



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG**  
**Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC**  
**Linha de Pesquisa 2: Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador**

## **HISTÓRIAS DE MESTRAS: o sentido de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães (1968-2000)**

**Rita de Cássia Oliveira Carneiro**

**SALVADOR - BAHIA**  
**2010**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG**  
**Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC**  
**LPQ II - Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador**

**Rita de Cássia Oliveira Carneiro**

## **HISTÓRIAS DE MESTRAS: o sentido de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimaraes (1968-2000)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, vinculada ao GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

**SALVADOR / BA**  
**2010**

# **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Rita de Cássia Oliveira Carneiro**

## **HISTÓRIAS DE MESTRAS: o sentido de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães (1968-2000)**

Dissertação apresentada em 10 de julho de 2009, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, perante a Banca Examinadora composta pelos professores:

Elizeu Clementino de Souza – Orientador  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia  
Universidade do Estado da Bahia

Cynthia Pereira de Sousa  
Doutora e Professora Livre-Docente em Educação, Universidade de São Paulo  
Universidade de São Paulo

Elizete Silva Passos  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Yara Dulce Bandeira de Ataíde  
Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Universidade do Estado da Bahia

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Biblioteca Luiz Henrique Dias  
Tavares – PPGEDuC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB

C289

**Carneiro , Rita de Cássia Oliveira**  
**HISTÓRIAS DE MESTRAS o sentido de ser professora do**  
**Instituto de Educação Gastão Guimarães (1968-2000) Rita de**  
**Cássia Oliveira Carneiro – Salvador, 2009**  
169f. : il

**Orientador Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.**  
**Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em**  
**Educação e Contemporaneidade.**

**1. Professores – Formação 2 .História de Vida 3 .Professoras-**  
**Memória I. Título**

**CDD 371 .12**

*Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins  
acadêmicos, desde que seja citada a fonte.*

Aos meus pais José Adolfo Carneiro e Maria Ruth Oliveira Carneiro, por seu amor incondicional, a minha eterna gratidão, amor e respeito. Suas histórias de vida me inspiram a continuar lutando. Aos meus irmãos, irmã, cunhada, sobrinha e sobrinhos o meu amor e agradecimento pela compreensão da ausência e pelo apoio constante.

## AGRADECIMENTOS

Desejo começar estes agradecimentos ao meu orientador Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza. Obrigada Elizeu por ter acreditado no meu projeto, pela sua paciência e atenção constante, por seu olhar atento e leitura criteriosa do texto. A sua energia, disciplina e capacidade de produção são inspiração para mim.

As professoras Cynthia Pereira de Sousa-USP, Elizete Passos-UFBA e Yara Dulce Ataíde-UNEB, membros da banca, pelas valiosas contribuições na qualificação, possibilitando-me repensar os rumos do meu texto.

As colaboradoras da pesquisa, professoras Nilma Portugal, Celita, Danete, Nair Carneiro, Ana Angélica, Marlene Lira, Joselita, Neide Cruz, Maria do Carmo e Dieta, meu eterno agradecimento por terem dividido comigo suas memórias. Muito obrigada, suas histórias de vida fizeram-me refletir sobre meu próprio processo de constituição identitária.

As minhas companheiras de orientação Selma, Patrícia Júlia, Patrícia, Lúcia Gracia, Geisa, Zélia e Neurilene pelas trocas amorosas durante o tempo que passamos juntas.

Geisa, Zélia, Carla Meira e Neurilene, companheiras, irmãs, muito obrigada pela acolhida carinhosa em suas casas, quando precisei de abrigo em Salvador.

A toda a turma do mestrado da UNEB 2007, partilhar essa experiência com vocês tornou-me um ser humano melhor e mais rico. Obrigada!

As Companheiras do Proinfantil-IEGG, Nelma Virgínia, Nelma Silva, Denise, Ediana, Irene, Marinalva e Rosemeire pelo apoio durante esses dois anos, compreensão e carinho dispensados nos momentos em que eu me sentia fragilizada. Vocês moram no meu coração!

Luciana Rios e Rosária, nós conseguimos! Obrigada pela companhia e trocas durante nossas viagens para Salvador. Tenho a felicidade de considerá-las minhas amigas.

A Sandra Nívia, Luciana Nascimento, Antonia, Rita Brêda, finalmente poderemos nos encontrar para aquela partida de buraco. Obrigada amigas, por compreenderem o meu momento. Amo vocês.

A minha família, razão da minha vida, meus pais Adolfo e Ruth, meu irmãos Peppe, Francisco e Daniel, minha irmã Mariazinha, meus sobrinhos amados Chris e Nicholas, minha adorada sobrinha, minha pequetita Alice, minha afilhada Bárbara

Morena, minha cunhada Marinalva. Obrigada por compreenderem a minha ausência e por torcerem pelo meu sucesso sempre. Amo vocês todos, mais do que eu posso dizer ou demonstrar.

Ao Senhor de todas as coisas, Aquele que guia a minha existência, o A e o Z, o princípio e o fim. Que a minha vida seja sempre uma expressão de gratidão por tudo que me concedes sempre. Obrigada meu Senhor e meu Deus por mais essa vitória.

## RESUMO

A pesquisa insere-se no campo da história da educação e da formação de professores, utilizando como referência teórico-metodológica princípios da abordagem (auto)biográfica, valendo-se das histórias de vida como forma de acessar as memórias das professoras. Configura-se como *lócus* da pesquisa o Grupo Amigos Aposentados do Gastão-GAAG, tendo como colaboradoras ex-professoras do Instituto de Educação Gastão Guimarães-IEGG em Feira de Santana-BA, Brasil, que constituíram o grupo após a aposentadoria e encontram-se mensalmente há 13 anos. O objetivo da pesquisa foi investigar os processos de constituição identitária, a partir das imagens da profissão construídas pela professoras, ao longo de sua vida profissional no IEGG e que se prolonga, para além da instituição, no espaço do GAAG. Procuo reconstituir a história do IEGG no período de 1968-2000, através das reminiscências das professoras e das várias histórias, a partir das singularidades memorialísticas dos sujeitos que as narram. Toma-se como foco as memórias de 10 professoras, com ênfase nas histórias de vida cruzadas, mas também em documentos (leis, decretos), além de fotos, jornais da época, cadernos, outros materiais organizados pelas professoras e um livro de recortes pertencente ao IEGG como fontes que se entrecruzam aos relatos. Trata-se o perfil etnográfico do grupo, ao destacar a idade, a formação, entrada no magistério, tempo de permanência na profissão, cargos ocupados na instituição, quando se aposentou e começou a participar do Grupo. A perspectiva de análise tomada para a pesquisa é a interpretativa-hermenêutica, a fim de apreender dimensões da memória e suas interfaces com as histórias de vida-formação do grupo pesquisado. As discussões empreendidas na pesquisa entrecruzam questões sobre memória, identidade, gênero e formação de professores, buscando compreender a constituição da identidade docente de um grupo de professoras aposentadas, para além da instituição em que trabalharam.

**Palavras-chave:** Histórias de vida; memória e gênero; identidade docente; formação de professores.

## ABSTRACT

The research is inserted in the field of the history of education and of teachers formation based on the principles of an (auto)biographical approach as a theoretical-methodological reference; life stories are used as a means of accessing the female teachers' memories. The *locus* of the research is the Grupo Amigos Aposentados do Gastão-GAAG (Group Retired Friends of Gastão), which has as contributors female ex-teachers of the Instituto de Educação Gastão Guimarães-IEGG (Institute of Education Gastão Guimarães) - in Feira de Santana, Bahia, Brazil. These contributors got involved in the GAAG just after they have retired and have been meeting monthly since 13 years ago. The goal of this research was to investigate the processes of identity constitution from the images of the profession constructed by themselves during their professional lives in the IEGG and extended, forward beyond the institution, in the "ground" of the GAAG. I try to reconstitute the story of the IEGG between the years of 1968-2000 through the reminiscences of the female teachers and of the several stories from the memorialistic singularities of the subjects who tell them. I focus on the memories of 10 female teachers putting emphasis not only on the life stories crosschecked, but also on documents (laws, decrees), photographs, newspapers of that period, copybooks, other kinds of material organized by the teachers, and a book of cuttings, which belongs to the IEGG as sources close related to the accounts. I trace the ethnographic profile of the group by giving prominence to age, formation, teaching initiation, period of action in the profession, positions held in the institution, when they retired and started taking part in the Group. The perspective of analysis adopted in this research is the interpretative-hermeneutic one, aiming at capturing dimensions of memory and its interfaces with the life-formation stories of the group researched. The discussions approached in this research crosscheck questions about memory, identity, gender and teacher formation, trying to understand the constitution of the teaching identity of a group composed by retired female teachers, forward beyond the institution they have worked for.

**Key-words:** Life stories; memory and gender; teaching identity; teacher formation.

Tudo que é chamado hoje de memória não é memória, mas já história. Tudo que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória é uma necessidade da história.

Pierre Nora

## SUMÁRIO

### RESUMO

INTRODUÇÃO	14
------------	----

<b>CAPÍTULO 1 – ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA, HISTÓRIAS DE VIDA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: tecendo relações</b>	24
---	----

1.1. A abordagem (auto)biográfica, formação e profissão docente	25
1.2. O lugar da memória e as narrativas de si: algumas considerações	32
1.3. Identidade e Identidade Docente: como nos constituímos professoras	38
1.4. Gênero e docência; aproximações e entrelaçamentos	42
1.5. Caminhos da pesquisa: construção do objeto de estudo	45
1.5.1. Instrumentos de coleta de dados	49
1.5.2. Características do grupo pesquisado e das colaboradoras	51
1.5.3. Fontes e perspectivas de análise	53

<b>CAPÍTULO 2 – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GASTÃO GUIMARÃES – IEGG: Entrecruzando história e memória da formação docente em Feira de Santana – BA</b>	55
--	----

2.1. A organização da educação no Brasil de 1930 a 1960: o contexto	57
2.2. A criação dos Institutos de Educação na Bahia	61
2.3. O Instituto de Educação Gastão Guimarães - IEGG: as vozes das professoras	74
2.3.1. O Instituto de Educação Gastão Guimarães : trabalho docente e inovações pedagógicas	75
2.3.2. O Instituto de Educação Gastão Guimarães: lugar dos afetos, prestígio e conflitos	83

<b>CAPITULO 3 - CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E O SENTIDO DE SER PROFESSORA DO IEGG: memórias e histórias</b>	90
3.1. Memórias e histórias: os caminhos para a constituição da identidade docente	91
3.2. A formação profissional: os primeiros passos	99
3.2.1. As lembranças da Escola Normal	102
3.3. A iniciação - primeira experiência profissional	105
3.4. Formação complementar: o curso da CADES	107
3.5. Ensinar no Gastão, ser professora do Gastão: pertencimento e relações interpessoais no processo de constituição identitária	111
<b>CAPÍTULO 4 - O GRUPO ‘OS AMIGOS APOSENTADOS DO GASTÃO’ – um grupo de mulheres professoras: quem são e o que significa esse grupo?</b>	120
4.1. Os Amigos Aposentados do Gastão: um grupo de mulheres	122
4.2. Quem são essas mulheres?	124
4.3. O Grupo Amigos Aposentados do Gastão e ser professora do Gastão: (re)significação da identidade docente?	136
<b>OS FIOS DA MEMÓRIA E AS REDES DA HISTÓRIA: apontamentos finais</b>	151
<b>REFERÊNCIAS</b>	157
<b>ANEXOS</b>	168

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – 23º Aniversário da Escola Normal de Feira de Santana	68
IMAGEM 2 – 38 Anos do Instituto de Educação Gastão Guimarães	69
IMAGEM 3 – Curso de atualização no IEGG	70
IMAGEM 4 – Apresentação da Banda Marcial do IEGG	70
IMAGEM 5 – Depredação no Gastão Guimarães	71
IMAGEM 6 – Alunos do IEGG querem revisão de prova	72
IMAGEM 7 – Gastão já não tem vagas para o 2º grau	73
IMAGEM 8 – Não existem mais vagas	73
IMAGEM 9 – Reunião do MEC no IEGG para implantação de novo currículo de Magistério	79
IMAGEM 10 – Fotografia do curso de capacitação realizado em Caetité, pelas professoras do IEGG	81
IMAGEM 11 – O IEGG como pólo de formação de professores em Educação Infantil	82
IMAGEM 12 – Os parabéns para as aniversariantes, na reunião de novembro de 2007	142
IMAGEM 13 – Alimentos para doação recolhidos durante a reunião de junho de 2008	143
IMAGEM 14 – Encontro de junho de 2008, na casa da Professora Nilma Portugal	143
IMAGEM 15 – As aniversariantes cortam o bolo. Reunião de junho de 2008, na casa da professora Nilma Portugal	144
IMAGEM 16 – Painel com fotos das participantes do Grupo, durante a reunião do dia 08 de novembro de 2008	145
IMAGEM 17 – Mesa com lembranças e mensagens que foram distribuídas na reunião do Grupo dia 08 de novembro de 2008	145

## INTRODUÇÃO

---

E a existência não é o que passou, é o campo de possibilidades humanas, tudo aquilo que o homem pode se tornar, tudo de que ele é capaz.

Milan Kundera

Por tratar-se de uma pesquisa no âmbito das histórias de vida e da memória, desejo começar pela minha própria história e de como ela se entrelaça com a história e com o objeto deste trabalho. Assim, começo narrando minhas trajetórias e processos de formação para contar do outro.

Acredito ser importante refletir sobre minha experiência profissional e, portanto, sobre minha existência, a pessoa na qual me tornei e sobre “o campo de possibilidades” aberto à minha frente, entendendo isso como uma tarefa importante, pois significa reavaliar minhas escolhas e posicionar-me frente a elas. Penso que as escolhas são motivadas não apenas por uma decisão interna ou por uma vontade, mas são frutos de um contexto, nesse sentido, concordo com Sartre (1987, p. 6) quando afirma que o homem “será aquilo que ele fizer de si mesmo”. Mas entendo também que esse fazer-se a si mesmo está situado a partir da sua existência sócio-histórica no mundo. Escolhemos não porque queremos, mas porque se faz necessário tomar este ou aquele caminho, o que me leva a refletir o que eu fiz de mim mesma, pois acredito que “não tomar consciência disto” seria como um barco à deriva, ao sabor das marés do destino e isso seria “não só negar a historicidade, mas, sobretudo fechar-se à criticidade e, portanto, à racionalidade enquanto possibilidade permanente de um ser aberto ao sentido” (OLIVEIRA, 1996, p. 217).

É essa condição, de “ser aberto ao sentido”, do qual Oliveira fala que me faz compreender a escolha como algo não apenas individual, mas também coletivo. Não estamos sós e não vivemos sozinhos no mundo. Aquilo que somos ou nos tornamos se dá na mediação sujeito/mundo, nos construímos numa relação dialética com outros sujeitos/mundo.

Ser professora foi uma necessidade objetiva de sobrevivência e a minha escolha foi a mesma de muitas jovens, que no início da década de 80, terminado o curso de Magistério e pertencendo a uma família pobre, tinham que trabalhar. Não era meu sonho de menina ou de adolescente, pois não me imaginava professora, muito embora minha mãe tenha sido professora leiga, durante a década de 60 e início da década de 70 no povoado onde nasci – Campo Alegre - Município de Riachão do Jacuipe, não me lembro de ter brincado de ser professora nem ter desejado sê-la, mas lembro que ao mesmo tempo em que era aluna, tomava conta dos alunos da minha mãe quando esta precisava ausentar-se, por algum motivo, da sala de aula. Como afirma Bosi (1994, p. 39), “A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” e, talvez, por isso mesmo, as minhas lembranças

desse período são vagas e cheias de lacunas e, porque a memória é seletiva, memória e esquecimento são faces mesmo do processo que nos mantém vivos.

Concluí o curso de Magistério em 1981, em Retirolândia, cidade para onde nos mudamos em 1978, ingressando no magistério público no ano seguinte, em agosto de 1982, através de um contrato de trabalho, visto que naquele período o Estado não estava realizando concurso público para professor primário. E lá, como em muitas cidades pequenas, naquela época, concluir o curso de Magistério era a garantia de um emprego, dada a carência de profissionais com formação na área. Assim, comecei minha primeira experiência na Escola Luiz Viana Neto, em uma classe de alfabetização. Nesses 25 anos de serviço no magistério trabalhei, desde a alfabetização, passando pelas séries iniciais e finais do 1º grau e no ensino de 2º grau (hoje ensino fundamental e médio, respectivamente), principalmente no curso de Magistério, até minha experiência atual no ensino superior, como professora concursada da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII, em Senhor do Bonfim.

Foi através de minha entrada na universidade, como aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana, que realmente comecei a pensar sobre o meu trabalho como docente, o sentido deste, e sobre mim mesma enquanto professora numa perspectiva freireana. Não é tarefa das mais fáceis “costurar” essas lembranças, num relato coerente e significativo de reflexão crítica, daquela que sou hoje como engendramento daquela que fui (sou?). Embora, como já mencionei, não quisesse ser professora, sonhava em fazer universidade, queria ser psicóloga. Mas, por falta de condições econômicas, só pude cursar a universidade no momento em que já estava trabalhando e, com o meu próprio salário, realizar o sonho de continuar estudando. Então, prestei vestibular em 1988, ano em que completaria 25 anos de idade e 06 de profissão, e fui aprovada para Pedagogia, sendo a escolha do curso uma consequência da minha vivência como professora.

Durante os dois primeiros anos do curso, vivi a itinerância de trabalho/estudo entre Retirolândia/Feira de Santana, até transferir-me definitivamente para o Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG), em Feira de Santana, onde ainda tenho um vínculo de 20 horas. Foi a UEFS que abriu as portas para um outro mundo, possibilitando descobertas profissionais e o desejo de ser não apenas professora, mas educadora. Se ser professora foi uma necessidade objetiva de sobrevivência,

fazer universidade representou a possibilidade de descobrir/construir a professora que sou/desejo ser - a que acredita que pode contribuir de alguma forma, para mediar a construção de outros sujeitos/mundo, - e que é agora, o que me motiva, me impulsiona a seguir adiante.

Durante os quatro anos da graduação tomei consciência não apenas da importância do meu trabalho e de sua dimensão social, mas também fiz escolhas pessoais, constitui-me como cidadã. Neste período tive a oportunidade de falar sobre a minha experiência profissional, visto que da minha turma era uma das poucas que já ensinava, a maioria havia saído do ensino médio direto para a universidade. Assim, no decorrer do curso pude refletir sobre o meu trabalho à luz das teorias da educação e compreender em qual das teorias se apoiava a minha prática até aquele momento e, a partir daí redirecioná-la buscando uma prática mais próxima da teoria crítico-social dos conteúdos<sup>1</sup> com a qual me identifiquei. Segundo a pedagogia crítico-social dos conteúdos é necessário que os conteúdos tenham uma relação com a vida do aluno, e o professor não deve se colocar como único detentor do saber, mas como mediador na construção do conhecimento do aluno. Descobri, também, com Paulo Freire<sup>2</sup>, a pedagogia do diálogo, da “amorosidade” de estar com, e nesse “estar com” é que se constroem as teias de relações em que se dá o conhecimento.

Foi durante a graduação que iniciei a minha militância, participando do movimento estudantil, o que me levou também à militância no movimento docente, fazendo parte do grupo de oposição ao que ainda hoje se mantém à frente da APLB<sup>3</sup>, espaço também de formação e de constituição de minha identidade docente. Hoje faço parte do movimento docente da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, na diretoria da ADUNEB, sessão sindical dos docentes desta universidade, do qual me encontro afastada por ocasião do mestrado.

---

<sup>1</sup> Movimento sociológico marxista, surgido no final da década de 70 e início da década de 80, que buscou refletir criticamente a prática pedagógica levando em consideração a relevância dos aspectos sócio-políticos e culturais dos conteúdos. Defende a função social e política da escola através do trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais na medida em que os alunos tenham o domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

<sup>2</sup> As leituras que fiz durante a graduação dos livros de Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido (1987), A importância do ato de ler (1982) e Pedagogia da Esperança (1992), ajudaram-me a ver outras formas e possibilidades de ser educadora.

<sup>3</sup> Associação dos Professores Licenciados da Bahia

O curso de Pedagogia oferecido pela UEFS habilitava-nos para trabalhar no magistério de nível médio. Dessa forma, durante a graduação, entre aquelas que já faziam parte do quadro de professoras do estado, todas queriam trabalhar em uma escola de formação de professores, já que nosso curso nos habilitava para as matérias pedagógicas. E o IEGG, pela sua história como instituto de educação e formação de professores, era o que todas nós desejávamos, e eu tive a sorte de conseguir uma vaga nessa instituição, quando da minha transferência para Feira de Santana, em 1991.

No Instituto de Educação Gastão Guimarães, trabalhei com Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus<sup>4</sup> no curso de magistério, sendo possível colocar em prática o que aprendi na graduação, em um exercício contínuo de reconstituição do ser professora. E lá encontrei muitos colegas comprometidos com a educação e com a formação de novos professores, que me ajudaram muito, e que também acreditavam na possibilidade de uma educação de qualidade. Embora difícil, com uma carga horária de 40 horas, tendo que trabalhar com 14 turmas, pois as disciplinas tinham uma carga horária pequena (02 horas semanais) e com uma grande quantidade de alunos por turma, sempre procurávamos manter o compromisso com o nosso trabalho e com os alunos.

Tenho me esforçado para construir uma nova *práxis*, à medida que estudo e busco novos conhecimentos, novos caminhos, pois acredito que uma mudança na sociedade passa por uma mudança no tipo de educação e de escola que fazemos e é nesta perspectiva que venho trabalhando nos últimos 17 anos, no IEGG.

A década de 90 representou para a educação e para a formação de professores um aprofundamento das políticas neoliberais consubstanciadas nas reformas educacionais, modo pelo qual os governos nesse período, especialmente o de Fernando Henrique Cardoso em dois mandatos, encontraram para ajustar a educação às novas diretrizes do capitalismo. Sobre essa questão Freitas (2002, p.144), afirma que "A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem no quadro das reformas educativas" [...] e isso

---

<sup>4</sup> A disciplina tinha um enfoque legalista sem uma discussão mais ampla do contexto sócio-histórico. Hoje ela existe no curso de pedagogia com o nome de Política e Educação e um enfoque bem mais abrangente das políticas educacionais.

ocorre através do discurso da necessidade de mão-de-obra qualificada para enfrentar a competitividade imposta pela globalização. No bojo dessa discussão está a formação de professores que vai ser definida na LDB, nº 9.494/96, no artigo 87, § 4º, estabelecendo a formação em nível superior de todos os professores até o fim da Década da Educação.

Embora a exigência de formação superior não tenha sido cumprida à risca, em virtude das universidades não darem conta da demanda para a formação inicial, os cursos de formação de professores de nível médio, descaracterizados desde a Lei 5.692/71, perderam a sua força a partir da LDB, nº 9.494/96, que apontava a necessidade de formação superior para os professores das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, em consequência do exposto acima, no início de 1999, passamos a vivenciar no IEGG um clima de instabilidade inquietante, em especial os pedagogos, com a implantação do Curso de Formação Geral e a redução da matrícula para o Curso de Magistério. Embora a legislação não determinasse o fim dos cursos de magistério de nível médio, a direção do Instituto resolveu extinguir o curso aos poucos, desconsiderando a história da instituição e sua importância na educação de Feira de Santana e região.

Um outro aspecto relevante na mudança dos rumos do Instituto foi, também, o fim da Escola Técnica<sup>5</sup> em 2000, e a vinda dos alunos dessa instituição para concluírem o ensino médio no IEGG. Isso representou uma mudança significativa no público-alvo do Gastão Guimarães. Da imensa maioria composta por mulheres que frequentavam o IEGG, agora tínhamos um número considerável de rapazes, o que se tornou, para muitos professores, um elemento complicador para o trabalho, visto que há muito tempo haviam sido retiradas as séries finais do ensino fundamental do Instituto e o curso de magistério era composto em sua maioria de mulheres. Então, os professores e professoras estavam acostumados à experiência do trabalho com as alunas do curso de magistério, e aqueles rapazes barulhentos e com outra experiência de ensino médio assustavam e causavam uma insatisfação muito grande na maioria dos docentes. Era como se eles estivessem invadindo um

---

<sup>5</sup> A escola foi fechada e reorganizada no sentido de transformar-se em Centro Tecnológico para formação técnica posterior ao ensino médio, a partir das exigências do mercado. Dessa forma os alunos foram transferidos para outras escolas e boa parte dos professores também, permanecendo lá aqueles que tinham uma formação específica que atendessem aos cursos que seriam oferecidos.

território, até então predominantemente feminino, e os professores e professoras não sabiam bem como lidar com aquela nova ordem.

Os primeiros anos foram muito difíceis, tanto para os professores quanto para os alunos, pois a escola passava por um processo de reestruturação e readaptação e o corpo docente e discente foram aos poucos processando essa mudança que mostrou-se irreversível depois, com o fim do curso de magistério.

Os primeiros anos foram muito difíceis, tanto para os professores quanto para os alunos, pois a escola passava por um processo de reestruturação e readaptação e o corpo docente e discente foram aos poucos processando essa mudança que mostrou-se irreversível depois, com o fim do curso de magistério.

Até aquele momento, acreditava que deveria permanecer no ensino médio, que era ali que eu deveria contribuir como educadora. Mas, quando por motivo de saúde me ausentei durante o ano de 2000, ao retornar em 2001, a matrícula para o curso de magistério havia sido reduzida drasticamente a duas ou três turmas nos turnos matutino e vespertino, não existindo aulas para todas as pedagogas que trabalhavam na escola. Em consequência disso, fui coordenar um curso que estava sendo implantado na escola, o Tempo de Aprender<sup>6</sup>, cuja metodologia e os materiais didáticos utilizados eram do Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho. Destinava-se a oferecer o ensino médio em dois anos, por módulos semestrais no qual o aluno se matriculava por disciplina - no máximo duas - tendo aulas duas vezes por semana. Como não havia carga horária para mim e eu precisava ser programada na escola, aceitei o desafio procurando fazer o melhor, dada as condições e a proposta do próprio curso.

A partir daquele momento, comecei a repensar a minha permanência na escola e os rumos da minha carreira docente. Assim, em 2002 prestei concurso para a Universidade do Estado da Bahia, passando em terceiro lugar. Sendo chamada em 2004 para o Campus VII - Senhor do Bonfim, onde me encontro hoje, iniciei uma nova etapa da minha carreira, agora como professora do curso de Pedagogia.

---

<sup>6</sup> Segundo a apresentação da SEC/BA disponível em seu site, assim define o curso: A Secretaria da Educação oferece o Curso Tempo de Aprender, para proporcionar aos jovens e adultos, prioritariamente trabalhadores, a terminalidade dos estudos equivalente ao Ensino Fundamental e Médio, através de tecnologias (TV, vídeo, fitas de vídeo, livros) e outros materiais didáticos para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Curso com avaliação no processo possui estrutura didática semestral combinando a educação presencial e não presencial, atendendo as necessidades de estudos dos jovens e adultos.

[http://www.sec.ba.gov.br/ed\\_jovenseadultos/tempodeaprender.htm](http://www.sec.ba.gov.br/ed_jovenseadultos/tempodeaprender.htm)

Porém, não perdi completamente o vínculo com o IEGG, ainda permaneço nesta instituição, com 20 horas, trabalhando em um projeto de formação à distância para professores em exercício na educação infantil - o PROINFANTIL<sup>7</sup>. Dessa forma, continuo vivenciando o dia-a-dia dessa escola, agora com outro olhar. E o que me possibilita este novo olhar sobre o IEGG é a minha experiência atual como professora da UNEB.

As vivências nesses dois espaços, UNEB – IEGG, em um primeiro momento, fizeram-me escolher o Instituto como objeto de pesquisa. Comecei a refletir sobre de que maneira aquelas mudanças repercutiam no trabalho, na imagem dos professores que lá permaneciam, pois muitos que eu tinha conhecido, quando da minha entrada na instituição, já haviam se aposentado e aqueles que permaneciam reclamavam das mudanças ocorridas nos últimos anos, com um sentimento de nostalgia de um tempo passado. Quando estava coletando dados para a construção do projeto, com o qual me inscreveria na seleção do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, tomei conhecimento de um grupo de professoras aposentadas que se reunia mensalmente e que já existia há mais de uma década, o que me chamou a atenção. À medida que fui obtendo informações, interessava-me cada vez mais por esse grupo que, mesmo fora da instituição, tinha seu nome como referência e se fazia representar em atividades ligadas ao Instituto como as professoras aposentadas do Gastão Guimarães.

As reflexões sobre os professores em exercício no IEGG, suas angústias e um certo sentimento de distanciamento da instituição, de sua história, e este grupo de professoras aposentadas que continuava se fazendo representar como as ex-professoras do Gastão, parecia-me, num primeiro olhar, o desejo de manter essa ligação com a instituição, fizeram com que decidisse construir o meu projeto de pesquisa discutindo identidade docente ou os processos que nos constituem

---

<sup>7</sup> Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - programa do MEC/SEED/SEB em parceria com as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios que aderem ao programa, para formar os profissionais que trabalham em creches e instituições de educação infantil, e que ainda não tem a formação mínima exigida por lei que é a formação para o magistério de nível médio. Para maiores informações consultar o site do MEC <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=444>

professoras e professores. A minha participação no II CIPA<sup>8</sup>, realizado em 2006, em Salvador, ajudou-me a definir o caminho teórico-metodológico, optando assim pela abordagem (auto)biográfica.

E, ao ser aprovada no Mestrado em Educação e Contemporaneidade do Campus I, na Linha de pesquisa 02 - Educação, Currículo, Formação do Educador e Novas Tecnologias – desenvolvi o projeto de pesquisa intitulado ‘Histórias de mestras: o sentido de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães (1968-2000)’, investigando os processos de constituição da identidade docente, a partir das memórias de professoras aposentadas do IEGG, que se constituíram como o Grupo de Amigos Aposentados do Gastão e se reúnem mensalmente há doze anos. O recorte temporal de 1968 a 2000 foi estabelecido em virtude do período em que as professoras participantes do Grupo dos Amigos Aposentados iniciaram sua docência no IEGG e se aposentaram.

Ao mesmo tempo em que me propus pesquisar as memórias desse grupo, este trabalho me levou, também, a refletir sobre o meu próprio processo de formação e de constituição de minha identidade docente. Nesse sentido, minha postura como pesquisadora é a de quem, ao pensar o trabalho, se pensa.

No capítulo um, *Abordagem (auto)autobiográfica, histórias de vida, memória e identidade: tecendo relações*, procurei discutir questões teórico-metodológicas da pesquisa, ao entrelaçar formação de professores, abordagem (auto)biográfica e histórias de vida na pesquisa em educação, memória e identidade docente, além de apresentar as colaboradoras da pesquisa, os instrumentos de coleta, apontando as possibilidades de análise das fontes.

O capítulo dois, intitulado *O Instituto de Educação Gastão Guimarães - IEGG: entrecruzando história e memória na formação docente em Feira de Santana-Bahia*, trata da história da instituição, a partir dos documentos oficiais e das memórias das professoras, tais como o livro de recortes contendo várias reportagens e portarias do Diário Oficial, encontrado na instituição, chamado de “Expediente Colado” e outros documentos fornecidos pelas professoras, onde busquei caracterizar a instituição, o lugar que ocupou e ainda ocupa no espaço educacional

---

<sup>8</sup> Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica A participação nesse Congresso foi um momento charneira para mim, pois a diversidade de trabalhos apresentados, o contato com os pesquisadores e com as publicações que tratam dessa abordagem teórico-metodológica foi decisivo para a construção do meu projeto de pesquisa e definição do caminho teórico-metodológico.

de Feira de Santana e região, mas principalmente encontrar o Gastão Guimarães das memórias das professoras.

No capítulo três, *Caminhos para a constituição da identidade docente e o sentido de ser professora do IEGG – memórias e histórias*, trabalho com as histórias de vida das professoras, memórias da formação docente, da entrada na profissão, de seu tempo no Gastão, das relações ali construídas, e a vivência desse tempo para entender a constituição da identidade docente. Procuo em suas narrativas as regularidades e singularidades, as interseções e afastamentos que emergem das suas histórias de vida, em um processo de triangulação das mesmas com as discussões teóricas sobre identidade docente, memória e gênero, para entender como essas mulheres se tornaram professoras e de que forma essa identidade se relaciona com um lugar: o Instituto de Educação Gastão Guimarães.

