade, através das memórias das professoras do Lyceu paraibano, buscando uma compreensão mais profunda da atual estrutura educacional do nosso país, bem como uma melhor compreensão da questão de gênero professor/professora. A pesquisa contempla a percepção de como a história da educação foi e é vivenciada, e de como perpassa pela vida do docente e da sociedade como um todo, bem como a busca de possíveis indícios para a compreensão da atual crise que perpassa a educação e os seus profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Subjetividade, Professoralidade, Professoras do Lyceu

ABSTRACT

[R1] Comentário: O abstract carece revisão, para que ele fique mais adequado à estrutura da Língua Inglesa.

This study aims to relate education, teacherly, subjective processes and memories from the teachers of the Lyceum of Paraiba, in an attempt to better understand the teaching / learning process and the experienced teaching practices at our schools. Throughout our history and the history of our ancestors, analyzing the life history of these teachers, as well as their experiences, choices and values, from the perspective that there are singularities in the teacherly of each professional educator. As said by Pierre Dominicé (2008), it is necessary to approach and problematize on autobiography and Education for a better and wider reflection on teaching practices, teachers training, their memories and subjectivity. Teaching marks and characterizes the pedagogical practice of each individual, even if they belong to the same group, a category, a collectivity, since teacherly is the way how each professional educator creates, produces, to interact with students, as well as how to build knowledge in the classroom. In this sense, the present study is centered on the analysis of the paradigms of educational practices that permeated and remain in classrooms until today, either for the teaching / learning process on the issue of subjectivity and teacherly, through the memories of teachers from the Lyceum of Paraiba, seeking a deeper understanding of the current educational structure of our country, as well as a better understanding on the male/female teacher gender question. The research focuses on the perception of how the history of education was and is experienced, and how the teacher goes through life and society as a whole, as well as the search for clues on a better understanding of the current crisis permeating education and its professionals.

Keywords: Education; Subjectivity; Teacherly.

INTRODUÇÃO.....	09
1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	13
1.1 O BRASIL COLÔNIA, O IMPÉRIO E O ESTADO DEMOCRÁTICO.....	19
1.2 A PRIMEIRA REPÚBLICA: Os conflitos no âmbito educacional.....	24
2 PROFESSORALIDADE E SABERES PROFESSORAIS: subjetividade, memória e singularidade.....	29
2.1 SABERES PROFESSORAIS: construção cotidiana da prática profissional.....	32
2.2 SABERES PROFESSORAIS E PROFESSORALIDADE: construções sociais.....	34
3 SUBJETIVIDADE, MEMÓRIA E SINGULARIDADE: a professoralidade das docentes do Lyceu Paraibano.....	38
3.1 AS DOCENTES DO LYCEU PARAIBANO E AS SUAS HISTÓRIAS DE VIDA: a memória construída.....	42
3.2 A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: Subjetividades.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56

EDUCAÇÃO, PROFESSORALIDADE E SUBJETIVIDADE: Singularidades das professoras do Lyceu Paraibano

O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem sua história.

Walter Benjamin

INTRODUÇÃO

Estudos diversos e interessantes a respeito da professoralidade têm sido amplamente divulgados, lidos e discutidos nos centros acadêmicos de renome no Brasil, uma vez que, como afirmou Pierre Dominicé (2008), urge que aproximemos e problematizemos sobre auto-bio-grafia e Educação para uma melhor e mais ampla reflexão sobre a prática pedagógica, a formação dos professores, suas memórias, sua subjetividade e o conhecimento das aprendizagens em nossas salas de aula.

É como afirmam os estudiosos da temática, a opção pela história de vida professoral para a compreensão da profissão docente em determinado momento histórico orienta para a investigação interna e externa da profissão, para a configuração da ação pedagógica do professor/professora, sua postura, suas escolhas, seus valores e suas experiências no exercício professoral, como também as relações profissionais, sociais e políticas desenvolvidas ao longo de sua vida.

Os estudiosos da educação e das práticas docentes ressaltam que da compreensão dessas relações professorais, das histórias de vida e das trajetórias percorridas por esses profissionais resultaram explicações sobre o significado da docência e da crise que perpassa a profissão atualmente. Nesse sentido, o estudo do passado da profissão docente constitui-se uma alternativa de explicação para questões manifestas no presente, demonstrando ser imprescindível o intercâmbio de experiências, a interpretação de relações,

[R3] Comentário: Devem estar claros os elementos da introdução: problema, hipótese(s); objetivos (geral e específico justificativa e procedimentos metodológicos.

representações, fatos e acontecimentos a partir de fontes documentais e da memória individual e/ou social dos educadores/educadoras.

Sendo assim, é indispensável que averiguemos a gênese de ser professor/professora, pois desse modo estaremos averiguando também a história da educação no Brasil e a nossa própria história, em todos os seus paradigmas: sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais. E mais, é também um espaço para compreender a questão de gênero no que tange a relação social do ser professor/professora em diferentes épocas de nossa sociedade.

Sabemos que nos mais diversos campos do conhecimento, nos últimos trinta anos, há uma expansão de estudos acadêmicos relacionados às Ciências Humanas e Sociais às fontes (auto)biográficas, as quais envolvem eixos relacionados à memória, às histórias de vida, à história oral e às práticas de investigação-formação. Este movimento prossegue e atesta o fortalecimento dessa nova área de pesquisa ao congregar estudiosos de diferentes partes do mundo, como apontam os relatórios resultantes de Congressos Internacionais e Nacionais. E importantes pesquisas nessa área, como (Auto)biografia e Formação de Professores: as lembranças escolares como recurso de constituição do habitus professoral.

Neste caminho, no Brasil, devemos destacar o surgimento e o incremento de assembleias como a Associação Brasileira de pesquisa (Auto)biografia (BioGraph) e a Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF), além de grupos de pesquisa instituídos em diversos centros acadêmicos que realizam intercâmbios entre pesquisadores de todo o país e de outras localidades.

Ainda dentro dessa perspectiva de estudos baseados em histórias de vida, memórias, subjetividade, formação e práticas pedagógicas, devemos citar também o Congresso Internacional de Pesquisas (auto)biográficas (CIPA), entre outros.

Também devemos ressaltar que trabalhar questões relacionadas à Educação e ao ser professor/professora requer trabalhar, também, a

subjetividade, que de acordo com alguns estudiosos da temática, subjetividade é tudo que faz com que o indivíduo, ou a coletividade exista, se auto afirme, e se relacione com outros indivíduos ou outras coletividades, portanto, a subjetividade é um conjunto de funções e atitudes que levam o indivíduo a se reconhecer enquanto sujeito.

Diante da explanação feita, fica claro que essa pesquisa pretende o desvelamento de nuances na constituição docente das professoras do Lyceu Paraibano, como constatação de que a professoralidade se dá também através da subjetividade e da história de vida de cada sujeito, e de como as pessoas assumem seus aprendizados e reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor, com base nos questionamentos de Pereira (2001, p.47): “O que é ser professor? Como se é professor? Por que se é professor? Como se operacionaliza a decisão de ser professor?” Uma vez que para esse estudioso, vir a ser professor é uma diferença de si mesmo que o sujeito produz culturalmente, em um determinado campo coletivo, em um dos seus inúmeros movimentos de ser e estar no mundo.

Portanto, o presente estudo tem como eixo central a análise dos paradigmas das práticas educacionais que permearam e que permanecem nas salas de aula até os dias atuais, tanto no tocante ao processo ensino/aprendizagem quanto à questão da subjetividade e da professoralidade, através das memórias das professoras do Lyceu paraibano, buscando uma compreensão mais profunda da atual estrutura educacional do nosso país, bem como uma melhor compreensão da questão de gênero professor/professora. Dessa forma, a pesquisa contempla a percepção de como a história da educação foi e é vivenciada, e de como perpassa pela vida do docente e da sociedade como um todo.

Desse modo, a pesquisa pretende deter cuidadosamente seu olhar na história da educação, traduzindo concepções culturais, concepções pedagógicas, práticas pedagógicas e políticas educacionais através de estudos sobre a história da educação, da subjetividade, da professoralidade e das memórias das professoras do Lyceu Paraibano, como um meio eficaz de verificar o fazer pedagógico nas nossas salas de aula, tanto no passado quanto

no presente, analisando a realidade vivenciada pelas professoras e o que está posto no papel.

Para dar conta do estudo que nos propomos a fazer, objetivamos trazer elementos da história e da memória educacional brasileira, partindo de uma discussão geral sobre a educação brasileira, sobre a subjetividade, a professoralidade e a memória, para depois analisar o discurso das professoras do Lyceu paraibano, que ao longo de suas vidas estiveram em sala de aula, quer seja como alunas, quer seja como professoras. A análise do discurso das professoras se orientará sob os seguintes paradigmas: escolha profissional, formação e atuação, tendo em mente para esse trabalho, os saberes experienciais do professor, segundo Tardif (2005):

- a) É um saber prático;
- b) É um saber interativo;
- c) É um saber sincrético e plural;
- d) É um saber heterogêneo;
- e) É um saber complexo;
- f) É um saber aberto, poroso, permeável;
- g) É um saber personalizado;
- h) É um saber existencial;
- i) É um saber formalizado;
- j) É um saber temporal, evolutivo, dinâmico;
- k) É um saber social e construído pelo autor.

1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo apresenta uma retrospectiva histórica da educação brasileira, segundo Romanelli (1983) e Schelbauer (2000). O período elencado para tanto parte da colônia, com a organização do ensino pelos jesuítas, e vai até fins do século XX, com as políticas democratizantes, uma vez que neste estudo nos pautamos no pressuposto de que a história não ocorre por acaso ou por fatos isolados, mas em um processo onde os elementos se relacionam de alguma forma, visto que ela é construída por homens reais, diante de suas necessidades, no ato de sobrevivência, porém muitas vezes contada pelo olhar de uma única classe, a que domina pelo capital.

Consequentemente, o nosso objetivo com essa retrospectiva histórica é fazer uma ponte entre os sujeitos envolvidos no processo educativo brasileiro no passado, bem como as políticas educacionais da época, e os sujeitos profissionais da educação de hoje, objetivando uma melhor e mais ampla compreensão do nosso sistema educacional, e a compreensão da crise educacional pela qual passamos.

A colonização surgiu em meio à expansão econômica de certos Estados Europeus, que buscavam superar as relações feudais, bem como intensificar a acumulação de capital, e acelerar o processo de formação dos Estados Nacionais centralizados. “Portugal, Espanha, Países-Baixos, França, Inglaterra, do século XV ao XVII realizaram sucessivamente a transição para a forma moderna de Estado, e se lançam à elaboração de seus respectivos impérios coloniais.” (NOVAIS, 1995, p. 50). É neste contexto que tem início a partilha das terras que ainda não foram colonizadas, conforme se constata pelo Tratado de Tordesilhas de 1494.

Neste sentido, a colonização se constituiu na organização de uma economia complementar a da metrópole, o que tornava as colônias um instrumento de poder das suas correspondentes colonizadoras, mas também uma preocupação a mais para resguardar tal império diante das demais potências, pois considerando que a riqueza de um país estava na acumulação

de metais/moedas (ouro e prata), necessitou-se concentrar na metrópole o exercício do monopólio sobre o comércio e a administração da colônia.

A produção colonial se ajustava às necessidades da procura europeia. Assim, a economia colonial se desenvolveu sobre a agricultura e a mineração, exercida pela mão-de-obra escrava, o que assegurava os interesses dos exploradores na lógica de acumulação capitalista.

Tal proposição econômica não era vislumbrada em um modelo de trabalhador assalariado, porque acreditava-se que, neste processo, os indivíduos, diante da abundância de terra, optariam por produzir a sua subsistência, desencadeando, assim, um descontrole da metrópole sobre a colônia.

