

## PROFESSOR: SUJEITO SÓCIO-CULTURAL

Francely Aparecida dos Santos - Mestranda em Educação: Formação de Professores pela Universidade de Uberaba/MG – UNIUBE

### RESUMO:

A nossa profissão tem uma história política e econômica, que não pode ser deixada de lado quando discutimos as questões relativas às práticas docentes realizadas no cotidiano escolar. Acredito que a primeira reflexão tem que partir do pressuposto de “Como eu me constitui professora?” Além de responder essa questão, suscito outras que acredito serem necessárias para a reflexão da nossa trajetória profissional no âmbito pessoal e social, no entanto faço apontamentos necessários à formação dos formadores, tangentes à construção do professor como sujeito sócio-cultural que ocupa um espaço muito importante na realidade social de que faz parte, além de ser um dos responsáveis pela formação de alunos capazes de fazer leituras atentas do mundo em que vive e de que tenham vontade de participar ativamente desse mundo. Cito a importância do professor como um ser pensante e aponto a coragem como virtude humana para transformar o mundo que nos rodeia.

Por que me constitui professora hoje? Qual é a minha história nessa profissão? Quais são as minhas referências profissionais? Quais são os meus espelhos?<sup>1</sup> Com certeza todos nós professores já nos deparamos com essas reflexões. Em uma sociedade capitalista, onde os interesses particulares estão em um grau de importância muito maior que os interesses comunitários/sociais, por que ainda somos professores? Se o sucateamento da escola pública se traduz nos baixos salários, nas péssimas condições de trabalho, no gerenciamento do sistema de ensino atrelado a interesses cooperativos ou político-eleitorais, na falta de uma proposta educacional voltada à formação do cidadão, deixa o professor cada dia mais desmotivado, com a auto-estima baixa e com a saúde abalada?

Ser professor é tarefa fácil?

Como professores, o que somos e o que podemos ser na sociedade brasileira? E o que queremos ser?

É imprescindível que antes de responder às questões possamos entendê-las dentro do processo de prática histórico-cultural de constituição do ser humano. Vivendo os efeitos produzidos em nós, gerados pelos questionamentos apontados, seja como aceitação, submissão ou como resistência, nos faz buscar dentro de nós mesmas respostas de qual professor tenho sido.

Para isso, vamos retomar a história de nossa formação no Brasil. Por exemplo, até a época da Independência de nosso país não havia um sistema popular de instrução e as manifestações culturais eram proibidas, assim como a atividades de tipografia. Conforme Berlinck (1954, p.257),

ao ser feita a Independência, a nascente nação via-se mergulhada na mais profunda ignorância; o ensino popular então existente não passara de umas tantas escolas salpicadas pelas capitâneas. O ensino secundário público era dado nas chamadas ‘aulas régias’ onde se misturava um ensino estéril e pedante do latim, grego, retórica, filosofia racional e moral e coisas semelhantes. O livro era raro e mesmo as pessoas mais qualificadas não possuíam hábito de ler.

É certo que problemas ligados à educação não são apenas problemas pedagógicos ou de existência filosófica, são na verdade de ordem política, ética, de formação profissional além dos problemas financeiros.

---

<sup>1</sup> - Termo citado por CAÇÃO, Roseli F. Como nos tornamos Professoras? São Paulo: Autêntica.

No Brasil colônia, o ideal de educação feminina restringia-se exclusivamente às prendas domésticas e, lógico, não havia escola, sendo as mulheres educadas em conventos. Em 1811 só existiam cinco conventos no Brasil, localizados, um na Bahia, dois no Rio de Janeiro e dois em São Paulo.

Com a vinda da Corte, em 1816, dá-se início da instrução laica para a mulher, através de senhoras portuguesas, francesas e alemãs que ensinavam costura, bordado, religião e rudimentos de aritmética e língua nacional para as meninas do Rio de Janeiro.

Proclamada a Independência, na constituição de 1823 estava presente a idéia de se proporcionar instrução ao sexo feminino e em 1824 é proposta a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Projetos relativos à educação nacional (1826) conclamavam que:

Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma já indicada ..., para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, em que o presidente da província, em conselho, julgar necessário esse estabelecimento... aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimento se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar.