O capítulo quatro, *O Grupo Os Amigos Aposentados do Gastão: um grupo de mulheres professoras: quem são e o que significa esse grupo?*, busca caracterizar o grupo e qual o sentido deste para essas professoras, procurando saber quem são essas mulheres, e como a identidade docente está sendo ressignificada ali, no espaço do grupo e qual o papel do IEGG na vida dessas mulheres, pelas suas memórias.

Nas Considerações Finais procuro juntar os fios dessa rede que teci com as histórias individuais das colaboradoras, mas que se entrelaçam nos fios da história social e educacional de Feira de Santana e da Bahia, para além das questões pessoais nos permitiu compreender os caminhos que percorreram para tornarem-se professoras, como viveram a docência, e num “olhar possível” responder à questão: qual o sentido de ser professora do Gastão.

O trabalho apresentado nos capítulos que se seguem foi o resultado desses dois anos de pesquisa, leituras e análises dos dados coletados, em que busquei responder os questionamentos que foram o eixo da pesquisa, e no primeiro capítulo procuro situá-la frente às questões teórico-metodológicas.

## CAPÍTULO 1

# ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA, MEMÓRIA, IDENTIDADE E GÊNERO: tecendo relações

---

### ENIGMA PARA INTRANQUILOS

Pelos dias do ano que virá  
Encontrarei uma hora diferente,  
Uma hora de cabelos em catarata,  
Uma hora nunca mais transcorrida,  
Como se o tempo se rompesse ali  
E abrisse uma janela: um buraco  
por onde deslizar-nos até o fundo.

Bom, aquele dia com aquela hora  
Chegará e deixará tudo mudado:  
não se saberá jamais se ontem foi-se  
ou o que volta é o que não se passou.

Quando do relógio cair uma hora  
ao solo, sem que ninguém a recolha,  
e ao fim tenhamos amarrado o tempo  
Ai! Saberemos por fim onde começam  
Ou onde terminam os destinos,  
Porque no trecho morto ou apagado  
Veremos a matéria das horas  
Como se vê a pata de um inseto.

E dispostemos de um poder satânico:  
Voltar atrás ou acelerar as horas,  
Chegar ao nascimento ou à morte  
Com um motor roubado ao infinito.

Pablo Neruda (2007) *O coração amarelo*

## 1.1. Abordagem (Auto)biográfica e formação docente

As discussões sobre a profissão de professor e os processos constitutivos da identidade docente remetem-nos à história da educação e à preocupação sempre presente com a educação, à organização do ensino e a formação de professores. Segundo Lopes e Galvão (2005, p. 22), no Brasil “o século XIX será marcado pela progressiva institucionalização da escola e da lenta afirmação do lugar do Estado como principal provedor da educação” e no século seguinte, os discursos em prol da expansão da educação e da organização das escolas de formação de professores tornou-se pauta constante dos governos que se sucederam, da década de 20 até os dias atuais.

A primeira escola normal foi criada no ano de 1830, em Niterói, ainda no período imperial, sinalizando alguma preocupação com a formação de professores, e essa preocupação já aparecia também nos documentos oficiais ainda no século XIX, na I República. Porém, a disseminação das Escolas Normais só aconteceu mesmo no período republicano, no início do século XX, que, segundo Romanelli (1978, p.163), contabilizava no ano de 1949 um total de 540 escolas normais, “espalhadas em todo o território nacional”.

A organização do ensino, a garantia de sua laicidade, a institucionalização da escola pública e sua expansão foram elementos defendidos no documento que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932, elaborado por Fernando de Azevedo e endossado por 26 educadores brasileiros (ROMANELLI, 1978, p. 145).

Os embates travados sobre a educação no Brasil nas décadas de 30, 40 e 50 vão definir os rumos da educação e da formação de professores, a partir de uma política crescente de expansão do ensino primário e da criação de escolas de formação de professores, necessidade que se mostrou presente, visto que era preciso professores para atuar nessas escolas.

Apesar da preocupação demonstrada pelos poderes públicos com a formação de professores, esta não se configurou numa política efetiva de valorização da profissão em termos de condições e remuneração adequada do trabalho docente, nem no passado, nem no presente.

O processo crescente de industrialização da sociedade brasileira, a partir da década de 70, e a aceleração do processo de globalização capitalista na década de 80, provocaram um certo desassossego na classe docente como um todo. E ao referir-se a esse período Lelis (2008, p.56) afirma que

Mais do que a de qualquer outra categoria profissional, a situação atual dos docentes da escola primária no Brasil teve uma ampla crítica desfavorável pela mídia e pela produção acadêmica. Seja do ponto de vista da origem social, do grau de instrução obtido ou ainda das condições de trabalho, o reconhecimento da diversidade social e cultural existente entre os docentes aumenta as dificuldades do debate que cerca a sua imagem social e pública.”

Ressalta a autora que a profissão desvalorizou-se no momento em que a escola, que era destinada a poucos, tornou-se escola de massa, levando-a a uma perda de prestígio, pois o saber que estava restrito a uma pequena parcela passa a ser compartilhado por um número maior de pessoas. Mas, apesar disso, a imagem da profissão continua sendo positiva, segundo a autora, “pelo menos no plano simbólico”, (LELIS, 2008, p. 56) já que se deposita nas mãos de professoras e professores a responsabilidade pela construção de um futuro melhor.

A discussão sobre a formação de professores e sobre os contextos de formação inicial e continuada ganha corpo nos anos 90, em virtude dos desafios que a sociedade contemporânea lança para a profissão de professor. Nesse sentido, as pesquisas realizadas desse período para cá são tentativas de compreender os processos formativos e constituintes da profissão docente, voltando-se para a pessoa do professor e como este se constitui como profissional, resultando num pensar a profissão, a partir de questões epistemológicas e metodológicas, que giram em torno também do fazer do professor.

Em um trabalho sobre o Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil, André et al (1999, p. 301) fazem uma “síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor”, tomando como base as análises feitas em teses e dissertações defendidas em diversos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período de 90 a 96, publicações em 10 periódicos da área,

de 90 a 97, além dos resultados de pesquisas apresentadas no período de 92/98 no GT Formação de Professores da ANPEd,<sup>9</sup> trazendo algumas conclusões bastante interessantes. Dos 284 trabalhos analisados pelas autoras, 76% deles tratavam da formação inicial, 14,8% abordavam a formação continuada e apenas 9,2% referiam-se ao tema da identidade e da profissionalização docente, tema no qual se insere o meu trabalho. E, segundo as autoras, a

Identidade e profissionalização docente surge como tema emergente nos últimos anos, e abre perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero. (ANDRÉ et al, 1999, p. 303)

Brzezinski e Garrido (2001, p. 95) trazem alguns resultados de estudos feitos, a partir da análise de 70 trabalhos, tomados por amostragem, apresentados no GT Formação de Professores durante as reuniões anuais da ANPEd, no período de 1992 a 1998, apontando a “riqueza e a diversidade de enfoques das investigações, de fundamentos teóricos utilizados, das metodologias de pesquisa e das contribuições sobre a temática”. O estudo aponta ainda uma série de lacunas a serem investigadas, como, por exemplo, no que se refere à construção da identidade docente, ao afirmar que há um silêncio nas pesquisas com relação à sindicalização e à participação dos docentes nas associações da categoria.

No texto “Perspectivas atuais da Pesquisa sobre Docência” Marli André (2003) faz uma análise, a partir do cd-rom da ANPEd, do período de 90/95 das pesquisas produzidas nos mestrado e doutorado, sobre o tema formação docente, afirmando que o interesse por essa temática acentuou-se principalmente em 95. A autora também faz uma análise da produção da Faculdade de Educação da USP, assinalando que lá também aparece com frequência o mesmo tema – formação docente – observado no cenário nacional, porém os trabalhos produzidos que tratam sobre histórias de vida, memória e questões de gênero têm um maior destaque do que no panorama nacional. André analisa que o tema docência é preocupação de

---

<sup>9</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

autores de várias partes do mundo e que isso tem contribuído para o aumento e avanço do conhecimento na medida em que esses autores apresentam reflexões acerca de alguns aspectos tais como: necessidade de articulação teoria-prática; valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de auto-formação; valorização dos saberes/práticas docentes; reconhecimento da instituição escolar como espaço de formação docente; valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas; valorização da história de vida pessoal e profissional do professor. André (2003, p. 72) aponta também o surgimento de novos temas na formação de professores tais “como memória e gênero, ciclo de vida e experiência docente, história da formação docente, diversidade cultural, etnia, e minorias”

A respeito dos processos de formação docente, Nóvoa (2002, p. 51) afirma que a construção da profissão docente acontece a partir da segunda metade do século XIX, quando se consolidou o estatuto dos professores como “funcionários do Estado” e que essa construção deu-se em torno de dois grandes elementos: um conjunto de conhecimentos específicos e de técnicas que deveria dar suporte “à institucionalização da formação inicial de professores, no quadro das escolas normais”, além de “um conjunto de normas e de valores éticos” referentes à profissão e que serviria como elemento de “adesão e integração profissional”, os quais seriam tomados como “referência identitária dos professores”. Um século depois a questão da identidade profissional continua sendo elemento de reflexão e que nos leva a indagar como nos constituímos professores, dada as transformações da sociedade e da profissão.

Os saberes docentes, as normas e valores que constituem a profissão de professor foram, no final do século XX e no início deste século, motivo de discussão e pesquisa, na perspectiva de se elaborar uma nova profissionalidade docente, tanto no que se refere aos saberes, quanto aos valores, para dar conta das transformações e das exigências dessa sociedade. Nesse sentido, perguntar-se pela profissionalidade docente do século XXI, os conhecimentos, os valores éticos desse profissional, como se constitui, é também voltar os olhos para o século passado para tentar entender como se davam esses processos formativos e de que maneira eles podem nos ajudar a refletir sobre a formação de professores, hoje. Acredito que esta seja uma das razões que tem movido alguns pesquisadores a se debruçarem sobre as histórias de vida e formação de professores, utilizando as memórias, as biografias e autobiografias com o desejo de entender os processos formativos tanto na

formação inicial, quanto na formação contínua. Trabalhos dessa natureza buscam ouvir os professores nos diversos momentos da sua existência, desde o início da formação até aqueles que já deixaram de exercê-la, como reflexão no campo da formação de professores, o que nos permite também pensar e redimensionar os cursos de licenciatura na atual conjuntura.

Ao fazer um estudo sobre o estado da arte da pesquisa sobre formação de professores, Souza (2006b, p. 31) diz que a partir dos anos 90 até o presente vêm surgindo diversas pesquisas sobre formação de professores que “tematizam sobre os percursos de formação nas histórias de vida, nas autobiografias e narrativas de formação”. Essa nova perspectiva de pesquisa que procura ouvir a voz do professor, o que ele diz de si mesmo e de sua profissão, marca uma nova compreensão do professor enquanto sujeito da sua profissão, do seu fazer, percebe-se que aqueles que exerceram a profissão durante uma vida inteira também têm muito a dizer, suas vozes são importantes, pois às vezes precisamos buscar no passado as respostas para as questões do presente. E é nesse espaço que se instaura esta pesquisa, pela necessidade de ouvir o que um grupo de professoras aposentadas do Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG) tem a dizer sobre si mesmas como mulheres, professoras, pois suas vozes, suas memórias podem nos ajudar a pensar a profissão docente.

É nessa perspectiva que acredito na contribuição deste trabalho como possibilidade para compreendermos como nos tornamos professoras, na vivência da profissão, ao refazer o itinerário da construção da identidade docente através das memórias das professoras aposentadas do IEGG, e de como elas (re)significam essa identidade no Grupo Amigos Aposentados do Gastão.

A importância do método (auto)biográfico nas pesquisas sociais e educacionais é reforçada pela perspectiva teórica e metodológica de novas formas de conhecimento que até então a pesquisa clássica de cunho positivista não considerava como conhecimento, dada a exigência de objetividade na pesquisa e no conhecimento por ela produzido. Assim, a perspectiva da de pesquisa clássica, avessa à subjetividade e com a preocupação de garantir a objetividade, fez com que durante muito tempo se negasse a historicidade do sujeito, sua subjetividade, sua vida ordinária, cotidiana. Porém, as últimas décadas do século XX trouxeram para o cenário da pesquisa internacional e nacional um olhar sobre o sujeito nas suas várias dimensões, reconhecendo que homens e mulheres ao se tornarem objetos da

investigação são sujeitos singulares, situados em um contexto sócio-histórico determinado. Por isso, faz-se necessário

situar a acção humana no contexto das relações sociais, culturais e históricas específicas, posicionando-se, do ponto de vista metodológico, na procura de novos caminhos, particularmente através de metodologias qualitativas, do método biográfico, das histórias de vida, da pesquisa etnográfica. (ARAÚJO, 2004, p. 314)

As pesquisas que se utilizam dessas metodologias partem da compreensão de que vivemos em uma sociedade e nos construímos como sujeito na interação com outros sujeitos, e isso reforça ainda mais a importância dos métodos de investigação que levem em consideração esses aspectos.

Ao discutir sobre o método biográfico, Ferrarotti (1988, p. 26) parte de uma compreensão sociológica baseada numa concepção dialética do sujeito que é “universal singular” e reivindica “uma antropologia social que considera todo o homem como uma síntese individualizada e activa de uma sociedade”, e dessa forma elimina a dicotomia entre o particular e o geral no indivíduo.

As possibilidades que as pesquisas com histórias de vida abrem no campo da formação e da compreensão dos processos constitutivos da profissionalidade e da identidade docente são imensas, porém não há, certamente, uma única definição terminológica<sup>10</sup> para histórias de vida, dada a abertura epistemológica dessas pesquisas que são multidisciplinares, pois aqueles que se utilizam das abordagens biográficas ou (auto)biográficas buscam elementos em vários campos do conhecimento para sustentar suas análises. Pineau (2006), ao tratar do que chamou de “flutuação terminológica” a respeito das histórias de vida e relatos de vida, afirma que essa dificuldade em definir um termo deve-se ao fato de que todas as questões se referem à vida. E a vida moderna não tem uma definição simples, não é estática, mas em constante movimento, assim,

a vida e suas diferentes formas são cindidas pelo esfacelamento, quase generalizado, das fronteiras entre a vida pessoal e a vida

---

<sup>10</sup> Para uma explicação mais detalhada a esse respeito, consultar: Souza (2006) e Pineau (2006).

profissional, a vida privada e a vida pública, a vida social e a vida familiar e mesmo vida e morte, vida passada e vida futura. (PINEAU, 2006, p. 42)

Essas questões, segundo o autor, vão provocar nos homens e mulheres a necessidade de encontrar respostas que vão “além das respostas teóricas de caráter mais geral” porque todos nós, em qualquer idade que seja, precisamos responder pessoalmente a uma questão existencial muito importante: “como viver... com, contra ou sem a vida dos outros” (2006, p.42). E, nessa perspectiva, justifica-se a importância e a contribuição desse “movimento biográfico<sup>11</sup>” que se apresenta nas pesquisas sociais e na educação em particular, visto que a educação é um processo em que vidas se encontram, se complementam, se estranham, se reconhecem, se reconstruem, se fundem. E, nesse sentido, concordo com Pineau (idem, p. 55), quando afirma que:

Situado nessa construção de nossos espaços de pesquisa-ação-formação dos problemas vitais mais destacados, o movimento de biografização atual da vida inscreve-se, em nossa opinião, na ultrapassagem de um segundo limite, pós-moderno, de modernidade biológica, de uma revolução bio-ética e biopolítica, que atribui aos indivíduos a carga de construir sentido em sua vida.

As questões apresentadas sobre a variação terminológica e as dimensões de pesquisa-ação-formação, no âmbito do movimento biográfico no Brasil, levam-me a compreender os processos constitutivos da identidade docente, em um grupo de professoras aposentadas do Instituto de Educação Gastão Guimarães, em Feira de Santana-Bahia, ouvindo suas vozes, suas histórias de vida, suas memórias. Esse grupo de mulheres vivenciou a profissão nessa instituição e ao se aposentar decidiu continuar se encontrando. Para isso, algumas professoras fundaram o Grupo Amigos Aposentados do Gastão, em agosto de 1995. A partir daí, muitas outras foram agregando-se e hoje o grupo conta com aproximadamente 40 professoras.

---

<sup>11</sup> Sobre o movimento biográfico e sua fertilidade nas pesquisas em educação, especialmente no âmbito da pesquisa-formação consultar: Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006); Souza, Sousa e Catani (2008) Souza e Passeggi (2008).

Por que só mulheres freqüentam o grupo? Por que o nome de um grupo só de mulheres vem no masculino “Amigos aposentados”? Essas são questões que remetem, também, a uma discussão de gênero, do lugar ocupado pela mulher na sociedade e dessas mulheres em especial, no espaço institucional do IEGG e no campo da formação docente na Bahia.

Ao tentar mapear as publicações sobre autobiografias de professoras aposentadas, Mignot (2003, p. 137) afirma que estas “buscavam conferir sentido à própria existência e povoar a solidão da velhice” e que essas biografias nasciam “da necessidade de testemunhar e contabilizar emoções, frustrações, alegrias e dores”. Trabalhar com as histórias de vida dessas mulheres do Grupo Amigos Aposentados, ouvi-las contar de si mesmas, remete-me a tentar entender qual o sentido do grupo para cada uma e, ao mesmo tempo, para o próprio.

Não foi minha pretensão neste tópico esgotar o tema, mas apresentar um panorama geral da pesquisa (auto)biográfica para situar esta pesquisa e as referências que lhe dão a sustentação teórico-metodológica. Trabalho com três categorias de análise, que são também categorias teórico-metodológicas: memória, identidade docente e gênero. É a partir dessas categorias que faço a análise das histórias de vida das professoras, em um processo de triangulação com as fontes, buscando as regularidades, aproximações e estranhamentos que me permitam responder as questões postas nesta pesquisa. Nos tópicos que se seguem procuro situar minha compreensão dessas categorias, ressaltando, no entanto, que a discussão teórica será feita no processo de análise dos dados, pois como categorias metodológicas elas apontam o caminho da análise e como categorias teóricas elas são a linha que costura e dá sustentação à tessitura deste trabalho.

## **1.2. O lugar da memória e as narrativas de si: algumas considerações**

A sociedade contemporânea tem sido marcada pelos meios eletrônicos de divulgação e massificação das informações e do conhecimento que, numa velocidade por vezes surpreendente, são capazes de transmitir com imagens e

sons, em tempo real, acontecimentos que estão ocorrendo do outro lado do mundo. Assim, somos invadidos pelas informações, imagens e conhecimentos de todo o tipo, através da televisão, dos jornais, revistas e toda a sorte de periódicos, impressos ou eletrônicos, sem contar com a rede mundial de informações: a internet. Nessa rede multiplicam-se, hoje, uma quantidade enorme de páginas e blogs, espécie de diário eletrônico, onde tanto pessoas famosas e importantes quanto pessoas comuns, anônimas contam-se nessas páginas, dando-se a conhecer, registrando seus feitos, seu pensamento ou aquilo que desejam que os outros saibam de si mesmos, deixando para a posteridade histórias de sua vida.

Dominada pelas máquinas e aparelhos eletrônicos, a sociedade contemporânea possibilita ao indivíduo perpetuar-se, seja através do texto escrito, da imagem ou do som, utilizando-se dos suportes mecânicos de memória, tais como chips de computadores, celulares e máquinas fotográficas digitais, nos mais variados tamanhos e capacidades de armazenamento de informações. Os suportes da memória, antes restritos à capacidade de rememoração de cada indivíduo, tornaram-se sofisticados e, cada vez mais, utilizados para lembrar a passagem do tempo, do compromisso agendado, das datas importantes, transformando os acontecimentos do presente em elementos de memória no futuro, desse presente que se tornou passado-lembrança.

Ao lado desse movimento do desejo de contar de si, de registrar-se para a posteridade, há também um crescente interesse no passado, de rememorar, reviver um passado que muitas vezes não foi vivido pelas gerações presentes e isso se revela pelo interesse demonstrado pelo próprio mercado da indústria fonográfica ao reeditar velhos discos de cantores que fizeram sucesso há vinte, trinta anos atrás, pelo mundo da moda que revisita velhos modelos transformando-os em novas tendências. Além disso, há um interesse crescente na literatura biográfica e autobiográfica, que trata de personalidades do cenário nacional e internacional de toda ordem, quer seja artista famoso, político, pacifista, religioso e até mesmo figuras controversas que acabam se tornando conhecidas como ex-garota de programa, ex-viciados que também se propõem a contar as suas histórias.

Isso tudo me faz pensar que esse movimento em torno do registro de si e do outro, traduz-se talvez, no desejo de determinarmos, de alguma forma, como seremos lembrados no futuro, quiçá uma preocupação com a memória que

queremos construir para nós e para os outros, como forma de garantir que nos perpetuaremos pela história que escrevemos, literalmente, sobre nós mesmos. Ao discutir essas questões, concordo com Arfuch (2007) ao afirmar que:

O que leva uma e outra vez a recomeçar o relato de uma vida – minucioso, fragmentário, caótico, pouco importa seu modo – ante o próprio desdobramento especular: o relato de todos. O que faz a ordem do relato – da vida – e a sua criação narrativa, esse “passar a limpo” a própria história que nunca se termina de contar. (ARFUCH, 2007, p.18)<sup>12</sup> (tradução minha do original)

E ao contarmos nossa vida parece mesmo um “passar a limpo”, um desejo de reescrevê-la – se fosse possível - ao compartilharmos nossas memórias com o outro. Também não podemos nos esquecer que a escrita de si é também uma escrita do e com o outro, pois a memória individual é construída socialmente, na relação com todos aqueles com os quais convivemos, próximos ou distantes de nós. E Halbwachs (1990, p. 55), ao definir os tipos de memória, aponta uma memória pessoal (autobiográfica) e uma memória social (histórica), porém a memória pessoal se apoiaria na memória social, afirmando que “toda a história de nossa vida faz parte da história em geral”.

Falar do passado, do que foi vivenciado, significa buscar nessas lembranças pessoas, objetos, lugares, cheiros, cores, sabores que surgem formando o quadro das nossas reminiscências, marcado muitas vezes por uma gama de sentimentos que não conseguimos explicar ou controlar. Isso faz com que as memórias sigam uma lógica que nem sempre obedece à ordem cronológica dos acontecimentos, mas a singularidade do sujeito que rememora, a forma própria como este reelabora, no presente, as recordações passadas. Ao lembrar a pessoa avalia as experiências vividas, reorganiza os acontecimentos de outra perspectiva, ou seja, da distância entre o tempo vivido e a rememoração. Concordo que “O retorno ao passado nem sempre é um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do

---

<sup>12</sup> Lo que lleva una y otra vez a recomenzar el relato de una vida – minucioso, fragmentario, caótico, poco importa su modo – ante el próprio desdoblamiento especular: el relato de todos. Lo que hace al orden del relato – de la vida – y a su creación narrativa, esse “passar em limpo” la propia historia que nunca se termina de contar. (ARFUCH, 2007, p.18) no original.

presente” (SARLO, 2007, p.09), sem, contudo, negar a importância e a força que têm as memórias como elemento para compreendermos a maneira como nos posicionamos diante desse passado, hoje.

E, ao trabalhar com as memórias das professoras colaboradoras tenho em perspectiva que suas lembranças do tempo vivido na instituição podem ser redimensionadas pelo presente, avaliadas e reorganizadas, de modo a ocultar aspectos que não desejam revelar. Porém, as narrativas apresentam pistas que podem ser objeto de análise, como os silêncios, as frases cortadas, interrompidas ou interditadas, elementos complementares da narrativa que podem revelar o que o outro se nega a explicitar.

De acordo com Oliveira (2005, p. 95), é preciso levar em conta que “a oralidade implica o trabalho da memória e, ainda, o trabalho da palavra, do que é dito e do que é silenciado”. Assim, na análise das narrativas, cabe um lugar para o não-dito, para o silêncio, entender nas entrelinhas o que ficou por dizer, o que está subentendido e, cabe ao pesquisador desvendar, em um “trabalho metódico [...] todo esse quebra-cabeça, montando, categorizando e tratando as peças a partir dos aportes teóricos escolhidos”. Esta, segundo a autora, seria uma forma de garantir o qualitativo da pesquisa, em que o pesquisador, através de um trabalho criativo e consistente, vai articular as fontes empíricas e teóricas, estabelecendo uma ligação entre o que é particular e o que é geral, “entre o específico e o momento histórico a partir do qual as falas estão sendo produzidas”. (idem, p. 95).

A memória enquanto capacidade do sujeito de trazer à tona informações, lembranças do que viveu individual e coletivamente, tem suscitado grande interesse na atualidade, seja como elemento presente nos meios acadêmicos, como objeto de pesquisa ou interesse literário que desperta a ávida curiosidade das pessoas pelas memórias, biografias e autobiografias de figuras ilustres, artistas ou pessoas que se destacam em uma determinada área e que a indústria editorial tem explorado ultimamente.

Em um ensaio interessante sobre o conceito de memória, na perspectiva das ciências humanas, Le Goff (1996, p. 477) chama a atenção para o valor da memória como elemento constitutivo da identidade individual e coletiva, como também aponta um sentido político à memória, pois esta é uma forma de recuperar o passado “para servir o presente e o futuro”. Ao mesmo tempo, o autor nos convoca no sentido de

“trabalhar para que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Quando falamos em memória individual remetemo-nos à memória coletiva, no sentido definido por Halbwachs (1990), pois o indivíduo constrói-se no contexto do grupo a que pertence, suas lembranças estão impregnadas das memórias de outros sujeitos. Lembramo-nos de nós mesmos a partir de outros que conosco viveram ou vivem, ainda que estes não se façam presentes, mas os temos em perspectiva quando recordamos. Sobre essa questão Halbwachs (idem, p. 26) afirma que “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos dos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade nunca estamos sós”. E para que determinados acontecimentos lembrados por outros façam sentido para nós é necessário que exista um sentimento de pertencimento ao grupo, pois conforme afirma o autor,

para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos, é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que as lembranças que nos recordam possam ser reconstruídas sobre um fundamento comum.(HALBWACHS, 1990, p. 34)

Refiro-me a essa questão, porque trabalho também com o conceito de memória nesta pesquisa e acredito que o conceito de memória coletiva de Halbwachs pode me auxiliar na compreensão das memórias das professoras aqui pesquisadas. Segundo Le Goff (1996, p. 476) “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, [...]”.

Acredito então, que seja possível, encontrar nas memórias individuais a memória coletiva do tempo vivido no Instituto de Educação Gastão Guimarães, dos trabalhos realizados em conjunto por algumas dessas professoras. Nas suas memórias recordam as dificuldades e os embates estabelecidos no interior da escola, para a consecução de determinadas atividades, em função de divergências

políticas partidárias com a direção da instituição, uma coisa frequente, ainda hoje, embora com menor ênfase, no IEGG e na maioria das escolas estaduais e municipais do estado da Bahia.

Como até recentemente não havia eleição para as direções das escolas estaduais, os cargos eram preenchidos por indicação política daqueles que estavam no poder, assim os diretores destas escolas muitas vezes eram os representantes dos partidos políticos dentro da escola, e não da comunidade escolar.

As discussões sobre docência, memória e gênero são sistematizadas nos estudos de Sousa et al (1996), que buscam compreender através dos relatos de mulheres professoras e suas experiências, as possíveis especificidades de uma memória feminina. Ao problematizarem essa questão as autoras esclarecem que as diferenças entre memória feminina e memória masculina não se devem a questões genéticas, mas à forma de estruturação da memória que é marcada pelos papéis sociais que homens e mulheres desempenham na sociedade. A relevância dessa discussão, segundo as autoras, deve-se ao fato de que a história sempre relegou a segundo plano esta “metade da humanidade”, negando-se a investigá-la ou reservando-lhe “um lugar sem qualidade”, desta forma, dar voz às mulheres para que elas falem de si mesmas é uma maneira de recuperar essa memória e os domínios onde ela se instala (SOUSA et al, 1996, p. 62). Os trabalhos de Catani et al (2003) também são referências para mim na discussão sobre memória, docência e gênero, pois como afirmam as autoras,

Se, no passado, as mulheres foram mantidas mudas e confinadas ao domínio privado, no momento atual as mulheres participam amplamente do espaço público (trabalho produtivo e responsabilidades sociais), o que implica repensar a questão das modalidades de trabalho de sua memória. (CATANI et al, 2003, p. 44)

Assim, ouvir a voz das professoras, suas vivências no Instituto e fora dele, na comunidade em que viveram e vivem, permite que se compreenda, do lugar em que falam, como essas mulheres se constituíram professoras, como vivenciaram a profissão e qual o sentido desta para cada uma, e o que pode nos revelar o conjunto

dessas experiências no cruzamento de suas histórias de vida, por meio do Grupo Amigos Aposentados do Gastão.

Articulado ao conceito de memória, outro elemento fundante dessa pesquisa dar-se-á em torno da questão da identidade docente e do seu processo de constituição, assim, procuramos situar alguns posicionamentos teóricos acerca dessas questões no tópico a seguir.

### **1.3. Identidade e Identidade Docente: uma construção sócio-histórica**

A discussão sobre identidade dá-se a partir do advento da modernidade e das grandes transformações provocadas pelas descobertas das ciências físicas que possibilitaram a mudança da imagem do homem, bem como o lugar que passou a ocupar no universo. Assim, na sociedade moderna a Ciência produz o conhecimento que acaba sendo transformado pelo processo de industrialização em tecnologia, criando novos ambientes humanos e provocando alterações no ritmo da vida, criando o que passamos a conhecer como a vida moderna. Nessa sociedade as relações de poder modificam-se dando lugar a novas formas de corporações e de lutas dos indivíduos, o que contribuiu para o surgimento de novas identidades para atender às mudanças históricas dos sujeitos. Podemos então sintetizar a modernidade como o resultado da racionalização implementada no ocidente desde a revolução burguesa, implicando no que se convencionou chamar de modernização da sociedade e da cultura, dando lugar a novas formas de organização social e produção cultural a partir de um novo modo de pensar e planejar a realidade tendo como referência os ideais iluministas.

Após a II Guerra Mundial e, especialmente com a crise do socialismo real, várias foram as interpretações da realidade. Para Adorno e Horkheim (1985) o iluminismo se configurou pela oposição da razão ao mito, no entanto, a razão mesma, foi se transformando em mito à medida que foi se impondo como única forma de conhecimento e compreensão da realidade, acabando por transformar-se em razão instrumental. E neste sentido, Rouanet (1985), ao fazer um balanço do

iluminismo, marco da modernidade<sup>13</sup>, aponta que os valores iluministas tais como universalidade, liberdade, emancipação, foram promessas que não se cumpriram, chegando ao fim juntamente com o colapso do socialismo real, iniciando, portanto, um período chamado por alguns teóricos de pós-modernidade.

Na perspectiva de Lyotard (2002), a sociedade pós-moderna caracteriza-se pelo desaparecimento das metanarrativas de orientação iluministas, com ideais emancipatórios e universalistas. No paradigma pós-moderno todos os princípios iluministas, liberais ou marxistas dão lugar aos jogos de linguagem, em que cada enunciado é um lance no jogo, e a sociedade é uma rede complexa marcada por várias classes de enunciados imbricados. E o homem pós-moderno é permeável a tudo, aberto a todas as possibilidades, sem raízes, com múltiplas identidades garimpadas ao sabor de suas experiências que, nesse contexto, estão dissociadas de sua condição social e de qualquer determinação econômica, sem enraizamento histórico.

O debate em torno da construção das identidades pelos indivíduos acontece, hoje, em meio às múltiplas relações, levando-se em consideração a polêmica discussão em torno do universal e do particular, da igualdade e da diferença. Acredito, também, que nessa discussão cabe pensar o campo educacional e as identidades aí construídas, pois ao falar de identidade nessa sociedade globalizada é tentar compreendê-la a partir de uma concepção dialética, da perspectiva de que não existe uma identidade fixa, imutável, visto que a sociedade contemporânea tem possibilitado ao sujeito o acesso às múltiplas informações, de forma acelerada, e as constantes transformações sócio-econômicas e culturais acabam alterando a forma como este sujeito vê a si mesmo e ao outro, alterando também as relações entre eles.