A metrópole portuguesa, no Brasil, se estruturou pelo aparelho repressivo de base militar, que garantia o aparato à estrutura administrativa (jurídica e fiscal) do Estado, e o aparelho ideológico que se funda na Igreja Católica, com o propósito de difundir a ideologia da exploração colonial, reforçando para a aceitação da dominação e a “ressocialização” do índio para força de trabalho servil. É sobre este último aparelho que se funda o processo de organização educacional na colônia.

Dentre as Ordens religiosas existentes no período, a de maior importância foi a Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola em 1540. Os primeiros padres inacianos chegaram ao Brasil em 1549. Esta data é tida como marco do início da história da educação no Brasil. A Companhia de Jesus se organizou entre a atividade educacional tida como a principal, voltada para a catequização (conversão) dos índios, e os serviços religiosos voltados para os colonos.

Para cumprir tal missão a Companhia recebia subsídio do Estado. Nesta primeira comitiva que chegou ao Brasil acompanhando o governador geral, Tomé de Souza, estava o Padre Manoel da Nóbrega, responsável no período (1549 a 1553) pela companhia provincial. O padre foi quem apresentou a primeira política educacional voltada para a construção de “recolhimentos” para meninos indígenas, onde lhes era ensinado a doutrina cristã, os bons

costumes, e as primeiras letras. Os mais hábeis aprendiam o latim, os outros nativos que não se destacavam para este aprendizado, eram direcionados para o ensino profissional agrícola ou manufatureiro. Com o tempo a proposta foi desautorizada pela Ordem, o que resultou na dissolução desta estrutura em favor dos colégios, mas sem o ensino profissional e sem a presença dos índios.

Os estabelecimentos de ensino da Companhia de Jesus seguiam normas padronizadas, sistematizadas na *Ratio Studiorum*, que foi construída sobre meio século (1548 a 1599) de experiência. Sua redação se efetivou sobre o acúmulo de material em dezenas de anos e sobre a crítica dos melhores pedagogos da ordem na província da Europa, também se submeteu à prova de experiência nos colégios, até que sob a luz de algumas sugestões, foi promulgada em 1599.

Desde o início da colonização, Estado e Igreja confundiam suas atribuições. A Igreja sempre esteve presente no cotidiano da sociedade com funções que iam desde catequizar e civilizar os índios, até instaurar todo o sistema de ensino, além de outras funções que exerceram, conforme apresenta Gonçalves (1998).

Além de educadores e missionários, os jesuítas fizeram sentir sua presença no Brasil através de várias outras funções que exerceram durante todo o período colonial: como conselheiros das principais autoridades administrativas, como construtores das maiores bibliotecas da colônia, como exploradores de sertões, e segundo Romanelli (1983), os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios, preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última.

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro (do ponto de vista nacional, como quer Fernando de Azevedo), não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do

Brasil, na época. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

Podia, portanto, servir tão somente à ilustração de alguns espíritos ociosos, que, sem serem diretamente destinados à administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem. Romanelli (1983) nos coloca que as condições objetivas que favoreceram essa ação educativa foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus.

A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos.

Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada, como linguistas, historiadores, antropólogos, botânicos, farmacêuticos, médicos, arquitetos e artesãos dos mais diversos tipos.

No início do processo os jesuítas viviam de esmolas dadas pelos colonos e de pensões da Coroa, o que era insuficiente para sua manutenção. Contudo, posteriormente passaram a receber concessões territoriais como ajuda da Coroa, o que lhes rendeu uma produção maior de capital, que foi revertido para aquisição de lavouras de subsistência e canaviais com engenhos, colégios, inúmeras fazendas de criação de gado, cavalos, porcos, ovelhas, cabras e aves, sem falar que a ordem religiosa tornou-se uma das maiores proprietárias de escravos no Brasil.

Isto veio evidenciar, que os caminhos assumidos pelo clero deixavam de ter um caráter puramente moral e missionário. Esta postura foi reforçada ainda, pelos conflitos desencadeados entre colonos e jesuítas quando os jesuítas passaram a desviar algumas mercadorias que chegavam ao porto para os seus armazéns, comercializando-as com isenção de tributos alfandegários, isto significava uma concorrência desleal com os colonos. Outro motivo de conflito foi o controle exercido pelos jesuítas, sobre a mão-de-obra indígena.

Apesar das tensões já existirem há algum tempo, estas se acirraram na década de 1750, com a substituição do Tratado de Tordesilhas de 1494, pelo Tratado de Limites de 1750, entre Portugal e Espanha, o qual visava pôr fim às disputas territoriais dos referidos países, e que contudo agravou o conflito com os jesuítas na região das Sete Missões, onde, após frustradas tentativas de inspeção territorial, deu-se início a uma violenta batalha entre soldados dos dois países contra guerreiros guaranis organizados pelos jesuítas.

Neste período, morreu D. João V e D. José I assumiu o trono. No entanto, pouco familiarizado com os negócios do Estado, nomeia Sebastião José de Carvalho e Mello para Secretário dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, e gradativamente outros cargos. Em 1759, Carvalho e Mello recebeu o título de Conde de Oeiras e mais tarde em 1770, o título de Marquês de Pombal, pelo qual se tornou mais conhecido.

Tendo em vista que a prosperidade de Portugal dependia da economia colonial, o Secretário implementou políticas econômicas, visando um aumento na arrecadação real para reforçar o Estado, como verificamos em Gonçalves (1998, p. 45) que a política pombalina tinha como objetivo primordial o fortalecimento do Estado, através da subordinação de todos os setores à Coroa, entre esses estavam o clero e a nobreza, que gozavam, até então, de certa autonomia. Entretanto, tal medida provocou um descontentamento de um dos setores que produziu um atentado (frustrado) contra o rei. O episódio serviu de pretexto contra a nobreza e a Companhia de Jesus, quando a Companhia foi indicada como cúmplice pela influência que exercia sobre a nobreza, repercutindo na expulsão dos jesuítas em 1759. A Coroa ficou com

todos os bens da ordem. Seus colégios e propriedades foram leiloados ou usados para outros fins (Hospital Militar, Faculdade de Medicina, e outros).

Entretanto, tal medida provocou um descontentamento de um dos setores que produziu um atentado (frustrado) contra o rei. O episódio serviu de pretexto contra a nobreza e a Companhia de Jesus, quando a Companhia foi indicada como cúmplice pela influência que exercia sobre a nobreza, repercutindo na expulsão dos jesuítas em 1759. A Coroa ficou com todos os bens da ordem. Seus colégios e propriedades foram leiloados ou usados para outros fins (Hospital Militar, Faculdade de Medicina, e outros).

Antonio Nunes Ribeiro Sanches, concluiu que “domina os poderes da sociedade quem tiver o poder do saber, isto é, as Luzes” (ALMEIDA, 2003, p. 105), ou seja, só por meio de uma reforma educacional é que se poderia fortalecer o Estado. Daí que o Alvará Régio de 1759 que extingue as Escolas Jesuítas, também estabelece a Reforma dos estudos menores, criando, assim, a rede de Aulas Régias para o Reino e colônias.

A tônica da Reforma está na subordinação do estudo da Língua Latina pela Língua Portuguesa, ou seja, os alunos só passavam para o ensino do latim depois de dominar as operações básicas de ler, escrever e contar (em português). Isto porque o Estado necessitava, para o seu quadro de funcionários, de trabalhadores que soubessem ler e escrever em português e dominassem os cálculos, pois era o domínio da língua portuguesa que iria possibilitar a ampliação das relações comerciais, o que corresponderia à acumulação de capital ambicionada pelo Estado. Já no que diz respeito à passagem para os Estudos Maiores, esta só ocorria após requeridos os conhecimentos que fundamentavam a religião cristã e as obrigações civis, o que vem reforçar que a laicidade do ensino na Reforma foi parcial.

A rede de Aulas Régias foi um esforço da coroa para suprir o vazio deixado pelos jesuítas. Assim, o ensino passou a ser ministrado em aulas e escolas régias por mestres nomeados pelos bispos, em geral mestres e capelães de engenho foram os responsáveis pela educação.

As despesas geradas pela reforma fizeram com que os professores fossem obrigados a cobrar emolumentos dos pais dos alunos até 1772, quando criou-se um imposto específico para financiar a Reforma, o Subsídio Literário. O Subsídio Literário, além de suprir o ensino, também serviu para financiar a “ciência”, como nos casos da construção de botica, fábricas de ferro e outras.

De acordo com Romanelli (1983), como a Reforma de 1759 abarcou apenas o ensino das Humanidades, o ensino voltado às Ciências ficou para as Reformas das Universidades de 1772, onde foi integrado o curso de Filosofia. Temos aqui o marco para os primeiros cursos superiores sem o caráter teológico, mas profissional, prático, para ocupar os cargos administrativos e políticos.

A presença do príncipe Regente, D. João, por 12 anos, trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. A principal delas foi sem dúvida, a criação dos primeiros cursos superiores (não teológicos) na Colônia. Embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático. Dentre as escolas superiores, distinguiram-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, esta mais tarde transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação, que tiveram a incumbência de formar engenheiros civis e preparar a carreira das armas.

Os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro foram as células das nossas primeiras Faculdades de Medicina. Não se pode omitir a criação de um curso de Economia Política, que ficou a cargo de José da Silva Lisboa. O Gabinete de Química organizado na Corte e o Curso de Agricultura criado na Bahia, em 1812, foram duas tentativas de implantação do ensino técnico superior, que, se não vingaram, pelo menos tiveram o mérito de trazer para a Colônia opções diferentes em matéria de educação superior.

Os rumos dados à educação no Brasil durante o período colonial foram estes, com políticas que sempre estiveram permeadas pelos interesses da igreja e da coroa portuguesa. Pois, coube à igreja, através da ordem jesuíta, implantar todo o sistema educacional na Colônia, o que serviu de suporte para o desenvolvimento da cultura nestas terras.

1.1 O BRASIL COLÔNIA: a família real no Brasil e a 1ª Constituição Imperial

O período que se segue é marcado pela vinda da família real para o Brasil. Contexto no qual foi registrado a outorgação da 1ª Constituição Imperial em 1824. Sobretudo, o maior destaque na educação se efetiva com o Ato Adicional à Constituição, em 12 de novembro de 1834, o qual confere às províncias a responsabilidade de promover e organizar o ensino primário e secundário, cabendo ao poder central apenas a incumbência pela educação do município neutro e o ensino superior.

O monopólio do poder central sobre a regulamentação dos cursos superiores, e em especial das faculdades de direito criadas nas décadas de 1820 de caráter humanista, que era a preferência da população, influenciaram de forma significativa na organização do currículo das escolas secundárias, levando-os a um caráter propedêutico, isto é, preparatório para os cursos superiores. Romanelli (1983) diz que o caráter que este nível de ensino assume, tem a ver com a aversão ao ensino profissionalizante, isto é o reflexo de um sistema social escravocrata onde o trabalho é visto como degradante e daí o mesmo olhar, a mesma concepção para os cursos profissionalizantes.

A falta de recursos deixou ao abandono o ensino de primeiro e segundo graus, com pouquíssimas escolas e entregue à iniciativa privada, o que reforçou ainda mais o caráter propedêutico. Diferente do Ensino Superior, onde o Império despendeu maior atenção, pois tinha interesse sobre a formação de mão-de-obra para a ocupação das funções burocráticas.

Do período podemos acrescentar ainda, mesmo sem grandes alterações para o quadro educacional, alguns encaminhamentos dados aos desassistidos, fatores relevantes para registro, como o caso dos menores abandonados, órfãos, desvalidos, que eram encaminhados aos Arsenais Militares e da Marinha para aprendizagem de ofícios, e que acabavam por engrossar o contingente de trabalhadores.