Em 1827, a legislação restringe o ensino da aritmética nas escolas de meninas, às quatro operações. As mestras são, assim, desobrigadas do ensino da geometria, surgindo, desta forma, mais uma diferenciação curricular entre escolas masculinas e femininas, já que a geometria continuava a integrar os currículos das escolas para meninos. É interessante observar que esse fato também irá diferenciar as remunerações recebidas pelo professor e pela professora: apesar de a lei consagrar a igualdade de salários, o ensino da geometria constituía o critério para se estabelecerem salários diferenciados. Se a professora não ensinava geometria, porque o currículo das escolas femininas assim não o exigia, o seu salário seria inferior ao do homem que ensinasse nas escolas masculinas, onde o ensino dessa matéria era obrigatório.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade da educação para as mulheres, também se limitava a essa perspectiva, pois o ensino nas escolas femininas enfatizava mais os trabalhos manuais que a leitura, escrita e aritmética. Além dessa limitação curricular, sem se admitir a co-educação, o ingresso da mulher nos liceus, ginásios e academias era vedado.

Em 1852, protestando contra o salário do professor primário, quando assumiu pela primeira vez a província do Paraná, o Conselheiro Zacarias de Vasconcelos falava do absurdo daquele salário: menos de 800 réis diários. Segundo Berlinck (1954),

a conseqüência da deficiência das dotações era que o magistério não seduzia. Só ia ser professor quem não dava para mais nada, era a sentença repetida por muitos presidentes de províncias. Se era urgente valorizar a instrução entre os habitantes do Brasil, dificilmente se poderia descobrir processo menos condizente com essa finalidade do que a parca remuneração dos professores.

Difícil para nós é enxergar que em pleno século XXI, os pensamentos dos governantes continuam tão provincianos quanto os do ano de 1852, quando então ouvimos um presidente da república afirmar que devemos esquecer que antes dele ser presidente da república, era professor universitário de sociologia e defensor dos direitos sociais, com muitas produções científicas a respeito do assunto. Realmente, a disparidade continua e a política brasileira se dá pelo velho ditado chinês “faça o que eu falo e não faça o que eu faço”.

Na Colônia, as expectativas sociais em relação aos papéis femininos excluía, praticamente, a necessidade de instrução. Por isso a maior dificuldade de aplicação da lei de 1827 residiu no provimento das cadeiras das escolas femininas. Não obstante sobressaíssem as mulheres no ensino das prendas domésticas, as poucas que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam ensinar que não logravam êxito em transmitir seus exíguos conhecimentos. Se os próprios homens aos quais o acesso à instrução era muito mais fácil, se revelavam incapazes de ministrar o ensino de primeiras letras, lastimável era o nível de ensino das escolas femininas cujas mestras estiveram sempre mais ou menos marginalizadas do saber.

Em 1834, com a publicação do Ato Adicional, que transferia para a Província a faculdade de legislar sobre a instrução do povo e de regulamentar os estabelecimentos destinados a promovê-la, além de representar uma quebra na legislação vigente até 1827, representou, também a quebra de tratamento idêntico a mestres e mestras das escolas elementares. As províncias passaram a admitir mestras para as escolas de meninas, independentemente de concursos. Essa legislação, ao mesmo tempo em que representava a institucionalização da incompetência das mestras, sancionava a persistência da inferioridade cultural da mulher e da remuneração diferenciada entre mestres e mestras.

Ainda hoje temos no Brasil, a prática de admitir professores leigos e não concursados, com a correspondente remuneração diferenciada, no entanto, é de se estranhar a permanência dessa prática, pois já no Império se propunha a criação de Escolas Normais para a formação do professorado como meio de se minorar a situação lastimável em que se encontrava o ensino.

Em Minas Gerais, a primeira escola, implantada em 1840, sofreu repetidos fechamentos até que em 1906 se firmou na capital, com exclusividade para o sexo feminino, que anos mais tarde, foi transformada no Instituto de Educação.

Nas palavras de Saffioti (1976, p.196) as primeiras Escolas Normais “concebidas para pôr fim à improvisação serão elas mesmas as instituições nas quais a improvisação passaria a existir em outro nível” pois, mesmo em número insuficiente para promover a formação das normalistas, não se dispunha de quadros de professores habilitados para atuar nessas escolas, fato agravado pela inexistência de uma proposta pedagógica que subsidiasse a sua organização.

Nesse sentido, as Escolas Normais representaram, precariamente, apenas uma solução para o problema da mão-de-obra nas escolas femininas. A sociedade reagiria, negativamente, ao recrutamento da mulher, avaliando, inclusive, as primeiras normalistas como pessoas de moral duvidosa, o que se entendia, 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 numa 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.