A construção da identidade não é um processo simples, não é uma questão de optar em ser igual ou diferente, de pertencer ou não pertencer a este ou aquele grupo, porque o conjunto das experiências de um grupo social e o significado que a elas são atribuídas formam o tecido para a construção de sua identidade. Ao tratar da questão da identidade, Hall (2005) chama a atenção para um certo “deslocamento ou descentração do sujeito”, que resultaria em “uma crise de

---

<sup>13</sup> Para uma discussão sobre modernidade consultar também: GIDDENS (1991); BERMAN (1986); LYOTARD (1998).

identidade” pois, desta forma, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, pp. 12/13). É importante também não perder de vista que essas interpretações são o resultado das interações dos indivíduos com seu meio cultural, que por sua vez, são marcadas por suas condições materiais de existência.

Uma das características da identidade é que a sua constituição se dá coletivamente, posto que é “um processo de duas vias em operação tanto no indivíduo quanto no grupo” (GIRAUDO, 1997, p. 12). Embora a internalização dos elementos constituintes da identidade passe, necessariamente, por um processo de individuação, seria impossível a construção da identidade sem as marcas de uma experiência coletiva. Trazendo essa discussão para o campo educacional, abre-se uma nova perspectiva em direção à micro-história, valorizando o indivíduo no processo de pensar e narrar sua trajetória que, por sua vez, não se dá descolada da história de outros sujeitos, nem dos espaços e tempos em que estão inseridos. Ao pensar as instituições escolares, por exemplo, requer reportar-se aos sujeitos que as constroem e, em que perspectiva eles as constroem. É nesse movimento de pensar a existência, próprio da condição humana, que se insere a minha discussão sobre identidade docente. Portanto, ao referir-me à identidade docente faz-se necessário considerá-la a partir, não apenas das relações que se estabelecem no interior das instituições escolares, mas também nos vários espaços em que os professores atuam.

A opção teórico-metodológica pela pesquisa com histórias de vida e memória foi por acreditar na fertilidade da abordagem (auto)biográfica e das narrativas como possibilidades fecundas de apreensão dos processos de formação e constituição de uma identidade docente, já que trabalhar com as narrativas nos possibilita recuperar

aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativar uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado. Portanto, apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração, [...] as questões sociais neles presentes”. (OLIVEIRA, 2005, p. 94)

É o contexto sócio-histórico que nos permite entender o que somos, o que nos tornamos ou o que projetamos como imagem de nós mesmos, porque isso se produz nas interações que estabelecemos com o outro. E quando rememoramos o fazemos a partir do presente. Ao discutir identidade docente no IEGG procuro compreender como se deu/dá a constituição dessa identidade considerando as relações estabelecidas no interior dessa instituição entre os sujeitos e, destes, com as normas, valores, a estrutura burocrática que a sustenta e como essas relações subsistem fora do espaço da instituição entre as professoras aposentadas, a partir de suas memórias, de suas histórias de vida, apreendendo como elas (re)elaboram a memória de si mesmas e de sua profissionalidade.

Ao discutir o conceito de identidade Woodward (2000, p. 14) afirma que, “a identidade é, na verdade relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades”. Assim, ser professor/a diz respeito a um certo modo de ser e de fazer, àquilo que é inerente a um determinado grupo: os professores e professoras que partilham um conjunto de saberes e modos de fazer, normas e valores. Podemos depreender dessa afirmativa, com relação à construção da identidade docente, que ela se constitui não apenas nos cursos de formação de professores, mas principalmente no exercício da profissão, nas relações que os professores e professoras estabelecem com seus pares, com os alunos, corpo administrativo e pedagógico.

Falando sobre a constituição identitária Dubar (1997, p. 239) afirma que as identidades sociais e profissionais não são “expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõem a partir de cima”, mas que são “construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistema de formação”. O referido autor afirma também que essas identidades não são rígidas, mas vistas como “produtos sempre precários, se bem que muito construídos no processo de socialização” e que elas acabam por se constituírem em “formas sociais de construção das individualidades, em cada geração, em cada sociedade”. Embora essas concepções não se refiram especificamente à identidade docente, é possível estabelecer relações com os processos de construção da identidade docente, já que estes também ocorrem nos diversos espaços em que os professores vivenciam a sua vida pessoal e profissional.

Tardif e Raymond (2000) ao se referirem à docência como um trabalho afirma que este, sendo um componente social, transforma a identidade do trabalhador, pois pelo trabalho o homem transforma a si mesmo, ao outro e o próprio trabalho. As marcas do que o trabalhador faz estão na sua vida, definem a sua identidade, e assim também acontece com o professor, pois se

uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 210)

Assim, as histórias de vida das professoras trazem “as marcas” do que elas viveram no IEGG, das pessoas com quem trabalharam durante o tempo em que estiveram na instituição, pois, mesmo aposentadas elas não deixaram de ser professoras e o grupo Amigos Aposentados pode ser uma extensão dessa identidade ressignificada.

#### **1.4. Gênero e docência: aproximações e entrelaçamentos**

Embora, ao longo deste capítulo, já venha apontando o recorte de gênero que tem este trabalho faz-se necessário elucidar aqui, de que maneira apropriado-me de gênero como categoria de análise. A pretensão não é a discussão teórica sobre gênero, pois esta será feita durante o tratamento dos dados, mas situá-la a partir da compreensão de que é uma categoria de análise importante quando discutimos os processos de construção da identidade docente, porque estes são atravessados pelas relações de gênero.

Ao tomar o gênero como categoria de análise, parto da perspectiva de Scott (1990), que ao colocar o gênero como categoria de análise estabelece uma relação fundamental entre dois aspectos, quais sejam: do gênero como um elemento que constitui as relações sociais e que estas são fundadas a partir das relações que se percebe entre os sexos; e o outro aspecto é conceber o gênero como a primeira

forma de representar as relações de poder. Assim, tomo esse caminho para analisar as histórias das professoras e buscar entendê-las da perspectiva mais ampla, das relações sócio-históricas entre homens e mulheres, da constituição da identidade docente e do exercício da profissão de professora.

Segundo Soihet (1997), o termo gênero tem sido usado desde a década de 70 para teorizar a questão da diferença sexual, e inicialmente pelas feministas americanas, para marcar o caráter social das distinções baseadas no sexo. Soihet (idem, p. 279) afirma ainda que a palavra gênero “indica uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ”sexo” ou “diferença sexual”, e desta forma, “gênero se torna, inclusive, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres”.

Sob esse aspecto apontado por Soihet, a discussão assume um caráter histórico, social e cultural, nos possibilitando compreender que a construção do feminino e do masculino se dá nas práticas sociais e culturais, em que se estabelecem as diferenças entre os sexos e a partir das representações que a sociedade faz dessas diferenças. Assim, “não existe uma única forma de definir homem e mulher. Cada sociedade, tomando por base a dimensão social, elabora o seu modelo”. (PASSOS, 1999, p. 105).

A discussão sob uma perspectiva de gênero, nesta pesquisa, se faz necessária para compreender as relações que um grupo de mulheres construiu ao longo do exercício da profissão docente, e como essas relações subsistem para além da instituição, no grupo Amigos Aposentados, onde não há presença masculina, apenas as professoras participam. E ao questionar o porquê da ausência masculina no grupo significa perguntar a partir das relações sócio-históricas construídas entre os sexos.

A discussão de gênero entrelaça-se à docência, na investigação deste grupo de mulheres, professoras, aposentadas pois, embora vários professores tenham se aposentado ao longo desses doze anos e convidados para participarem do grupo, nenhum deles freqüenta as reuniões mensais. Desse modo, cabe nos perguntar: por que apenas as professoras se mantêm nesse grupo? Por que um grupo só de mulheres se chama “Os Amigos Aposentados do Gastão”, trazendo no nome do grupo a marca do sujeito universal historicamente masculino? Essa questão nos faz refletir sobre o lugar e o papel que foi designado historicamente às mulheres,

trazendo essa discussão para a educação e o magistério, como profissão que ao longo do tempo tornou-se eminentemente feminina.

As pesquisas de Sousa, Catani, Souza e Bueno (1996), referentes às discussões que entrecruzam memória, docência e gênero nos auxiliam nessa direção. Segundo as autoras a tentativa de pesquisar os

(...) modos como as mulheres se lembram do passado, como processa ou como funciona a memória feminina significa enfrentar uma série de desafios de ordem teórica e metodológica, contradições e ambigüidades, em que muitas perguntas ainda não têm respostas. Todavia, esse é um campo de pesquisas que, embora recente venha desenvolvendo-se, talvez porque venha no bojo do interesse crescente pelos estudos sobre a condição feminina e as relações entre os sexos, em uma perspectiva histórica. (SOUSA, CATANI, SOUZA e BUENO, 1996, p. 62)

Certamente, pensar a forma como as mulheres recordam o passado é também levar em conta à relação dos espaços público/privado ocupados historicamente pelas mulheres e dos lugares reservados para elas, assim suas memórias são resultado de suas experiências e de como cada uma vivenciou individual e coletivamente sua história.

Sendo as instituições de ensino um microcosmo da sociedade na qual estão inseridas, “são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 162). Assim, os docentes além de uma identidade profissional trazem consigo também outras identidades e estas se relacionam no espaço escolar, da sala de aula com os alunos, da sala dos professores com os colegas, no espaço dos corredores com funcionários e direção. Nesses espaços

(...) as identidades constroem e reconstroem a cultura do lugar a que pertencem, ao mesmo tempo, a cultura interfere no processo de transformação dessas identidades, numa relação quase sempre conflituosa (...).(LOUREIRO, 2004, p. 63).

Ao trabalhar com as histórias de vida e memória nesta pesquisa faz-se necessário situar o caminho percorrido e de que perspectiva coloco-me para a recolha das memórias e o tratamento dispensado ao *corpus* das histórias de vida, e é sobre isso que tratarei no tópico a seguir.

### **1.5. Caminhos da pesquisa: construção do objeto de estudo**

Procuro situar aqui a abordagem teórico-metodológica, o percurso de construção do objeto, as fontes, os instrumentos de coleta de dados e as perspectivas de análise das fontes. Busco analisar os processos de constituição da identidade docente de um grupo de professoras aposentadas do Instituto de Educação Gastão Guimarães-IEGG em Feira de Santana-Bahia, e a possibilidade de uma ressignificação dessa identidade para além da instituição. Este trabalho situa-se no âmbito da pesquisa qualitativa e tem sua ancoragem teórico-metodológica na abordagem (auto)biográfica, em que lanço mão das histórias de vida para a recolha das memórias das professoras.

A utilização da abordagem (auto)biográfica no Brasil, no âmbito das pesquisas educacionais que investigam questões de gênero, docência, memória e formação tem ampliado as possibilidades de análise do fenômeno educacional, configurando-se como um 'movimento biográfico'. Trabalhos como os de Sousa, Catani, Souza e Bueno (1996); Catani, Bueno, Sousa e Souza (2003); Demartini (1988) e Souza (2006) lançam luzes para quem deseja aventurar-se na pesquisa com esse viés, demonstrando o quão profícuo é o trabalho com a abordagem (auto)biográfica e das histórias de vida em formação.

A escolha teórico-metodológica da abordagem (auto)biográfica e a utilização das histórias de vida, nesta pesquisa, sustentam-se pela riqueza de possibilidades que as mesmas proporcionam e, como afirmam Poirier et al (1999, p. 12), esse movimento que surge na atualidade, a favor da utilização das histórias de vida, deve-se ao desejo de "se aproximar cada vez mais do real concreto". Assim, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas hoje em educação, principalmente na área de formação de professores e na compreensão das relações que se estabelecem no interior da escola, entre os vários sujeitos do processo educativo, têm procurado

ouvir esses sujeitos, conhecer suas histórias para tentar entender essas relações, sem que se tenha, necessariamente, uma hipótese pré-elaborada para confirmar ou negar.

Poirier et al (idem), buscam auxiliar aqueles que desejam trilhar por esta via, na medida em que discutem o campo teórico-metodológico, na tentativa de elucidar o caminho da pesquisa, que é relativamente novo e carece de maiores esclarecimentos, principalmente no que tange aos procedimentos da pesquisa, tais como a recolha e tratamento dos dados.

Segundo esses autores, há uma diversidade de trabalhos publicados utilizando-se das histórias de vida, mas nem por isso tornou-se mais fácil o seu uso em consequência, justamente, da diversidade e das contradições que são apontadas nessas pesquisas apresentadas por diferentes autores. Na discussão dessa questão Poirier et al (1990, p. 150) apresentam uma série de elementos que eles chamam de contradições<sup>14</sup>, tais como: oposição entre biografia direta ou indireta; especialização do tema ou exaustividade; diretividade da entrevista ou liberdade da palavra; escuta dos dominantes ou dos dominados; colóquio singular ou discussão de grupo; reprodução integral ou reconstrução; unicidade do testemunho ou verificação, no que conclui dizendo que embora as divergências sejam profundas e as oposições pareçam difíceis de conciliar, “quando nos situamos – como fazemos aqui – ao nível do inquérito de campo, apercebemo-nos de que muitas das contradições aparentes são antes complementaridades”.

A abordagem (auto)biográfica na pesquisa social, especialmente em educação, tem contribuído para uma compreensão mais ampla das questões que envolvem os processos educativos, as relações construídas no chão da escola entre os sujeitos do processo educativo, dimensões sócio-históricas das instituições e da formação docente. A referida abordagem de pesquisa, que se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, tem proporcionado sobremaneira a possibilidade de ouvir os sujeitos e o que eles têm a dizer de si mesmos, do outro e do mundo, tornando-se elemento valioso de reflexão para a compreensão e redimensionamento das ações sobre o ato de aprender e ensinar.

---

<sup>14</sup> Para um maior aprofundamento dessa questão, consultar os trabalhos de Pineau (2006) e Souza (2006).

Com ênfase nas questões apresentadas, faço opção pelas histórias de vida cruzadas ou acumuladas, pois como bem chama a atenção Poirier et al (1999, p. 32), ao utilizar a perspectiva biográfica é necessário precisar a metodologia e, no caso específico desta pesquisa, definir “entre a unicidade do testemunho ou a acumulação de histórias múltiplas”. A referida opção leva-me a significar dimensões teórico-metodológicas entre a história de vida única ou as histórias de vida cruzadas ou acumuladas instituindo, segundo os autores, uma “clivagem entre o intimismo da autobiografia e o sociologismo do inquérito” (idem, p. 32). Esse processo de clivagem metodológica também vai resultar num enfoque epistemológico diferenciado, porque na escolha da história de vida única há o centramento na pessoa, enquanto nas histórias de vida cruzadas ou acumuladas o enfoque está nos acontecimentos, com ênfase nas experiências de vida-formação das professoras, no cotidiano escolar/profissional.

Embora as duas perspectivas estejam intimamente vinculadas, Poirier et al (1999, p. 32) chamam a atenção para a diferença no desenvolvimento da narrativa, e por isso utilizam uma distinção entre psicobiografia e etnobiografia. Na primeira, “a pessoa conta-se no interior de uma trama de acontecimentos” em que o enfoque é no personagem que o investigador vai tentar revelar, centrando-se nas questões do perfil psicológico da narrativa. Já na etnobiografia considera-se a pessoa “como espelho do seu tempo”, como resultado daquilo que o cerca, por isso os autores chamam a atenção para o fato de que o investigador não deve considerar a narração como um produto acabado, mas como material no qual há a possibilidade de se fazer “todo um trabalho de correção e de adição” o que caracterizaria os procedimentos da etnobiografia.

A opção pelas histórias de vida cruzadas ou acumuladas buscou compreender os processos constituintes da identidade docente no Grupo Amigos Aposentados num movimento dialético das narrativas que possibilita encontrar o singular e o geral, o individual e o coletivo, nas memórias das professoras, na medida em que este procedimento metodológico permite trabalhar com o conjunto dos depoimentos.

Tomo aqui, desses autores, essas referências para situar a pesquisa, no que tange a idéia de “quádrupla dimensão” a qual caracterizaria o método etnobiográfico, das histórias de vida cruzadas ou acumuladas, cujo documento biográfico deve ser visto como matéria-prima a ser trabalhada, confrontada com as diversas narrativas e

não como produto pronto e acabado. Por isso, acredito que “o cruzamento”<sup>15</sup> de documentos consiste, de facto, no recobrimento de testemunhos, em assegurar, portanto, no plano metodológico, garantias evidentes de fiabilidade ao inquérito feito junto aos diversos informantes”. (POIRIER et al, 1999, p. 42). A análise das fontes dar-se-á numa perspectiva hermenêutica, tendo também como base teórico-metodológica a Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur.

Assim, ao utilizar uma abordagem teórico-metodológica que privilegia a escuta dos sujeitos, possibilitando que estes produzam narrativas de si e sobre si, tem-se em mãos uma riqueza de significados, pois a vida contada nessas histórias não é contada de forma linear, mas num jogo de quebra-cabeças em que é preciso um trabalho de montagem para a compreensão do tempo histórico, social e cultural que se dá a conhecer na singularidade da vida contada. E, no caso das professoras aposentadas, estudadas neste trabalho, podemos buscar na singularidade de suas histórias a possibilidade de conhecer “também a história coletiva da docência” (OLIVEIRA, 2006, p. 52).

O uso da técnica de histórias de vida é apontado em várias pesquisas e alguns trabalhos apresentam de forma clara o processo de recolha e tratamento dos dados. Das leituras que fiz de artigos e livros<sup>16</sup> que apresentavam resultados de pesquisas realizadas com histórias de vida, mais especificamente no trabalho com memória, todos apresentam uma boa fundamentação teórico-metodológica e alguns, ainda, uma descrição mais detalhada do caminho percorrido. Cabe destacar o trabalho de Demartini (1988), quando apresenta a pesquisa com histórias de vida de professores que trabalharam na zona rural na 1ª República, ao descrever o resultado da pesquisa e as dificuldades para a elaboração e realização das entrevistas, além de apontar o tratamento das mesmas. O trabalho desenvolvido por Poirier et al (1999) ajuda-me a superar algumas lacunas ao apresentar uma discussão e significativa descrição metodológica da utilização das histórias de vida na pesquisa.

---

<sup>15</sup> Sobre o trabalho com as histórias de vida e o cruzamento das fontes, vista como triangulação, consultar Pineau (2003).

<sup>16</sup> Ressaltamos os trabalhos de Nóvoa (1992, 1999), Queiroz (1988) entre outros. Na perspectiva da História Oral o trabalho de Bom Meihy (2005), oferece uma significativa contribuição para quem optar por esse viés de pesquisa.

### 1.5.1. Instrumentos de coleta dos dados

Definida a técnica do trabalho com as histórias de vida, fez-se necessário determinar o instrumento de recolha das memórias, pois assim como há uma diversidade conceitual com relação à abordagem autobiográfica, existe também uma variedade de formas para a recolha das narrativas, ou seja, que tipo de entrevista realizar. Entrevista semi-estruturada ou aberta, não-diretiva? Entrevista narrativa como sugerem Bauer e Gaskell (2002), ou a entrevista esboçada sugerida por Poirier et al (1999) utilizada no inquérito por histórias de vida? Como aponta Poirier et al (idem), a questão das aparentes “oposições” entre uma coisa e outra, na prática acabam se complementando e muitas vezes a definição vai se dando também no processo da coleta dos dados, na feitura do próprio inquérito.

Então, escolhi, com base na perspectiva de Poirier et al (1999, p. 106), para o inquérito com histórias de vida cruzadas ou acumuladas, a entrevista semi-estruturada que os autores chamam de entrevista esboçada, embora isto não signifique um interrogatório, um questionário de perguntas e respostas, mas “uma recordatória preciosa para o investigador”. Com base nesses autores compreendo que, “Quando se trabalha na [...] perspectiva da constituição de um corpus de etnobiografias, é indispensável utilizar um esboço da entrevista mais ou menos estruturado e mais ou menos pormenorizado” (p.105), pois este servirá como um norte na condução do inquérito.

A utilização do roteiro<sup>17</sup> para realização das entrevistas possibilitou a fluidez dos relatos visto que no processo de transcrição pude perceber que o uso desse recurso foi fundamental, porque às vezes necessitamos de algum auxílio para dar vazão às reminiscências. Dessa forma foram realizadas, inicialmente 10 entrevistas com as colaboradoras e, depois fizemos uma outra tentativa para ampliar algumas entrevistas, pois mesmos se colocando à disposição para falarem sobre sua vida, acabavam restringindo-se aos aspectos profissionais.

Ao entrar em contato com as colaboradoras e solicitar a entrevista, procurei deixá-las decidir o horário e o local onde seria feita a entrevista, informando-as que esta seria gravada, e, com exceção de uma que por escolha desta, foi realizada em

---

<sup>17</sup> O roteiro que guiou as entrevistas encontra-se no Anexo II.

uma sala do Arquivo Municipal de Feira de Santana, todas as outras foram realizadas na residência das colaboradoras. No momento da entrevista, antes de iniciá-la, informava às colaboradoras o roteiro da entrevista e que esta seria gravada e depois transcrita. Após a transcrição retornaria para que lessem o conteúdo e, se desejassem, poderiam acrescentar ou suprimir alguma coisa. Ao retornar com o texto das entrevistas solicitei das professoras a autorização para utilizar o material na pesquisa, como também licença para usar os nomes verdadeiros das mesmas, no que me foi concedido através da assinatura de um termo de consentimento<sup>18</sup>. Do conteúdo das transcrições apresentado às colaboradoras quase nada foi alterado ou acrescentado.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito de forma literal. Após a transcrição procedi ao tratamento da entrevista de acordo com Poirier et al (1999), que propõe o trabalho com o material gravado, desde o processo de transcrição até a apresentação em forma de texto. Para isso fiz uma leitura exaustiva das transcrições em busca da coerência interna do que foi dito, procedendo à retirada das repetições que são próprias da fala, o que proporcionou uma melhor compreensão do texto escrito, visto que a escrita tem regras próprias diferentes do texto oral. Mas ao organizar o texto das entrevistas tive o cuidado necessário para não descaracterizar e nem mudar o sentido do que foi dito pelas colaboradoras.

Pela necessidade que se apresentou no processo da leitura do material, com algumas colaboradoras, que se dispuseram, fiz uma segunda entrevista. Assim, procurei organizar as duas entrevistas num único texto, observando a ordem cronológica dos fatos apresentados pelas próprias colaboradoras, embora a memória não seja nem linear nem cronológica, pois como adverte Poirier et al (idem, p. 70) “Há aqui, necessariamente um trabalho sobre o texto, para além de sua transcrição fiel, feito com a preocupação de pôr à disposição do leitor entrevistas autênticas e a sua significação”. A análise e o tratamento das entrevistas, das histórias contadas pelas colaboradoras, foram no sentido de encontrar as “idéias-força e os acontecimentos essenciais” (1999, p. 70) para compreender as questões fundamentais propostas na pesquisa.

---

<sup>18</sup> O termo de consentimento se encontra nos anexos.

### 1.5.2. Características do grupo pesquisado e das colaboradoras

Nesta pesquisa, trabalho com o conjunto de memórias de 10 professoras. A escolha dessas professoras para a recolha das memórias deu-se a partir de alguns critérios, um dos primeiros foi a disponibilidade para a entrevista, depois o tempo de docência, procurando marcar os diferentes momentos da instituição, e o terceiro critério foi buscar as memórias das professoras que fundaram o grupo. Infelizmente, após diversas tentativas não consegui nem o perfil biográfico e nem a entrevista com a fundadora do grupo, e porque o tempo me escapa, fica esta lacuna para uma investigação posterior.

Para dar conta de informações gerais e para que eu pudesse mapear o grupo, procurei levantar junto às professoras o perfil biográfico, levando em conta o procedimento utilizado por Souza (2006) em sua pesquisa com professores em formação. A caracterização do grupo a partir da recolha de informações do perfil possibilitou-me identificar: quando nasceu, período de formação/conclusão do curso normal, a instituição onde estudou, quando entrou para a profissão, a forma de ingresso, o início do trabalho no IEGG, a formação superior/especialização, se ocupou cargos na instituição, quando se aposentou e começou a participar do Grupo Amigos Aposentados.

Ao fazer a síntese dos perfis pude constatar que, das 27 professoras, 15 delas fizeram Licenciatura em Letras ou curso equivalente, 05 fizeram Licenciatura em Estudos Sociais, 01 em Ciência com Habilitação em Matemática, 01 em Ciências Biológicas, 02 em Pedagogia, 01 em Administração Escolar e 02 Licenciadas em História. Destaco que a caracterização do perfil biográfico<sup>19</sup> do grupo permitiu-me um panorama geral e algumas inferências, por exemplo, que a maioria das professoras era licenciada em letras, sendo assim, a participação nas reuniões de área pode ter sido o espaço para aproximação e estreitamento das relações entre elas. Além disso, algumas foram também coordenadoras pedagógicas o que também possibilitou transitar pelos vários grupos dentro da escola.

---

<sup>19</sup> Esta pesquisa contou com o perfil de 27 professoras, o que representa aproximadamente 57% das 47 professoras que freqüentam o grupo, porém não consegui o perfil da professora Yolanda Melo, precursora desse grupo. O quadro-síntese encontra-se nos anexos.

Inicialmente, parecia relativamente fácil recolher essas informações já em meu primeiro contato com o grupo, no dia 08 de novembro de 2007, quando participei do encontro na casa da professora Celita. Fui acompanhada da coordenadora do grupo que se ofereceu para me levar. Nessa ocasião encontrei quase todas e uma boa parte das professoras eu já conhecia, pois foram minhas contemporâneas, quando entrei no Gastão em 1990. A reunião parecia uma festa, onde se reencontram as amigas.

Pude perceber conversando com algumas professoras, que ali se faziam presentes também ex-funcionárias do Gastão, irmãs dessas professoras e filhas que acompanhavam as mães nesses encontros. Segundo uma das professoras, durante a reunião elas falam de tudo, menos de trabalho ou da escola. Dessa forma, fui recebida calorosamente por várias dessas colegas que se mostraram lisonjeadas com a possibilidade de serem colaboradoras de uma pesquisa. Após apresentar-me e falar do meu interesse com as suas memórias e suas histórias de vida, distribuí o perfil com as professoras, acreditando que receberia de volta naquele mesmo dia, mas ao concluir a distribuição, as professoras pediram para entregar na reunião seguinte, que aconteceria no dia 14 de dezembro. Participei novamente dessa reunião, mas apenas duas professoras se lembraram de trazer o perfil, ficando para que eu entrasse em contato com as demais e para isso a coordenadora do grupo, até aquele encontro, a professora Marlene Lira, entregou-me uma lista com os nomes, endereços e telefones das professoras.

Após os festejos de Natal e Ano Novo comecei a entrar em contato com as professoras para recolher as informações solicitadas. Muitas não consegui encontrar em casa, estavam viajando, então deixava recado para um próximo retorno. Fui à casa de 04 delas para buscar pessoalmente o perfil e, dada as dificuldades de tempo e deslocamento pelos bairros de Feira de Santana, elaborei uma carta<sup>20</sup> apresentando novamente a importância das informações e solicitando que me fossem devolvidas o mais breve possível aquelas informações via correio. Junto à carta seguiu um envelope selado para o retorno. Das 30 cartas enviadas em 28 de janeiro de 2008 recebi 13 respostas. Outros perfis me chegaram às mãos por intermédio das professoras, e durante algumas reuniões que pude participar durante o ano de 2008 consegui mais alguns, perfazendo um total de 27, o que representa

---

<sup>20</sup> Cópia da carta encontra-se no Anexo I.

aproximadamente 57% do total de 47 que consta na lista de participantes e que foram professoras do IEGG. Algumas das cartas voltaram, porque o endereço não conferia e outras eu tive que reenviar após contato telefônico para atualização ou correção do endereço, porém não obtive respostas.

Embora existam professores aposentados que são contemporâneos dessas professoras e segundo elas também foram convidados para fazerem parte, eles não participam do grupo. Dessa forma, este é composto exclusivamente de mulheres na faixa etária que vai de 58 a 82 anos. A participação nesse encontro fez-me reafirmar as questões que orientam a minha pesquisa: que representa esse grupo para aquelas mulheres? O que elas vivenciaram no espaço institucional que as mantém juntas para além dele? Por que só as professoras participam desse grupo? Se elas não falam sobre o tempo vivido, sobre o trabalho realizado, qual a relação com o IEGG? São essas algumas das perguntas, que procuro responder ao longo deste trabalho.

### **1.5.3. Fontes e perspectivas de análise**

Além das histórias de vida das professoras, utilizo-me de outras fontes importantes tais como fotos, recortes de jornais da época, a legislação vigente e documentação escrita que venha enriquecer e ampliar o horizonte de análise das histórias de vida, pois o cruzamento das fontes, no sentido da triangulação proposta por Pineau (2003, p. 205) nos proporciona a “utilização de um conhecimento enviesado que surpreende, descentraliza, desenquadra os conhecimentos lineares, diretos, duais, face a face”. Esses documentos também foram importantes para a construção do capítulo dois, sobre o Instituto de Educação Gastão Guimarães entrelaçando a sua história com a das professoras colaboradoras dessa pesquisa, buscando nas suas memórias, o Gastão Guimarães presente em suas reminiscências.

É no cruzamento das diversas narrativas, das histórias e vivências das professoras do Grupo Amigos Aposentados do Gastão, nos diferentes momentos do Instituto de Educação Gastão Guimarães, na historicidade da dinâmica sócio-cultural de Feira de Santana, Bahia, Brasil, que procuro entender os processos de

construção identitária das professoras e do grupo a partir da polifonia proporcionada pelas narrativas.

A análise das narrativas tem como base a Teoria da Interpretação de Ricoeur (2000), e ao analisar as histórias de vida, transformadas, agora, em textos, buscando suas similaridades, diferenças e singularidades, compreendo que

Aquilo de que importa apropriar-se é o sentido do próprio texto, concebido de um modo dinâmico como a direcção do pensamento aberta pelo texto. Por outras palavras aquilo de que importa apropriar-se nada mais é do que o poder de desvelar o mundo, que constitui a referência do texto. (RICOEUR, 2000, p. 104)

Desse modo, busquei nos relatos compreender a forma peculiar de cada uma das colaboradoras rememorarem suas experiências docentes, e de como tais experiências marcaram cada uma em particular, e ao grupo, em geral. Não perdendo de vista que o resultado desta leitura, da análise das histórias de vida transformadas em textos, objetivou apreender “[...] o desvelamento de um modo possível de olhar para as coisas”, por isso mesmo outros olhares são possíveis, porque este “é o genuíno poder referencial do texto” (RICOEUR, 2000, p. 104).

As análises apresentadas nos capítulos que se seguem são o resultado desse meu “olhar”, a partir das diversas leituras das narrativas das professoras colaboradoras e dos aportes teóricos. E o capítulo dois revela esse primeiro olhar que remeteu-me à história de um lugar – o Instituto de Educação Gastão Guimarães – , seus significados para as professoras que o vivenciaram e sua importância para a educação em Feira de Santana, como um lugar de formação de professores.

## CAPÍTULO 2

# INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GASTÃO GUIMARÃES – IEGG: entrecruzando história e memória da formação docente em Feira de Santana-BA (1968-2000)



Fonte: Expediente Colado - IEGG: Foto do portão de acesso ao IEGG.  
Jornal Feira Hoje, 26-01-1986.

### HINO AO GASTÃO GUIMARÃES

No planalto de luz coroado  
Onde vive este povo feliz  
Por Santana sempre abençoado  
Aqui tem a sua diretriz.

Estribilho

Essa escola por nós adorada  
Abrigou nossos pais, nossas mães  
b Será sempre por todos lembrada:  
O Instituto Gastão Guimarães.

É um templo que nós veneramos  
Nossa escola que é fonte de luz  
Lar querido onde nos preparamos  
Para a luta que a vida conduz.

Da cidade e do campo chegamos  
À procura do sol do saber  
Nesta casa afinal encontramos  
A cultura que faz renascer.

De mãos dadas em santa aliança  
Construímos o nobre perfil  
Da infância – clarão de esperança –  
No futuro do nosso Brasil.