Nos reformatórios e asilos o trabalho era tido como recurso moralizador e não como meio de sustento. Assim, os caminhos percorridos pela educação até este período do Império, apontam para uma orientação que, conforme já constatamos, ora se deu para a formação dos padres no exercício da atividade missionária, ou ora para a formação dos quadros para o aparelho do Estado (ofícios da justiça, fazenda e administração), mas sempre para a formação dos filhos da classe dominante (proprietários de terras, minas e mercadores), evidenciando que a educação não era para atender a todos, mas apenas uma classe, a dominante.

O contexto que se segue, no século XIX na Europa, aponta para discussões no âmbito de lutas por um Estado democrático, o que traz à tona princípios como liberdade, igualdade e fraternidade. Tais princípios universais tencionaram os antigos sistemas coloniais a superarem seus modos de produção estruturados sobre a mão de obra escrava, adequando-se, portanto, às tendências do modo de produção capitalista que se fundam na mão-de-obra livre. Neste sentido, à medida que esta organização de trabalho livre vai se incorporando ao sistema, em detrimento do trabalho escravo, as atenções e críticas passam a centrar-se em torno das instituições de regime monárquico, por serem estes regimes de caráter pouco democrático.

Este movimento internacional, endossado por mudanças que vinham ocorrendo nas relações de trabalho, incidiu no Brasil ao final do século XIX, numa reestruturação do Estado. É de grande importância apontar a inserção da burguesia neste contexto. O século XIX, no Brasil, viu, porém, esta articulação para a organização do novo regime conduziu os olhares das políticas no Império para a abolição da Escravidão em 1888, e no que se refere à educação, esta passa a ser apontada como condição básica para garantir a participação do povo, a condução do novo Estado. Neste período, são altos os números do analfabetismo no país, o que exalta os ânimos dos democratas, que conclamam tais índices como “vergonha nacional” (SCHELBAUER, 1998, p. 56), acirrando ainda mais a crise do regime vigente.

A educação do povo, além de elemento fundamental na formação para a cidadania, tinha por foco criar uma unidade nacional. Pois, o contingente de

imigrantes que adentravam o país era grande, o que inspirava uma insegurança nacional, num período em que se acirravam as disputas imperialistas. Entretanto, no que tange às propostas para educação no Brasil, estas foram permeadas por intenso debate, posto pelos positivistas, que se colocaram contrários, conforme nos apresenta Schelbauer (1998), no Brasil, os positivistas são os mais ardentes opositores à intervenção do Estado na educação, à medida que, na Europa, o princípio da intervenção do Estado era fortemente defendido pelos positivistas. Além deste fator, a autora ainda apresenta outro que conduziu a este episódio de conflito, a função da educação, que num primeiro momento teve uma direção e depois (final de 1880) adquire outra:

[...] as razões que motivaram as primeiras discussões sobre a difusão da instrução pública elementar estavam diretamente vinculadas ao processo, de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, por isso, atribuiu-se à educação a função de qualificar a mão-de-obra necessária para efetivar essa transição, sem aprofundar a crise econômico-social. [...] As preocupações, que surgiram uma estratificação social algo mais complexa do que a predominante no período colonial. A presença, pelo menos, de uma camada intermediária, se não surgida, mas acentuada com a mineração, fez-se cada vez mais visível, principalmente na zona urbana, onde se radicou. Sua participação na vida social passou então a ser mais ativa, não tanto pelas atividades produtoras a que estava ligada – o artesanato, o pequeno comércio, a burocracia – mas, sobretudo pelo comprometimento político. (Schelbauer, 1998, p.60).

Foi nesta camada intermediária que se recrutaram os indivíduos ligados ao jornalismo, às letras e principalmente à política. O período marcante de sua presença foi o da Regência, por isso mesmo um dos períodos mais conturbados do século. O mercado interno, criado e reforçado com a economia de mineração, foi um fator importante na ascensão dessa classe intermediária, que Nelson Werneck Sodré prefere chamar de pequena burguesia, pelas afinidades que teve com a mentalidade burguesa, também em plena ascensão na Europa.

Essa classe desempenhou relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do

século. E se ela pode fazê-lo, isso se deve, sobretudo, ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada, que segundo Romanelli, 1983, antes estavam centradas na qualificação da mão-de-obra do liberto e do trabalhador nacional para as grandes lavouras ameaçadas pelo fim da escravidão, voltam-se para a criação de um sistema nacional de educação com a finalidade explícita de unificar a luta pela existência da nação brasileira, fazendo emergir, através da educação, uma alma nacional, dificultada pela disputa entre os poderes locais e o poder central, que a descentralização criava.

Acrescenta-se ainda sobre estes fatores a questão da reforma eleitoral quanto à inclusão ou não do voto dos analfabetos, que por um lado os defensores argumentavam que o discernimento do homem está na integridade do juízo e não no grau de instrução, enquanto que, por outro lado, os que propunham a exclusão apontavam que esta medida incidiria na difusão da instrução pública elementar. Em meio a tudo isso, em 15 de novembro 1889, um golpe militar de apoio civil extinguiu o Império e criou uma nova forma de governo: a República. A construção do novo regime, segundo Benjamin Constant, passaria por dois caminhos:

O Nós, isto é, o poder de fato do Governo provisório nascido do fato do golpe militar e um futuro poder de direito legitimado pelo voto popular e expresso em uma Assembleia Constituinte. No entanto, neste primeiro momento, o que surge é um governo provisório, o qual teve por incumbência reordenar o país. Para isso, nomeou uma comissão para elaborar o projeto constituinte. A constituição provisória foi outorgada em 22 de junho de 1890, sob o decreto nº 510, como Constituição dos Estados Unidos do Brasil. (FÁVERO, 1996, p. 69).

O novo regime supriu-se de grande apoio por parte do exército, de positivistas, de republicanos, de maçons, de liberais e de trabalhadores. Durante esta fase, foi decretada a separação da Igreja e do Estado, onde a primeira passa para o âmbito das sociedades civil e privada.

No campo econômico e social o país não deixou de acenar, ainda que timidamente, para a industrialização, bem como, contra a exploração do trabalho infantil. O apoio internacional foi buscado junto ao compromisso do

pagamento integral da dívida externa. Já no que tange ao aspecto educacional, segundo Fávero (1996) o decreto nº 6 de 19 de novembro de 1889 extinguiu o voto censitário e impôs o saber ler e escrever como condição do acesso a participação eleitoral. Esta decisão do Estado se concretizou através do Decreto nº 119 de 07 de janeiro de 1890.

Este aspecto não despertou, na grande massa da população que vivia na zona rural, sob técnicas arcaicas de cultivo, qualquer interesse e necessidade pela educação, enquanto que outros decretos estabeleciam a laicização do ensino público e a competência às unidades federadas (Estados e municípios) da instrução pública, como também a regulamentação da existência de escolas, para além das oficiais: as livres e as religiosas. Medidas como a descentralização do ensino, onde o Ensino Superior e Secundário passam a ser incumbência da União, enquanto que o Estado responde pelo Ensino Primário e Profissional, foram reforçadas com a promulgação da “Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil” no dia 26 de fevereiro de 1891, quando foi eleito como presidente constitucional o Marechal Deodoro.

O país, então, passa a contar com uma nova ordem jurídica, que abarca a divisão de poderes, direitos civis, políticos, e de caráter federalista. No que abrange os assuntos da instrução, a autonomia dos Estados levou a um agravamento do Sistema Educacional Brasileiro, criando em todo o país propostas díspares, sem falar na falta de recursos financeiros de alguns estados para equipar seus aparelhos educacionais, o que reforçou ainda mais a dualidade do sistema de ensino.

Contudo, cabe ressaltar que a reforma do ensino não foi uma exclusividade dos mentores da República, pois esta questão já se agitava durante o período monárquico. Todavia, ainda durante todo o período republicano, foram inúmeras as discussões que se pautaram nos aspectos da instrução (principalmente elementar), voltada, sobretudo, para uma base comum de conhecimento em torno dos sentimentos nacionais.

Este enfoque na questão nacional se deu principalmente diante das circunstâncias em que o país vivia, de necessidade de afirmação do novo

regime republicano, e dos fatores que assolavam o mundo como a primeira Guerra Mundial, o que imprimia um certo temor nos governantes, diante da grande colônia alemã no sul do país. Não descartando, é claro, que, o que se refere aos conhecimentos, estes eram tidos como de grande importância para o desenvolvimento da nação, bem como, símbolo de status para a burguesia.

1.2 A PRIMEIRA REPÚBLICA: Os conflitos no âmbito educacional

A Primeira República, conhecida também por República Velha ou República Oligárquica agroexportadora do café, foi cedendo espaço aos poucos aos grupos tecnocratas, militares e empresários industriais. A economia que se voltava para o mercado externo começa a se voltar para o mercado interno e para a industrialização, ainda que de forma incipiente. O marco desta passagem foi o Governo Provisório de Getúlio Vargas, governo de caráter populista, hábil, que soube conquistar os diferentes setores da sociedade.

Este momento histórico é um marco na educação por conta dos vários conflitos que se acirraram no âmbito educacional. No centro da disputa entre liberais e católicos, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), dirigido pelo então Ministro Francisco Campos que promove a Reforma de 1931.

Como vimos anteriormente, não existia entre os estados uma articulação na organização do sistema de ensino, e ainda diante dos outros problemas apresentados pela educação, a proposta do ministro se estruturou através de decretos que passaram a ser chamados de Reforma Francisco Campos.

Francisco Campos, ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), procurou estruturar o sistema de ensino nacional através de cinco decretos baixados entre abril e junho de 1931 e um outro complementar, datado de 1932. Foram eles:

a) Decreto que criou o Conselho Nacional de Educação (nº 19.850, 11/4/1931).

b) Decreto que organizou o ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário (nº 19.851, 11/4/1931).

c) Decreto que organizou a Universidade do Rio de Janeiro (nº 19.852, 11/4/1931);

d) Decreto que organizou o ensino secundário (nº 19.890, 18/4/1931);

e) Decreto que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador (nº 20.158, 30/6/1931).

f) Decreto que consolidou as disposições sobre o ensino secundário (nº 21.241, 14/4/1932).

Apesar de constituir-se na primeira organização da estrutura do ensino em nível federal, criando o Conselho Nacional de Educação, a proposta de Francisco Campos limitou-se à reformulação do ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: Ensino Fundamental (5 anos, ficará conhecido como ginásio) e Complementar (2 anos, preparação para o Ensino Superior). Os demais níveis de ensino: Ensino Primário, Ensino Normal e Ensino Técnico, não foram contemplados. Ressalvas para o Ensino Comercial que o Decreto nº 20.158 regulamentou, organizando-se, desta forma, também em dois ciclos, sendo: o primeiro ciclo com duração de 3 anos (1 ano de preparação para o ciclo seguinte) e o segundo ciclo, composto por diferentes cursos; Secretariado (2 anos), Guarda-livros (2 anos), Administrador-vendedor (2 anos), Atuário (3 anos) e Perito-contador (3 anos). Excetuando-se os dois últimos que davam direito ao curso Superior de Finanças (3 anos) o restante destinava-se à formação profissional.

Constata-se que a política proposta visou continuar preparando a elite para o Ensino Superior e os quadros da mão-de-obra para o setor financeiro, em detrimento do ensino industrial para a estrutura econômica crescente no país. De encontro a esta política, em 1932 os liberais apresentaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um documento em defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita, inspirado nas teorias de John Dewey.

No contexto de todo este discurso da educação entre governo, liberais e católicos, ocorreu a promulgação da Constituição do país em 1934, que determinou a União a fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país. Esta Carta ainda orientou a educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, com caráter gratuito no ensino primário e com frequência obrigatória.

Esse clima todo peculiar das décadas de 20 e 30, não pode ser mantido, pois, sob o pretexto de segurança nacional, foi desencadeado o Golpe de 1937, que estabeleceu o Estado Novo, um Estado ditatorial que de entrada já impôs um novo ordenamento ao país através da Nova Carta Constitucional de 1937. Este governo perdurou até 1945.