Ainda nos fins do século XIX, a Escola Normal cumpre funções de dar formação profissional, aumentar a instrução e formar boas mães e donas-de-casa, funções essas que, sem maiores alterações, persistem até a atualidade. A República surge defendendo na sua constituição o princípio de laicidade do ensino, libertando a instrução oficial das amarras da Igreja Católica que foi até meados do século XX, a principal responsável pela educação da mulher.

De qualquer forma, até a década de 30, a Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, mesmo com todas as limitações que continha, desempenhou papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira. O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita, pela sociedade, para a mulher. E sob essa perspectiva, segundo Freire (1993), cometemos o equívoco de nos sentir passivas, escravas de pacotes, domesticadas da aventura de criar e de serem contidas de viver uma autonomia profissional, seguindo a “professora-tia”, aquela que a partir de “manhas” autoritárias deve se comportar bem, para dar bons exemplos aos “sobrinhos” e formá-los bem. Essa é uma tentativa de reduzir a professora à condição de tia, caindo em uma armadilha ideológica em que, tenta-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, amaciando a sua capacidade de lutar.

Nos anos 70 a leitura tecnicista reduziu a atividade docente às suas competências técnicas e abriu caminho para utopias que pretendiam (e pretendem) substituir os professores por máquinas, ampaçando nossa continuidade como profissionais, fazendo pesar, sobre nós, a acusação de contribuirmos para a reprodução das desigualdades sociais.

Nos anos 80, a nossa profissão sofreu o interesse crescente pela qualidade da escola, que através dos projetos de modernização neoliberais, impulsionou o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação, multiplicando as estâncias de controle sobre o trabalho docente e o interesse pelo estudo de nossa atividade, de nossas condições de trabalho e de nossos processos de formação básica, favorecendo o aparecimento de projetos e pesquisas voltados para o papel do professor,

favorecendo a emergência da pedagogia crítica, resgatando o papel do professor e da escola e desses na dinâmica social.

Nos anos 90 até os dias de hoje discute-se a nova trajetória profissional, centraram-se na análise das características que deveriam reunir “um bom professor”, através dos escritos de Maria Isabel Cunha, Terezinha Rios, Ana Lúcia Amaral, Philippe Perrenoud, Henry Giroux, Joe Kincheloe e outros que assumem a tese de que a educação escolarizada realiza a função política a ela intrínseca, numa dimensão transformadora, se ela garantir às crianças a apropriação do saber escolar.

Hoje quando entro em uma sala de aula da universidade em que trabalho e pergunto aos acadêmicos por que escolheram fazer o Curso Normal Superior, ouço respostas como: “Por falta de opção, pois queria fazer Psicologia, mas não tenho condições de morar fora”; “Escolhi esse curso porque posso conciliar mais facilmente o trabalho com o casamento”; “Porque em minha família todas as mulheres são professoras”; Porque a atual legislação me obrigou a continuar os estudos”.

A resposta que menos ouço é “Porque gostaria de aprender a ser professora”.

Todas as respostas me fazem pensar: o que estaria diferente do Brasil Colônia?

Diante das respostas, a diferença do Brasil Colônia e o de hoje, se dá pela legislação, pois a partir da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - só poderá ser professor da educação básica, quem até 2006 estiver habilitado em nível superior, não importando se já é professor por habilitação do Magistério de 1º grau ou se deseja ingressar na carreira. Também não me sinto preocupada com as outras questões abordadas nas respostas dadas, porque eu mesma escolhi o curso de Magistério de 1º grau em nível de 2º grau, porque não poderia estudar a noite e fazer o Curso Técnico de Química, devido às ordens de meu pai, pautada em que “filhas dele não estudam a noite”. Não foi só a escolha pelo Magistério que me tornou professora; eu me tomei professora também pelo processo de escolarização que me colocou em contato com propostas educativas e com professores que me instigaram a uma releitura de minhas compreensões iniciais, acerca da educação, da escola e do papel social do professor; tornei-me professora porque me fiz e me faço professora nas relações de aprendizado com meus alunos, meus filhos, meus vizinhos e colegas de profissão e de vida, procurando compreender o sentido e a função da educação em suas vidas.