Letra de: Dival Pitombo  
Música de: Anacleto Carvalho

Buscar a história do Instituto de Educação Gastão Guimarães - IEGG faz-me retornar à sua origem na antiga Escola Normal de Feira de Santana, criada em janeiro de 1926 e inaugurada em 1º de julho de 1927, durante o período de expansão da educação e da necessidade de formação de professores. Estudo sobre a história da criação da Escola Normal de Feira<sup>21</sup>, conforme Sousa (2001) e Cruz (2000) apresentam alguns aspectos importantes sobre o significado do IEGG para a educação de Feira de Santana e região, como continuidade ressignificada da Escola Normal, possibilitam-me compreender e ampliar questões já trabalhadas e entrecruzar dimensões da memória de professoras aposentadas com a constituição da identidade institucional e docente no contexto da referida instituição.

O trabalho de Sousa (2001), “Garotas tricolores, deusas fardadas: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945”, apresenta a história da criação da Escola Normal de Feira de Santana no bojo das reformas educacionais na Bahia da década de 20, empreendidas por Anísio Teixeira como forma de alavancar o Estado para o progresso via educação. A autora discute, no capítulo “A escola normal e a forja de uma nação”, o papel importante atribuído às Escolas Normais para

assegurar a formação de professoras(es) para as regiões do interior – os sertões – que, segundo as estatísticas educacionais, padeciam cronicamente a falta de docentes habilitadas(os), especialmente nos novos tempos que se inauguravam, quando o desejo era implantar novos métodos, novas práticas, novos processos e novas representações de ensino. (SOUSA, 2001, p. 63)

Nessa perspectiva, a Escola Normal de Feira de Santana tinha um papel importante para a preparação das mestras e mestres que iriam doravante difundir a educação pelo sertão baiano, “ser professora, ser mestra nas vilas, distritos e povoados do município de Feira de Santana e circunvizinhos” (idem, p. 79). O trabalho de Sousa (idem) discute ainda a estreita relação entre a cidade e a Escola Normal, os desdobramentos dessa relação na transformação dos modos de vida dos sujeitos e da própria paisagem urbana de Feira de Santana.

---

<sup>21</sup> No processo de levantamento bibliográfico, identifiquei duas pesquisas sobre o IEGG. Para maior conhecimento da história da Escola Normal de Feira de Santana consultar os trabalhos de Sousa (2001) e Cruz (2000).

A pesquisa de Cruz (2000), “Mestra do sertão: reconstituindo caminhos percorridos”, procurou dar conta das trajetórias das professoras formadas pela Escola Normal de Feira de Santana no período de 1930 a 1949, com ênfase na vida profissional. Utilizando-se de abordagem da história oral temática, o autor busca entender, a partir das entrevistas realizadas e dos documentos da época “[...] um pensar e um agir que resultou da construção do imaginário, do que era e do que significou ser professora naquele momento [...]” (idem, p. 21), sendo esse significado forjado nas formas de ser e de fazer-se normalista através do currículo, das normas e valores propagados pela Escola Normal.

Falar do Instituto de Educação Gastão Guimarães é também falar da Escola Normal de Feira de Santana e o que ela representou no imaginário daqueles que a vivenciaram *in loco* ou no entrelace da história da constituição própria da cidade de Feira de Santana. Parto, então, da história de uma instituição que tem um significado importante para a história da educação de Feira e região durante mais de três décadas e que foi ressignificada na década de 60 ao ser transformada em Instituto de Educação, e o curso normal ser transformado em curso pedagógico. Mas, para entender esse momento é preciso situá-lo no contexto mais amplo da conjuntura educacional brasileira e baiana que foi se construindo durante as primeiras décadas do século XX.

## **2.1. A organização da educação no Brasil de 1930 a 1960: o contexto**

As mudanças ocorridas no Brasil e na Bahia nos anos iniciais da década de 60 surgiram como resultado das discussões e transformações produzidas nas duas décadas anteriores. Não podemos esquecer principalmente os embates travados em torno da organização da educação e da constituição de um sistema nacional de ensino, especialmente na década de 30 com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que Saviani (2004, p. 35) considera “um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica de todo o país”.

A Constituição de 1934 foi a primeira Carta Republicana a preconizar a competência da união para fixar as diretrizes da educação a nível nacional, embora com outra redação apareça também na carta de 1937, durante o Estado Novo. Porém nenhuma medida foi tomada para unificar as ações, nesse sentido, “a regulamentação do ensino ia sendo feita conforme as urgências definidas pelos grupos que assumiam o controle político do país” (SAVIANI, 2004, p. 38) e isso fica visível nas várias reformas realizadas nesse período, denotando a necessidade já apontada pelo Manifesto, de uma organização em nível nacional que unificasse todo o sistema de educação.

Nas décadas iniciais do século XX não havia, ainda, uma uniformização das ações em termos educacionais, e com o regime federativo, que dava plena autonomia aos estados, cada um era responsável pela organização e manutenção do seu sistema educativo. O Estado responsabilizava-se pela manutenção das escolas da capital, e os municípios pelas escolas das cidades do interior e de seus distritos, assim, cada estado da federação passou a reorganizar seu sistema de ensino em conformidade com os interesses dos grupos que se achavam no poder, implementando reformas em seus sistemas educacionais. Dentre os estados da federação, o primeiro a realizar uma reforma em seu sistema de ensino foi o estado de São Paulo, primeiro com Sampaio Dória e depois com Fernando de Azevedo que inspirou a reforma de vários outros estados. Segundo Brzezinski (1987, p. 55)

O pioneirismo das reformas educacionais ocorridas, primeiramente no Distrito Federal, São Paulo e Minas Gerais, como movimentos isolados, de caráter local, extrapolou-se para as demais regiões brasileiras e serviu de modelo para muitas delas. Não poderia ser diferente, pois, como centros mais desenvolvidos, tornavam-se de forma muito natural, os inspiradores das mudanças que iriam acontecer nas regiões menos desenvolvidas.

Na Bahia, a organização do ensino teve a influência de Anísio Teixeira que, em dois momentos da história da educação baiana é chamado para realizar essas mudanças. À frente da Diretoria de Instrução da Bahia, durante o governo de Góes Calmon, Anísio Teixeira, em 1924, começa a dar um novo rumo ao sistema de ensino realizando uma reforma no sistema escolar, inspirado nos princípios da Escola Nova. Para tanto, cria e remodela as escolas de formação de professores

primários: as escolas normais. Anísio Teixeira avaliava que a situação de atraso em que se encontrava a Bahia e a educação do estado se devia principalmente às condições das escolas e à formação deficiente dos professores. Reconhecia o esforço empreendido pelos professores, mas acreditava que estes deveriam estar tecnicamente preparados para o ensino, por isso, a preocupação com a formação de professores.

Foi a partir desse diagnóstico e pelo fato de existir apenas um Instituto Normal em Salvador, responsável pela formação de professores, além, de algumas instituições particulares equiparadas, é que Anísio Teixeira propõe a interiorização da formação docente. Anísio cria as Escolas Normais Oficiais em cidades consideradas pólos de suas regiões, não apenas com o intuito de servir a estas cidades, mas também aos municípios circunvizinhos. Sob tal perspectiva nascem as Escolas Normais de Caetité, Feira de Santana, Jequié e Vitória da Conquista.

No Brasil, as mudanças do ensino, nas décadas de 30 a 50, ocorreram através de várias reformas parciais ou leis orgânicas, conhecidas também como a reforma Francisco Campos, no ensino superior, e as reformas empreendidas por Gustavo Capanema, sucessor de Francisco Campos, que procurou reorganizar outros setores do ensino como o ensino industrial secundário, comercial, normal primário e agrícola. A existência de uma lei que organizasse o ensino, fixando as diretrizes e bases da educação nacional só começaria a ser discutida em 1946.

De acordo com Saviani (2004, p. 38), somente a partir da promulgação da nova Carta Constitucional, em 1946, que referenda a competência exclusiva da União para “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”, retoma-se, novamente, a discussão sobre uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação. Porém a sua elaboração só tem início em 1947, estendendo-se até 1961, quando finalmente é promulgada em 20 de dezembro de 1961, após a efetivação de sucessivas alterações feitas ao projeto inicial, resultantes dos embates políticos entre os diferentes interesses representados pelos grupos no poder.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei N<sup>o</sup> 4.024/61) procurou uniformizar, no território nacional, aquilo que já vinha sendo colocado em prática através das várias leis orgânicas do ensino que haviam sido decretadas no período de 1942 a 1946. Desta forma, a estrutura anterior

que previa, grosso modo, um curso primário de quatro anos, seguido do ensino médio de sete anos, dividido verticalmente em dois ciclos, o ginasial, de quatro anos e o colegial de três, divididos horizontalmente nos ramos secundário, normal e técnico, sendo este por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. Ocorre que, nessa estrutura, apenas o secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes [...]

Essa estrutura foi mantida pela LDB, mas foi flexibilizada, isto é, tornou possível que, mediante aproveitamento de estudos, os alunos pudessem transferir-se de um ramo a outro do ensino médio e, após concluir qualquer ramo desse nível de ensino, viesse a ter acesso, por meio do exame vestibular, a qualquer curso de nível superior. (SAVIANI, 2004, p. 39)

Os primeiros anos da década de 60 viveram ainda sob as influências das décadas anteriores e segundo Saviani (idem), essa década expressou a hegemonia do movimento renovador, sendo este um período de diversas experiências educacionais a exemplo da criação de colégios de aplicação, ginásios vocacionais, porém essas experiências foram encerradas no final dos anos 60 em virtude do golpe militar ocorrido em 1964. A nova ordem exigia que a legislação educacional se adequasse ao novo momento, mas não foi preciso uma nova lei de diretrizes e bases, pois o novo regime buscava garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Dessa forma, procedeu-se a alguns ajustes elaborando leis que reformulassem a educação ou parte dela. Assim, a Lei n. 5.540/68 reformulou o ensino superior e a Lei n. 5.692/71 modificou os ensinos primário e secundário, transformando-os em ensino de 1º e 2º graus respectivamente.

Essa nova organização do ensino provocou mudanças nas escolas normais ou de formação de professores, visto que a reforma produzida deveria ajustar a educação aos ideais do governo militar de modernização do país, na concepção de “Brasil grande”, de nação em vias de desenvolvimento. No processo da crescente industrialização era preciso formar mão de obra e a educação é instada a adequar-se ao momento, e ao reorganizar a estrutura do ensino, transforma o 2º grau em ensino profissionalizante. Isto vai provocar uma modificação na concepção das escolas de formação de professores que até então tinham uma característica própria e no curso normal que acaba tornando-se mais um curso profissionalizante, a partir da Lei 5.692/71.

A década que antecedeu a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau – de 1961 a 1971 – foi um período de ajustes dos sistemas educacionais, nos diferentes estados da federação, através das legislações estaduais, para equiparar ou ajustar seus sistemas de educação aos aspectos propostos na LDB de 1961, a Lei Nº 4.024. E é neste cenário, então, que são criados os Institutos de Educação da Bahia.

## **2.2. A criação dos Institutos de Educação na Bahia**

As reformas empreendidas pelo governo da Bahia nos anos iniciais da década de 60, principalmente aquelas direcionadas ao ensino normal, tal como em décadas anteriores, foram inspiradas nas idéias de Anísio Teixeira. Assim, sob a égide da recém-criada LDB n. 4.024/61, o governador da Bahia, Juracy Magalhães, em 23 de fevereiro de 1962, através da Lei nº 1.629, transforma o Instituto Normal Isaías Alves na cidade de Salvador e as Escolas Normais Oficiais de Feira de Santana, Vitória da Conquista, Caetité e Jequié em Institutos de Educação.

A criação dos Institutos de Educação na Bahia nos faz lembrar que, na década de 30, quando esteve à frente da Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira havia transformado a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação e este seria, segundo Lopes (2006, p.27), “um centro de educação que se compunha de pré-escola, escola primária, escola secundária e a *Escola de Professores*, um curso com dois anos de duração, em nível superior”, e tudo isso se articulava à Universidade do Distrito Federal, que também foi criada por Anísio em 1935. A criação da Escola de Professores do Instituto de Educação, ligada à Universidade do Distrito Federal, foi de acordo com Lopes (idem, p. 26), “a primeira iniciativa institucional para formar professores “primários” em curso superior no Brasil”. Porém, o advento do Estado Novo encerra a experiência desvinculando o Instituto da universidade que foi totalmente reorganizada e transformada em Universidade do Brasil, e o Instituto após a sua desvinculação retoma a formação de professores primários através do curso normal de nível médio.

E, ao analisar a lei que transformou as escolas normais em institutos de educação, pode-se perceber a influência do pensamento de Anísio Teixeira e a sua

concepção sobre os centros de formação de professores, pelas características definidas para os institutos. Considerando o Instituto como centro irradiador das novas idéias e técnicas de ensino, o qual deveria ser um centro de excelência, testando novas metodologias para aperfeiçoar a formação de professores, este deveria oferecer não apenas a formação inicial, mas cursos de capacitação e formação continuada, além de formar orientadores e supervisores de ensino. Isso transparece na Lei nº 1629 que criou os institutos de educação na Bahia ao definir o papel de instituto central, em seu Artigo 2º para o Instituto de Educação Isaías Alves que deveria oferecer:

I — Cursos de Aperfeiçoamento, com a duração de um (1) ano, destinados à continuação de estudos para professores primários diplomados, com ou sem função de docência, visando à preparação de orientadores e inspetores de ensino, delegados escolares, diretores de Escola e professores especializados na didática e na prática do ensino das várias disciplinas do curso primário.

II — Cursos de Férias para o Magistério em docência, visando à atualização e revisão dos seus métodos e processos de ensino, preparação de material e aplicação de auxílios audio-visuais, com a duração mínima de 60 dias.

III — Cursos especiais para a formação de supervisores e administradores escolares, com a duração de dois (2) anos.

IV — Curso Pedagógico Noturno.

V — Cursos especiais para Cegos e Surdos-Mudos organizados em Seções de Experimentação, demonstração e ensaio. (Lei n. 1.629 de 23/02/1962, Estado da Bahia)

O referido artigo explicita aspectos organizacionais para o Instituto de Educação Isaías Alves e o papel de Instituto Central, pois estabelece outras competências para os outros quatro recém-criados, o Instituto de Educação Gastão Guimarães, em Feira de Santana, o Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista, o Instituto de Educação Anísio Teixeira em Caetité e o Instituto de Educação Régis Pacheco em Jequié. O Artigo 4º assim define as competências desses institutos e os cursos que deveriam oferecer:

Artigo 4.º— Além dos atuais cursos pré-primário, primário, ginasial, colegial e pedagógico, passarão a integrar os Institutos de Educação de que trata o artigo anterior, os seguintes:

I — Cursos de aperfeiçoamento, com a duração de um semestre, divididos em dois períodos de 90 dias, destinados à preparação de orientadores de ensino, delegados escolares, diretores de Escola e professores especializados em jardim de infância e na didática do ensino das matérias de nível primário.

II — Cursos de Extensão e Treinamento de Métodos, processos de ensino, preparação de material didático e aplicação de recursos audio-visuais para o magistério em serviço na região, com a duração mínima de 60 dias. (Lei n.1.629 de 23/02/1962, Estado da Bahia)

Mais uma vez o pensamento de Anísio Teixeira sobre a formação de professores aparece na legislação, conduzindo a criação dos institutos de formação, com a preocupação de atender a formação de professores para as zonas rurais. O artigo 5º da já referida Lei define os institutos do interior como centros regionais, com a obrigação de promover também a formação para o ensino rural propondo assim, que:

Enquanto não se criar o Instituto de Educação Rural do Estado, funcionarão Cursos Especiais para Extensão e Treinamento de Orientadores e Professores de Ensino Rural, em área própria, anexos aos Institutos de Educação mencionados no Artigo 3.º desta Lei. (Lei n.1.629 de 23/02/1962, Estado da Bahia)

Essa mesma Lei, em seu Artigo 7º, equipara os currículos dos cursos normais dos institutos criados e os demais cursos em funcionamento no estado, ao currículo vigente no Instituto de Educação Isaías Alves, parece reforçar a idéia de que ele seria o Instituto central do qual partiria as instruções e propostas pedagógicas para as outras escolas de formação. No ano seguinte à criação dos institutos o Governo do Estado sanciona, em 06 de setembro de 1963, a Lei Orgânica do Ensino nº 1.965 que vai ajustar o ensino na Bahia para adequar-se à Lei 4.024/61. A Lei Orgânica vai ratificar o caráter diferenciado dado aos institutos, pois além dos dois ciclos do ensino normal essas instituições manterão outros cursos de formação na área de educação, como alude a alínea c do Artigo 66:

c) Instituto de Educação, que, além do primeiro e do segundo ciclos do Ensino Normal, manterá os cursos de especialização de magistério primário e de habilitação de administradores, orientadores e supervisores escolares. (Lei Orgânica do Ensino nº 1.965, Bahia, 06/08/1963).

A idéia de que esses institutos deverão ser centros de excelência para a experimentação de novos métodos e técnicas de ensino fica explícita no parágrafo 2º do artigo já citado, definindo, também nesse parágrafo, as condições mínimas exigidas para o funcionamento das Escolas Normais e Institutos de Educação:

§ 2.º— Entre as condições mínimas exigidas para o funcionamento de Escola Normal, de grau ginásial ou de grau colegial, e de Instituto de Educação, incluir-se-á o funcionamento de uma escola primária anexa, destinada à prática dos professorandos e, nos Institutos de Educação, também à experimentação de métodos e técnicas. (Lei Orgânica do Ensino nº 1.965, Bahia, 06/08/1963).

Além disso, a Lei também apontava, no Artigo 70, a possibilidade da existência de cursos pedagógicos de nível superior nos institutos para a formação de professores do Ensino Normal, com a duração de quatro (04) anos, observadas as normas para as faculdades de Filosofia, com a preocupação específica de formação nas matérias técnico-pedagógicas do Ensino Normal. Mesmo apontando essa possibilidade não houve uma mobilização do Estado no sentido de efetivá-la, e a formação dos professores primários continuou sendo realizada nas escolas normais ou de formação para o magistério de nível médio. Embora a Lei Orgânica de 63 tenha sido explícita quanto ao caráter dessas instituições e determinado as condições mínimas para seu funcionamento, ela não fez referência orçamentária diferenciada para a manutenção dos institutos, como apontava o Artigo 9º da Lei 1.629/62 que os criou, na prática, as mudanças mantiveram-se no âmbito da nomenclatura das escolas e na organização curricular que procurou unificar os currículos, superando as distorções entre as várias instituições. .

Em 1967, já no governo de Luiz Viana Filho, uma nova Lei Orgânica do Ensino entra em vigor, a Lei Nº 2463, e no inciso III do Artigo 56, seção IV, que trata do Ensino Normal, mais uma vez os institutos são mantidos como centros de

formação de professores, de administradores escolares, supervisores e orientadores de ensino, mantendo-os também à frente da formação continuada com o oferecimento de cursos de aperfeiçoamento e treinamento técnico-pedagógico para o ensino primário destinado aos professores que já tivessem concluído o curso normal colegial, exigindo-se para isso uma experiência mínima de três (03) anos.

A Lei Orgânica de 1967 trouxe, ainda, a possibilidade de que esses institutos pudessem transformar-se em Institutos Superiores de Educação<sup>22</sup>, como aparece no primeiro e no segundo parágrafos do Artigo 59:

§1º - O Instituto de Educação ministrará, além de cursos previstos no item III do artigo 56, cursos de formação de professores e de formação especialista em todos os ramos de atividades didático-pedagógicas.

§2º - O Instituto de Educação, além dos cursos de professor primário e outros previstos no item do artigo 56, manterá anexo um Centro Regional de Treinamento para atender à expansão dos serviços educacionais da região.

Embora a Lei Orgânica de 1967 mantivesse a idéia do instituto superior de educação, isso nunca se efetivou, porém essa possibilidade parece que se fazia presente no imaginário de algumas das professoras do IEGG, principalmente na década 80, com o programa de revitalização dos cursos de magistério promovido pelo MEC e Secretarias de Educação, iniciados a partir de 1979, pois se acreditava estar preparando o IEGG para tornar-se instituto superior de educação. Pelo menos é o que afirma a professora Nilma Portugal<sup>23</sup>:

---

<sup>22</sup> As discussões sobre a criação de institutos normais superiores retornaram no início dos anos 90, transparecendo na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases N. 9.394/1996, que manteve a formação profissional em nível superior em universidades, institutos superiores de educação e outras instituições congêneres, porém não mobilizou iniciativas estatais nessa direção. A Lei apenas instigou a iniciativa privada para a criação de diversas instituições oferecendo o curso normal superior. As escolas de formação de professores de nível médio permaneceram (algumas permanecem ainda), após a modificação no texto da lei, pelo Conselho Nacional de Educação, e homologada pelo Ministro da Educação em 04/08/2000, no qual propunha que a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil fosse feita “preferencialmente em cursos normais superiores” (NUNES, 2000, p. 29)

<sup>23</sup> A professora é uma das colaboradoras, foi aluna, professora e coordenadora pedagógica do IEGG, graduada em Letras, com especialização em Metodologia do Ensino Superior, aposentou-se em 1995.

[...] não é justo porque na época, o nosso trabalho em 1987, era a construção no Gastão de curso superior de magistério, daí porque o CEFAM atuava sempre no Gastão, porque de início era transformar o Gastão num celeiro de cultura superior, então toda uma política que eu não sei como foi, que reviravolta não permitiu que o Gastão ficasse nisso aí. Mas o eixo era o magistério superior [...] essa construção toda de base era pra chegar a isso.

(Professora Nilma Portugal)

Ainda sobre a Lei Orgânica de 1967, outro elemento importante trazido por ela foi a criação dos Departamentos Pedagógicos e da Coordenação Pedagógica nas escolas, onde havia mais de dois professores da mesma disciplina. No IEGG, essa função passou a existir em 68, de acordo com a professora Ana Angélica<sup>24</sup>, sendo ela a primeira coordenadora:

Mas quando eu cheguei aqui, o diretor veio pra mim e disse: “– Olhe, professora, têm professores de Língua Portuguesa e não tem nenhuma turma vaga. [...]” – A senhora não gostaria de fazer o trabalho de coordenação?”– Porque aqui não tinha o trabalho de coordenação pedagógica. Eu fui a primeira coordenadora pedagógica do Gastão. Eu disse: “ – Tudo bem, se o senhor conseguir que eu possa ficar com a minha carga horária como coordenadora pedagógica, tudo bem”. Nesse ínterim, ele conseguiu me colocar pra coordenadora pedagógica, aí eu fiquei ensinando Francês no Estadual e fazendo a coordenação pedagógica no Gastão, até quando surgiu a vaga de Língua Portuguesa [...]

(Professora Ana Angélica)

Percebe-se, na narrativa da professora Ana Angélica, que a implantação da coordenação no IEGG deu-se por força da Lei, que assim exigia, porém nesta escola, o trabalho de Coordenação e Supervisão tornou-se importante e teve um papel de agregar os docentes, de acordo com alguns dos relatos das colaboradoras.

Segundo Atta (2002), a função de Supervisor Pedagógico foi introduzida no Brasil no final da década de 50 e tinha como objetivo acompanhar sistematicamente

---

<sup>24</sup> A professora é uma das colaboradoras da pesquisa, formada em Letra Neolatinas pela Universidade Católica de Salvador, foi coordenadora e professora do IEGG aposentando-se em 1986.

as atividades de ensino/aprendizagem. De acordo com a autora essa função inspirava-se em duas vertentes. Na primeira, de inspiração norte-americana, a função voltava-se para o acompanhamento do ensino primário, na cobrança do desempenho do professor, função que era identificada com a busca da qualidade do ensino. Desta forma, o supervisor era um funcionário do quadro da Secretaria de Educação que visitava as escolas, com regularidade semanal, quinzenal ou mensal.

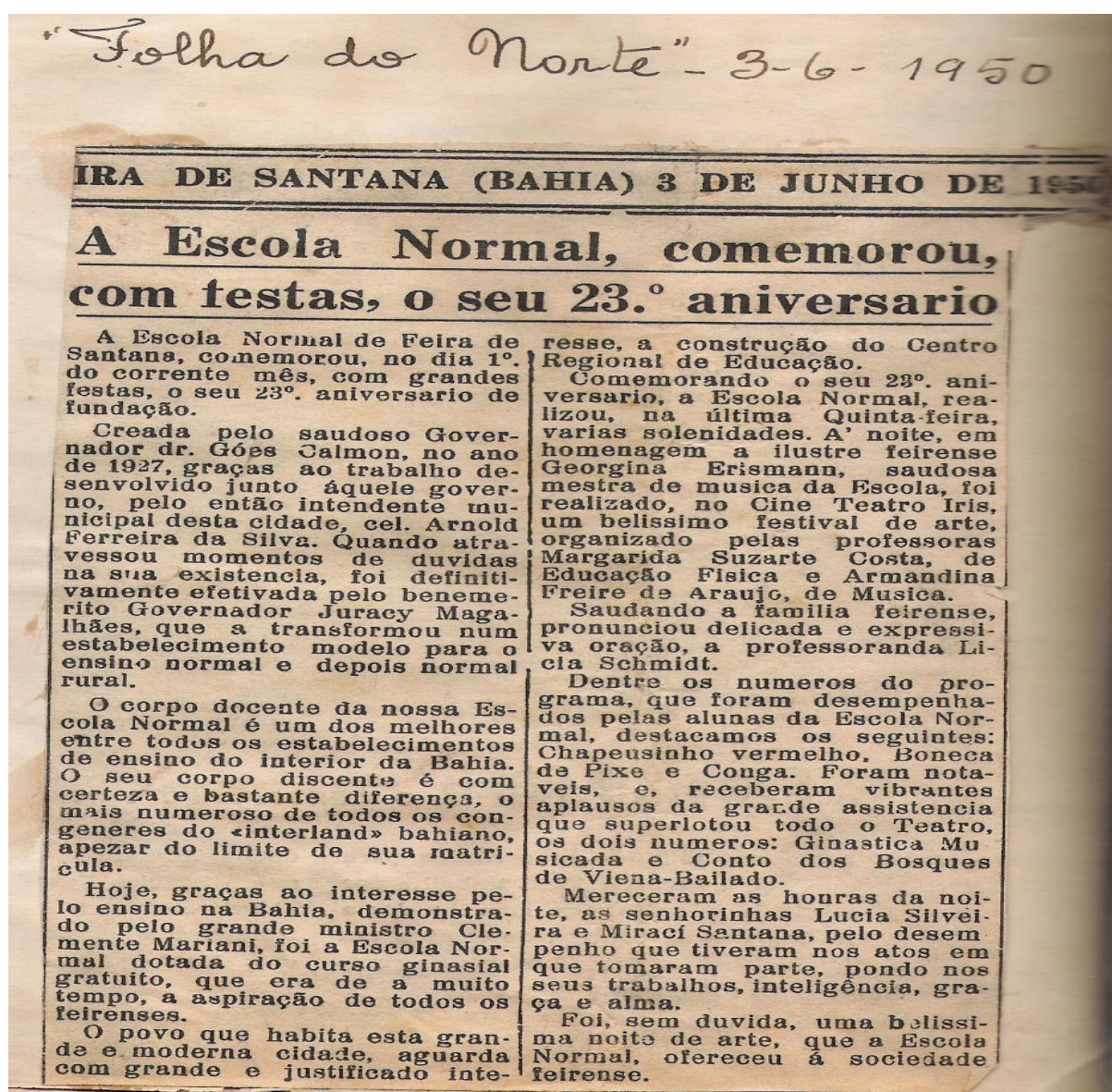
Ainda de acordo com Atta (idem), a função de supervisão voltada para o então ensino médio (hoje, as séries finais do ensino fundamental e as três que correspondem ao atual Ensino Médio) baseava-se no modelo europeu, de influência escolanovista, estava alocado nas escolas e, diferentemente do modelo de inspiração norte-americano, esse acompanhamento era conhecido como Assistência, Orientação, Assessoria ou Coordenação Pedagógica. Era, em geral, eleito pelos seus pares para assumir a função, pois não havia ainda

[...] a formação dos chamados especialistas em educação: desse modo, esse profissional era um licenciado em uma das áreas do currículo escolar e sua capacitação para aquele trabalho específico se fazia em serviço, nas reuniões que o grupo realizava com uma periodização definida, ora semanal, ora quinzenalmente. (ATTA, 2002, p. 21)

No IEGG, as reuniões dos Departamentos Pedagógicos e depois, nos anos 80, as Coordenações de Área, assim como as ações da Coordenação Pedagógica, foram aspectos destacados pelas professoras como algo que realmente funcionava e que serviu, de certa forma, para um maior entrosamento dos docentes daquela instituição. Desde a sua criação, ainda como Escola Normal, tal instituição tornou-se importante, e ponto de referência para o município de Feira de Santana e seu entorno, possibilitando o acesso à formação não apenas da elite, mas também das classes médias. E com ela, a cidade de Feira de Santana cresceu e se desenvolveu, visto que muitas famílias ao trazerem suas filhas para fazerem o curso normal acabavam por fixar residência, montando estabelecimentos comerciais ou trazendo para cá os seus negócios.

A importância dada a essa instituição fica patente ao analisarmos os jornais<sup>25</sup> e semanários da época que noticiavam as atividades realizadas pela Escola Normal, fossem os desfiles do 7 de setembro, as comemorações do dia da árvore ou da primavera, ou o aniversário da escola, esta era sempre lembrada com palavras elogiosas, como podemos ver na reportagem da Folha do Norte de 03 de junho de 1950 encontrada no livro de recortes pertencente ao IEGG, chamado de *Expediente Colado*:

Imagem 1 – 23º Aniversário da Escola Normal de Feira de Santana



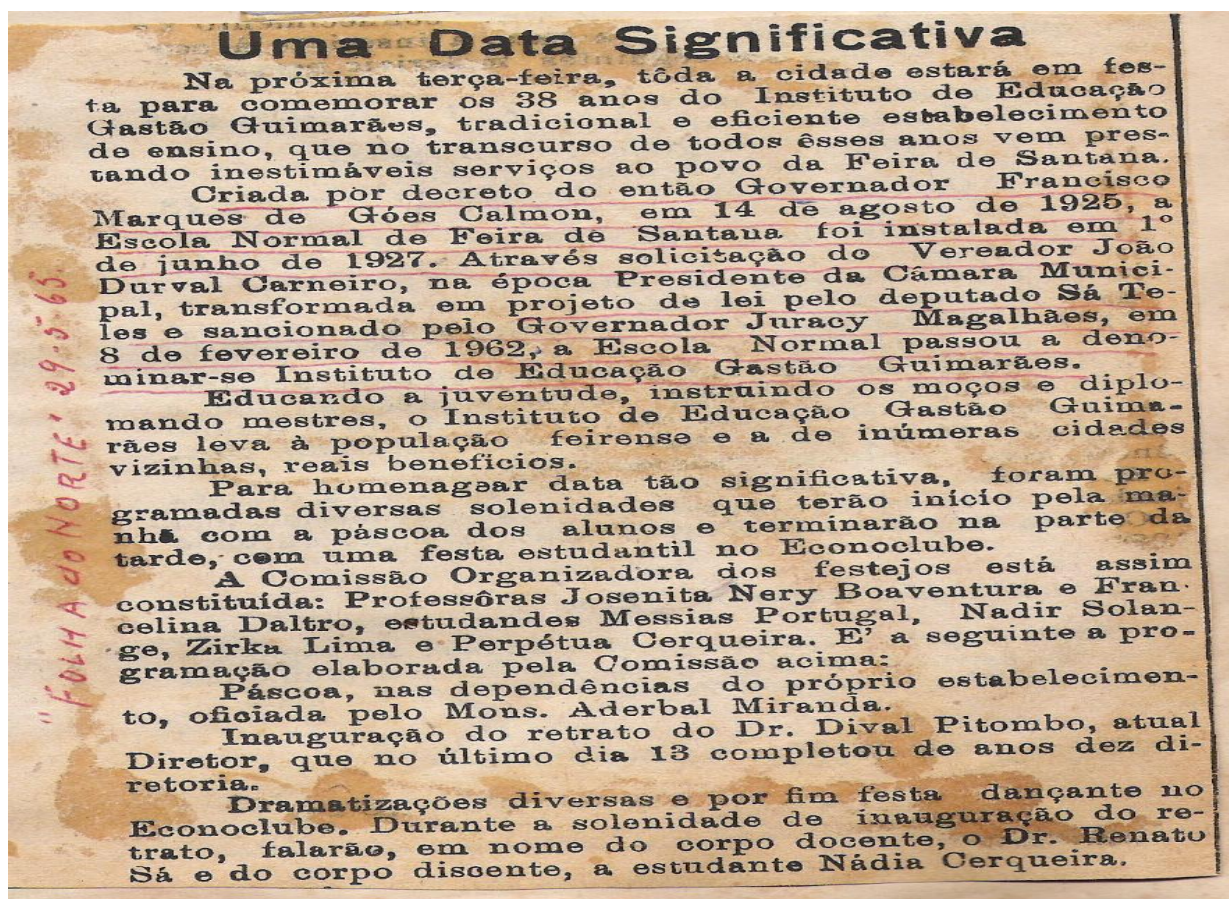
Fonte: Expediente Colado – IEGG – reportagem do Jornal Folha do Norte, 03-06-1950.