O documento teve a frente Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros conhecidos como “Profissionais da Educação”. Neste ordenamento a educação foi se alterando. De início, o Estado se desincumbe da educação pública, passando a educação integral como primeiro dever e direito da família, só depois o Estado aparece como colaborador, isto se reforça no caráter gratuito do ensino primário, que se restringe àqueles que alegarem escassez de recursos. Aos outros caberá uma contribuição mensal. Esta proposta reflete um caráter de escola pública paga. O documento ainda vai determinar ao Estado a sustentação do ensino profissional para as classes menos favorecidas.

Assim, no sentido de cumprir com a Constituição, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, em 1942, iniciou as reformas que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. Em 22 de janeiro de 1942, através do Decreto-lei nº 4.028, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)¹², e na sequência, em 30 de janeiro de 1942, sob o Decreto-lei nº 4.073, criou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e em de abril de 1942, através do Decreto lei nº 4.244, a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

No ano seguinte legaliza o Ensino Comercial com o Decreto-lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943. A Lei Orgânica do Ensino Primário só foi apresentada em 2 de janeiro de 1946 sob o Decreto-lei nº 8.529, que veio acompanhada pelo Decreto-lei nº 8.530, Lei Orgânica do Ensino Normal.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi regulamentado em seguida em 10 de janeiro de 1946, através dos Decretos-lei nº 8.621 e 8.622. Por fim, no mesmo ano em 20 de agosto, a Lei Orgânica do Decreto-lei nº 9.613, que regulamentou o Ensino Agrícola.

Sob esta ordenação, o Ensino Primário se estruturou sob o quadro de quatro anos de fundamental e um ano de complementar. O Ensino Secundário manteve a divisão em dois ciclos: o primeiro ciclo ginasial (4 anos, conforme apresentado na Reforma Francisco Campos) e o segundo ciclo colegial que foi subdividido em curso clássico e curso científico (3 anos cada), voltados ambos para a cultura geral que desembocava em qualquer curso superior.

O Ensino Técnico Profissional, também seguiu esta divisão em dois ciclos: o primeiro de quatro anos, e o segundo de três anos, com uma organização diferenciada para cada ramo. Ademais, para o ingresso no Ensino Superior, havia restrições, a possibilidade só existia no caso deste ser na mesma área do curso técnico.

O sistema público de ensino preservou diferentes percursos para classes sociais diferentes. Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia.

O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área. (GHIRALDELLI, 2001, p. 84). Este sistema de ensino profissionalizante não atendeu de imediato ao processo de industrialização crescente do país. Assim, o SENAI, financiado pelos industriais, foi quem assumiu a formação de mão-de-obra necessária para a indústria.

O sistema de ensino profissionalizante instituído pela Reforma Capanema não atendeu aos interesses imediatistas da industrialização

crecente. O país modernizava-se rapidamente e o parque industrial exigiu uma qualificação de mão de obra que o sistema público de ensino profissional, recém-criado, não poderia fornecer em curto prazo. Além, do mais, as classes médias, que procuravam a escola pública, não estavam interessadas na profissionalização precoce. Alimentadas pelo desejo de ascensão social de modo individual, as classes médias se esforçavam por manter os filhos no ensino secundário, propedêutico ao ensino superior. Diante disso, o governo estadonovista acabou por criar um sistema de ensino profissionalizante em paralelo com a rede pública.

2 PROFESSORALIDADE E SABERES PROFESSORAIS: subjetividade, memória e singularidade

Da mesma forma que há um modo masculino de ver e conceber o mundo, entre as mulheres existe o que se pode nomear de uma “visão feminizante do mundo”, ou seja, um modo peculiar de enxergar, de conceber o mundo e suas relações, que é produto da internalização e da consolidação de valores, hábitos, crenças, modos de pensar e de ser a que cada mulher está sujeita, e que constitui um trabalho que é processado durante toda a nossa existência. (Catani, 1997, p. 3).

Para compreender a profissão e a professoralidade dos professores e das professoras, pesquisas contemporâneas trazem reflexões importantes a respeito da complexidade de como as pessoas se constituem professores/professoras, de como se tornam o que são no exercício da profissão, e de que modos os desvelamentos das ações pedagógicas na prática diária em sala de aula constituem os atores educacionais, e de que maneira as sinfonias e teias tecidas pela vida fazem o profissional que cada um é, e do que se propõe a fazer.

A professoralidade, segundo Pereira (2000), constitui processo de construção do sujeito professor no curso de sua trajetória pessoal e profissional, abrangendo espaços e tempos em que ele reconstrói seus saberes e sua prática educativa. A professoralidade refere-se, portanto, ao que

[R4] Comentário: Em nota de rodapé cite algumas.

o professor está sendo e ao que poderá vir a ser, a partir das experiências vivenciadas, da formação, da auto formação dos saberes e das aprendizagens docentes construídas na experiência profissional.

Pereira (2000) nos demonstra que a professoralidade não é uma escolha feita seguindo um modelo, mas uma diferença que o sujeito produz em si. Essa diferença representa um conjunto de valores, de escolhas, de experiências, de saberes, de crenças e de convicções. Por isso mesmo é que a escolha pela docência não pode ser puramente influenciada por um modelo social, mas por algo próprio do indivíduo:

A professoralidade não é uma identidade que se assume baseada em um modelo, mas uma diferença que o sujeito produz em si, é um estrato em risco de desequilíbrio permanente. [...] A subjetividade é um conjunto de condições que perfaz o sujeito, que produz a identidade é a institucionalização de uma forma a modelos estereotipados. [...] A professoralidade é o jeito, o modo de ser que tenho alimentado como via fundamental, tanto para navegar em meu campo individual, quanto para colocar-me dentro da coletividade. (Pereira, 2000, p. 38-40).

Desse modo, ao problematizar e investigar a professoralidade, Pereira (2000), desvela que ao nos singularizarmos com tais premissas não estamos em busca da identidade do professor, e sim do processo de individualização que se configura em estados singulares de ser, que se atualizam em inúmeras possibilidades que fazem o campo da subjetividade.

Essa professoralidade não é uma identidade porque não é fixa e não aceita as imposições da sociedade de submeter os indivíduos aos padrões homogeneizados do poder disciplinar. Portanto, a professoralidade é um processo, e como todo processo não se pode fixar nunca. A professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva.

É como afirma Gondar (2003), um processo jamais pode se fixar em uma identidade, sob pena de desaparecer enquanto processo. Mesmo que uma identidade seja pensada como mais móvel ou mais fluida, ela é algo que pressupõe a existência de fronteiras. Todavia um processo não tem fronteiras,

ele se espalha como um rizoma. São as dobras da memória, que variando segundo diferentes ritmos, constituem uma pluralidade de modos de subjetivar-se. Assim, mais do que garantir a preservação do que passou, a memória pode ser uma aposta no novo.

Ainda de acordo com outros estudiosos da temática, a professoralidade é um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes, valores e visão de mundo.

Seguindo esse entendimento de professoralidade como o desvelamento de nuances da constituição da profissão docente é que objetivamos revelar as singularidades do fazer pedagógico das professoras do Lyceu Paraibano, uma vez que nesse entendimento, a professoralidade encontra-se intimamente relacionada às formas pelas quais as pessoas assumem seus aprendizados e reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor/professora.

Nesse sentido, a professoralidade está intimamente relacionada com as formas pelas quais as pessoas assumem seus aprendizados e reagem frente às funções inerentes ao papel social do ser professor, relacionada a um processo de produção de subjetividade, inseparável do complexo sistema de potenciais enleado à sua formação e auto formação profissional.

Nessa perspectiva, a memória, que tem como potência a criação de algo novo é capaz de levar o docente a desenvolver uma forma de ser diferente da imposta pela sociedade. Contudo, isso não significaria dizer que o professor tem que se distanciar do seu grupo profissional, mas que ele não deve submeter-se a uma identidade fixa do ser professor/professora.

Nesse sentido, Freire (1996), alude e associa à postura do professor a requisitos fundamentais a este fazer, que se situam no âmbito da responsabilidade, da ética e do juízo, principalmente dada a natureza de sua práxis:

A prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles

exigir seriedade e retidão. A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. (Freire, 1996, p. 65).

A professoralidade como uma maneira, um jeito único da práxis de cada profissional da educação, ressaltando que essa práxis não provoca um distanciamento do grupo profissional, exige, como afirmou Freire (1996), responsabilidade e ética, uma vez que a prática docente é sempre formadora de novos sujeitos cidadãos, que devem ser educados na perspectiva humanizadora do ser mais: mais gente, mais solidário, mais justo, mais consciente da alteridade. Conseqüentemente, dada a natureza de sua prática, o professor deve agir sempre com retidão, justiça, ética, igualdade e respeito, para que não perca a boniteza de sua própria prática.

2.1 SABERES PROFESSORAIS: construção cotidiana da prática profissional

Tardif (2002), por sua vez, aponta para a construção do saber dos professores e sua relação com a sua identidade docente, quando afirma:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (Tardif, 2002, p. 11).

Tardif (2002) prefere não usar, na abordagem dos saberes profissionais, a expressão saberes da prática. Para o autor, a expressão “da prática” configura um sentido de superposição de saberes anteriores para iluminar a prática, numa dimensão aplicacionista, positivista e técnica de construção do conhecimento. Optando pela expressão saberes práticos ou experienciais, o autor acima citado firma que esses saberes se integram à prática e dela são parte constituintes”

Na perspectiva de Tardif (2002), os saberes experienciais são construídos no cotidiano da prática profissional, constituindo-se em uma cultura docente em ação, não sendo frutos das instituições nem dos currículos de formação. Tardif (2002) ratifica, baseando-se em pesquisas, que os saberes experienciais são oriundos de todos os demais saberes, mas retraduzidos, polidos, transformando-se assim em saberes práticos da ação profissional docente, os quais envolvem rotinas, saberes, habitus, saber-ser, saber-fazer, redes de interações, entre outros, constituindo-se, desse modo, nos saberes dos professores. Entre as características do saber experiencial, o referido autor ressalta as seguintes:

- a) é um saber ligado às funções dos professores;
- b) é um saber prático;
- c) é um saber interativo;
- d) é um saber sincrético e plural;
- e) é um saber heterogêneo;
- f) é um saber complexo;
- g) é um saber aberto, poroso, permeável;
- h) é um saber personalizado;
- i) é um saber existencial;
- j) é um saber pouco formalizado;
- l) é um saber temporal, evolutivo, dinâmico;
- m) é um saber social e construído pelo ator.

Diante de tais indicações conceituais, constituidoras de uma “epistemologia da prática docente” entendemos que os saberes práticos, assim denominados por Tardif (2002), são saberes que se constituem de todos os outros, frutos de diferentes trajetórias dos profissionais de educação (tanto das histórias de vida quanto das histórias de escolarização e de formação inicial e

contínua). São saberes reconhecidos, validados e hierarquizados pelos atores educativos na sua ação profissional. Saberes, portanto, que exigem das instâncias formativas espaços e tempos de discussão e também de legitimação de indicativos pedagógicos para repensar os processos formativos docentes no âmbito acadêmico.

É justamente nesta perspectiva que trazemos a questão da professoralidade das professoras do Lyceu Paraibano, levando em consideração a sua subjetividade, suas experiências, seus saberes e suas histórias de vida, analisadas através dos discursos dados nas entrevistas, tendo como paradigma para essas análises, a gênese de ser professora, isto é, por que se é professor? Como se é professor? Como se constitui professor? Como é ser professor? Lembrando-nos do que afirmou Freire (1996):

[...] ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (Freire, 1996, p.24).

Ainda nessa perspectiva devemos citar Pereira (2002), uma vez que ele afirma que a formação dos professores passa necessariamente pela consideração da condição humana na sua processualidade, isto é, implica a compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como elabora seu conhecimento e suas ações.