Tornar-se professor, mais do que uma condição, é também o processo pelo qual nos inserimos, de modo específico como mulheres e trabalhadoras, na corrente das relações de trabalho e das práticas educativas de nosso grupo social, relações e práticas que se formaram sem nós e diante das quais “não fomos, de início, senão um objeto como os outros”.

Seramente acredito que ainda somos professores porque,

devemos trabalhar para criar condições que dêem aos estudantes e a nós mesmos a oportunidade de tornar-nos cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (...) para que as escolas sejam vistas como locais ativos de intervenção e luta, nos quais exista a possibilidade de que professores e alunos redefinam a natureza da aprendizagem a práticas críticas e o relacionamento entre pode e controle social terá que ser redefinido. (Giroux, 1997, pp.163 e 218),

sendo assim, ser professor não é tarefa fácil, mas é muito gratificante e, apesar de tudo, é uma das profissões que nos oferece a possibilidade de humanizar o ser humano.

Como que nós, os professores, poderemos humanizar o ser humano?

Acredito que antes de humanizarmos os outros, devemos primeiro humanizar a nós mesmos. Somos sujeitos sócio-culturais no espaço educacional com imensas possibilidades de acreditar que a educação brasileira, possa vir a formar seres humanos no verdadeiro sentido da palavra. E mesmo não sendo tarefa fácil, não é impossível, além de ser gratificante é como diz Freire (1993, p.10) “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece”.

Assim, volto a reafirmar que é uma luta muito grande encontrar uma resposta para o que somos e o que queremos ser na sociedade atual. Acredito, no entanto, que é difícil, mas não é impossível, pois

faz parte da essência do ser humano acreditar nele mesmo e no outro com quem convive e vive; nesse sentido, é necessário “furar o cerco” e buscar o conhecimento que sirva de instrumento de liberdade moral e intelectual para a formação da cidadania.

Para tornarmos sujeitos sócio-culturais no espaço educacional, o pensar tem que ter um papel muito importante na educação do professor, que vai contra “a ciência da administração, dirigida para controlar rigidamente os seres humanos com visões de eficiência e padronização” (Kincheloe, 1997, p.30), retirando-nos a condição de produzir e tornando-nos operários da educação como simples executores do pensar dos outros. Os professores são premiados, não por pensarem e ajudarem os seus alunos a fazê-lo, mas por executarem o que os outros pensaram com aderência e obediência. Para quebrar esse ranço devemos aprender a pensar sofisticadamente, e assim fazer com nossos alunos, tornando-nos profissionais que pesquisam, que são curiosos, e capazes de aguçar a curiosidade alheia.

O pensamento afeta a prática social, nunca sendo separado dela. A forma como nós pensamos sobre o ensinar trabalha para manter ou mudar o status quo. As descrições do mundo não são confortáveis, elas não repousam em uma cadeira macia. Elas são parte do comércio do mundo: ao mesmo tempo em que elas o definem, mudam-no. O pensar é sempre a maior estratégia da batalha cultural. (Kincheloe, 1997, p.36).

É pensando sobre o próprio pensamento que seremos donos do nosso pensar; sendo donos dele seremos também iniciantes do processo de análise e reflexão da nossa realidade cotidiana, na busca de quem somos e de quem queremos ser.

Kincheloe (1997, p.222) aponta que, para alcançarmos esse ápice, devemos elevar o pensamento pós-formal para tornar-se um ato de coragem e cidadania que fortifica os indivíduos para nomear e, então, agir sobre seus entendimentos e assim nos fazer voltar para a vida, para encontrarmos em nossas preocupações uma forma de crescimento da conexão humana, desvelando as forças tácitas que constroem a consciência no nível da vida cotidiana, através dos diálogos em sala de aula, procurando, problematizando o significado e sentido das experiências didáticas que alunos e professores compartilham.

Segundo Kincheloe (1997, p.220), o diálogo pode tornar-se uma experiência sociocognitiva poderosa para os professores em estágio e em exercício efetivo quando eles obtêm a consciência de que os problemas de ensinar não são quebra-cabeças estruturados a serem resolvidos por procedimentos padronizados.

Os problemas do ensinar são raramente consistentes e não possuem métodos reconhecíveis de solução, elas são encontradas à medida que são discutidas, pesquisadas através do diálogo, superando sua pobreza em sala de aula e nas relações interpessoais.