<sup>25</sup> Encontramos recortes dos jornais: Folha do Norte, Feira Hoje, Diário de Notícias, Jornal da Bahia, Jornal À Tarde, além de semanários como o Diário Estudantil.

A reportagem refere-se ao corpo docente da Escola Normal como “um dos melhores entre todos os estabelecimentos de ensino do interior da Bahia” além de ressaltar o corpo discente como “o mais numeroso de todos os congêneres”. Esta reportagem, como tantas outras que encontramos, representa a visibilidade e a importância desta escola como uma instituição educativa.

O Instituto de Feira de Santana substituiu a Escola Normal e recebeu o nome de Instituto de Educação Gastão Guimarães – IEGG, em homenagem ao antigo diretor e professor da Escola Normal. Segundo reportagens de jornais da época e conforme Cruz e Silva (1977), quando da transformação em Instituto de Educação, as lideranças locais lutaram para garantir que o nome dado a esta instituição fosse o de Gastão Cloves de Souza Guimarães, figura conceituada na cidade por sua atuação na Escola Normal, sempre citado por todos como alguém que se destacou à frente da referida instituição, pois além de professor foi também diretor no período de 1938 a 1945. O recorte abaixo, do Jornal Folha do Norte, de 29 de maio de 1965, ao recordar o aniversário do IEGG faz uma breve retrospectiva da história dessa instituição.

Imagem 2 – 38 anos do Instituto de Educação Gastão Guimarães



Fonte: Expediente Colado - IEGG – reportagem do Jornal Folha do Norte, 29-05-1969

Percebe-se na reportagem que a imprensa local continuou tratando o Instituto de Educação e acreditando nele como instituição educativa, da mesma forma que a antiga Escola Normal, considerando o IEGG como um “tradicional e eficiente estabelecimento de ensino que no transcurso de todos esses anos vem prestando inestimáveis serviços ao povo de Feira de Santana”.

A transformação da Escola Normal de Feira de Santana em Instituto de Educação Gastão Guimarães não mudou a imagem construída pela antiga escola de formação de professores, pelo menos nos primeiros anos que se seguiram à mudança, ela continuou no imaginário da sociedade feirense como uma instituição importante, figurando nos noticiários dos jornais de Feira de Santana e capital, como está documentado no livro de recortes ‘Expediente Colado’ onde encontrei, junto com recortes do Diário Oficial referentes ao expediente interno e burocrático da escola, várias reportagens sobre atividades ou acontecimentos envolvendo essa instituição, como mostram os recortes abaixo:

Imagem 3- Curso de atualização no IEGG

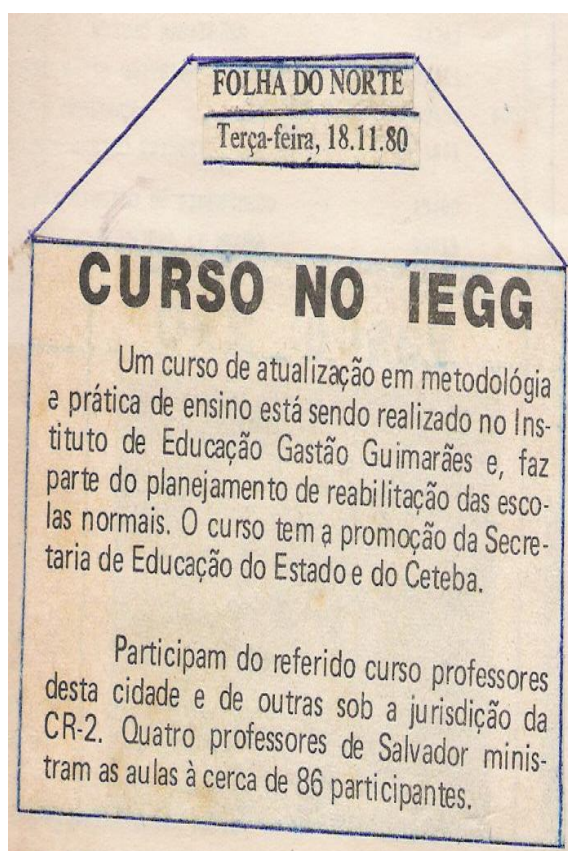
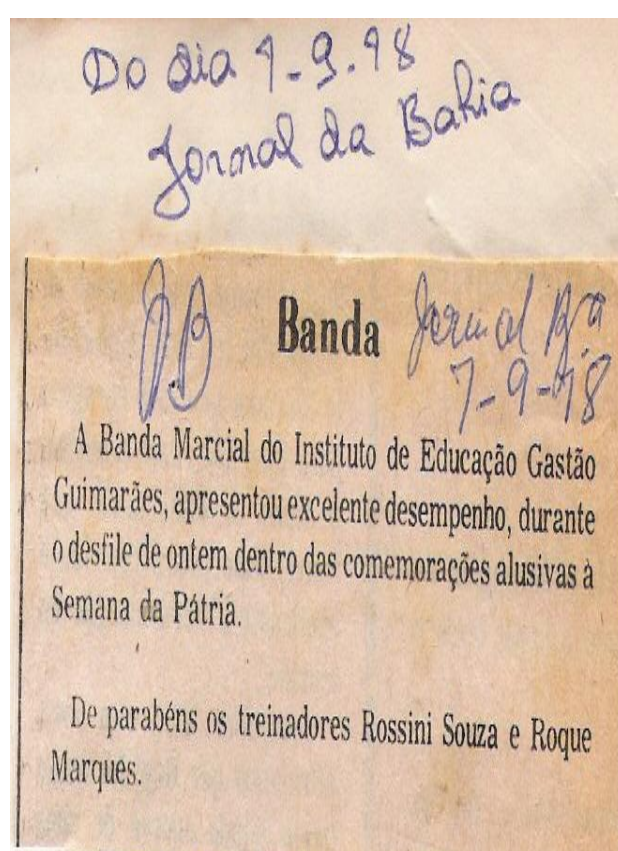


Imagem 4- Apresentação da Banda Marcial



Fonte: Expediente Colado – IEGG – reportagens dos Jornais Folha do Norte, 19/11/19980 e Jornal da Bahia, 07/09/1978.

Ao ler os vários recortes vou percebendo que as notícias, embora ainda demonstrem respeito pela história ali construída, a partir da década de 80 passam a retratar também os problemas enfrentados pela instituição, com relação à depredação de suas instalações por atos de vandalismo, refletindo as mudanças da cidade de Feira de Santana e a falta de segurança pública.

Imagem 5 – Depredação no Gastão Guimarães

## Desocupados continuam a atuar e depredam o Gastão Guimarães

Mais um ato de vandalismo contra o patrimônio público volta a ser praticado nesta cidade. Desta feita, o alvo visado foi o Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG), que teve suas instalações depredadas neste fim de semana, por falta de vigilância. Os depredadores quebraram dezenas de vidraças, lustres e lâmpadas, arrombaram janelas e danificaram carteiras. Além dos prejuízos materiais, nenhum objeto foi levado, segundo revelou ontem a diretora Josenita Nery Boaventura.

Não é a primeira vez que atos deste tipo ocorrem no IEGG. Segundo a própria diretora, somente este ano o colégio foi depredado em quatro oportunidades — em uma delas verificando-se roubo —, o que vem comprovar, mais uma vez, o descaso a que foram relegados os estabelecimentos públicos de ensino, em particular, que continuam sem qualquer esquema de segurança, apesar dos constantes arrombamentos e roubos.

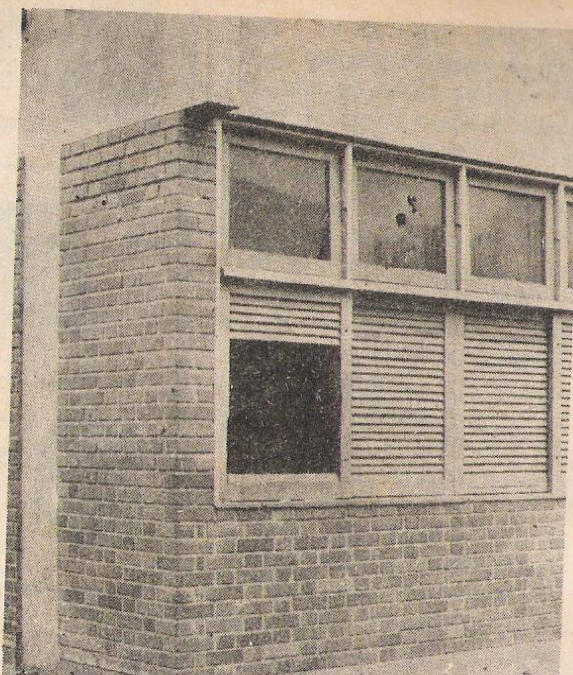
A diretora Josenita Boaventura lamentou a falta de segurança que existe no IEGG, desde que o último vigia deixou de trabalhar ali há mais de um ano, embora reconheça que “esse tipo de coisa não acontece somente no Gastão Guimarães, mas em todos os colégios de Feira”.

### UMA CENA QUE SE REPETE

Ao chegar ontem no Colégio, a diretora Josenita Boaventura deparou-se com um quadro nada animador; pedras, pedaços de madeira e estilhaços de vidros estavam em meio aos móveis de algumas salas de aula, bem como na secretaria e vice-diretoria. “Me deu vontade de chorar quando vi aquilo, fiquei muito constrangida”, confessou ela.

Contudo, este tipo de cena já passou a fazer parte da rotina nos estabelecimentos de ensino desta cidade, de modo especial no IEGG, onde fatos semelhantes se repetem constantemente. Segundo a diretora, esta é a quarta vez só este ano, que ocorre depredação, sendo que numa dessas oportunidades houve roubo.

O fato aconteceu no mês passado, quando a cantina do colégio foi arrombada. Além de cerca de Cr\$7 mil que se encontravam no caixa, os ladrões levaram refrigerantes doces, lápis e canetas, sem que os responsáveis tivessem sido localizados.



Somente este ano, a escola já foi depredada quatro vezes

**FEIRA HOJE** Terça-feira, 30/09/80

Fonte: Expediente Colado – IEGG – Jornal Feira Hoje, 30-09-1980.

Além dos problemas de segurança aparecem também nos noticiários reclamações dos alunos com relação às práticas escolares e a relação professor-aluno.

Imagem 6 - Alunos querem revisão de provas.

*Folha do Norte*  
18.01.79

## Alunos do IEGG querem revisão de provas

A reprovação em massa verificada no Instituto de Educação Gastão Guimarães, na disciplina Literatura Brasileira, continua gerando reclamações por parte de alunos do curso de Habilitação ao Magistério, que terão de repetir o ano no período escolar que se inicia em março.

Paralelamente os alunos reprovados denunciam irregularidades que teriam existido no ano escolar de 78, afirmando que a professora Joanina Oliveira não comparecia ao colégio, "Não aceito ser reprovado por uma professora que sequer aparecia na sala de aula e quando apareceu, no fim do ano, foi para reprovar", declara o estudante Dilton Coutinho, outro aluno do IEGG que pediu para não ter seu nome publicado, revelou que "até o momento não

tivemos resposta do abaixo-assinado encaminhado à direção do IEGG, o que deixa transparecer que há um descaso muito grande pela sorte do estudante do estabelecimento, ou então ela está ao lado das irregularidades".

Também até o momento o pedido de revisão de provas, formulado pelos alunos reprovados à direção do IEGG, não resultou em nada, deixando-os ainda mais insatisfeitos. Um grupo de estudantes estão liderando um movimento visando resolver a situação, contando com o apoio de todo o estudantado do curso. O mesmo grupo afirma que espera uma tomada de posição no sentido de salvaguardar os seus interesses, achando inclusive, injustas as reprovações em massa que ocorreu.

Fonte Expediente Colado – IEGG – Jornal Folha do Norte, 18-01-1979.

O IEGG continuou, durante mais quatro décadas após a sua criação, fazendo a formação de professores em Feira de Santana. Para dar conta da demanda que continuou crescente nas décadas seguintes, ele foi ampliando o atendimento e na década de 70 já registrava um enorme contingente de alunos matriculados, formando num só ano mais de 500 alunos, chegando a ter na década de 90, em três turnos, mais de 4 mil alunos e seu quadro docente chegou a quase 200 professores. Por ser uma escola central e por sua história, o Gastão sempre foi muito procurado e na década de 80 havia filas imensas na época da matrícula.

Imagem 7 - Gastão já não tem vagas para o 2º grau.

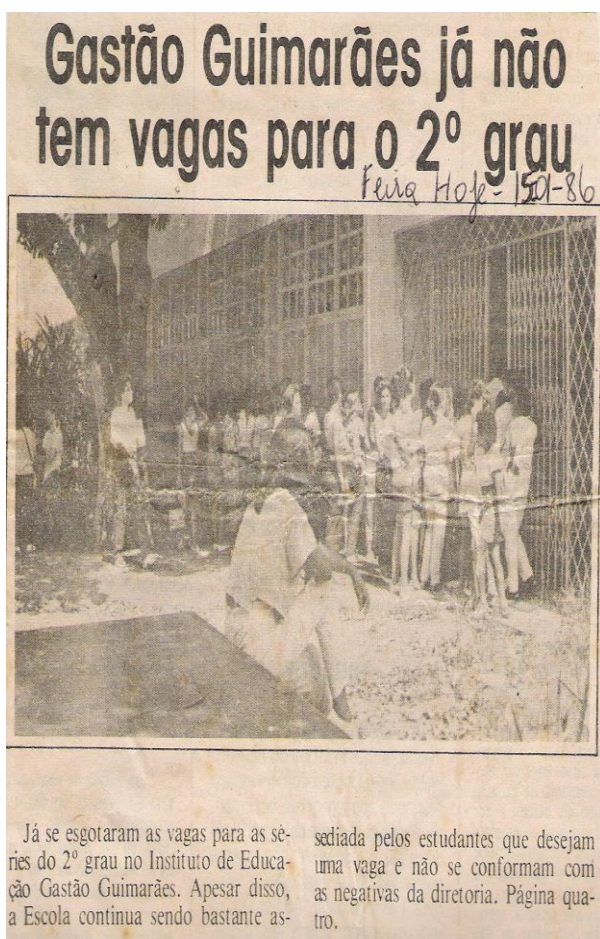


Imagem 8 – Não existem mais vagas.



Fonte: Expediente Colado – IEGG – Jornal Feira Hoje, 15/01/1986

No final da década de 1990, o fim do curso de magistério e várias modificações no espaço físico interno, a escola acabou reduzindo as turmas. Embora ainda considerada uma escola de grande porte, nos últimos anos teve

dificuldade em preencher as vagas disponíveis tendo que devolver professores por não preencher a carga horária dos mesmos.

### **2.3. O Instituto de Educação Gastão Guimarães-IEGG: as vozes das professoras**

Ao situar, grosso modo, o contexto da criação das escolas normais e das transformações ocorridas nessas instituições no período de 1920 a 1960, por força da legislação resultante das questões sócio-políticas, não significa que se possa deduzir daí o que foi o Instituto de Educação Gastão Guimarães. Concordo com Lopes e Galvão (2005, p. 51), quando afirmam que não se conhece uma escola apenas por conhecer-se o contexto, é preciso também “[...] uma investigação das práticas escolares propriamente ditas[...]”. Embora procure caracterizar essa instituição, não é sua história em si foco da investigação, porém a história dessa instituição que se entrelaça às histórias de vida das professoras que trabalharam ali. Os contextos de sua criação, partindo de sua história oficial é apenas o pano de fundo para encontrar o Gastão da memória, o Gastão pelo olhar das professoras, o que elas dizem terem vivenciado, ao mesmo tempo em que entrecruzamos esse olhar com os documentos encontrados com algumas delas.

Com a professora Nilma Portugal, encontrei um material precioso, referente ao período de 1983 a 1993, tais como projetos desenvolvidos na escola, planejamentos de disciplinas, listas de conteúdos de disciplinas, fotos de eventos realizados nesse período, proposta de sistemática de avaliação de ensino e de aprendizagem, um projeto do núcleo de estudo sobre educação, um quadro curricular do curso de magistério de 1984 e um levantamento de alunos por série do ano de 1987. Com a professora Marlene Lira<sup>26</sup>, encontrei um material referente à implantação da disciplina Educação Infantil e recortes de jornais sobre o trabalho realizado por ela à frente do processo de implantação dessa disciplina.

---

<sup>26</sup> Também nossa colaboradora, foi aluna da Escola Normal de Feira de Santana, onde fez o Curso Normal. Graduada em Letras e com Especialização em Alfabetização, foi professora do IEGG, aposentando-se em 1996.

Tomar os relatos das professoras sobre o Gastão e os diversos documentos referentes a essa instituição é percebê-la como um lugar de memória, daquilo que foi e significou para as professoras do Grupo Amigos Aposentados do Gastão e por extensão para toda a comunidade feirense e entorno.

Não busco nas reminiscências das professoras um sentido objetivo da memória, mas o Gastão do tempo/espço que elas vivenciaram e o sentido que ele tem na/para a vida dessas professoras, hoje. Nunes (2003, p.136) afirma que, “Quando recordamos estamos confeccionando representações de nós próprios para nós mesmos e os que nos rodeiam. Acabamos sendo o que lembramos [...]” E é desta perspectiva que procuro encontrar os vários IEGG, seguindo a direção do olhar que as professoras nos apresentam através de suas memórias, de suas vivências.

Dos relatos das professoras fui encontrando as várias imagens da instituição, a escola que promovia as inovações pedagógicas, que tinha os melhores professores, que era referência para outras instituições de Feira e região, mas também encontrei o IEGG dos afetos, dos conflitos e como um lugar de prestígio.

### **2.3.1. O Instituto de Educação Gastão Guimarães: trabalho docente e inovações pedagógicas**

O IEGG prefigurado aqui, nas memórias das professoras, delineia-se, em certo sentido, como a concretização dos objetivos propostos para o Instituto enquanto centro de excelência, de inovações pedagógicas que deveria não apenas formar professores e professoras, mas também dar suporte aos cursos de magistério das cidades circunvizinhas, além de promover capacitações nas áreas de Metodologia e Estágio.

Isso transparece na narrativa da professora Ana Angélica que, ao recordar o IEGG dos anos 70, traz na sua fala a qualidade dos profissionais que trabalhavam no Gastão:

Mas, naquela ocasião, da década de 70, foi um período riquíssimo, porque foram chegando vários. [...]... Excelentes professores. Então, a gente criou assim, realmente no Gastão, uma equipe de professores que deu uma renovada. E foi pra mim um dos melhores períodos do colégio. [...] Eu estou falando dessa época que eu cheguei (1968). Dos mais antigos tem Ely, que já estava no Gastão quando eu cheguei, professora Iolanda que chegou um pouco depois de mim, mas os antigos mesmo, Edite, professora Zeza, professora Elena, professora Eneida, Rosalva, esses todos, alguns já estão no andar de cima. [...] Foi um bom período, viu? O Gastão Guimarães era um colégio disputado, o pessoal saía realmente preparado. A gente fazia um bom trabalho ali.

(Professora Ana Angélica)

A professora ressalta, também, as reuniões pedagógicas, os estudos realizados pelos professores e o compromisso dos profissionais que ali trabalhavam, como elementos que davam qualidade à escola:

E a gente estava chegando com todo “gás”, como diz,... fazia um trabalho interdisciplinar. Naquele tempo, tínhamos reuniões pedagógicas e olhe que a gente não recebia para fazer reuniões. Porque hoje se recebe, não é? Nós não recebíamos, mas todo mundo participava ali da reunião. Quando era todo mundo comprometido.

[...] trabalhava 30h, mas a gente tinha aquele horário para fazer a reunião pedagógica. E a gente estudava mesmo, preparava as aulas, estudava. Pelo menos a minha área... Mas as outras também. E tivemos grandes avanços no nível. Os professores do Gastão eram requisitados para ensinar nas escolas privadas e públicas. O pessoal saía bem preparado. Mesmo assim, em vestibulares também, já tinha a faculdade, e o pessoal enfrentava o vestibular e se saía bem. E o curso mesmo pedagógico... Eu achava o Gastão um colégio de qualidade.

(Professora Ana Angélica)

A professora Ana Angélica fala da qualidade da educação oferecida pelo IEGG naquele contexto ressaltando uma determinada prática pedagógica, e como resultado desta prática os professores tinham o reconhecimento da comunidade e conseguiam melhores resultados com os alunos.

E naquele momento histórico, o Gastão Guimarães era uma escola de referência, como apontam as memórias de professora Nair, que nos apresentam o

IEGG como instituição de “ponta”, aquela que estava à frente das inovações pedagógicas e que ditava, de certa forma, como o trabalho docente deveria ser realizado pelas outras escolas de formação de Feira de Santana e entorno.

O Gastão era uma escola de referência na época, e quem estudava no Gastão tinha um certo valor, e quem era professor ainda mais. Porque o Gastão servia para os outros municípios circunvizinhos como Santo Estevão...Servia como ponto de referência. “Ah, isso vem do Gastão? Então está aceito”, “O Gastão está fazendo assim... aquele também vai fazer”. Era ponto de referencia. Aceitava tudo do Gastão... O grupo melhor de professores era do Gastão.

(Professora Nair Carneiro)

No fim da década de 1970 o MEC iniciou um processo de revitalização das instituições que ofereciam cursos de magistério, descaracterizadas após as mudanças provocadas pela LDB (Lei 5692/71) que transformou o Ensino de 2º Grau em ensino profissionalizante, atingindo o curso normal transformado em curso pedagógico. Na Bahia, o IEGG em Feira de Santana e o ICEIA, em Salvador, foram os institutos participantes desse processo junto ao MEC e à Secretaria de Educação e isso significou a reorganização do currículo e da própria instituição, buscando uma nova direção da formação de professores. O IEGG cumpria, então, o seu papel de instituto regional, responsável por oferecer suporte pedagógico para as escolas de formação de professores de seu entorno.

As atividades de revitalização do curso de magistério e de reformulação do currículo ocorreram durante a década de 1980 e nos anos iniciais da década de 1990. Essas questões aparecem nas reminiscências das professoras Nilma Portugal e Marlene Lira.

A professora Nilma lembra o processo de revitalização e a ação do MEC através do CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, núcleos organizados nos Institutos de Educação para fomentarem essas ações:

Em 1979 nós iniciávamos o programa de redefinição do Gastão e em 1980 eu já estava com a equipe do MEC, no Gastão, sendo orientada para instalar esse processo. Em 1984 nós fizemos o primeiro evento chamado Semana da Normalista que aí já tornava público um trabalho de modificação que vinha sendo traçado lá dentro.

Em 1985 a gente fez a 2ª e grande Semana da Normalista. Até 87 a gente conseguiu fazer. Agora qual era o objetivo desse evento, ele trazia conhecimentos que a gente não tinha na época, então nós buscávamos profissionais lá fora. Por exemplo, Metodologia da Língua Portuguesa, que a gente denominou Uma Nova Visão da Gramática, então a gente construiu o primeiro trabalho com base no livro de João Wanderlei Geraldi, eu, Ana Rita e Heloísa.[...] eu trouxe para Metodologia de Alfabetização, que era uma novidade na época, estavam lançando no Brasil Paulo Freire, o 1º trabalho de Paulo Freire, com Francinete que era do GECIM, na época o Órgão que se responsabilizava pelo magistério dentro da Secretaria de Educação. Então trouxe de lá: Metodologia da Matemática, Metodologia de Alfabetização, Metodologia da Educação Infantil, porque a da Alfabetização era só pra adulto[...] E [...]tinha o caráter formativo para professores e alunos, a 1ª Jornada em Feira que teve esse caráter, nem a Universidade fazia, porque eu também requisitei professores de lá pra trabalhar com a gente, que eram os primeiros seminários em Feira.

(Professora Nilma Portugal)

Com a professora Nilma encontrei alguns textos mimeografados referentes a uma proposta que tinha como objetivo “refletir sobre o atual desempenho dos cursos de formação de professores e buscar soluções alternativas para os problemas que viessem a ser apontados” (MEC, 1983, p. 01), além de material sobre as atividades desenvolvidas nesse período. O recorte de jornal a seguir dá uma ideia do que pretendiam com esse projeto:

## *Formação de professores*

---

Com o objetivo de dar respostas aos anseios da população com relação à melhoria da formação profissional do professor que atua na Habilitação ao Magistério, expressos no Dia Nacional do Debate, estiveram reunidas as equipes técnicas do MEC/SEC/SUREC-02/CEFAM, no Instituto de Educação Gastão Guimarães. Durante o dia do debate o CEFAM/IEGG retratou a realidade da prática educativa daquele estabelecimento de ensino, bem como detalhou o plano de ação do último triênio até a presente data.

As representantes do MEC, Márcia Krempel, Aissar e Margarida Jardim Cavalcante, buscaram no encontro subsídios para a redefinição de uma proposta curricular unificadas para todas as escolas de magistério. Para a implantação do novo currículo para a habilitação dos professores houve neste encontro a troca necessária de documentação que poderá fundamentar e enriquecer a elaboração do projeto do MEC.

*Deia Floze - 15-06-86  
Deia - Ba*

Esse projeto de reestruturação curricular foi mais uma tentativa que o MEC fez para reorganizar as escolas de formação de professores de nível médio, após a reforma de 1971, e na Bahia, o IEGG foi um dos pólos irradiadores dessa proposta.

A professora Marlene Lira apresenta um outro contexto do IEGG, as mudanças no currículo do curso de magistério, levando em consideração a Constituição de 1988 e a proposição da Educação Infantil como um direito da criança e da família. A formação do professor nos cursos de magistério sempre foi para as séries iniciais, não havia nos currículos uma preocupação nem com a alfabetização nem com a Pré-Escola, surgindo então a necessidade de adequação a essa nova realidade, como aponta o relato da professora:

Então, isso[...], foi em 1992. Eu, como professora do curso de Magistério, colocava alunos nas escolas para fazer os estágios. As escolas ofereciam da Educação Infantil, do pré-escolar, até a 4ª série. [...] Só que, a visão que os alunos saíam era nenhuma para atuar no pré-escolar. Então, eles tinham um pouco de visão da 1ª a 4ª série. Então, foi uma época, assim, de revolução total na educação. [...] houve, assim, uma necessidade do Gastão, também, modificar o seu quadro. E, foi aí que surgiu a idéia de implantar, no Gastão, a Pré-Escola, a disciplina Educação Infantil, que correspondia à pré-escola e à alfabetização.[...] Como eu era uma das pessoas que fazia o curso já de alfabetização, no curso de pós-graduação, na universidade, então, eu fui chamada. Porque eu queria fazer parte e coisa e tal. Como precisava de mais outras pessoas, então, convidaram Alzira e Fátima para fazerem parte desse grupo. Foi, assim, um envolvimento mesmo grande. Porque, pense, implantar uma disciplina dentro de um currículo, como é o quadro curricular do Gastão Guimarães. Então, foi uma batalha, mas uma orientação excelente da Secretaria da Educação. Facilitou tudo. [...] E implantamos a disciplina. [...] Eu fiquei na parte de pré-escola, atuando como professora regente da Disciplina Pré-escola.

(Professora Marlene Lira)

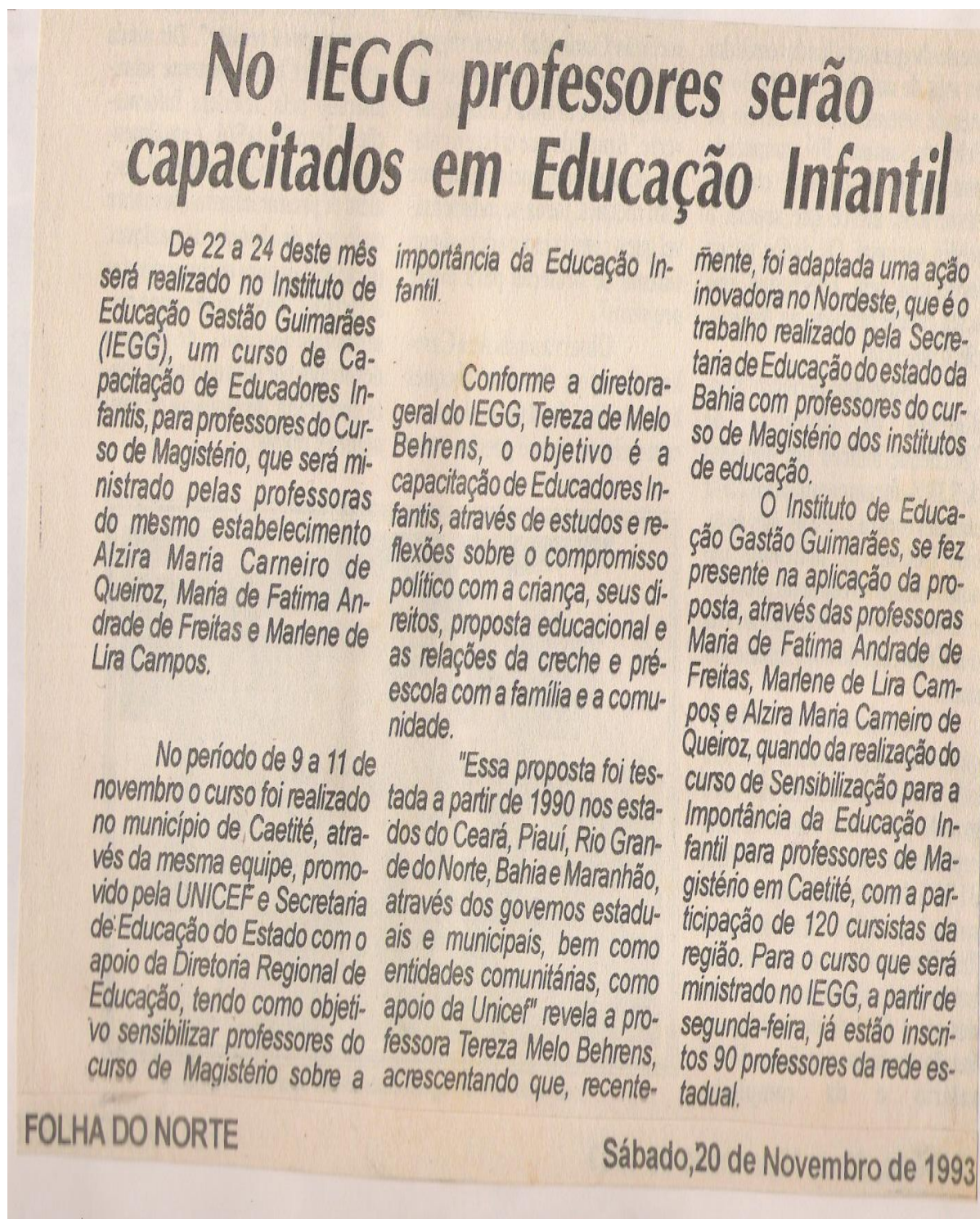
Esse trabalho realizado no IEGG se transformou depois em referência, sendo as professoras instadas a levar a experiência para outras cidades, outras escolas, como aparece nos recortes de jornais abaixo, cedidos pela professora Marlene, sendo ela mesma uma das professoras à frente do trabalho:

Imagem 10 – Fotografia do Curso de Capacitação realizado em Caetité, pelas professoras do IEGG.



Fonte: Acervo pessoal da Professora Marlene Lira – reportagem da Tribuna da Bahia, 01/11/1993

Imagem 11 – O IEGG como pólo de formação de professores em Educação Infantil



Fonte: Acervo pessoal da Professora Marlene Lira – reportagem do Jornal Folha do Norte, 20/11/1993.

Nesse aspecto, o IEGG cumpria seu papel de centro regional de formação de professores e formação continuada, e pelos documentos e reportagens que encontramos, podemos supor a sua importância e prestígios para além dos limites da região de Feira de Santana.