2.2 SABERES PROFESSORAIS E PROFESSORALIDADE: construções sociais

Nesse sentido, a história pessoal de uma professora, representada por sua fala, por suas memórias contribui sim, sem sombra de dúvidas, para a compreensão da profissão docente em determinado momento histórico,

fornecendo pistas para a problemática da profissão docente atualmente, ou seja, fornece-nos indícios, aspectos, ações que nos possibilitam compreender melhor a crise educacional brasileira .

Se o saber é construído socialmente, então os saberes construídos pelas professoras são saberes distintos dos construídos pelos professores, uma vez que a nossa sociedade impôs funções diferentes ao professor e à professora, graças á questão de gênero, onde lemos, ao longo da história da educação que as professoras eram chamadas de tias, demonstrando assim o olhar que era dirigido à profissional professora.

Nesse sentido devemos lembrar que entre o período de 1870 a 1930, a presença feminina predominou no exercício do Magistério no Brasil, com a criação das primeiras Escolas Normais, destinadas exclusivamente ao sexo feminino, ressaltando que a inclusão da mulher-professora não se deu de forma tranquila, como avalia **Novaes** (1995, p.21):

A sociedade reagiria negativamente ao recrutamento da mulher à docência, avaliando, inclusive, as primeiras normalistas como pessoas de moral duvidosa, o que se entende, pois as primeiras escolas normais eram destinadas às camadas pouco privilegiadas que, àquela época, ainda não viam na educação um mecanismo de ascensão social. Entretanto, a Escola Normal, mesmo não tendo as características dos liceus ou Colégios Secundários, passa a se constituir em uma das poucas oportunidades de continuidade dos estudos para a mulher, atraindo também, como clientela, moças de famílias abastadas, que procuravam apenas elevar o grau de sua educação escolarizada.

Consequentemente, nessa época, muitas vozes questionaram a competência da mulher para exercer a docência, afirmando que era temeroso e insensato entregar às mulheres, seres portadores de cérebros pouco desenvolvidos, graças ao seu desuso, a educação das crianças, deixando claro o olhar de desigualdade e um profundo preconceito em relação aos papéis da docência, professor/professora.

É como disse Freire (1999), há a necessidade de desocultar a sombra ideológica que repousa na falsa identidade de professora como tia, que vem sendo enfatizada pelo poder dominante, desigual e injusto, ao longo da

História, que propaga a imagem da profissional professora como um alongamento da boa dona de casa, da boa irmã, da boa tia, isto é, como se a professora fosse uma extensão familiar.

Assim é que buscamos nas falas das professoras do Lyceu Paraibano, particularidades que confirmem essa realidade presente ao longo da História da Educação no Brasil, uma vez que rotular a professora como tia é uma questão de gênero, de uma ideologia opressora, que apresenta todo o processo de feminização do Magistério e de desvalorização da profissional professora.

Costa (1999) diz que é preciso contar que o magistério é povoado por seres sensíveis sim, mas não por isso menos preparados para cumprir seus desígnios na preparação de cidadãos e cidadãs de um mundo que seja mais justo e solidário. E diz mais, que é falando como professoras que devemos fazer circular nossas histórias de vida, de profissionais, contadas por nós mesmas. E que precisamos ocupar espaços de discurso do nosso jeito, com as nossas vozes, com a nossa semântica e o nosso léxico.

Comparar professora com tia, significa tirar-lhe o direito político, o direito de investir em uma formação pensante que lhe possibilite a assunção de seu papel de educadora social, capaz de transformar a sociedade através da consciência de sua incompletude como ser histórico-social, como nos advertiu Freire (1997), nos seus escritos, Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar.

E é através da análise dos discursos das professoras do Lyceu Paraibano que resgataremos essas questões, visando mapear concretamente a realidade educacional de nossas escolas em relação à professoralidade, tanto em relação ao passado quanto ao presente, tentando assim visualizar como realmente se é professor/professora, levando-se em conta a questão da subjetividade, da identidade e da memória.

Nesse sentido, podemos citar Liliana Soares Ferreira (2009), que na palestra proferida na “Semana da Educação na URCAMP”, sobre o tema “Professor e profissão”, assim se posicionou:

[...] estudos apontam que o profissionalismo é atingido através da educação formal, que dá lugar para um segundo estágio, que seria a profissionalidade. Profissionalidade é o vir a ser, é a construção permanente do educador, aprendizado contínuo. A professoralidade, que seria um estágio mais elevado da condição de professor é a capacidade do professor exercer seu papel não pela sua formação, mas sim pela sua condição, já que se torna professor por suas ações, em sua essência, no seu dia a dia e não somente por profissionalismo.

Arroyo (2000), em consonância com a autora acima citada, afirma que ser professor, exercer a profissão e a profissionalidade se mistura com o que se pensa, se sente, com autoimagens, com possibilidades e limites, com horizontes humanos possíveis, como gente e como grupo social e cultural.

Desse modo, analisar as falas das professoras do Lyceu Paraibano em relação ao ser professor, como se é professor, por que se é professor, como se é professor, é percorrer por caminhos e trilhas que marcam histórias individuais de vida, de região, de cultura, de lutas, de vitórias e de derrotas. É partilhar com Oliveira (2003) o conceito de que a professoralidade envolve a construção do sujeito-professor, que acontece ao longo da sua história de vida.

Marco Villela Pereira (2000), expressa que a professoralidade não é uma identidade que se assume baseada em modelo, mas uma diferença que o sujeito produz em si, é um estrato em risco de desequilíbrio permanente, onde prevalece a subjetividade:

[...] a professoralidade é o jeito, o modo de ser que tenho alimentado como fundamental, tanto para navegar no meu campo individual quanto para colocar-me dentro da coletividade. [...] Essa professoralidade é percebida como uma diferença em si mesma, e é uma possibilidade de singularidade. Não é uma identidade porque não é fixa e não aceita as imposições da sociedade de submeter os indivíduos aos padrões homogeneizados do poder disciplinar. (Pereira, 2000, p. 38-40).

Essa “professoralidade” é percebida como uma diferença em si mesma, e é uma possibilidade de singularidade. Não é uma identidade porque não é fixa e não aceita as imposições da sociedade de submeter os indivíduos aos padrões homogeneizadores do poder disciplinar. A “professoralidade” é um

processo, e como todo processo não pode fixar-se, conforme percebemos na análise de Gondar (2003, p. 42) sobre processos e identidade:

Um processo jamais pode fixar-se numa identidade, sob pena de desaparecer enquanto processo. Mesmo que uma identidade seja pensada como mais móvel ou mais fluída, ela é algo que pressupõe a existência de fronteiras. Todavia, um processo não tem fronteiras, ele se espalha como um rizoma [...] são as dobras da memória que variando segundo diferentes ritmos, constituem uma pluralidade de modos de subjetivar-se. Assim, mais do que garantir a preservação do que se passou, a memória pode ser uma aposta no novo. A professoralidade pode ser analisada como um devir, um porvir. A memória que tem como potência a criação de algo novo é capaz de levar o docente a desenvolver uma forma de ser diferente da imposta pela sociedade. Isso não significaria que o professor tem que se distanciar do seu grupo profissional, mas que ele não deve submeter-se a uma “identidade fixa” do professor.

Portanto, a professoralidade não é uma busca unitária, é um modo de ser para se inserir em uma coletividade com criticidade, sem aceitar estereótipos. É uma maneira singular de participar da política, da economia, da cultura e da história de um determinado grupo ou comunidade, e trabalhar com seus pares a realidade que os rodeia, tendo plena consciência das possibilidades de transformações possíveis.

3 SUBJETIVIDADE, MEMÓRIA E SINGULARIDADE: a professoralidade das docentes do Lyceu Paraibano

Cumpramos aproximar e problematizar os vínculos entre auto - biografia e educação para ampliar as margens de reflexão sobre a formação, o conhecimento das aprendizagens e da historicidade de si.

(Pierre Dominicé)

Nossa perspectiva nesse estudo não é a de afirmação de uma identidade docente, mas ao contrário, nos propomos a problematizar o processo de produção da subjetividade das professoras do Lyceu Paraibano, a partir de devires que nos atravessam enquanto sujeitos históricos, sociais, culturais e políticos, e que, portanto, produzem subjetividades, presentes em

nossas memórias, isto é, nossas histórias de vida, nossos valores, escolhas e práticas cotidianas, dentro de um determinado grupo e em uma determinada época, tanto no campo pessoal quanto no profissional.

Para a realização desse estudo, a metodologia usada foi a qualitativa, e toda a investigação e análise foram feitas através das falas das professoras, que foram coletadas por meio de questionários e de rodas de conversas, e depois analisadas cuidadosamente, à luz dos estudos de especialistas da temática, como Pereira (2000), Tardif (2002), Costa, Nóvoa (1992), Simson (2000), entre outros.

Nessa direção situamos as pesquisas de Nóvoa (1992), que discute a formação docente como um processo no qual estão entrecruzados aspectos da dimensão pessoal e profissional, uma vez que a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que se é como pessoa quando se exerce o ensino, ou seja, as decisões e as ações são resultantes do cruzamento entre a maneira de ensinar com a maneira de ser, de sentir, de estar no mundo e com o mundo, por isso não é possível separarmos o eu profissional do eu pessoal.

Consequentemente, aqui a ideia de subjetividade é como fabricada e modelada no social, vivida e assumida por indivíduos em suas existências particulares. Campo onde o sujeito se engendra, se produz, se faz ser. A subjetividade nesse sentido, não se situa no campo do individual, mas no campo de todos os processos de produção social e material. É a subjetividade individual que resulta do cruzamento de determinações coletivas sociais, culturais, econômicas, religiosas, tecnológicas, midiáticas, e não o contrário.

Segundo Guattari e Rolnik (1993), o modo pelo qual os sujeitos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se apropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. O processo de singularização da subjetividade se faz emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies. O que vai caracterizar o processo de singularização é que ele seja

automodelador, isto é, que ele capte seus próprios referenciais práticos e teóricos, sem ficar numa dependência constante em relação ao poder global, ao econômico, ao saber, ao técnico, aos movimentos de segregação e dos vários tipos de prestígios que são difundidos, podendo ler o mundo que o cerca com uma capacidade de criação e produção.

Desse modo, a singularização é vista por Guattari (1992) como produção, processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou mais exatamente, de uma subjetividade, que será sempre uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si mesmo:

Como processo ela é sempre provisória. Considera que uma das principais características dessa produção nas sociedades “capitalísticas” seria a tendência de bloquear o que ele chama de processo de singularização e de instaurar processos de individuação. Fica-se prisioneiro dessa espécie de individuação da subjetividade, onde se assiste atônito ao desmanchamento dos modos de vida. Fica-se organizado segundo padrões universais que serializam e individualizam. Esvazia-se o caráter processual e, aos poucos a experiência deixa de funcionar como referência para a criação de modos de organização no cotidiano e interrompem-se os processos de singularização. Para protestar contra a chamada “subjetividade capitalística”, é preciso que ela se choque com movimentos de resistências, processos de diferenciação permanente, chamados “revolução molecular” ou singularização. É a tentativa de produzir modos de subjetivação originais e singulares, processos de singularização subjetiva. (GUATTARI E ROLNIK, 1993, p.34).

Os processos de subjetivação não são uma representação que o sujeito ou os outros que convivem junto, fazem de si. Eles são um movimento de ser que responde a uma articulação de forças vitais, vivas e revitalizadas, numa determinada circunstância. O sujeito se faz na tensão relacional que se realiza enquanto prática. Ser sujeito é ser sujeito-em-prática. E é justamente nessa direção que buscamos compreender a professoralidade das professoras do Lyceu Paraibano, do Ser Professoras em uma articulação relacional de vida, que envolve suas experiências pessoais, seus valores, suas escolhas e suas práticas pedagógicas, isto é, ser sujeito e ser sujeito-em-prática.