Alunos e professores alcançam o pensar sobre seus próprios pensamentos e sobre as dimensões políticas de suas vidas diárias e aprendem a ser críticos. Ser crítico, segundo Kincheloe (1997, p.186), “é pressupor que os humanos são agentes ativos cuja auto-análise reflexiva e conhecimento de mundo levam à ação, através de perguntas originais em ambientes favoráveis ao surgimento dessas perguntas”.

Uma dessas questões é colocada por Giroux (1997, p.39), que, penso, é de cunho fundamental e tem uma grandeza reflexiva que, com certeza, ajudará a nos posicionarmos dentro do que somos e do que queremos ser: “O que essa sociedade fez de mim que eu não quero mais ser?” Segundo Giroux (1997, p.39), essa pergunta

elucidaria para professores como apropriarem-se dos aspectos mais radicais e afirmativos da cultura dominante e subordinada. Tal conhecimento teria que fornecer uma conexão motivacional à própria ação, teria que aliar uma decodificação crítica da história a uma visão de futuro que não apenas destruísse os mitos da sociedade existente, mas que também atingisse aquelas áreas de desejos e necessidade que escondem o anseio por uma nova sociedade e novas formas de relações sociais, relações livres da patologia do racismo, discriminação sexual e dominação de classes.

A necessidade e interesse em lutar por um mundo e uma educação melhor traz embutidos valores essenciais no alcance dessa luta, que são a fé, a paixão, o compromisso e o gosto com o que se faz, além da clareza de por que e por quem se luta.

O professor como sujeito sócio-cultural no espaço educacional, na busca de quem é e do que quer ser, deverá ser um profissional que busque uma formação acadêmica e humana melhor, para que na escola ele busque a humanização das pessoas, que vêem no seu exemplo uma possibilidade de fazer diferente e melhor. Em tempos de refazer identidades, esse processo é construído ao lado do processo de formação desse profissional, devendo “assumir um caráter de desenvolvimento das práticas e não o de uma ruptura com o mundo passado pessoal e profissional; evocar esse passado é uma condição necessária à intervenção formativa a partir da qual esta adquire significado”. (Kullook, 2000, p.87).

Nem todas as ansiedades e dúvidas serão respondidas e resolvidas de imediato, mas com certeza o caminho a trilhar terá que ser encontrado por cada um de nós (solitária e socialmente) no desejo e necessidade de transformar “uma ordem político-cultural geradora de excessivas desigualdades” (Maturana, 1998, P.13), em atos de coragem que possibilite,

mostrar a tarefa do ensinante, que também é aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (Freire, 1993, p.10).

No entanto, a possibilidade de enfrentar essa crise é possível,

a partir de uma dinâmica de valorização intelectual, de uma consolidação da autonomia profissional, de um reforço do sentimento de que somos nós, que controlamos o nosso próprio trabalho. É esta segurança profissional que pode levar os professores a saírem do desconforto e do mal-estar em que têm vivido. (Nóvoa, 1998, p.31).

Diante de tudo isso, acredito que a formação dos formadores da educação tem que ter certa prioridade dentro do programa das políticas públicas de um país, do nosso país. Parafrazeando Pedro Demo, eu digo que conhecemos o caráter dos políticos de um país pelo valor que eles dão à educação de seu povo, pois o que não é bom para os brasileiros também não é bom para o Brasil.

E na verdade todas as questões que aponto neste texto significam para mim, a capacidade de criar condições para que o aluno faça uma leitura atenta da realidade social de que faz parte e para que tenha vontade de participação ativa nessa realidade, então acredito com sinceridade que não esgotei o assunto e nem era essa a pretensão, e sim, procurei resgatar um pouco da história de nossa profissão, assim como a capacidade que temos de mudar, para melhor, a nossa história, nos posicionando como profissionais que somos e que fazemos parte de uma cultura que deve ser valorizada em todos os sentidos, que somos trabalhadores aprendizes de que tudo o que existe e vive precisa ser cuidado para continuar a existir e a viver, inclusive nós mesmos.

É como nos diz Rios (2001, p.72) “é no cotidiano de nossas práticas que estamos construindo educação, que estamos fazendo a história da educação brasileira”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BERLINCK, B. L. *Fatores adversos na formação brasileira*. São Paulo: IPSIS S/A., 1954.  
FREIRE, Paulo. *Professora sim, Tia não*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.  
GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio: Novo locus?** São Paulo: Annablume, 2000.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Profissionalização feminina: professoras-primárias e operárias**. São Paulo: 1969 (mimeo).