Nos seus relatos, as professoras apresentam-nos o IEGG de suas memórias, de suas vivências, e desses vários recortes, num trabalho de mosaico vamos, aos poucos, tentando compor o “rosto” da Instituição. Sobre o trabalho docente e as inovações pedagógicas implementadas, a imagem que se delineia é a de um corpo docente qualificado, comprometido, que a despeito dos problemas enfrentado pelas instituições de educação realizava um trabalho de qualidade. Porém, precisamos compreender que ao “escutar” as memórias das professoras, faz-se necessário certo distanciamento, para entendê-las na singularidade de cada uma. É preciso uma sensibilidade histórica para perceber que “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ”como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224). E como nos alerta Benjamin, não podemos correr o risco de tomar o relampejar momentâneo como imagem cristalizada da verdade histórica, mas esta “fotografia em negativo” nos proporciona uma reflexão desse passado/presente como possibilidade para projetarmos/pensarmos o futuro.

### **2.3.2. O Instituto de Educação Gastão Guimarães: lugar dos afetos, prestígio e conflitos**

Os lugares ganham diferentes sentidos a partir do que vivenciamos e de como os vivenciamos, e a memória que guardamos dos lugares ligam-se aos sentidos que construímos para eles e com eles. Buscar na memória os sentidos dos lugares é um desafio para nós, “já que a memória, além de incomensurável, é mutante e plena de significados de vida, que algumas vezes se confirmam e usualmente se renovam” (DELGADO, 2006, p. 59). Aqui, as professoras contam, do lugar que cada uma vivenciou, a sua experiência no Instituto de Educação Gastão Guimarães, o que este representou, e ainda representa, para cada uma. Dessas coisas todas nos falam as professoras e isso nos faz perceber que o trabalho docente, e o espaço onde ele acontece, a escola, são muito mais complexos do que se imagina, revelando-nos diversos caminhos por trilhar.

A realização pessoal e profissional ao avaliar que seu trabalho foi reconhecido pela comunidade aparece na fala da professora Marlene ao recordar

sua participação na elaboração da proposta da disciplina Educação Infantil e como isso se refletiu no trabalho com o Estágio Supervisionado:

[...] marcou muito a minha vida profissional [...] Participar da construção dessa disciplina, Ave, Maria! Foi realização total. Inclusive, até eu tive condição de colocar os estagiários do Gastão Guimarães nas escolas particulares que eu tinha acesso. [...] eu tinha um pouco de convívio com algumas pessoas de escolas particulares e passei a ser, convidada por algumas escolas a indicar estagiários do Gastão para futuros professores dessas escolas particulares. Então, isso pra mim foi uma grande vitória, porque o pessoal estava acreditando na educação do Gastão. Não era a mim, enquanto pessoa que conhecia, mas os alunos do Gastão estavam com reconhecimento diante das escolas particulares. E aí, eu consegui, naquela época, colocar estagiários do Gastão, alunos na Escolinha do Sol, que é o antigo colégio Hélios, de Doutora Maria Ilda, a Escola Rui Barbosa, que era onde eu trabalhava [...] Estou falando essas daqui, porque são as escolas tidas, na época, como escolas particulares mais exigentes [...] Trabalhei com estágios também. . Eu ia para as escolas acompanhar. Toda semana eu ia um dia, dois em cada escola, sentava e tal... E dava todo apoio aos alunos que trabalhavam, principalmente, nas escolas particulares.

(Professora Marlene Lira)

A professora Nair lembra a má remuneração e desrespeito pelos órgãos oficiais, mas, apesar disso, sentia-se valorizada, respeitada como profissional pela comunidade:

Em termos remuneratórios o professor nunca foi muito respeitado... Mas, em termos do reconhecimento da comunidade era muito respeitada. Muito mesmo! Era considerada. Era “professora, fulana...” E esse reconhecimento tinha também com relação ao Gastão. A cúpula do Gastão. A cúpula de professores capazes do Gastão.

(Professora Nair Carneiro)

Esse sentimento de valorização e respeito expresso pela professora Nair no excerto acima pouco se percebe nos professores, hoje, assim também na sociedade em geral, pois segundo Esteve (1999, p. 105) “a valorização social pelo professor” modificou-se nos últimos anos porque nos “tempos actuais, o “status” social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos” e para muitas

peessoas “o facto de alguém ser professor tem a ver com a clara incapacidade de “ter um emprego melhor”, isto é, uma actividade profissional onde se ganhe mais dinheiro”

A professora Marlene traz nas suas lembranças um sentimento de pertencimento, de vínculo com a escola como elemento importante que fez daquela instituição quase uma extensão da sua casa e que por isso era preciso cuidar:

E, outro momento que [...] se fazia mutirões... Foi uma época que houve um vandalismo no Gastão... Todos os professores se reuniram e a gente via, assim, unidade, vontade dos professores de ver o estabelecimento voltar às atividades normais. Então, eu gostei da época que eu trabalhava. Eu tenho impressão que, se eu fosse trabalhar hoje, eu ia sentir uma diferença muito grande. [...] Eu sei que, a época de hoje, [...] eu vejo um pouco mais dispersa. Eu vejo muito diferente da época que eu trabalhava lá. Todos nós tínhamos, assim, cuidados. Se era a casa da gente, não é?[...] Depois, passávamos o dia todo mais no Gastão, na escola, do que em casa. A gente trabalhava dois turnos.

(Professora Marlene Lira)

Com uma carga horária de 40 e até 60 horas, realmente, as professoras passavam mais tempo na escola do que em suas próprias casas e isso certamente fortaleceu os vínculos afetivos com a escola e com as/os colegas, tornando a instituição um espaço de estreitamento das relações interpessoais e da construção de um sentido de grupo capaz de mobilizar “toda a escola para a conquista de seus objetivos e a satisfação de suas expectativas” (SILVA, 2002, p. 81). E assim também, nas lembranças da professora Maria do Carmo aparece o Gastão como espaço do encontro com o outro, da amizade:

O Gastão, na década de 70, era uma amizade, era um respeito, era assim tudo muito limpo. Era menor também, não tinha o pavilhão Áureo Filho. Devia ter umas 15 salas. [...] Mas, era, era muito bom trabalhar no Gastão. Era ótimo!

(Professora Maria do Carmo)

As relações interpessoais e o clima de amizade também são ressaltados pela professora Ana Angélica em suas reminiscências;

Sempre tive uma relação boa com os colegas. Sempre tive bons colegas, excelentes. [...] E o clima do Gastão sempre foi um clima assim mais de amizade, mesmo. Nunca soube, se tinha algum problema, nunca soube. Porque eu não era de procurar, ficar futucando. Nunca fui de alimentar essas coisas assim, não. Então. Eu me dei muito bem com os colegas. Todos me tratavam muito bem.

(Professora Ana Angélica)

Ao tomar as memórias das professoras tenho claro que, o que encontro aqui não é a história do instituto, mas as histórias, as diversas faces dessa octogenária escola, a partir do que cada professora viveu, considerando que cada experiência de vida é única, singular.

Ao ouvir suas memórias percebo que em alguns aspectos os relatos são parecidos, as lembranças, com algumas exceções, são romantizadas, esparsas, sem os detalhes do dia-a-dia. Os conflitos aparecem aqui e ali, às vezes de forma velada, às vezes mais explícita. É o Gastão onde tudo “era uma maravilha”, expressão usada muitas vezes no relato por uma das entrevistadas. Mas é também lugar para as disputas de poder que se estabeleciam no interior da escola, dos conflitos gerados pelas intervenções diretas ou indiretas dos grupos político-partidários que estavam representados na escola – na maioria das vezes pelas direções, que estas eram, até bem pouco tempo, indicações políticas, cargos de confiança, embora, recentemente, o Estado tenha instituído eleição para o cargo de direção das escolas.

Estas relações muitas vezes são escamoteadas nas falas das professoras ou não são nem citadas. Mas encontramos alguns relatos, como o da professora Nair Carneiro que fala das relações e conflitos entre a direção, os professores e alunos e da sua relação enquanto diretora de grau, com a direção geral e com o corpo discente e docente:

Mas, quando me aposentei eu estava assumindo a cadeira de diretora de primeiro grau. A experiência de dirigente também foi desastrosa. Eu não gostei. Não sei... não me identificava com aquele trabalho. Eu me identificava mais com a sala de aula, com o meu contato com o aluno. Eu me identificava muito mais com isso do que com direção, com aquele negócio de status de diretora... Não gostei daquilo.. Porque, quem era a diretora tinha seu status, sua coroa de diretora por lá. E eu não gostava daquilo, eu não gostava daquilo. Aquela distância de professor e aluno, eu não gostava de jeito nenhum. [...] Numa certa ocasião, uma chegou pra mim, uma das professoras, que bota a coroa... Não está mais por aqui não.[...]Ela era diretora... Ela deu lá uma ordem para um aluno e o aluno chegou chorando... Um grupo, chorando e aí... Quando desci do carro.... “- Ah professora, não sei o que.” Aí eu disse:” - Espera ai, o que foi? O que foi que aconteceu?” Ele disse: “- Ah ela... não sei o quê”. Eu disse: “ - Você faz o seguinte: não entre o grupo todo para conversar com ela. Escolha essas pessoas que conversa mais dócil, que é mais dócil para conversar... faz um grupinho representando aquele grupo. Vai lá, conversa com ela. Quem sabe se ela não vai atender vocês. Agora, se chegar todo mundo gritando... nem eu, atendo vocês assim”. Ela interpretou que eu estava desautorizando ela. [...] Porque não havia essa integração entre a direção geral e as vices, não, não havia realmente. Uma queria ser mais que a outra [...] E onde há um grupo de professores, de dirigentes, em que todos se entendem em favor do aluno, a coisa fica melhor.

(Professora Nair Carneiro)

No relato acima a professora Nair diz não ter gostado da sua experiência como vice-diretora, principalmente por se ter a ideia, naquele momento, que dirigir a escola significava manter distância de professores e alunos, embora não concordasse com essa concepção o que acabava gerando conflitos entre os diretores da instituição. No relato da professora Nilma Portugal, também aparecem esses conflitos, as relações de poder e as divisões político-partidárias no IEGG que muitas vezes determinavam a organização do trabalho pedagógico, denotando que esse espaço não é neutro, como faz parecer a fala da professora, mas ao mesmo tempo se contradiz ao afirmar essa ingerência na organização dos grupos de trabalho na escola :

O Gastão tinha um trabalho...! Você nem queria vir embora... Mas naqueles anos finais de 80 para 90 eu achei que a coisa, sabe, tomou um outro rumo que eu não esperava. E aí houve mudanças de administração, eu comecei a perceber como a função, o cargo, mudou muita gente em quem eu depositava muita confiança, com quem a gente trocava muitas idéias, construía muita coisa no Gastão. As pessoas passaram a se distanciar.

Olhe, eu quero que a educação aconteça, Rita, e se precisar, como precisou ali, lavar o chão<sup>27</sup> do Gastão, eu fiz. Mas que aconteça. Então isso independe de posição política, independe de partido político, mas depende de pessoas nas quais você confia e com as quais, e mesmo na sua ausência, o carro caminhe. Então, isso eu dizia para a diretora: – Eu preciso que a senhora saiba que eu não tenho partido político, ou lado político aqui, o meu partido político aqui se chama educação.

Você é minha amiga, eu não poderia chamar Maria<sup>28</sup> pra esse trabalho porque é do partido contrário. – Tu é doida! Maria! Não vou botar que é do partido contrário!. É do partido contrário, mas é minha amiga. Cecília<sup>29</sup> é do partido contrário, mas é minha amiga. Meu grupo foi formado assim na briga, você ter de disputar com a diretoria da escola o grupo que estava sendo formado[...]A gente chama de meu assim no sentido mais afetivo, não é? Era composto por pessoas nas quais eu podia confiar totalmente porque os outros estavam me dando um endereço contrário, por conta de eu ter sido escolhida<sup>30</sup>. E eu só fui escolhida [...] porque no início era pra construir o texto e na hora de construir o texto as pessoas saem. Eu não podia botar o meu nome só, não tinha validade! Então tinha o nome de a, b e c, mas elas sabem, tem consciência de que não fizeram.

(Professora Nilma Portugal)

Tento manter-me distanciada dos fatos, pois alguns dos acontecimentos que emergem dessas memórias eu também vivenciei. Exercito aqui o olhar da pesquisadora na necessária distância para pensar e compreender as várias histórias e como essas se entrelaçam no tecido da memória trazida pelas professoras.

Ao folhear o livro *Expediente Colado*, olho os recortes de jornais, gastos pelo tempo e tento encontrar, nessa colcha de retalhos, o Instituto de Educação Gastão Guimarães de que falam as professoras. Encontro recortes de jornais locais<sup>31</sup> das décadas de 70 e 80, que tal qual o IEGG, a que se referem, não existem mais. Esses jornais noticiaram as festas, atividades realizadas pela instituição, notas de aniversários de diretores e professores, as reformas curriculares e as reformas nas dependências físicas da escola, das filas imensas que, nas décadas de 70 e 80, se faziam em frente ao Gastão, disputando uma vaga naquela instituição.

São muitas imagens dessa velha escola que se entrelaçam nas memórias das professoras e que nos ajudam a entender um pouco mais a história da formação

---

<sup>27</sup> Por não ter funcionários suficientes e na década de 1980, num período em que a instituição sofreu com vandalismos e depredações, os professores faziam mutirões para ajudar a limpar a escola.

<sup>28</sup> A professora pediu que substituísse o nome da colega por um nome fictício.

<sup>29</sup> Idem.

<sup>30</sup> Para coordenar o núcleo do CEFAM na instituição e escrever a proposta.

<sup>31</sup> Jornal Feira Hoje, Jornal Folha do Norte, Diário de Notícias

de professores em Feira de Santana e na Bahia. Fica, dessa memória construída em mosaico, tecida a tantas vozes, a nostalgia de um tempo que não volta mais. Ao mesmo tempo uma preocupação, pois aos poucos a memória de tal instituição, o que ela representou para Feira de Santana e região como espaço de formação de professores, vai sendo apagada. Não apenas o espaço físico da escola foi sendo transformado ao longo da década de 90, mas muita documentação antiga e o acervo da biblioteca foram desaparecendo, o que denota uma falta de preocupação com a história e a memória escolar e, por conseguinte, a história da própria sociedade. Recuperar a memória da instituição escolar é compreendê-la “no plano histórico”, na sua

complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projectando futuro(s), pessoa(s), através de expectativas institucionais. (MAGALHÃES, 1998, p. 61)

Embora não seja o núcleo central desta pesquisa o trabalho com a memória institucional do IEGG, embora ela seja o universo onde se desenvolvem as tramas das histórias das colaboradoras, e por essa razão quero apontar a necessidade de um trabalho com essa instituição como forma de preservar o seu valor histórico-social e o seu lugar na história da educação e da formação de professores em Feira de Santana e na Bahia. Um caminho pode ser a produção de um espaço de memória da instituição, reunindo e organizando documentos diversos, referentes à sua história, junto a professores e professoras, ex-alunos e ex-alunas, como forma de manter viva a história da instituição. Um outro caminho é um trabalho de pesquisa da história institucional do IEGG entrecruzando-a à história dos outros quatro institutos, criados na mesma época na Bahia.

Compreender o significado do IEGG como o lugar onde as professoras colaboradoras viveram a sua docência, construíram e estreitaram laços de amizade, foi muito importante para que eu encontrasse um dos “fios” que tece o processo de constituição identitária das professoras, e que procuro explicitar no capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO 3**

# **OS CAMINHOS PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E O SENTIDO DE SER PROFESSORA DO IEGG: memórias e histórias**

---

“E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas.”

Gonzaguinha

### **3.1. Memórias e histórias: os caminhos para a constituição da identidade docente**

O capítulo objetiva sistematizar como as professoras aposentadas do IEGG, participantes do Grupo Amigos Aposentados do Gastão e colaboradoras desta pesquisa, vivenciaram os processos constitutivos da identidade docente em suas trajetórias pessoal e profissional e quais imagens da docência foram construídas nesses anos de convivência no mesmo espaço/tempo que as mantém nesse grupo. Ao analisar as memórias das professoras, procuro em suas narrativas as regularidades e singularidades, as interseções e afastamentos que emergem das suas histórias de vida, no entrecruzamento das narrativas e as discussões teóricas sobre identidade docente, memória e gênero, para entender como essas mulheres se tornaram professoras e de que forma essa identidade se relaciona com um lugar: o Instituto de Educação Gastão Guimarães.

Quais são os processos constitutivos da identidade docente? Que caminhos percorremos para sermos o que somos, para nos tornamos professoras e professores? Por que pesquisar identidade docente com professoras aposentadas e em que esta pesquisa contribui para ampliar a discussão sobre essas questões? Para marcar o caminho desta pesquisa e a contribuição que ela pode oferecer, faz-se necessário situá-la frente ao que foi pesquisado. É certo que as pesquisas que utilizam da abordagem autobiográfica na área de educação, trabalhando com histórias de vida e memória de professores, tiveram um crescimento significativo nas últimas décadas do século XX e neste início do século XXI, porém, em se tratando de professores aposentados, como afirma Bueno (1996, p. 30), foram feitos poucos estudos nesta área, que tenham “explorado aspectos da vida de ex-professores”. Após uma pesquisa nos bancos de dados de teses e dissertações da CAPES e de algumas universidades, encontrei cinco dissertações de mestrado que utilizavam as memórias, as histórias de vida e trajetória profissional de professoras aposentadas, destacando assim a singularidade e relevância da presente pesquisa.

Apresento a seguir uma síntese desses trabalhos, ressaltando que das dissertações encontradas apenas uma situava-se na abordagem (auto)biográfica, a mesma metodologia que utilizo nesta pesquisa. Identifiquei 5 dissertações defendidas entre 1998 e 2007, sendo estes estudos situados, na sua maioria, na região sudeste do país. A minha pesquisa se aproxima dos trabalhos encontrados,

pois estes tomam a constituição da identidade docente de professores aposentados, porém, sob diversas perspectivas e enfoques. Destacam-se entradas sobre os percursos educativos, os saberes constituídos ao longo da carreira, a percepção que o professor tem de sua existência como profissional de uma determinada área para compreender a identidade docente. A singularidade da minha pesquisa é marcada pelo objeto de investigação – o Grupo Amigos Aposentados do Gastão – um grupo de professoras aposentadas do Instituto de Educação Gastão Guimarães que organizaram esse grupo há mais de 13 anos e que mantém uma ligação simbólica com a instituição onde trabalharam.

O trabalho de Jesus (1998), intitulado “Professoras da escola pública, por que ficam? Uma história a contar”, investigou o resgate da identidade profissional da professora e a reconstrução da escola pública, ao analisar a permanência das professoras na profissão, tendo em perspectiva o contexto atual da educação, a crise da profissão e da escola pública. A metodologia utilizada pela autora foi a História Oral, tomando para análise das histórias de vida a dimensão profissional de seis professoras que permanecem na escola pública ou que, aposentadas, tiveram uma prática prolongada no primeiro segmento do 1º Grau.

O estudo de Silva (2003), “Construindo o ser professor: a experiência como constituinte de trajetórias histórico-profissionais (dos anos 60 aos anos 90 do século XX)”, teve como objetivo refletir sobre os saberes advindos da experiência de vida como constituintes da trajetória histórico-profissional e extra-profissional de professores que atuaram, a partir dos anos de 1960, em vários níveis, desde o Ensino Fundamental e que, durante a década de 1980, passaram a trabalhar na Universidade Federal de Uberlândia, que atuaram em diferentes cursos de licenciatura até se aposentarem na primeira metade dos anos 90. A metodologia utilizada, segundo a autora, foi a abordagem inspirada na modalidade de testemunhos de professores, por meio da construção de narrativas que refletem suas experiências de formação e de construção de saberes.

A pesquisa de Bragança (2004), “Aposentadoria: a experiência de professores aposentados do Instituto de Biologia”, buscou conhecer a experiência da aposentadoria e a preparação para a mesma de um grupo de professores universitários aposentados, compreendendo as expectativas criadas por esses sujeitos neste momento da vida, no que se refere à relação trabalho, aposentadoria e velhice. Quanto à metodologia utilizada na pesquisa, a autora

afirma na introdução do trabalho, que se trata de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de um questionário para construção do perfil dos sujeitos, e da entrevista semi-estruturada, dentro da técnica do testemunho.

A dissertação de Linhares (2006), “Marcas da Memória traduzidas na Identidade Docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras”, e das quatro dissertações encontradas, esta é a que minha pesquisa tem mais proximidade, pois também investiga as trajetórias identitárias de professoras aposentadas. A autora toma os relatos de vida de professores alfabetizadores das Séries Iniciais, numa perspectiva de construção sócio-cultural, focalizada nas diversas relações que estes vivenciaram nos espaços e tempos diferenciados do seu saber pedagógico. Procurou verificar como ocorrem as conexões que emergem de seus processos educativos e que caracterizam tanto as cristalizações, quanto as transformações na construção de suas identidades. O campo sobre a Formação dos Professores, Memória e Identidade integra a referência deste estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que parte da memória como instrumento de construção e reconstrução da identidade docente, utilizando-se técnicas de histórias de vida e relatos orais, tendo em vista apreender lembranças das professoras aposentadas que atuaram nas Séries Iniciais da Rede de Ensino em Balneário Camboriú.

A pesquisa de Pincheira (2007), “Rememorar a experiência docente: relatos de professores de História da Rede Pública Estadual de São Paulo”, encontra-se no âmbito da abordagem (auto)biográfica. O autor procurou investigar, a partir dos relatos de professores de História, como eles percebiam sua existência como professores, construíram sua identidade e avaliavam seu percurso no trabalho docente. Por meio das lembranças buscou apreender a historicidade do desenvolvimento profissional desses professores e os múltiplos processos que ajudaram a constituir processos formativos.

Estudos sobre professores aposentados e os modos como nos permitem apreender dispositivos e marcas das instituições e dos processos formativos na vida profissional, são objetos no campo da história da educação e de formação de professores. E sobre essa temática, além das dissertações, durante a pesquisa bibliográfica, identifiquei, também, dois livros decorrentes de pesquisas com professores aposentados.

Freitas (2000, p. 6), apresenta reflexões sobre a memória de leitura e escrita de professoras aposentadas que atuaram no período entre os anos 30 e 80, procurando segundo a autora “promover o diálogo do texto das entrevistas com o texto da história da educação mais ampla, buscando subsídios para uma ação futura”.

Ao discutir sobre docentes universitários aposentados, Veiga (2007, p. 6), relaciona aspectos do desenvolvimento profissional e suas relações com a docência universitária com professores aposentados da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a partir de uma pesquisa com professores aposentados da referida universidade. A metodologia pautou-se na perspectiva compreensiva-interpretativa, utilizando-se questionário e entrevistas com o objetivo de “compreender e interpretar a identidade [...], a forma como construíram seus saberes docentes, a natureza de suas trajetórias profissionais” e a partir daí “especular sobre o papel de uma formação continuada de docentes universitários”.

O interesse crescente nas histórias de vida de professoras e professores aposentado(a)s, pelas suas memórias, justifica-se pela possibilidade de compreendermos como nos tornamos professoras e professores, os caminhos que percorremos para a construção de nossa identidade docente. O conhecimento gerado pelas pesquisas sobre professores aposentado poderá também contribuir para o trabalho com professoras e professores formadores(as) nos cursos de licenciatura, sobre modos de ser professor em diferentes contextos e práticas.

Como seres humanos somos seres históricos e produtores de histórias, no plural mesmo, partícipes da história da raça humana, fazemos a história de um país, de uma comunidade, de um grupo. Mas também, como seres singulares, produzimos a nossa história pessoal, que por sua vez se encontra entrelaçada a outras histórias, e como nós necessitamos de tantas pessoas diferentes, porque nos tornamos humanos (com)vivendo com outros iguais, somos “as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas” como disse Gonzaguinha na música “Caminhos do coração”. Partilhamos de uma memória individual e ao mesmo tempo coletiva, pois

A memória, em sua extensa potencialidade ultrapassa até mesmo o tempo de vida individual. Por meio de relatos de experiências

familiares, de crônicas que registram o cotidiano, de tradições, de histórias contadas através de gerações e de inúmeras formas de narrativas, constrói-se a memória de um tempo que antecedeu ao da vida de uma pessoa. Ultrapassa-se o tempo presente, e o homem mergulha no seu passado ancestral. (DELGADO, 2006, p. 40/41)

Tomar as memórias de professoras aposentadas, colaboradoras desta pesquisa, para compreender os caminhos, os processos de produção da identidade docente, faz-me retornar às questões que deram origem a esta pesquisa, ou seja, o que me levou a tentar compreender por que um grupo de professoras aposentadas do IEGG reúne-se mensalmente há mais de treze anos, se fazendo representar como as professoras aposentadas do Gastão Guimarães, através do Grupo Amigos Aposentados do Gastão. É certo que essa Instituição sofreu muitas transformações ao longo das últimas 3 décadas, distanciado-se e muito, do Gastão rememorado pelas professoras, este existe apenas em suas lembranças.

Tentar refazer as trajetórias de vida pessoal e profissional das colaboradoras, tendo como matéria prima lembranças do vivido é como montar um quebra-cabeças de uma imagem que você não conhece, e vai sendo guiado por alguém que já a viu. É dessa forma que o passado reencontrado pela memória se apresenta para nós pesquisadora(e)s,

[...] como vidro estilhaçado de um vitral, antes composto por inúmeras cores e partes. Buscar recompô-lo em sua integridade é tarefa impossível. Buscar compreendê-lo através da análise dos fragmentos, resíduos, objetos biográficos e diferentes tipos de documentação e fontes é desafio possível de ser enfrentado. (DELGADO, 2006, p. 36)

Esse é, sem dúvida, o grande desafio que enfrento para encontrar, nas memórias das colaboradoras, respostas para os questionamentos que me trouxeram até aqui. Sou professora do IEGG desde 1990 e conheço algumas das professoras que participam do Grupo Amigos Aposentados do Gastão, *lócus* da pesquisa, pois quando entrei no Gastão muitas estavam em vias de se aposentar. Eu me perguntava, à época da construção desse projeto de pesquisa, como, de que maneira essas mulheres viveram sua experiência docente que as diferenciavam

das/dos atuais professoras e professores que ali permaneciam trabalhando? É certo que o Gastão do qual falam as professoras colaboradoras não é mais o mesmo Gastão de hoje, pois vivenciei essas mudanças, vendo gradativamente, lentamente desaparecer o tipo de trabalho que realizava, ou seja, trabalhar na formação de professores de nível médio.

Quando, em 2006, a última turma de remanescentes formou, o IEGG virou definitivamente essa página da sua história deixando de ser um local de formação de professores. Hoje alguns poucos professores que vivenciaram esse período permanecem ainda no Gastão, mas já próximos da aposentadoria, e a grande maioria dos professores que lá se encontram chegaram na instituição há pouco mais de dez anos, ou seja, quando já estava em curso o processo de extinção da formação de magistério em nível médio. A escola que as professoras colaboradoras vivenciaram não existe mais, mesmo a estrutura física foi bastante modificada, desaparecendo salas mais antigas como a da direção, e várias salas de aula do prédio antigo para dar lugar às novas necessidades de ampliação dos espaços, surgidas no decorrer desses anos.

Sem querer discutir o que é o IEGG, e quem são os seus professores, hoje, em confronto com o seu passado, pois isto mereceria uma nova pesquisa, parto dessas questões para, aqui, tentar entender de que forma as professoras colaboradoras, a partir de suas vivências no magistério e das relações que estabeleceram ao longo da sua vida profissional e pessoal, vivenciaram os processos de constituição de sua identidade docente.

Ao tomar a identidade docente como um processo e não como um “produto” ou “propriedade” parto da concepção de Nóvoa (2007, p. 16), quando afirma que “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” e por essa razão o autor afirma ser “mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. E é dessa perspectiva que me proponho compreender os percursos, os caminhos percorridos pelas colaboradoras para serem as professoras que foram e são, pois ao refletir sobre essas questões percebo que, ao longo dos anos em que exercemos a docência, há um movimento constante de mudanças e permanências do ser professor(a). Algumas mudanças são quase imperceptíveis, fruto das transformações do mundo, da sociedade da qual fazemos parte, outras são mais

visíveis, pois que são frutos da nossa reflexão consciente, do nosso desejo mesmo de mudar.

Há também uma outra dimensão a ser considerada no processo de constituição da identidade docente que não deve, ou não pode, ser ignorada em se tratando do trabalho docente: as relações de gênero. Não é possível tentar compreender como um grupo de professoras viveu seus processos de constituição da identidade docente, sem levar em consideração a discussão sobre a feminização do magistério e o seu significado para a forma de ser e fazer da profissão de uma perspectiva das mulheres.

Diversos trabalhos<sup>32</sup> foram realizados sobre a relação docência e gênero, procurando compreender ou tomando como elemento condutor do estudo o processo de feminização do magistério. Há que perceber que a inserção das mulheres no magistério não foi um processo fácil nem tranquilo e pensar este como uma “concessão feita às mulheres” seria um equívoco, além do que deixaríamos de “apreender as complexidades sociais das quais esse processo foi portador e ignorar que isso fez que houvesse uma transformação na profissão ao longo dos tempos” (ALMEIDA, 1998, p. 64/65). Levar em consideração o gênero da docência significa dizer que homens e mulheres vivem e fazem a profissão de formas diferentes, e isto deve ser levado em consideração nas análises sem, contudo, ganhar uma conotação negativa quando se trata da forma como as mulheres realizam seu trabalho docente a partir de sua identidade de gênero.

Ao falar da identidade docente ou de sua constituição ao longo da vivência do magistério não é possível ignorar que as mulheres são maioria quase absoluta na educação infantil, nas séries iniciais da educação básica e uma parcela significativa no ensino médio e superior. E esse fato não se deu ao acaso, mas foi “resultado de atendimento às reivindicações e, portanto, conquistas” (ALMEIDA, 2004, p. 96), das mulheres, e se faz necessário, desta forma, compreender a identidade docente a partir das relações de gênero. Como situei anteriormente, no capítulo um, trata-se de uma compreensão de gênero que “[...] não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles” (idem, p. 40).

---

<sup>32</sup> Almeida (1998); Chamon (2005), entre outros.

É importante compreender que os processos de constituição da identidade docente são atravessados pelas questões de gênero, percebendo, portanto, que as relações e práticas sociais que produzem as múltiplas identidades de homens e mulheres são produzidas também no interior de relações de poder (LOURO, 2003). Portanto, ser professor, ser professora ganham significados diferentes em contextos diferentes porque

[...] Essas relações e práticas não apenas constituem e instituem os sujeitos (esses vários tipos de homens e mulheres), mas produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas. Nesse sentido, a escola, como espaço social que foi se tornando historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um locus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado [...] (LOURO, 2003, p. 77)

Como um “espaço generificado”, o Instituto de Educação Gastão Guimarães, durante muito tempo, foi o *locus* de atuação das professoras Nilma Portugal, Marlene Lira, Ana Angélica, Maria do Carmo, Joselita, Nair Carneiro, Dieta, Danete, Celita e Neide Cruz, as professoras colaboradoras desta pesquisa. Esse lugar onde uma parte significativa do corpo docente era composta por mulheres, e o corpo discente, em sua quase totalidade, também era feminino, leva-me a tentar entender de que forma esta questão é percebida pelas professoras em seus relatos, qual é a concepção que elas trazem da docência como trabalho feminino.

Debrucei-me sobre os textos das entrevistas, lendo-as e relendo-as exaustivamente, numa tensão constante entre o distanciamento necessário como pesquisadora e o sentimento constantemente presente de identificação com as histórias narradas, buscando nesse exercício o rigor necessário para compreender o dito e o não dito nas memórias ali relatadas. E sobre essa tensão entre o texto escrito e a leitura na busca de nos apropriarmos dele Ricoeur (2000, p. 55) afirma que “a leitura é o *pharmakon*, o “remédio” pelo qual a significação do texto é “resgatada” do estranhamento da distância e posta numa nova proximidade”. E nesse equilíbrio frágil, as unidades de análises foram surgindo das diversas leituras das narrativas, observadas as regularidades/irregularidades e as singularidades presentes nas falas das professoras, nas suas histórias. Neste capítulo trabalho com as seguintes unidades que me possibilitaram uma leitura do que eu chamo de

caminhos para a constituição da identidade docente, e dentro desta grande unidade outras foram surgindo também: A formação profissional – os primeiros passos; A iniciação - primeira experiência profissional; Formação complementar: o curso da CADES, e por último, Ensinar no Gastão, ser professora do Gastão: pertencimento e relações interpessoais no processo de constituição identitária.