Tomando os sujeitos dessa forma, passamos a compreender o sujeito professor/professora como localizado no extremo da subjetividade e, portanto, prenhe de devires. Um sujeito-em-prática é o que está sendo e, ao mesmo

tempo, potência de vir a ser outro de si, algo diferente do que vinha sendo em sua organização. Um sujeito, como afirmou Freire, sempre na incompletude do seu ser, que está sendo, mas que nunca é, porque se completa na dinâmica do mundo, na sua leitura particular, própria, singular.

Observamos, então, que o sujeito é sempre potência inacabada, que nunca está pronto, findo. Assim, nos tornamos o que vamos sendo, o que nos permitimos ser, ou seja, construímos a nossa subjetividade interagindo diariamente com processos heterogêneos, individuais e coletivos, que estão em constante movimento de construção e desconstrução. Esses movimentos exigem um novo olhar sobre nós mesmos em direção ao que acontece no mundo, ao que nos cerca. Essa é uma dinâmica constante na vida dos professores/professoras.

Michel Foucault (1991) preocupou-se com a problematização dos modos de subjetivação, não estando interessado em sua identidade, mas em como se chega a ser o que se está sendo e por quê. Ele nos faz pensar em como me tornei aquilo que estou sendo ou que tenho sido, e naquilo que ainda não sou, mas possa vir a ser. Quando se leva em consideração este sentido de potência do sujeito, está-se vendo o movimento de produção de subjetividade.

Nesse sentido é que retomo a questão da professoralidade e dos saberes e competências, segundo Tardif (2002) e Perrenoud (2002) que tanto discutem o distanciamento entre a teoria e a prática, sendo a teoria um “faça o que eu digo” e a prática um “faça o que eu faço”, trago Deleuze (1988, p. 54) para nossa conversa lembrando que o autor acreditava que “nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”.

A formação da subjetividade do professor, a professoralidade, passa pela necessidade de “cuidar de si”, “ocupar-se de si”, pois somos sujeitos em construção trabalhando com outros sujeitos que também estão se constituindo como pessoas dóceis, domesticadas, acríicas às representações do mundo externo ou como criadoras, questionadoras, reflexivas, autônomas, inventivas de si mesmas.

Ainda nessa perspectiva de subjetividade enquanto professoralidade, mesmo em relação às professoras do Lyceu Paraibano, é bom que lembremos que ela é entendida como o espaço íntimo do indivíduo, ou seja, como ele 'instala' a sua opinião ao que é dito (mundo interno) com o qual ele se relaciona com o mundo social (mundo externo), resultando tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações, ou seja, marcas singulares que vão caracterizar suas práticas profissionais.

A subjetividade é o mundo interno de todo e qualquer ser humano. Este mundo interno é composto por emoções, sentimentos, pensamentos, valores, crenças e costumes. Portanto, a subjetividade é o conjunto de ideias, significados e emoções que, por serem baseados no ponto de vista do sujeito, são influenciados por seus interesses e desejos particulares. Tem como oposto a objetividade, que se baseia em um ponto de vista intersubjetivo, isto é, que pode ser verificável por diferentes sujeitos.

Desse modo, a subjetividade se refere ao campo de ação e representação dos sujeitos – sempre condicionados a circunstâncias históricas, políticas e culturais. Através da nossa subjetividade construímos um espaço relacional, ou seja, nos relacionamos com o "outro". Este relacionamento nos insere dentro de esferas de representação social em que cada sujeito ocupa seu papel de agente dentro da sociedade. Estes sujeitos desempenham papéis diferentes de acordo com o ambiente e a situação em que se encontram, o que segundo Goffman (1999) pode ser interpretado como ações de atores sociais. Somente a subjetividade contempla, coordena e conhece estas diversas facetas que compõem o indivíduo.

As diferenças nos modos de subjetivação e constituição das subjetividades relacionam-se com a dimensão ética na medida em que esta sistematiza e justifica racionalmente um determinado código ou padrão de conduta, um determinado quadro de normas e valores e uma determinada postura a ser ensinada aos e exigidas dos sujeitos. Daí o interesse de pesquisarmos a professoralidade das professoras do Lyceu paraibano, isto é,

de como se constituíram professoras, o que significa ser professora, como é ser professora, por que escolheram ser professoras.

3.1 AS DOCENTES DO LYCEU PARAIBANO E AS SUAS HISTÓRIAS DE VIDA: a memória construída

O caráter social e cultural da memória é consequência da interação entre indivíduo e meio social, contudo, a apreensão das experiências concretas através do ato de lembrar, é exclusivamente pessoal. Por isso a existência de semelhanças, distinções, ou mesmo contradições em relatos e depoimentos acerca de um acontecimento específico não se caracteriza como fato peculiar para o estudo da memória, pelo contrário, seu caráter individual impede a possibilidade da existência de memórias exatamente iguais:

A essencialidade do indivíduo é salientada pelo fato da História Oral dizer respeito a versões do passado, ou seja, à memória. Ainda que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais. A memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças. Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais. (PORTALLI, 1997, p. 16).

Nessa perspectiva de memória construída social e coletivamente, e que lembrar oralmente é reconstruir o passado histórico, social, cultural e pessoal do indivíduo, que buscamos estudar as memórias das professoras do Lyceu, procurando conhecer como elas se constituíram professoras e como construíram sua professoralidade ao longo de suas vidas, na tentativa de apreender singularidades professorais nessas lembranças, bem como aspectos

e ações que nos possibilitem uma melhor compreensão do processo educacional brasileiro.

Nesse sentido, esse trabalho nos permite trazer a escola como lugar de memória, ou seja, um lugar de auto reconhecimento dos profissionais da educação, de suas lutas, suas angústias, suas problemáticas estruturais, governamentais, sociais, políticas, e de tudo que diz respeito ao processo educacional; das práticas pedagógicas, dos erros e dos acertos no processo ensino-aprendizagem.

Além do auto reconhecimento, rememorar a professoralidade é buscar compreender toda a história da educação no nosso país; é buscar novos caminhos, novos horizontes; é tentar compreender a educação, hoje, através do estudo do passado escolar, de suas políticas públicas e de como atuavam os profissionais da educação. É tentar encontrar soluções para essa crise educacional pela qual passamos.

Seguindo esses paradigmas, podemos citar Simson (2000), para quem a apreensão da memória é uma forma de não perder o contato com o passado:

O trabalho com a memória não nos aprisiona no passado, mas nos conduz com muito maior segurança para o enfrentamento dos problemas atuais. Ao permitir a reconstrução de aspectos desse passado recente, o trabalho com a memória também possibilita uma transformação da consciência das pessoas nele envolvidas direta ou indiretamente no que concerne à própria documentação histórica (ampliando essa noção que abarca agora os mais variados suportes: textos, objetos, imagens fotográficas, músicas, lugares, sabores, cheiros), compreendendo seu valor local, maneiras de recuperá-la e conservá-la (Simson, 2000, p. 67).

É nessa perspectiva de Simson (2000), de procurar entender com mais segurança o processo educacional brasileiro através das memórias das professoras, e não como uma corrente que nos prende às práticas educacionais do passado, que analisamos cuidadosamente os dados que nos foram fornecidos pelas professoras, tanto através dos questionários quanto nas rodas de conversas, na certeza de que essa reconstrução da história de vida e da profissionalidade de cada sujeito educador nos daria pistas para uma melhor compreensão da nossa educação e das nossas práticas pedagógicas.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: As subjetividades das professoras do Lyceu Paraibano

Estou lendo um romance de Louise Erdrich.
A certa altura, um bisavô encontra seu bisneto.
O bisavô está completamente lelé.
(seus pensamentos têm a cor da água).
E sorri com o mesmo beatífico sorriso de seu bisneto recém
nascido.
O bisavô é feliz porque perdeu a memória que tinha.
O bisneto é feliz porque não tem, ainda, nenhuma memória.
Eis aqui, penso, a felicidade perfeita.
Não a quero!

Eduardo Galeano

O movimento entre o coletivo e o individual é o que molda as memórias, talvez seja essa a maior das suas especificidades, além da concepção de temporalidade ao lembrar o passado através da perspectiva do presente. Nas memórias encerra-se, então, a possibilidade de conhecer e analisar aquilo que o sujeito guardou dos diversos espaços, tempos e grupos vivenciados por ele, além de uma visão pessoal sobre suas experiências e atitudes, por fim, é também uma forma de acompanhar a trajetória de alguém a partir de seu próprio olhar, como afirmam vários estudiosos da temática.

A memória, tomando um conceito mais orgânico, de acordo com vários estudiosos da temática, como Gondar (2003) e Pereira (2000) é tida como a propriedade de conservar certas informações, remetendo-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou o que ele representa como passadas, revelando-nos suas escolhas, crenças, valores, erros e acertos

A memória não é estável, ela pode ser alvo de reflexão e modificação. A re-elaboração das lembranças que nos foram passadas pelo social é importante, mas não é a única medida possível. O uso da oralidade e da troca de experiências são formas de reformular a memória, criando uma memória diferente, singular. A memória atrelada ao poder que quer controlar e limitar os indivíduos a uma identidade fixa não visa produzir um sujeito crítico, que tenha o governo de si. Esse caso não nos interessa, pois buscamos as memórias das professoras do Lyceu Paraibano como um pano de fundo para a professoralidade exercida por elas ao longo de sua vida profissional.

Halbwachs (1990) sinaliza que a memória dos indivíduos não depende exclusivamente de sua subjetividade, mas de seus relacionamentos com a família, com a escola, com a classe social, com a profissão e com o trabalho. Portanto, podemos entender que os estudos de memória nos levam a ressignificar processos identitários. É nessa perspectiva que buscamos as memórias das professoras do Lyceu Paraibano, na tentativa de apreender os fazeres pedagógicos e as singularidades de suas práticas educativas.

Nessa perspectiva, segundo a Antropologia, a identidade tem ao mesmo tempo uma dimensão individual e uma dimensão coletiva. No campo individual, a identidade se vincula ao que o indivíduo pensa que é, e sobre as ideias e representações que desenvolve sobre si mesmo.

No campo coletivo, direciona os papéis que cada indivíduo desempenha em cada grupo social ao qual pertence, seja de uma nacionalidade, de um gênero, pai ou mãe, filho ou filha, pertencente a uma ou outra associação social ou profissional. Assim, os modos como se vive cada papel influencia mutuamente tais papéis. Dessa maneira, a identidade se constrói pela interação dos grupos aos qual cada indivíduo pertence. Significa perceber que não existe uma identidade para cada indivíduo e, sim, identidades que se articulam e se transformam no tempo.

A memória nunca é totalmente individual, pois ela atinge o sujeito na sua expressão coletiva, a partir de mecanismos sociais. Para reformular a memória recebida da sociedade faz-se necessário ligá-la à singularidade, a uma reflexão de si mesmo, sendo que essa reformulação só pode ser feita com a ajuda de seus pares. Justamente por isso estamos estudando a subjetividade, a professoralidade e as memórias das professoras do Lyceu Paraibano.

Ao rememorar cada professora, empreende-se um esforço para transformar a sua vida, a sua trajetória, seus valores e a sua professoralidade em narrativa por meio de tudo que nos ofereceram: as suas visões de mundo, de escola, de gente; suas experiências, seus sonhos e medos, com base nos quais construíram um verdadeiro mosaico do passado educacional e de suas práticas pedagógicas. Esse mosaico faz parte de uma peça maior – social,

educacional, econômico, política – e, a sua maneira individual de ser professora, também o representa.