### **3.2. A formação profissional: os primeiros passos**

Os processos de constituição da identidade docente, muitas vezes antecedem à entrada do sujeito nos cursos de formação. Existe já uma imagem<sup>33</sup> da profissão no ideário social que define, *à priori*, o que é ser professor, como ele deve comportar-se, qual a sua importância e o seu status social. E esta imagem, ou segundo a denominação de Nóvoa (1999, p. 15), esse perfil do professor, foi-se configurando na Europa a partir da segunda metade do século XVIII “num movimento de secularização e de estatização do ensino”, em que ao invés da Igreja, é o Estado quem vai determinar as regras e os valores que devem reger a profissão de professor. Desta forma o professor não é mais o religioso, o padre, mas o leigo, também não é mais o mestre-escola, mas o profissional que passa a integrar-se a um corpo docente, quando da organização e constituição do sistema escolar sob a responsabilidade do Estado.

Essa mudança na imagem do professor, ao longo dos séculos, ocorreu para adequar-se às necessidades ou exigências da sociedade, ao mesmo tempo em que se colocava em andamento o processo de constituição da identidade docente. E na constituição dessa identidade docente e conformação da imagem do professor a essas mudanças, segundo Nóvoa (*idem*, p. 18),

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração

---

<sup>33</sup> 5.Fig . Aquilo que simboliza alguma coisa. 5. Fig. Conceito que se tem de uma pessoa ou de alguma coisa. In: Dicionário da Língua Portuguesa Caldas Aulete. L & PM Pocket. Lexikon Obras de Referência, 2007.

*dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização de seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.*

Se as instituições de formação se tornaram o primeiro espaço institucionalizado responsável pela configuração de um *modus* de ser e fazer do professor, da professora, é preciso perceber esse espaço na sua historicidade e temporalidade, pois as mudanças na sociedade, nos valores ao longo dos anos provocaram mudanças nesses modos de ser e fazer docentes. Faz-se necessário considerar, também, a relação espaço/tempo entre o vivido e o narrado, nas histórias de vida das professoras colaboradoras, entendendo seu percurso formativo inicial no contexto dessa relação.

Das 10 professoras colaboradoras, apenas uma não fez o Curso Normal, a professora Ana Angélica, que fez contabilidade, por insistência de seu pai, embora não tenha exercido a função, como ela mesma afirma:

[...] meu pai, como era contador, achava que as filhas deviam ser contadoras porque o mercado de trabalho era bem mais fácil naquela época. E aí fiz o curso de contabilidade, que naquele tempo era curso técnico de contabilidade, no colégio João Bosco, mas nunca exerci a profissão.

(Professora Ana Angélica)

Diferentemente das outras professoras, em que as famílias incentivavam as filhas a fazerem o Curso Normal, o pai da professora Ana Angélica desejava para as filhas uma profissão possivelmente mais rentável, embora esta profissão, para a década de 1950, fosse uma ocupação tida como masculina. Segundo a colaboradora, seu pai queria que as filhas seguissem sua profissão:

Porque meu pai era contador de uma grande firma em Salvador, a Companhia de Seguro Aliança da Bahia, e a esperança dele era que nós fôssemos as continuadoras do trabalho dele. Então, eu mais minha irmã, a mais velha, ele pediu que nós fizéssemos contabilidade.

(Professora Ana Angélica)

Para a professora Ana Angélica, o caminho para a profissão docente deu-se após a conclusão do Curso de Contabilidade, quando começou a trabalhar como secretária em uma escola e também ensinava em uma escola particular, mesmo sem ter feito o Curso Normal. E como o seu desejo era ser professora, a partir daí resolveu fazer Letras na Universidade Católica de Salvador, sendo a única também, das colaboradoras, nascida e criada em Salvador, capital do estado e que já veio para o IEGG com curso superior.

[...] decidi fazer vestibular pra Letras na Faculdade Católica, o curso de Letras Neo-Latinas, por minha conta mesmo, não falei nada em casa, me preparei, estudei, fui fazer o vestibular. Depois que eu passei é que eu avisei em casa que estava matriculada na Faculdade Católica.

(Professora Ana Angélica)

As outras nove (09) colaboradoras fizeram o Curso Normal, seis (06) delas foram alunas da Escola Normal de Feira de Santana, que em 1962 se transformou no Instituto de Educação Gastão Guimarães-IEGG, e três (03) fizeram o Curso Normal em um colégio particular, o Colégio Santanópolis, fundado por ex-alunos da Escola Normal e que também foram professores da Escola Normal de Feira de Santana. Essas nove professoras, de algum modo, tinham uma ligação com o Gastão Guimarães, pois se três delas não foram alunas, mas seus professores foram ex-alunos da Escola Normal ou ensinavam, também, no IEGG, e elas também se tornam, depois, professoras desta instituição.

A formação inicial das professoras ocorreu entre os anos finais das décadas de 1940 e 1960, período em que, apesar da interiorização das Escolas Normais, não havia escolas de formação em todas as cidades do interior da Bahia. Das cidades do interior, como apontei no capítulo dois, apenas Feira de Santana, Caetité, Vitória da Conquista e Jequié possuíam uma Escola Normal oficial, embora em outras cidades houvesse escolas de iniciativa privada e/ou equiparadas. Por essa razão as jovens que quisessem pleitear uma formação para o magistério e que possuíam alguma condição, eram obrigadas a deixar sua cidade natal para buscar, nos municípios mais próximos, essa formação. Foi o que aconteceu com algumas das professoras colaboradoras.

Eu nasci na Fazenda Bom Sucesso, distrito, naquela época, de Traripe, hoje, Amélia Rodrigues [...] Lá não existia ginásio. [...], quando a filha moça, como se chamava naquela época, veio fazer o exame de admissão, meus pais adquiriram uma casa ali, na rua Intendente Rui...[...] meus pais mudaram pra aqui, pra Feira, quer dizer, só a minha mãe. [...] Então, eu cursei o ginásio no antigo ginásio da Escola Normal. Mas, só estudei aqui a 1ª e 2ª série, não é? ... [...] Eu me casei muito jovem e não tinha terminado o segundo grau. E fiz o segundo grau todo no Santanópolis, à noite, que era perto, eu morava aqui no Intendente Rui, ali pertinho do Santanópolis, eu ia andando e tudo mais. E fiz o curso Normal.

(Professora Neide Cruz)

Eu nasci lá no município de Riachão do Jacuipe e a minha infância foi em uma fazenda e quando eu estava, assim com uns quatorze anos eu vim para Feira estudar no então Colégio Nossa Senhora de Lurdes, que hoje é o Padre Ovídio, era um colégio de freiras, tinha internato e eu fiquei interna lá uns dois anos, depois saí, para a escola Normal Rural de Feira de Santana. Então, fixei minha residência e daqui não saí mais, só para trabalho. Minha família veio também. Veio todo mundo.

(Professora Nair Carneiro)

Muitas moças, tais como algumas das colaboradoras da pesquisa, vinham para estudar e fixavam residência, pois consigo vinha também a família, até porque, como relata a professora Neide, tinha que acompanhar a “filha moça”. Nas décadas de 1950/1960, época em que as professoras iniciaram sua formação, dificilmente os pais deixavam as filhas morarem sozinhas ou em pensionatos, a não ser em colégios internos ou religiosos, como no caso da professora Nair. A mulher era vista como alguém que precisava ser tutelada, protegida, resguardada até o casamento, quando da proteção do pai a mulher passava a proteção do marido, mas também naquele período percebia-se que ser professora significava “o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico, reduto privilegiado da feminilidade”(ALMEIDA, 2004, p. 81/82).

### **3.2.1. As lembranças da Escola Normal**

Ao referirem-se à sua formação na Escola Normal para prepará-las para enfrentarem a realidade da sala de aula e serem capazes de resolver, a contento, as

questões pedagógicas, são unânimes ao afirmarem a qualidade dos professores e da Escola, exaltando-a como aquela que oferecia uma boa formação. E segundo Almeida (1998, p. 191), “A escolha profissional passava necessariamente por essa ideia de freqüentar um curso de qualidade, que dava uma excelente cultura geral e preparo adequado para exercer a profissão que era reputada como digna e prestigiada[...]”. E essa qualidade é lembrada também pelos profissionais que lá trabalhavam como podemos notar nas memórias da professora Joselita , onde desfilam os nomes de professores e professoras ilustres que marcaram a história da Escola Normal e se perpetuaram em nomes de ruas e escolas de Feira de Santana;

Na Escola Normal era uma maravilha [...] tive excelentes professores... Doutor Dival era professor de história, me parece que geografia foi Sidrônia e... Professora Regina Vital [...] de português, matemática foi professor Brito. Eu tive professores excelentes, Naíde Abreu que era de latim, tive Estela Dalva, professora Alda Marques [...] Padre Mário, professora Diva Portela e no segundo grau, que no caso é o pedagógico, o doutor Renato Sá, professor Wilson Mascarenhas. [...] Naquela época havia uma distância do aluno para o professor, mas a gente respeitava muito o professor e a gente aprendia. Eu estudei muito, eu gostava de estudar, sempre gostei [...]

(Professora Joselita<sup>34</sup>)

As lembranças trazem também a relação professor(a)/aluno(a) marcada por um respeito quase religioso com aqueles/aquelas que eram os/as detentore(a)s do saber, e a disciplina rígida, a distância imposta entre mestres e aprendizes era vista como natural dessa relação e muitas vezes como garantia da qualidade do ensino:

Eu me lembro dessa época de estudante no Gastão, assim, era bom, era bom... Porque, nós tínhamos bons professores, era uma educação muito diferente da de hoje. Os professores eram muito rígidos, a gente não tinha muita liberdade na sala de aula... e era uma cobrança muito grande.[...]

(Professora Marlene Lira<sup>35</sup>)

---

<sup>34</sup> A professora concluiu o Curso Normal em 1959.

<sup>35</sup> A professora concluiu o Curso Normal em 1963.

Quanto ao conteúdo ensinado na Escola Normal, as disciplinas, condições de aprendizagem, pouca coisa foi lembrada pelas colaboradoras, mas nos fragmentos de lembranças da professora Joselita aparecem alguns vestígios dessa Escola:

Do pedagógico eu me lembro assim, [ ] a gente tinha que copiar e era tudo copiado... A gente não tinha livros pra estudar, era mais apontamento... livro era muito pouco. Pegar o livro pra estudar...[...]. Quando a gente precisava de alguma coisa assim, a gente tinha que ir à Biblioteca Municipal.

(Professora Joselita)

As memórias da Escola Normal e desse período de formação aparecem nas narrativas de forma genérica, quando falam da qualidade da escola e dos professores, além de enfatizarem a disciplina rígida e em alguns momentos o distanciamento entre professores e alunos/alunas. Outro elemento é que, embora a maioria da classe discente se constituísse de mulheres, a percepção de gênero nas falas raramente se faz presente, as referências são sempre feitas no masculino genérico. A imagem construída pelas professoras, da experiência vivida na Escola Normal foi a da qualidade da escola, e da formação recebida de seus excelentes professores. Sobre essa qualidade da Escola Normal, na primeira metade do século XX, Almeida (1998, p. 190) afirma que “o sistema escolar ainda engatinhava em busca de padrões de excelência que pudessem colocar a educação escolarizada brasileira no mesmo nível dos países mais progressistas [...]” e para esse fim adotava “a perspectiva do escolanovismo e do ideal norte-americano”. Muitas colaboradoras lembram de seus professores da Escola Normal e citam seus nomes, isso parece confirmar as marcas deixadas por eles em suas trajetórias pessoal e profissional, e na constituição da identidade docente, mais que as relações institucionais, visto que nesse período a figura do/a professor/a era tida em grande consideração e os/as proferssores/as “ detinham um prestígio social” embora estivesse “em claro desacordo com a remuneração percebida” (ALMEIDA, 1998, p. 191).

### 3.3. A iniciação - primeira experiência profissional

Ao falar sobre a entrada na profissão algumas das colaboradoras evocam as memórias da Escola Normal e dos professores e professoras que lhes ensinaram o “ofício de mestre”. As professoras demonstram nas suas narrativas que eles tiveram um papel importante, tanto na sua formação quanto na sua entrada na profissão. E para algumas das colaboradoras, a primeira experiência profissional aconteceu mesmo por indicação ou influência de alguma antiga professora:

Eu me formei no Gastão, em 67 e em 68 eu já comecei trabalhar... Eu fui aluna de professora Zeza, e tinha sido uma boa aluna e o Colégio São Francisco abriu o Curso Normal, e ela me indicou pra ensinar no Colégio São Francisco em 1968.

(Professora Maria do Carmo)

Porque minha professora de ciências, professora Celita, gostava muito de mim, ela achava assim que eu era boa aluna na disciplina dela. Ela ensinava no Santanópolis, naquele tempo quem tinha faculdade ensinava nesses colégios todos, ensinava no Gastão, no Estadual, e aí o Santanópolis foi lá convidá-la, mas ela já estava com CA de estômago. Aí ela me indicou pra ensinar porque eu era uma professora e fui uma aluna boa, aplicada e tinha feito o curso de CADES.

(Professora Danete)

Os excertos acima mostram que as professoras foram “iniciadas” na profissão pelas mãos de suas professoras, e a professora Maria do Carmo lembra ainda de como planejava suas aulas de Didática junto com a professora Zeza, no Gastão.

[...] fui dar aula no primeiro ano do segundo grau, no curso de magistério com Didática...A matéria que professora Zeza ensinava. Ela ainda é viva. Toda semana eu ia pro Gastão, sexta-feira de tarde, pra gente fazer o planejamento. Tudo que ela dava no Gastão eu dava no São Francisco. Era assim...Foi assim, uma pessoa, maravilhosa na minha vida, boa demais. Foi minha professora e me ajudou...

(Professora Maria do Carmo)

As colaboradoras nos contam o papel importante que tiveram determinadas professoras para o início de suas carreiras no magistério, e nas suas memórias, parecem nos lembrar de como aprendemos a ser o mestre, a mestra que somos com eles/elas, os/as professores/as que tivemos e como nos diz Arroyo (2007, p. 124/125),

[...] aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo com a com-vivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetindo em cada gesto: “*se um dia você for professora, professor é assim que se é*”.

A entrada na profissão não foi fácil, pois a realidade concreta da sala de aula se distanciava, muitas vezes, da formação recebida na Escola Normal. As jovens professoras tinham que buscar nos modelos dos seus/suas mestres/mestras o auxílio necessário para responder aos desafios propostos pela realidade da profissão. A professora Nair relata a sua primeira experiência como professora em uma escola da zona rural

[...] teve um ano que eu [...] matriculei oitenta alunos da alfabetização à quinta série [...] Então você imagina uma pessoa com oitenta alunos numa sala de aula da alfabetização à quinta série. E então usei aquele trabalho, criei, porque na época ninguém fazia isso, eu posso dizer que por lá fui eu quem criou [...], eu pegava as alunas da quinta série, da quarta, para me ajudar, eles me ajudavam com os meninos de segunda e primeira série, eles tomavam a lição, eles passavam atividade, [...] Isso foi uma necessidade, pelo trabalho feito, [...] eu não poderia dar conta de oitenta alunos. Só existia uma professora e os pais chegaram de ajoelhar em meus pés para que eu matriculasse os filhos, que não queriam que os filhos ficassem analfabetos, e eu com tanto menino! [...] Uma sala única ficavam todos, agora eu dividi, botava quarenta de manhã e quarenta de tarde.

(Professora Nair Carneiro)

Distantes de seus mestres e mestras para pedir auxílio, pois iam trabalhar na zona rural, lá criavam as suas estratégias para superar os desafios do exercício da profissão, e iam construindo sua identidade docente evocando imagens da profissão que foram sendo construídas desde o final do século XIX e prolongou-se durante

boa parte do século XX, durante o processo de feminização do magistério: a docência como extensão da maternagem, o magistério como doação, vocação:

[...] e eu criei isso para dar conta dos alunos e dei conta do recado, se não dei à altura mas..., chegou perto. Entendeu?! Foi uma vida muito dura, mas eu fazia com satisfação, com amor e satisfação, gostava muito dos alunos, era para os alunos uma mãe. Qualquer coisa que eles queriam eu estava ali, pronta pra ajudar, eles tinham muita obediência porque os pais forçavam aquela obediência deles. “A professora é sua mãe”, eram assim que diziam em casa, “a professora é sua mãe, você tem que obedecer a professora, o que ela disser você vai fazer”, então assim a coisa ficou mais fácil.

(Professora Nair Carneiro)

A narrativa da professora Nair, de sua primeira experiência profissional, diz muito da época em que começou a sua carreira (1950), e da sua identidade docente que espelhava a concepção do magistério da época “visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher” e “a docência como uma atividade de amor e doação” (LOURO, 2006, p. 251), respondendo, de certa maneira, ao que se esperava dela, cumprindo com a responsabilidade o dever que os pais e as crianças, enfim, a sociedade lhes havia confiado.

### **3.4. Formação complementar: o curso da CADES**

Ao falarem sobre a sua formação inicial e experiência docente algumas professoras referiram-se a um curso que fizeram após a Escola Normal, que lhes dava o direito de ensinar nos cursos ginásial e pedagógico, e chamavam essa formação de curso de CADES.

No início da década de 1950, o governo de Getúlio Vargas mostrou-se preocupado com a propagação do ensino secundário e isto significava pensar a formação de professores para atuar nesse segmento. Assim foi criada a CADES- Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário que, segundo Baraldi (2003, p. 146)

[...] tinha o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário, ou seja, tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e necessidades da época, conferindo ao ensino eficácia e sentido social, bem como criar possibilidades para que os mais jovens tivessem acesso à escola secundária.

Como a formação para professores que deveriam atuar no Ensino Médio era feita em nível de licenciatura em Faculdades de Filosofia, Ciências, Letras ou Pedagogia, e não havendo professores habilitados em número suficiente, em todo o país, para dar conta da demanda, a solução encontrada pelo governo getulista foi a criação da CADES. Dessa forma, a CADES promoveu, durante as décadas de 50 e 60, diversos cursos de capacitação de professores para atuarem no Ensino Secundário mediante uma prova de suficiência das diversas matérias (disciplinas), em que o professor recebia uma autorização para ensinar no Ensino Médio.

Na Bahia, até anos iniciais da década de 1960, a formação de professores em nível superior só existia em Salvador, capital do estado, onde havia a Faculdade de Filosofia, “criada no início da década de 40 pelo educador Isaías Alves com o fim explícito de desenvolver a cultura e formar educadores para o Ensino Médio [...]” (PASSOS, 1999, p.18). No interior do estado, a formação de professores oferecida pelas Escolas Normais era apenas para o ensino primário, porém a necessidade de professores para o ensino secundário se fazia premente, em virtude de sua gradativa expansão e da criação de ginásios em várias cidades do interior, então muitas das professoras colaboradoras, antes de fazerem o curso superior, fizeram o curso da CADES para trabalharem na Escola Normal ou no Ginásio Municipal, criado em 1963. A professora Neide Cruz conta como foi fazer este curso

Você fazia duas, três vezes esse curso, durante um mês, sempre no mês de janeiro. E quando os professores viam que você já estava preparado para se submeter ao exame de suficiência, que era um exame que você fazia, se você fosse aprovado, você tinha o direito de ensinar [...]no ginásio. Mas, como não existia faculdade no interior, nós ensinávamos no ginásio e no 2º grau. [...] E, da primeira vez que eu fiz o curso de CADES, os professores, que eram dois professores de História, me convidaram para me submeter ao exame de suficiência.

(Professora Neide Cruz)

Das colaboradoras, além da professora Neide, fizeram o curso da CADES as professoras Maria do Carmo, Nilma Portugal e Danete, reafirmando as possibilidades de trabalho que este curso abria para as professoras, que não encontravam trabalho no ensino primário e com esta certificação tinham condições de trabalharem no Instituto de Educação Gastão Guimarães ou em escolas particulares como o Santanópolis e o Colégio Santo Antonio, que ofereciam o curso ginásial.

Em sessenta e nove eu entrei no Gastão. Antes [...] de começar, não tinha faculdade naquela época aqui... Então a gente fazia curso de CADES...[...] Era um curso que a Universidade Federal dava, depois a gente se submetia a uma seleção, a uma prova...E se fosse aprovado a gente adquiria tipo um diploma, um certificado que dava direito a gente ensinar no segundo grau.

(Professora Danete)

Eu terminei em 66. Aí naquele ano minha professora de psicologia me indicou para fazer o curso do CADES. Aí eu fui pra Salvador e fiz um mês de curso da CADES pra poder trabalhar...

(Professora Nilma Portugal)

Como apontou Baraldi (2003) em sua tese de doutorado, não há muito material disponível sobre a CADES e as informações que obtive com as colaboradoras foram esparsas, pois afirmavam apenas que precisavam desse curso para obter autorização para ensinar no Ensino Médio e na Escola Normal. E segundo Baraldi (idem), os cursos eram realizados durante um mês, em geral no mês de janeiro ou julho, tendo como finalidade “suprir as deficiências dos professores, até então leigos, referentes aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos específicos das disciplinas que iram lecionar ou que já lecionavam” (BARALDI, 2003, p.152). E as falas das professoras nos mostram essas preocupações:

[...] Fui pra Itapetinga e teve um curso de um mês intensivo... [...] que foi Metodologia da Língua Portuguesa [...] depois me deram o certificado dando condição para ensinar o curso de magistério.

(Professora Maria do Carmo)

[...] Então, na época, em 66, estava no auge aquela dinâmica de grupo... O que nós aprendemos mesmo, no curso todo, a dinâmica de grupo... Então, [...] a minha aula mesmo foi uma situação-problema. Na época, se usava muita situação-problema para os alunos debaterem, discutirem, entendeu? E o ponto, você tirava dois dias antes; você tinha dois dias para preparar a sua aula.

(Professora Neide Cruz)

Em Feira de Santana a formação de professores em nível superior só chegou em 1968, com a criação da Faculdade de Educação, inicialmente com Licenciatura curta em Letras, depois, também em Ciências e Estudos Sociais, de modo que várias professoras que ensinavam no Gastão fizeram ali a sua formação, dentre as colaboradoras estão as professoras Maria do Carmo, Nilma Portugal, Marlene Lira, Celita, e Dieta que fizeram Letras; e as professoras Joselita e Danete que fizeram Licenciatura Curta em Ciência, posteriormente fazendo a plena com habilitação, respectivamente, em Matemática e Biologia.

O curso da CADES acabou tornando-se desnecessário com o surgimento das faculdades nas cidades do interior, o que possibilitava a formação em nível superior desses professores, e como afirma Baraldi (2003, p. 168), a CADES cumpriu uma função durante um longo período, porém “não foi suficiente para torná-la uma interventora para a formação continuada, do que pouco se falava à época. Em 1971, com a nova LDBEN, o exame de suficiência perde sua validade”. Porém, não se pode negar a contribuição desses cursos nos modos de ser e fazer das professoras que ensinavam no Ensino Médio da época e em particular das colaboradoras da pesquisa. E como aparece na fala da professora Neide Cruz, fazer o exame de suficiência não era apenas algo que as capacitava e garantia um trabalho, significava também poder e prestígio junto à categoria e à comunidade:

Então, nós que tínhamos o exame de suficiência naquela época, é como se tivesse doutorado hoje. Era muito importante. Inclusive, algumas colegas, que não tinham o exame de suficiência e por necessidade dos colégios do município e do estado, tinham que lecionar, não é? Nós, que tínhamos o exame de suficiência, é que dávamos atestado de idoneidade moral. Que era um dos requisitos para o professor ingressar na educação

O exame de suficiência foi feito pela Universidade Federal de Alagoas. É. O meu registro definitivo, o meu diploma tem lá Universidade Federal de Alagoas.

(Professora Neide Cruz)

Evidentemente o papel da CADES na formação de professores nas décadas de 50 e 60 necessitaria de um maior aprofundamento posterior, o que não é a minha pretensão nesse trabalho, portanto a referência que faço ao curso da CADES, citado pelas professoras como parte de sua formação, é uma maneira de “puxar os fios” que teceram a identidade docente dessas professoras, procurando entender a constituição dessa identidade nos percursos de sua formação.

### **3.5. Ensinar no Gastão, ser professora do Gastão: pertencimento e relações interpessoais no processo de constituição identitária**

Os sentimentos de solidão, de desamparo e impotência diante da vida são cada vez mais freqüentes na sociedade contemporânea, fruto das relações produzidas pela ideologia e cultura pós-industrial, traduzindo-se numa visão fragmentada de homem e de mulher<sup>36</sup>. Vivendo nas grandes cidades, hoje, experimentamos a perda de referenciais, e as relações pessoais tornam-se cada vez mais frágeis e pontuais. Essas questões se refletem também nas relações de trabalho que são marcadas, na contemporaneidade, pelas disputas e concorrências dentro da profissão, e o lugar do trabalho nem sempre é onde nos sentimos felizes, ou realizados.

As questões apontadas acima, em alguns aspectos, também incidem no trabalho docente e em seu local de produção: a escola. Muitas vezes nos sentimos sozinhas, angustiadas no exercício da nossa profissão, mesmo rodeadas de vários/várias colegas, que trabalham conosco na mesma escola, no mesmo departamento. Porém, ao longo da pesquisa, lendo as memórias das professoras, rememorando as diversas reuniões do Grupo dos Amigos Aposentados que

---

<sup>36</sup> Prefiro usar homem e mulher ao invés do genérico masculino, marcando a minha opção nesta discussão quanto à questão de gênero.

particpei nos últimos dois anos, percebi dois elementos importantes que me fizeram refletir sobre o trabalho docente e a constituição da identidade docente: o sentimento de pertencimento e as relações interpessoais.

A maioria das professoras ao rememorar suas vivências, desde a sua formação na Escola Normal, passando pelo exercício da profissão, não falavam tanto sobre o trabalho docente, sobre os modos de fazer, sobre suas disciplinas e conteúdos, quanto falavam das relações com as/os colegas, com as/os alunas/alunos e do lugar onde essas relações se produziam, o IEGG. Mas há exceções entre as professoras, houve narrativas apaixonadas do trabalho docente, do envolvimento nos projetos da instituição e dos sonhos de transformação da mesma em instituição de ensino superior, e nesses relatos, também, o sentimento de pertencimento e as relações interpessoais sempre se fizeram presentes.

Em suas memórias, as professoras reportavam-se a pessoas e lugares, ou lugar, para falar da profissão e por essa razão percebo que é importante levar em consideração o sentimento de pertencimento e as relações interpessoais como redes de apoio no exercício da profissão, como também no processo de constituição identitária. As “histórias de mestras” contadas pelas colaboradoras têm apontado, para mim, que os processos constitutivos da identidade do professor se dão numa “história de relações com os outros, constituída pelas interações face a face e por relações interpessoais mais amplas” (SILVA, 2002, p. 79), além do sentimento de fazer parte de um lugar, qual seja, a instituição onde trabalhamos.

A discussão que estabeleço com esses dois conceitos não está circunscrita à psicanálise e às questões da afetividade, embora seja impossível negar a carga afetiva – ou seja, somos afetados pelo(s) outro/outros positiva ou negativamente nas relações que estabelecemos com este(s) outro/outros. Porém a minha escolha é uma discussão sociológica, em que ao vivermos em sociedade não vivemos sós, por isso as relações com outros seres humanos são imprescindíveis e a percepção de que pertencemos a um lugar é fundamental para a constituição da nossa identidade. Para melhor clareza do caminho trilhado na hermenêutica das narrativas se faz necessário explicitar o que estou chamando por pertencimento e relações interpessoais.

Se buscarmos no dicionário<sup>37</sup> a palavra pertencer vamos encontrar entre outros significados, o de “ser parte de”, e é essa definição que interessa à discussão do conceito de pertencimento. O sentido sociológico de pertencimento ou do sentimento de pertencimento se traduz pela crença subjetiva numa origem ou destino comum que une em uma comunidade, coletividade ou grupo, diferentes indivíduos que podem ou não ter laços de consangüinidade. E, segundo Weber (1994, p. 270), essa “crença na afinidade de origem – seja esta objetivamente fundada ou não – [...]” tem como resultado a “formação de comunidades políticas”. A crença subjetiva na procedência comum gera o que o autor denomina de “comunhão étnica” que seria o elemento facilitador e fomentador das “relações comunitárias de natureza mais diversa”.

Na discussão sobre a concepção de pertencimento é possível perceber que esse sentimento, essa percepção, se constrói na interação entre os sujeitos, nas “inter-relações” que os diferentes sujeitos estabelecem no interior do grupo de que participam. Dessa forma, as relações interpessoais são o outro elemento que vai ampliar a compreensão dos modos como as professoras colaboradoras vivenciaram os processos constitutivos de sua identidade docente.

Ao discutir sobre as identidades na modernidade tardia Hall (2005, p. 108/109) afirma que elas “parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com a qual elas continuariam a manter uma certa correspondência” e que isso teria a ver com “a utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos”. Desta feita, é das leituras das narrativas das professoras colaboradoras, ao falar sobre suas memórias da docência, que surge a perspectiva do pertencimento e das relações interpessoais e é dessa perspectiva que procuro compreender o significado de ser professora do Gastão, de ter ensinado no Gastão para essas mulheres, presentificado em seus relatos, onde, mais que as relações institucionais, são as relações pessoais que se fazem presentes em suas memórias.

Se não começaram sua vida profissional no Gastão, se algumas nem se conheciam, suas vidas convergiram para lá, e lá se encontraram, estabeleceram laços de amizade, partilharam conhecimentos. E a professora Maria do Carmo

---

<sup>37</sup> Dicionário da Língua Portuguesa Caldas Aulete. L & PM Pocket. Lexikon Obras de Referência, 2007.

aponta como essa identidade vai sendo construída nas relações interpessoais, nas trocas do cotidiano, nos encontros na sala dos professores, nos intervalos das aulas:

Era uma maravilha dar aula no Gastão.[...] Dia de sábado que tinha aula todo mundo combinava assim, os professores todos levavam merenda, tinha merenda coletiva na sala dos professores... Era um show.

(Professora Maria do Carmo)

A gente sempre trabalhou em grupo... Tinha a coordenação e a gente {...} fazia tudo em grupo e acho que a gente fez um trabalho bom no Gastão. Tinha o AC, atividade complementar. Semanalmente a gente [...] reunia o grupo de matemática e planejava, sempre planejamos... E foi ótimo. O que mais marcou, eu achei assim, foi o coleguismo, era uma beleza.

(Professora Joselita)

Ah! E a convivência era boa! Muito (risos) boa! Tinha uma ou outra... casinho que... é normal e a gente sabe que acontece em qualquer lugar, mas as pessoas eram assim, muito unidas. Eu achava. Os professores de lá eram assim muito unidos. Eles gostavam muito de participarem de trabalhos dos colegas.

(Professora Celita)

As relações de amizade, o coleguismo, o trabalho em grupo foram experiências vividas também pelas professoras Maria do Carmo, Joselita e Celita, no Gastão, e que deixaram marcas em suas identidades. A análise das narrativas faz-me pensar nas diferenças existentes nas relações vivenciadas pelos professores e professoras, hoje, nessa mesma instituição, e que venho observando desde o início deste trabalho, e leva-me a inferir que estas diferenças se devem às transformações da sociedade, pois como afirma Nóvoa (1999, p. 28/29) "os valores que sustentaram a produção contemporânea da profissão docente caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos", acrescentando ainda que agora "os tempos são para refazer identidades [...] para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele..."

As relações interpessoais aparecem também de forma explícita na constituição dessa identidade, na fala da professora Marlene ao avaliar o seu crescimento pessoal e profissional:

Uma época eu fui coordenadora de área, de Língua Portuguesa. Eram 26 professores que trabalhavam só em uma área, era muita gente.[...] Eu participava dessas reuniões como coordenadora e eu me dava bem... Sempre tinha um horarizinho que a gente merendava, que a gente batia um papo. Parece que, naquela época, a gente tinha mais tempo que hoje, para um relacionamento maior. E fiz, assim, amizades, dentro do Gastão, que permanecem até hoje. Então, eu achei muito boa a relação no Gastão. O Gastão foi pra mim, uma porta aberta. Eu achei que eu cresci muito, ali, [...] com outras colegas, com essas oportunidades que num colégio pequeno a gente não tem.