Analisando a fala da professora Alfa, nas entrevistas feitas através de questionários aplicados no período de março e abril do corrente ano, e das falas registradas nas rodas de conversas, no Lyceu Paraibano, na sala dos professores, destacando que a professora Alfa tem 45 anos de sala de aula, surpreendi-me com a resposta que ela me deu quando lhe perguntei da sua escolha em ser professora:

Tenho certeza de que nasci predestinada a ser professora, pois foi a única profissão que quis ter a minha vida inteira. Desde criança já brincava de ser professora, de escolinha, com as amiguinhas da rua. Um pouco mais crescida, dava aula de reforço aos filhos das vizinhas.

Analisando essa fala dentro da proposta a que nos propomos pesquisar, de tentar compreender o processo educacional brasileiro e a profissionalidade do educador, percebemos de imediato como ela está ligada a subjetividade do sujeito e a sua história de vida, bem como aos seus valores e escolhas.

Devo dizer que a professora Lírio, deu-me uma resposta muito semelhante, quando lhe fiz essa mesma pergunta:

Decidi ser professora com o incentivo de minha família, que é de Itaporanga, na qual, a maioria das mulheres são professoras, portanto, sempre tive muito próxima do universo escolar. Principalmente pelo incentivo de minha madrinha e tia, além de outras professoras da cidade, porque nessa época, além de ganhar melhor do que hoje, nós éramos admiradas e respeitadas. (Professora Lírio).

Após alguns momentos de descontração, onde a professora Alfa relatava algumas peripécias, perguntei-lhe como se constituía professora, ao que prontamente respondeu:

Aprendendo as teorias ensinadas na Universidade Federal da Paraíba e adquirindo experiência em sala de aula, aos pouquinhos, começando junto aos pequenos, do Jardim de Infância; depois passando por turmas de alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, e finalmente, em algumas Universidades particulares de João Pessoa. (Professora Alfa).

Já a professora Lírio assim me respondeu, ao ser indagada sobre essa questão:

Aos 17 anos de idade prestei vestibular para História (UFPB – Campus V – Cajazeiras - PB) Fui aprovada, e a partir daí comecei minha trajetória rumo ao magistério. Depois de graduada comecei a lecionar. Fiz Especialização em História Regional. Procuro sempre me manter atualizada, capacitando-me, quando possível, para acompanhar as mudanças, enfrentar as dificuldades, as adversidades e as diversidades culturais, étnicas, sociais e de aprendizagem que possam aparecer na minha vida profissional. (Professora Lírio)

Perguntada em relação à representação que tem de si mesma, na sua professoralidade, a professora Alfa assim me respondeu:

Eu me sinto muito à vontade, muito bem mesmo em relação ao meu papel de professora e do meu papel social de encaminhamento da juventude para o futuro e suas obrigações, seus direitos e deveres. Contudo, acho que a cada dia fica mais difícil ser professor, haja vista as novas configurações sociais, ao novo modelo de famílias e as demais conjunturas, nas quais se encontram as grandes problemáticas da contemporaneidade. (Professora Alfa)

Nesse aspecto, a professora Lírio respondeu-me do seguinte modo:

Minhas colegas na escola que trabalho (Lyceu), têm uma visão de si mesmas como profissionais competentes, responsáveis e comprometidas com sua profissão, e ao mesmo tempo preocupadas e temerosas de como se encontra a educação hoje no nosso país, pois há uma desvalorização social e profissional, além do excesso de tarefas/atribuições, baixa autoestima, desmotivação dos profissionais da educação graças ao baixo salário, da falta de estruturas nas escolas, do desinteresse por parte dos alunos, dentre outras questões. Apesar das dificuldades estamos buscando melhorias nas nossas práticas pedagógicas em sala de aula, nos inovando para acompanhar as mudanças que a nossa profissão exige. (Professora Lírio).

Entre uma pergunta e outra havia sempre espaços para divagações, longas até, de ordem subjetiva, lembranças muito vivas na memória da professora Alfa, que relatava momentos marcantes do passado, com muita nitidez. Quando lhe perguntei sobre as dificuldades e obstáculos enfrentados, obtive a seguinte resposta:

No início da carreira, ainda adolescente, tudo era muito lúdico, sem problemas. Depois, no ensino público, o desafio foi preencher, sozinha, as lacunas teóricas e práticas que o curso universitário deixou. Um problema grande, depois, foram os projetos impostos pela Secretaria de Educação. Estes eram

“jogados” para nós, com prazo mínimo para a consecução; o que me estressava, pois, muitos deles não tinham resposta positiva por parte dos alunos. A cada dia, ser professor se torna mais difícil por causa das mudanças na sociedade, da violência, do descompasso entre as promessas de governo e o que de fato é feito pela educação. A desestruturação da família está se refletindo em todos os espaços sociais. Ser professor tornou-se um grande desafio. (Professora Alfa).

Nessa perspectiva de compreender a educação, suas problemáticas, e buscar novos olhares no processo ensino/aprendizagem através da subjetividade, da professoralidade e da memória é que entrevistei também a professora Beta com as mesmas arguições feitas à professora Alfa, que assim respondeu quando lhe perguntei como se constituiu professora:

Foi na prática, no dia a dia, ou seja, na própria vida vivida, porque a Universidade não constitui nenhum professor. Fiz pedagógico, e isso me ajudou muito, uma vez que trabalhei vários anos com crianças, e isso me ajudou a desenvolver minha sensibilidade, minha percepção. Fiz cursos para trabalhar com crianças especiais, o que requer, além de formação, amor. Tudo isso me ajudou muito quando fui trabalhar com adultos, na EJA, uma realidade distante e semelhante ao mesmo tempo, porque muitos dos alunos que compõem essa modalidade de ensino sofreram exclusões, por isso precisam de cuidados especiais, para lutarem por uma vida melhor. Sou Graduada em História, e tenho Pós-Graduação em psicopedagogia. (Fala da professora Beta na entrevista). (Professora Alfa)

Perguntada sobre o que é ser professora, assim se posicionou:

Ser professora é assumir vários papéis ao mesmo tempo: é assumir o papel de amiga, de irmã, de prima, de mãe. É também compartilhar a vida do aluno. Justamente por isso é amar e educar.

Quando perguntei à professora Beta como ela se sentia depois de 25 anos e três meses como professora, respondeu:

Sinto-me decepcionada, não só em relação à aprendizagem dos alunos, mas a maneira como o processo educativo se mostra no momento, falta de respeito com os professores, e até mesmo violência física. Há dez anos atrás o nosso alunado

tinha comportamento diferente, era mais responsável e comprometido. (Professora Beta).

Em relação às dificuldades enfrentadas na longa caminhada de educadora, posicionou-se falando:

Dificuldades eu encontro para exercer minha profissão de professora como gostaria, pois a cada dia piora o interesse dos alunos; a cada dia está mais difícil dar aulas boas, mesmo o professor planejando bem suas atividades, pois se o professor tem compromisso, isso falta no aluno. (Professora Beta)

Já a professora Gama, respondeu a essa mesma pergunta da seguinte forma:

Os maiores obstáculos que sempre enfrentei são o tempo, que é mínimo, para uma aula, o espaço, sempre posto da mesma forma, cadeiras enfileiradas, quadro e giz, apenas. Agora é caneta. E mais outros mais, muito graves, como o excessivo número de alunos nas turmas, de 60, no turno da manhã; e o peso da responsabilidade pelo fracasso do aluno. Ainda preciso citar o excesso de atividades burocráticas exigidas pela Secretaria de Educação e a ausência de um apoio eficiente. (Professora Gama)

Em relação à questão do ser professora e de como se constituiu professora, assim se colocou:

Uma profissional indispensável na estrutura das organizações humanas; elo entre os saberes e as pessoas; símbolo de superação da barbárie. E mais, elemento fundamental, que luta incansavelmente para a elevação dos padrões humanos de comportamentos. Contribuintes, inegavelmente, de tudo que a humanidade já conquistou.

O motivo primeiro para que eu me constitui-se professora foi a curiosidade, o desejo de querer saber “tudo” (grifo da professora Gama na entrevista), o porquê dos fenômenos, das ciências e dos pensamentos humanos. Dessa forma, só a História poderia me responder. Dessa forma, a Licenciatura me proporcionou um brinde: conviver diariamente em ambiente repleto de vidas jovens, que mantém minha mente sempre aberta, acompanhando as inovações e mudanças em todas as áreas, dos comportamentos humanos às inovações tecnológicas. (Professora Gama).

Devo dizer que fiquei muito sensibilizada com a entrevista da professora Gama, pois essa incrível profissional mostrou-se, em todos os nossos encontros, equilibradíssima, senhora de si mesmo e do seu universo escolar.

Seus gestos e olhar, sempre muito serenos, revelavam uma força, um domínio de vida pelas experiências vividas, tanto no pessoal quanto no profissional, que era quase impossível não admirá-la e respeitá-la. Uma profissional consciente de si mesma, de sua professoralidade e de toda a realidade social, cultural, histórica, política, econômica e religiosa que a rodeia. Quando lhe perguntei como se sentia após a sua caminhada de vinte e três anos e dez meses em salas de aula da rede estadual, disse-me o seguinte:

Quando penso em tudo que vivi nessa longa caminhada de professora, devo confessar sem culpas que sinto uma certa injustiça, isto é, profissionalmente sinto-me injustiça, agora que sei bem mais de como a educação funciona, de como o sistema funciona e interfere, de como as escolas são na verdade, sei que poderia ter sido uma profissional melhor se condições me fossem favoráveis pelo sistema educacional. Se melhores salários e reconhecimentos, nós, educadores tivéssemos. Estou às portas da aposentadoria, mas apesar de tudo, sinto-me em paz, pois dei o melhor de mim na minha função social de professora. (Professora Gama).

Perguntada sobre a questão de gênero professor/professora, a professora Gama afirmou categoricamente que nunca se sentiu diminuída. Sempre teve respeito e consideração iguais as que o professor tem. Tanto da parte dos colegas quanto da parte dos alunos. Já em relação à singularidade das professoras, acredita que por uma questão de sensibilidade própria da mulher, as professoras possuem nuances e percepções mais aguçadas que as dos professores. E porque são guerreiras, elas nunca desistem dos seus alunos. A professora Lírio também afirmou, categoricamente, que nunca se sentiu diminuída por ser professora, nem por colegas nem pelos alunos.

Nessa jornada de compreender a educação atual através das memórias das professoras do Lyceu Paraibano, buscando em suas lembranças pontos comuns e singulares que nos ajudem a compreender a professoralidade e o processo ensino/aprendizagem foi que entrevistei a professora Papoula em relação a sua concepção de ser professora:

Ser professora é educar levando-se em conta que não é somente transmitir conhecimentos, isto é, conteúdos, mas sim ensinar estilos de vida que dignifique o ser humano, formas

cidadãs que devem ser vivenciadas no nosso cotidiano. Significa, também, ser um especialista do próprio trabalho. Precisa ser ainda um pesquisador; alguém com olhares reflexivos da sua própria prática pedagógica. Ser professora é ser mediador do conhecimento científico e do conhecimento de mundo. E hoje, é ser mãe, tia, irmã, amiga, psicóloga e outras funções mais. (Professora Papoula)

Na continuação da nossa conversa, a professora Papoula, respondendo a minha pergunta sobre a representação que ela e as colegas tinham de si mesmas enquanto professoras, calmamente retratou a si e às colegas em relação ao que lhe foi perguntado:

Eu e minhas colegas de trabalho, durante esses anos todos de convivência e práticas pedagógicas aqui no Lyceu nos vemos como profissionais responsáveis e competentes, e acima de tudo, professoras envolvidas com tudo que diz respeito à educação, comprometidas com o nosso alunado, por isso, de consciências tranquilas, pois sabemos que desenvolvemos um trabalho profissional de boa qualidade. Ela ressaltou que nos dias de hoje, ela e todas as colegas e os professores, todos, sem exceção, estão amedrontados com a violência nas escolas. Além disso, afirmou que tanto elas como a categoria como um todo, estão muito decepcionados com a desvalorização social dos professores, e de que há uma insatisfação generalizada em relação ao salário. Lembrou ainda as péssimas condições das escolas, tanto em relação à estrutura quanto em relação à ausência da família no processo ensino/aprendizagem, fragilizando-o ainda mais. (Professora Papoula)

Esse trabalho de pesquisa com as professoras me está sendo muito acessível, isto é, não sofri resistências por parte delas, ao contrário, sempre se mostraram afáveis e prestativas, na sua grande maioria. Penso que seja pelo fato de sermos colegas e amigas, trabalhando na mesma escola há muito anos. Porém devo ressaltar que duas colegas professoras, Cravo e Cravo da Índia não quiseram me dar um não, mas pude sentir claramente, durante as entrevistas, que suas respostas às arguições feitas por mim eram descompromissadas, desinteressadas, que não contribuiriam muito em relação aos meus objetivos de compreender a subjetividade, a professoralidade e a história de vida de cada educadora como fatores determinantes de suas práticas pedagógicas.

[R6] Comentário: Está muito colocoquial sem embasamento. Você precisa analisar essas falas à luz da teoria estudada.

Acho que foram quase vencidas pelo cansaço e pelas lutas da professoralidade ao longo de suas jornadas, pois me responderam forma, sucinta, objetiva demais, curta demais, descompromissadas com as respostas, quando lhes perguntei como se sentiam após 25 anos de sala de aula, dizendo que se sentiam decepcionadas com os alunos. Quando perguntadas como decidiram ser professoras afirmaram apenas que por influência da mãe. Já sobre as singularidades do fazer pedagógico das professoras, respondeu simplesmente que sim, certamente havia singularidades. Em relação à questão de gênero, disseram apenas NÃO. Também em relação à representação que tem de si mesmas, responderam-me de maneira que se consideravam professoras responsáveis, que amam seus alunos. Somente quando lhes indaguei sobre o que é ser professora foi que afirmaram com uma resposta mais longa, mais completa, que é assumir o papel de mãe, de amiga, de irmã; que é compartilhar da vida dos alunos, que é educar e amar.

Nesse meu momento de reflexão, trago à tona o posicionamento de Marcelo Garcia (2009), em relação à identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um resultado, somente, de uma titulação. É, antes de tudo, um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica no que se refere à configuração de representações subjetivas acerca da profissão.

A identidade profissional é coletiva à medida em que é fruto do contexto histórico, social, cultural, político e econômico, e sem sombras de dúvida, de uma socialização profissional, mas também é individual tendo em vista que se relaciona com a história de vida de cada sujeito, de suas experiências pessoais, dos seus valores, de suas condições sociais, culturais e econômicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de estudar as memórias das professoras do Lyceu paraibano através das lentes da subjetividade, da identidade e da professoralidade como uma maneira peculiar de entender melhor a educação no Brasil, os processos de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em salas de aula, bem como o desejo de visualizar algo que pudesse abrandar a crise educacional pela qual passamos e de entender como acontece a professoralidades destas professoras, apoiou-se também na afirmação de **Catani**, de que da mesma forma que há um modo masculino de ver e conceber o mundo, entre as mulheres existe o que se pode nomear de “visão feminizante” do mundo, ou seja, um modo peculiar de enxergar, de conceber o mundo e suas relações.

Estudar as memórias das professoras do Lyceu Paraibano aproximando e problematizando sobre auto-bio-grafia e Educação como um meio eficaz de relacionar memórias, processos de subjetivação e professoralidade na busca de uma melhor e mais ampla compreensão do processo ensino-aprendizagem e das práticas pedagógicas em nossas salas de aula, foi, de certa forma, redesenhar e repensar a educação no Brasil, tomando como ponto principal a atual crise pela qual passamos.

O estudo nos permitiu também lembrar a história da educação no Brasil, seus aspectos excludentes e opressores, com finalidades relacionadas a interesses outros, nunca o de uma educação transformadora e libertadora. Tendo como alicerces interesses particulares, nunca a realidade concreta, real do povo, das minorias exploradas.

Foi possível também, revivermos histórias de vida das professoras do Lyceu, suas experiências, suas lutas, seus erros e acertos. Suas escolhas, seus valores, seu jeito único de ser e estar no mundo; na coletividade, no universo escolar, que através de suas falas nos foram confirmando que a professoralidade realmente acontece como afirmou Pereira (2000), que é uma marca culturalmente produzida no sujeito; uma diferença na organização da prática subjetiva de cada sujeito, uma diferença que o sujeito produz em si, mesmo vivendo em grupo, na coletividade.

[R7] Comentário: Seus objetivos foram alcançados? A que resultados você chegou? De que forma essa pesquisa influenciou ou contribuiu para a sua prática docente e também para o seu olhar de pesquisadora?

[R8] Comentário: Referência?

Portanto, as histórias de vida professoral, inegavelmente, contribuem muito para a compreensão da profissão docente, ou seja, nos possibilitam entender como se torna professor, porquê se torna professor, como se é professor e como se constitui professor, além de nos fornecer aspectos internos e externos que influenciam diretamente no processo ensino-aprendizagem e nas práticas pedagógicas nas escolas, lembrando que o saber do professor está relacionado com a pessoa, com sua identidade, com suas experiências de vida, com sua história de vida e com sua história profissional, com sua relação com os outros colegas e com os alunos, e com os outros atores escolares na escola, como afirmou Tardif (2002).

Nessa perspectiva, o autor chama nossa atenção para os saberes professorais, ou seja, os saberes experienciais adquiridos ao longo de suas trajetórias, no dia a dia de suas salas de aula e de escola como um todo, portanto, saberes construídos no cotidiano da prática profissional, constituindo-se em uma cultura docente em ação. Conseqüentemente, os saberes experienciais são saberes que se constituem de todos os outros, frutos de diferentes trajetórias dos profissionais da educação.

Nossa tentativa de encontrar peculiaridades, isto é, marcas femininas na professoralidade das professoras do Lyceu Paraibano não foi em vão. Realmente, através de suas falas, de suas histórias de vida professoral, percebemos que suas práticas pedagógicas são alicerçadas na sensibilidade e na afetividade, haja vista que a grande maioria delas, quando perguntadas qual a representação que tem de si mesmas enquanto educadoras, afirmaram desempenhar os papéis de mãe, irmã, tia, prima, amiga e cúmplice. Desse modo elas foram construindo sua professoralidade, seu jeito e modo de ser e estar no mundo.

Percebemos ainda, nas narrativas das professoras do Lyceu, que o seu fazer pedagógico está impregnado dos saberes experienciais, uma vez este está alicerçado na prática interativa com seus alunos, na troca de conhecimentos e de experiências de vida, de proximidade e de afetividade. E também do saber personalizado, porque elas conhecem seus alunos, suas realidade pessoais e familiares. Apropriaram-se, ainda, do saber plural e heterogêneo, quanto buscam práticas diversificadas em sala de aula, como filmes, músicas, desenhos, danças, trabalho em equipes, projetos que abordam

temas transversais, como drogas, trabalho infantil, eleição, homofobia, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros.

A análise do discurso das professoras do Lyceu revelou muito de sua subjetividade, de sua professoralidade, de como chegaram a ser o que são, de como estão sendo, porquê estão sendo e o que poderia vir a ser, ou seja, suas narrativas, revelaram-nos como se tornaram professoras, como é ser professora, porquê são professoras e como se constituíram professoras.

Suas narrativas nos mostraram que a grande maioria foi influenciada por parentas professoras, como mães, tias, primas, madrinhas, como também influência de professoras que as marcaram quando eram alunas, tanto no ensino fundamental quanto no médio, é que nessa época, ser professor era interessante, uma vez que estes tinham o respeito da sociedade, dos alunos e também recebiam um salário bom., ressaltando, porém, que o sujeito professor é sempre uma potência inacabada, que nunca está pronto, findo.

Em sendo assim, por meio de nossas escolhas, de nossos valores, de nossas experiências individuais e coletivas, crenças, atitudes, nos tornamos o que vamos sendo, o que nos permitimos ser, nos constituindo na interação diária dos processos heterogêneos, individuais e coletivos, tanto no campo pessoal quanto no profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira O.; SOUSA, Cynthia P.; SOUSA, M. Cecília C. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

FÁVERO, OSMAR E SEMERARO, GIOVANNI (Orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 10ª edição, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, SP: Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FOUCAULT, M. (Org.) **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GONÇALVES, R. A. (org.). **Luzes e Sombras sobre a Colônia – Educação e Casamento na São Paulo do século XVIII**. nº 3. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP-Departamento de História, 1998.

GONDAR, J. **Memória, poder e resistência**. In: BARRENECHEA, M. A.; J. (Org.). **Memória e espaço: trilhas do contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

GHIRALDELLI, Jr., P. **Três estudos em história e historiografia da educação**.

São Paulo-Ibitinga, Humanidades, 1993.

HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Papirus, 1997.

HYPOLITO, Álvaro M. **Processo de Trabalho Escolar: algumas categorias para análise**. Teoria e educação, Porto Alegre, nº4, p.7-21, 1991.

LOPES, Eliane Marta T. do magi“**A educação da mulher: A feminização stério**”. Teoria & educação nº4. Porto Alegre, 1991 a, p. 22-40.

[R9] Comentário: Ver ABNT. Os autores que não foram citados não podem constar o item Referências. Ademais, há vários autores que de fato foram citados, mas que não constam nas referências, e devem obrigatoriamente constar. São eles: Dominicé (2008); Perrenoud (2001); Tardif (2005); Novais (1995); Almeida (2003); Freire (1999); Costa (1999); Ferreira (2009); Arroyo (2000); Oliveira (2003); Guattari & Rolnik (1993); Guattari (1992); Perrenoud (2002); Deleuze (1988); Goffman (ano?); Halbwachs (1954); e Garcia (2009).

[R10] Comentário: Esta referência não consta no trabalho.

[R11] Comentário: No texto, consta Fávero (1996).

[R12] Comentário: No texto, consta Freire (1996; 1999).

[R13] Comentário: No texto, consta Foucault (1991).

[R14] Comentário: No texto, consta apenas Gondar (2003).

[R15] Comentário: No texto, consta Ghiraldelli Jr. (2001).

[R16] Comentário: Estas referências não constam no trabalho.

LOURO, Guacira Lopes. **Magistério de primeiro grau: um trabalho de mulher. Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul/dez. 1989.

MARCELO, Garcia, C. **A Identidade Horizonte docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente.** Belo, NOVOA, Antônio. Os professores e as Histórias de vida. In: NOVOA, Antônio (org.). Vidas de professores. Porto Editora. Portugal, 1992.

_____. **A formação contínua entre a pessoa – professor e a organização – escola.** In Inovação. Vol. 4, nº 1, 1991.

_____. **Tecnologías del yo.** (trad. Mercedes Allendesalazar). 2.ed. Barcelona, Paidós, 1991.

_____. **O que é um autor?** (trad. António F. Cascais e Edmundo Cordeiro). S/l, Vega, 1992.

_____. **Microfísica do poder.** (trad. Roberto Machado). 11. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Formação Profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

PEREIRA, M. **Nos supostos para pensar a formação e auto-formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação.** In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. et al (org) Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio: DP&A, 2000.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral.** Projeto História 15. São Paulo, 1997.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1983.

SCHELBAUER, A. R. **Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914.** Maringá, Pr: EDUEM, 1998.

SIMSON, Olga Rodrigues de M. Von. **Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do centro de memória da Unicamp.** In: FARIA FILHO, Luciano M.de. (Org.). Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação. Campinas, SP: Universidade São Francisco, 2000.

[R17] Comentário: No texto, consta apenas Novoa (1992).

[R18] Comentário: Essas obras são Foucault, não de Novoa.