(Professora Marlene Lira)

Essas relações nem sempre são tranquilas e isentas de conflitos, pois as relações sociais são perpassadas por relações de poder e o sentimento de pertencimento também se faz por exclusão, no estranhamento do diferente e das diferenças. São esses conflitos e estranhamentos que aparecem nas falas das professoras Danete e Neide Cruz traduzidos no “mal-estar” causado pela chegada das professoras com formação superior, relatado por elas.

Enquanto elas trabalharam em outros lugares, onde as professoras que lá se encontravam tinham a mesma formação que elas, sua autoimagem como docentes não sofreu qualquer abalo, nem qualquer contestação da parte delas e nem de seus/suas colegas. Mas no momento em que elas vão para o Gastão e lá encontram outras professoras com formação universitária o mal-estar se instala. A formação inicial não era mais suficiente frente aos novos desafios, e confrontadas com seus pares que traziam formação superior, fazia-se necessário um movimento no sentido de mudar aquela situação, ou seja, nesse momento não importa quem nós somos, mas “como nós temos sido representados” e de que forma “essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2000, p. 109) pelo olhar do outro:

Em 68, quando entrei no Gastão, chegou, assim, uma leva de professores de Salvador, com o nariz bem arrebitado. Todas

formadas em Pedagogia pela Católica, pela Federal, todas com o nariz arrebitado. E nós outras, aqui de Feira, ficamos “pequenininhas”, quer dizer, perante elas, elas nos achavam “pequenininhas”.

(Professora Neide Cruz)

Aí você sabe, vai, vai surgindo a necessidade, você faz o curso de CADES, você vai ensinar, depois chega o pessoal todo metido lá de Salvador com licenciatura plena: “Porque eu tenho, eu sou licenciada!” E aí você, pelo seu próprio orgulho, não é?, Você vai querer também se igualar. É como hoje, você está fazendo o mestrado, depois tem as doutoras, você não vai querer parar no mestrado, você vai querer fazer seu doutorado, não é isso? Então naquele tempo também era isso, a gente ia se sentindo inferior e aí a gente fez a curta, quando veio a plena a gente também fez a plena. Um incentivo não é?

(Professora Danete)

Essa construção envolve mudanças “nas identidades pessoais e profissionais” (SILVA, 2002, p. 81) porque são as relações interpessoais que impulsionam o grupo no sentido de ampliar seus conhecimentos e valores e contribui para o crescimento pessoal e profissional. E a professora Neide fala de como o grupo influenciou-a e a outras colegas na busca por qualificação em um movimento de mudança da sua autoimagem, da sua identidade, pois que esta é relacional:

E essas nossas colegas que vieram de Salvador cheia disso, cheia daquilo, indiretamente nos incentivou para que nós fizessemos vestibular.

(Professora Neide Cruz)

Compreender o que significou para essas professoras ensinar no Gastão, ser professora do Gastão, percebendo nas suas memórias como essa identidade foi sendo construída me fez pensar no meu próprio processo de constituição identitária, ainda em movimento. E nesse sentido Nóvoa (2007, p.17) afirma que o nosso processo identitário “passa pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Quanto ao ser professora do Gastão, o que

transparece, hoje, nas memórias das colaboradoras, o que significou para elas? Não posso dizer que houve apenas um significado, mas vários. Significou status social, reconhecimento do trabalho realizado, realização profissional, laços de amizade e alguns depoimentos mostram isso.

Ser reconhecida pelos alunos e alunas como aquela que influenciou a construção e a escolha de uma carreira, se traduz como parte do dever cumprido, uma espécie de “pagamento” pelo trabalho realizado e isto também representa a sua realização profissional:

Eu não seria outra coisa se não fosse professora. Não sei se teria o sucesso... Que diz que a gente nunca se realiza, mas eu me realizei, viu? Ah, como eu me realizei! Hoje em dia, quando eu acho algumas alunas assim... “Professora!...” Eu estava na Caixa Econômica e o menino: “Professora, a senhora foi a responsável...” Eu digo: “O que foi, meu filho?” “Eu sou professor de História”. Encontro várias ex-alunas que são, hoje, professoras de História.

(Professora Neide Cruz)

Todo esse período de convivência no Gastão, de profissionalismo, eu acho que valeu a pena! Pra mim, na minha vida, valeu a pena. E sempre digo: foi uma das coisas boas que aconteceu, eu gostei, apesar de todas as dificuldades, mas eu gostei de ser professora, eu tinha momentos assim, gratificantes, de encontrar com alunos, ex-alunos, e eles dizerem assim: eu fui sua aluna, eu fui seu aluno, hoje eu sou isso, hoje eu me formei nisso e hoje eu sou um profissional, trabalho nisso, naquilo e naquilo outro. Agradeço à senhora!

(Professora Celita)

No relato das professoras aparece a ligação afetiva com a instituição, com os alunos e o significado de ter sido professora do Gastão, e como aponta Almeida (1998, p. 212) existe em suas narrativas “um discurso afetivo em relação à profissão que exerceram”, mas também “um claro sentimento de orgulho e prazer pelo que realizaram um dia na sala de aula”.

E no Gastão eu me senti importante, muito importante. Porque eu estudei a vida toda naquele colégio e ser professora dali pra mim foi uma honra, foi uma beleza.

(Professora Joselita)

Ali era uma família e eu gostava muito de trabalhar no Gastão. Eu gostava do trabalho dali, quando era escola normal. Não sei se eu ia gostar quando mudou para científico. Eu gostava assim, de ser professora de professores... De candidatos a professores. Eu gostava, tinha uma turma boa, tinha boas alunas ali e, graças a Deus, muitos que foram meus alunos foram depois para a universidade. A gente fica muito contente, porque eu muito estimulava a eles continuarem.

(Professora Ana Angélica)

Durante o processo de análise das memórias, e escrita desse capítulo em particular, a leitura de Almeida (1998) foi muito significativa, pois algumas das considerações feitas pela autora, concernentes às suas colaboradoras, se aproximavam do que estava percebendo em minha pesquisa. Uma das aproximações é o fato de que as professoras entrevistadas por mim também se sentiam vitoriosas, orgulhosas do trabalho que realizaram, apesar de reconhecerem as dificuldades que sentiram, ao longo da carreira, para equilibrar a vida familiar, filhos, marido e uma jornada de trabalho de 40 ou 60 horas na escola, elas contam isso com orgulho, porque isso foi feito também com muita paixão:

Porque, quando eu olho pra trás, que vejo o que eu já passei como profissional, como dona de casa, como mãe, tudo mais... Eu acho que eu fui uma heroína (riso)...Porque (risos) às vezes eu chegava em casa, só tinha 15- 20 minutos para almoçar, fazer uma refeição. Assim, cansei de chegar no Gastão ainda com o sabor da comida na boca, Eu tinha uma vida assim, muito agitada porque eu tinha problemas, minha mãe era uma pessoa que não tinha muita saúde, eu tinha que dar assistência a ela também. Mas eu acho que... Deus foi muito bom comigo porque eu dei conta de tudo. Hoje em dia eu paro e fico me lembrando... Meu Deus! Como é que eu dei conta de tanta coisa? Fui mãe, fui professora, não é? Fui dona de casa. Fui tudo! Mas...Foi...foi difícil, mas eu venci! Porque a minha família é uma família assim, que realmente, principalmente meu marido. Minha mãe, depois meu marido, eles compreendiam, eles cooperavam, eles colaboravam para que as coisas se tornassem mais fáceis.

(Professora Celita)

Ah, sim! Eu tinha paixão pelo magistério! Aliás, se você me perguntar – Nilma, se você tivesse outra vida? Eu diria que eu vou voltar novamente como educadora. A questão é que é cachaça, não é? A questão é que você vai pra lidar com o homem e ainda, na

minha vida. o ser humano é prioridade. Eu acho que o ser humano me ensina muito a crescer, sabe?

(Professora Nilma)

E retomando o questionamento que me fiz no início deste capítulo, ou seja, de que forma essas professoras vivenciaram seus processos constitutivos da docência, tento uma resposta possível: elas viveram. Intensamente, como disse a professora Nilma, com paixão, driblando a jornada dupla de trabalho, mas criando redes de apoio ao estabelecerem laços com as colegas e com a instituição onde trabalharam. E é este sentimento que nos faz percebermo-nos pertencentes a uma comunidade, como parte de um lugar, de um grupo, ao mesmo tempo em que este lugar, comunidade ou grupo também faz parte de nós, nos pertence, e desperta-nos o desejo de interferir ou participar dos destinos que possam tomar. Nesse sentido que concordo com Goodson (2007, p. 75) ao afirmar que

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

As colaboradoras desta pesquisa encontraram uma forma de (re)significar o tempo vivido no Instituto de Educação Gastão Guimarães, lugar que viveram a sua docência, como também as relações ali construídas, por meio do Grupo Amigos Aposentados do Gastão, e é sobre esse grupo e essas mulheres que trato no quarto e último capítulo desta pesquisa.

**CAPÍTULO 4**  
**O GRUPO “OS AMIGOS APOSENTADOS DO**  
**GASTÃO”: UM GRUPO DE MULHERES**  
**PROFESSORAS –**  
quem são, e o que significa esse grupo?

---



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Neste capítulo proponho discutir algumas questões concernentes à constituição da identidade docente e às relações de gênero implícitas no grupo de professoras aposentadas do Instituto de Educação Gastão Guimarães que se encontram mensalmente há 13 anos. Busco também analisar o significado desse grupo para essas professoras e como a existência deste se relaciona com o ser/ter sido professora do IEGG. Questiono sobre o sentido do grupo para essas mulheres ou se a existência do grupo implica no modo de ressignificar a identidade docente e o sentimento de pertencimento ao IEGG.

Começo, inicialmente, indagando a respeito do nome do grupo “Amigos Aposentados do Gastão”, do por que um grupo só de mulheres usa a forma genérica “Amigos Aposentados”, esse sujeito universal que é masculino, e em nenhum momento se dão conta dessa perspectiva de gênero. Em seguida vou ao encontro da mulher, mãe, avó, que nessas reuniões partilham as novidades, a felicidade familiar, para tentar entender como elas equilibraram a vida pessoal e profissional e o reflexo dessas relações na sua identidade docente, a partir das percepções que submergem, hoje, de suas memórias.

Na contemporaneidade, a questão identitária faz-se presente na pesquisa educacional, tendo em vista compreender os processos de constituição da identidade docente, de como nos tornamos professores e professoras, da formação inicial à formação ao longo da vida profissional. Porém, ao mesmo tempo em que discuto identidade docente não posso prescindir de uma discussão de gênero, visto que esse grupo se constitui apenas de mulheres, professoras que se encontram na faixa etária entre 59 e 82 anos e se autodenomina “Os Amigos Aposentados do Gastão”. Desse modo, ao abordar essa temática pretendo refletir as relações de gênero implícitas no nome e na forma como as professoras significam o grupo.

Foi da descoberta da existência do “Grupo Amigos Aposentados do Gastão” e de sua relação com o IEGG que surgiu essa pesquisa, na perspectiva de compreender os processos de constituição da identidade docente e se esta se ressignifica no grupo por meio de um sentimento de pertencimento a um lugar: o Instituto de Educação Gastão Guimarães. Para entender o que é, e o que significa esse grupo para essas mulheres é preciso conhecê-las, apreender marcas de suas histórias, vivências, identidades e os diferentes significados que tem esse grupo para cada professora colaboradora desta pesquisa.

#### 4.1. Os Amigos Aposentados do Gastão: um grupo de mulheres

Certamente que o relato das dez professoras não me dá um “retrato” exato deste grupo, mas uma imagem aproximada, visto que na história de cada uma das colaboradoras uma porta se abre para muitas outras histórias. Nos relatos identifiquei diferentes mulheres e por isso mesmo formas diversas de viver a profissão, a família, o casamento, enfim, a vida, mas encontrei, também, aproximações. Neste contexto, faz-se necessário situar a leitura dessas histórias sob a perspectiva das relações de gênero e de como essas mulheres, professoras, vivenciaram as tensões da vida pessoal e profissional, equilibrando ou rompendo com o que era esperado delas pela sociedade e pela família.

Ao longo da história da humanidade, as mulheres em todo o mundo sofreram – e ainda sofrem – a opressão, o silenciamento, a violência (simbólica ou física), foram/são conservadas no espaço privado do lar, e mesmo ao conquistarem o espaço público do trabalho remunerado, muitas mantiveram/mantém uma dupla jornada de trabalho, nem sempre reconhecida ou vista como trabalho (o do lar). As pesquisas sobre gênero têm buscado discutir as relações sociais entre os sexos, trazendo à luz as relações de poder e opressão, às quais as mulheres foram submetidas historicamente, com o intuito de escrever uma história em que as mulheres sejam partícipes, reconhecidas como sujeitos da história, sem que sejam vistas como algo menor, inferior.

Embora se possa falar que culturalmente exista um modo de ser mulher, ou dizendo melhor, que aprendemos a ser, a nos identificarmos com uma certa imagem feminina, visto que as “primeiras concepções acerca dos papéis da mulher e do homem são aprendidos no âmbito familiar e freqüentemente reforçadas na escola, enquanto se processa a aquisição de outros comportamentos e atitudes” (FAGUNDES, 2003, p. 86), somos muitas e diferentes, e vivenciamos de modos diversos a identidade feminina. Assim, desde pequenas, as meninas passam a incorporar um certo modo de ser mulher que se traduz, segundo Fagundes (idem, p. 86), por se colocar

[...] em segundo plano – recôndita, obediente, boa aluna, educada, sentimental, frágil, aplicada e menos pragmática, facilmente

conduzida por regras e normas, por isso, mais afeita às ciências humanas, às letras e às artes.

Do mesmo modo que as meninas, os meninos também, desde cedo, aprendem os comportamentos adequados e as formas de ser homem, em oposição àquilo que se denomina feminino. Os meninos, por sua vez, “são encorajadas a liderança, o domínio, a soberania, a criatividade, a praticidade, a ousadia” (FAGUNDES, 2003, p. 86) qualidades, estas, necessárias “para as profissões ‘ditas’ masculinas como dirigente de empresas, construtores, pesquisadores, etc.” (idem, p. 86).

As colaboradoras em seus relatos apresentam conflitos vivenciados enquanto mulheres trabalhadoras, donas de casa, mães, esposas e professoras. Destacam o enfrentamento que tiveram e formas para superar as limitações impostas socialmente ou pela família, ou mesmo pelas condições de trabalho, em cada época. Para falar dessas mulheres também é preciso entendê-las a partir da singularidade de suas histórias pessoais, suas escolhas, suas rebeldias ou acatamentos, suas transgressões ou aceitação do lugar determinado pela família e pela sociedade.

Porém, vale ressaltar que tais modelos são vivenciados por homens e mulheres de modos diferentes e por vezes contraditórios na concretização desses modelos, principalmente na vivência da profissão. Com relação à profissão docente, Vianna (2002), em pesquisa realizada com professores e professoras sobre os deferentes significados do masculino e feminino nas identidades docentes e das relações escolares, aponta sob a ótica das relações de gênero, as tensões e contradições que permeiam a vida pessoal e profissional de professores e professoras na vivência desses significados, ao perceber que,

Ora referendam papéis tradicionais reservados aos homens e às mulheres em nossa sociedade, ora procuram imprimir relações mais igualitárias em suas vidas e negar, ainda que parcialmente, alguns valores tradicionais de masculinidade e feminilidade. (VIANNA, 2002, pp. 102/103)

Na leitura das histórias de vida das colaboradoras percebi que estas apresentam similaridades com algumas questões apontadas por Vianna (idem) em

sua pesquisa, concernentes ao papel da mulher, aos valores tradicionais de feminilidade e como as professoras vivenciaram esses papéis e valores, e de que maneira essas relações incidem na profissão docente.

#### **4.2. Quem são essas mulheres?**

Embora tenha como referência o Grupo Amigos Aposentados, as histórias que aqui analiso são apenas de dez professoras, portanto um microcosmo, uma representação desse grupo que tem mais de quarenta participantes, cuja característica marcante é a sua composição inicial: as professoras aposentadas do Instituto de Educação Gastão Guimarães. Desta forma, as dez mulheres que tento conhecer, através de suas narrativas, representam as outras participantes do grupo, dada a impossibilidade de, no âmbito desta pesquisa, conhecer as histórias de todas.

Começo com esta questão “quem são essas mulheres” para marcar a identidade feminina das colaboradoras, no sentido de compreender a trajetória pessoal e profissional, a partir da perspectiva de gênero, principalmente porque muitas vezes, ao se tratar da profissional, da professora, se esquece da mulher. A resposta a essa questão não é simples, pois há uma multiplicidade em uma única mulher, ela assume ao longo da vida muitos papéis, ainda que condicionados a uma mesma concepção do feminino. Em geral, ao tratarmos da identidade docente nos esquecemos da mulher, que é também filha, esposa, mãe, avó e ainda, daquela que optou por não se casar, e lembramos apenas da professora.

As professoras colaboradoras, com exceção da professora Nair, que não se casou e da professora Marlene Lira que se casou, mas não teve filhos, tiveram que equilibrar a vida profissional na escola e a vida doméstica, do cuidado com a casa, os filhos e o marido, perfazendo uma dupla jornada de trabalho. Destaco que essas questões poucas vezes são levadas em consideração quando se trata de pesquisas sobre o trabalho docente e mulher, especialmente no ensino médio. Quanto à professora primária, segundo Carvalho (1996, p. 79) existem pesquisas em vários países que demonstraram que a construção histórica da imagem social dessa professora e de sua prática “teve origem na vinculação entre educação escolar e

família e entre mãe e professora”. E com relação ao exercício do magistério e a maternagem, Lopes (1991, p. 37) faz uma discussão do ponto de vista histórico afirmando que,

A verdade dada pela história é a de que houve – sempre, mesmo quando ainda não podia se falar em feminização do magistério – uma forte associação entre o trabalho docente, quando exercido pela mulher, e a maternidade. Ao longo do tempo foi como mães espirituais, ou como mães intelectuais ou como mães tout-court, que esperou-se que as mulheres assumissem a tarefa docente.

Muitas assim o fizeram ou porque essa forma de conceber o magistério estivesse impregnada na sua formação e no modo de viver a docência, como uma extensão do trabalho doméstico, ou porque acabavam assumindo uma longa jornada de trabalho que as obrigava a passar longos períodos na escola (40, 60 horas de trabalho), pois muitas assumiam, senão toda, mas boa parte das despesas familiares.

Desta forma, compreender o trabalho docente da perspectiva feminina e de que maneira elas conciliaram a vida pessoal e a vida profissional, significa vê-las sob as várias dimensões da sua existência, como mulher, mãe, esposa e como elas conseguiram dar conta das diversas tarefas que lhes foram exigidas tendo que responder dentro de um determinado comportamento, atendendo a um modelo de feminilidade, sem que estes aspectos sejam tomados de forma negativa para desqualificar o trabalho da professora, posto que essas dimensões de sua vida são constituidoras de sua existência como seres humanos.

Sobre tais questões, identifico nas narrativas das colaboradoras, diversos fragmentos que reforçam modos de educar e vigiar a filha “moça”, a construção da identidade de esposa, os papéis vinculados à função materna e, conseqüentemente a idealização da professora que habita as colaboradoras da pesquisa. Os quatro eixos: ‘a filha moça’; ‘a esposa’, ‘a mãe - e às vezes pai e mãe’ e, por fim, ‘a professora, quem é?’, permitiram-me analisar as entrevistas das professoras, na tentativa de entrecruzar dimensões da formação pessoal, da formação docente e do exercício profissional.

No que se refere à *filha moça*, emerge das memórias de duas das colaboradoras lembranças ao falar sobre adolescência e juventude, destacam marcas sobre o controle que a família, em particular o pai e irmãos exerciam, sendo elas a “filha moça” que, por ser mulher, precisava ser vigiada, cerceando seus passos, determinando os limites do comportamento adequado, e das companhias com quem poderiam relacionar-se.

Essas questões se fazem presentes no relato da professora Nilma que mesmo sendo a mais velha era vigiada pelos irmãos mais novos, ao afirmar que:

Então, nessa fase da adolescência a gente tinha em casa um controle pra não haver o namoro, o namoro só seria permitido após a formatura e a gente teve que cumprir isso mesmo porque numa família numerosa [...] a tarefa dos meus irmãos era cuidar realmente de mim, porque sendo a primeira e meu pai tinha um amor, entre aspas, muito especial, minha mãe também não é?!, E naquela época eu era devotada a respeitar os controles da família. Então, meu primeiro namorado, embora eu quisesse namorá-lo antes, mas ficava aquele namoro de longe, pegar na mão, uma brincadeira infantil, dizer que namora, mas não namora, mas eu só fui namorar depois de formada. Foi a convenção e pra isso eu tive assim alguns castigos, não é?!

Com dezenove anos que eu disse que ia namorar e depois, eu também só tive esse namorado, dada as regras da casa, dada a situação que a gente tinha uma vida limitada pra sair não poderia sair com qualquer pessoa.

(Professora Nilma)

A professora Neide também relatou ter vivenciado os mesmos cuidados, pois ao vir para Feira de Santana estudar não ficou em pensionato como seus irmãos, seu pai comprou uma casa na cidade e sua mãe mudou-se com ela para Feira. Porém, o relato da professora Neide mostra, também, um ato de rebeldia, ao tomar as rédeas do seu destino e construir o seu próprio caminho:

Eu fui estudar em Salvador. Meus pais me tiram daqui de Feira, [...] Porque meu namorado não era bem visto pela minha família e devido à isso, eles me tiraram de Feira de Santana, pra não continuar o namoro.

Aí, me botaram em Salvador, eu estudei lá, terminei o ginásio e não adiantou, porque eu me casei com o meu namorado. E meus filhos se orgulham de mim, porque eu tive coragem. Porque naquela

época, não é? Desobedecer aos pais... Eu me casei muito jovem e não tinha terminado o segundo grau.

(Professora Neide)

A professora ao recordar este fato, o faz de forma reticente, embora se perceba um certo orgulho ao falar sobre o assunto, afinal, como ela mesma afirma, em sua época desobedecer aos pais, casando-se contra a vontade deles era arriscar-se ao ostracismo e à indiferença dos familiares que consideravam tal atitude da filha uma afronta. Criada com base nas regras e valores morais da sociedade da época, deveria assumir o comportamento esperado de uma moça de família e casar-se, provavelmente, com um rapaz escolhido pela família. Porém, a professora teve a coragem de subverter as regras e seguir seu coração, fazendo suas próprias escolhas e buscando a sua felicidade. Neste sentido quando analisamos as formas de dominação feminina percebemos que existem fissuras e transgressões como afirma Chartier(1995, p.42), “Elas nascem com frequência no interior do próprio consentimento, quando a incorporação da linguagem da dominação se encontra reempregada para marcar uma resistência.”

No que se refere às discussões sobre ser *esposa*, aparece com regularidade nas narrativas das professoras, diferentes episódios sobre o tema. Visto que algumas das professoras já trabalhavam antes de se casarem, e na qualidade de trabalhadoras deveriam dar conta de diversas tarefas, no lar e na escola. Considerando que muitas professoras assumiam uma carga horária grande de 40, 60 horas, trabalhando em dois, três turnos, passavam muito tempo fora de casa, quase transformando a escola em seu segundo lar. Mas, apesar disso, nos relatos das professoras não há indícios de que seus companheiros reclamassem de sua ausência, ao contrário, algumas contaram que receberam muito apoio de seus maridos, tanto para continuarem trabalhando quanto para darem prosseguimento em sua formação profissional.

A professora Neide, ao relatar as dificuldades enfrentadas na sua formação universitária, realizada em Salvador, pois na época a Faculdade de Feira de Santana não oferecia licenciatura em História, o curso que ela gostaria de fazer, recebeu de seu esposo o apoio necessário para vencer as dificuldades na sua busca por qualificação, quando afirma que:

Tive apoio. Mesmo porque, eu me formei depois de casada, os filhos já crescidos. Eu fiz vestibular em 71, já ensinava no Gastão desde 68 e já ensinava no Municipal desde 67. Minha vida de estudar em Salvador era árdua, minha filha, porque eu saía daqui no ônibus, chegava lá pegava táxi... Árdua e cara, porque, pagar táxi todo dia, não era fácil não.

Tanto que no dia de prova, quando a prova era nos últimos horários, ele me levava de carro, pra eu não ficar preocupada.

(Professora Neide)

O mesmo apoio recebeu a professora Danete de seu esposo durante o seu processo de qualificação em nível de pós-graduação no Rio de Janeiro, ao destacar que:

[...] na época os meus filhos ainda eram todos pequenos. Quando eu fui pro Rio fazer a Pós-Graduação, Murilo que é o mais novo, estava de braço..., E eu fui fazer esse curso mesmo assim com a ajuda de Miranda, Miranda tomava conta deles, quatro filhos e tudo era com muito sacrifício, não é?! Teve uma vez mesmo que eu ia sair, eu tinha que ir terminar o curso se não eu perdia todas as disciplinas que eu já tinha feito, e eu não tinha empregada pra deixar aqui com quatro crianças pequenas.. Aí ele: - Não, você vai, não pode perder! Eu digo: - Não, como é que você fica?!, Trabalhando também, ele trabalhava no banco, com quatro meninos pequenos. É..., aí chegou uma empregada de noite, no outro dia de manhã eu saí não deu tempo nem de mostrar a casa [...]

(Professora Danete)

Além do apoio em casa, dividindo a responsabilidade na criação dos filhos, ainda ajudavam a esposa em tarefas na escola, como relatou a professora Celita e como ela mesma diz, entre risos, seu esposo é “marido de professora, mesmo”:

Antes de casar eu comecei a trabalhar, em setenta e três eu me casei. Mas o marido já sabia que eu ia continuar sendo professora, porque eu já disse a ele: ó, vou casar, mas eu vou continuar trabalhando...Mas, continuei realmente. E ele aceitou! Aceitou. E ele é uma pessoa assim que, como eu lhe disse, muito colaborou, para que eu realmente chegasse ao final da forma como eu cheguei.[...] Ele realmente colaborou muito. Um companheiro. Marido de professora mesmo (risos)!

Até, às vezes quando acontecia aqueles trabalhos no colégio, que a gente fazia, atividades de gincana, aquela coisa toda, ele cansou de levar a turma, e os professores, a gente para os lugares pedir as coisas, materiais. E ele ajudava a gente, levava alunos,

professores, onde fosse preciso, ele sempre colaborou. Não tenho o que dizer.

(Professora Celita)

Os excertos apresentados das professoras quanto a este aspecto de suas vidas ganham similaridades, mas também afastamentos. Algumas não abordaram esses aspectos nas suas reminiscências, concentrando o seu relato nas questões profissionais, outras trazem estes elementos tecidos no desenrolar de suas lembranças da tríade esposa-mulher-professora.

Desse lugar e com essas marcas, as professoras buscam nas suas memórias as aprendizagens da função materna, quando às vezes assumiam o papel de *pai e mãe*, ao expressarem dificuldades diversas de vivenciarem o trabalho doméstico e as atividades concernentes ao exercício profissional. Nas reminiscências de duas professoras aparecem as dificuldades para conciliar o trabalho docente, as atividades domésticas, o cuidado com os filhos, acompanhar o seu crescimento e desenvolvimento escolar. Uma das professoras fala da cobrança que a escola dos filhos fazia de sua presença, pois trabalhava 60 horas, tornando-se difícil estar presente em todas as solicitações da escola, principalmente se tinha que fazer isso sozinha, ser pai e mãe ao mesmo tempo.

Dessa angústia de se dividir entre o exercício profissional e a maternidade, a professora relata as dificuldades para conciliar as duas faces da mulher e se compara a uma atriz, ao afirmar que:

Você tem que ver que o profissional é a mesma pessoa que tem uma função doméstica e que tem uma função lá fora e que na vida ela passa a ser atriz, porque, em cada local, em cada cenário que ela se encontra, ela vai ser realmente o agente.

(Professora Nilma)

E não é fácil para as mulheres trabalhadoras darem conta da sua vida profissional e das outras atividades da vida pessoal, visto que as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos não são reconhecidos como trabalho, e culturalmente, ainda são consideradas atividades femininas. Assim a mulher tem que desdobrar-se em muitos papéis, tem que representar, como afirmou a professora Nilma, e nesse

“palco” esquecer-se de si mesma para pensar nos outros, a própria mulher deve desaparecer para dar lugar à “guerreira”:

Então, de repente, você começa a matar a mulher, porque a mulher precisa ser guerreira pra responder por todos os atos que a família necessita de resposta. É a escola que cobra a presença da mãe que não pode ir pra reunião, é o filho que quer que a mãe esteja presente porque os demais não estão, é a escola que quer que no horário de catecismo você diga sim, é a escola que não reconhece, que até chama e diz que os problemas que estão passando, que “é culpa sua, mãe!”. E aí você tem um mundo que de repente parece desabar sobre a sua cabeça e por isso eu registro sempre a história da mulher que é: A Mulher Guerreira.

(Professora Nilma)

As mulheres ao conquistarem o espaço público, o trabalho fora do lar, tiveram que arcar, muitas vezes sozinha, com a responsabilidade da criação dos filhos, das tarefas domésticas e das atividades profissionais, porque “Ser mulher nunca foi fácil” (LOPES E GALVÃO, 2005, p. 74). E professora Maria do Carmo também fala dessa dificuldade, principalmente ao ficar viúva e ter que assumir a dupla tarefa de pai e mãe:

Eu ensinava de manhã e de tarde... Eram cinco aulas de manhã, cinco de tarde e cinco de noite... Nesse tempo eu casei e logo em 73, tive filho... Um em 73, um em 75 e um em 79, três crianças... Eu trabalhando, marido viajando, que era viajante, e era assim uma loucura pra criar três filhos. Logo depois fiquei viúva e pronto. Aí era que tive que trabalhar mesmo, dobrado pra manter esses filhos [...]

(Professora Maria do Carmo)

Ser professora, ser mãe, esposa, dona de casa, conseguir fazer tudo isso, só mesmo sendo a ‘guerreira’ como afirmou a professora Nilma. Contudo, isso não significa fazer apologia do feminino ou ver a mulher como a mártir ou heroína. Mesmo porque entre as colaboradoras há aquela que não teve filhos e a que não se casou e por isso reafirmamos o caráter singular da identidade feminina e consequentemente da identidade docente. Mesmo assim, quando se fala do trabalho da mulher espera-se que ela assuma todas as funções sozinha, pois muitas vezes seus companheiros não dividem as tarefas domésticas nem participam diretamente

da educação dos filhos, agindo de forma incidental, principalmente no que se refere ao acompanhamento das atividades escolares.

Esses comportamentos tanto dos homens, quanto das mulheres, foram sendo moldados desde cedo, quando se ensina às meninas a importância do cuidado com o outro, e aos meninos que eles são o objeto do cuidado. Assim, quando se pensa na dupla jornada de trabalho que as mulheres enfrentam, dentro e fora de casa, é preciso compreendê-la no cerne das relações de gênero construídas cultural e historicamente que são, também, interdições de poder reproduzidas nas relações familiares, microcosmo da sociedade, extrapolando as relações mais amplas.

As discussões sobre ‘a professora, quem é?’, são explicitadas nas narrativas, a partir de diferentes entradas que marcam os modos de ser e estar na profissão. São dimensões apreendidas e marcadas pelas maneiras como encaramos a nossa profissão, a nossa vida, depende dos modos de ser homem e mulher, incorporados por nós no processo de socialização dos modelos, visto que “Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos” (VIANNA, 2002, p.90). Isso não significa dizer que são modelos cristalizados, “que sempre foi assim ou que é inerente à nossa “natureza”, mas o que se está a dizer é que,

[...] as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto. (idem, p. 90).

É desta acepção historicamente construída, como nos lembra Vianna, que as professoras fazem a leitura de suas histórias pessoais, ao rememorem como viveram as suas experiências docentes. Ao lembrarem sua vida profissional as colaboradoras falam como veem a si mesmas, hoje, aparecendo nesses relatos as imagens que construíram sobre si e as imagens que os outros fizeram delas. As imagens aparecem de diversas formas e muitas vezes sobrepostas, em um mesmo relato, portanto a seleção dessas imagens se deu por aproximações, daquilo que foi surgindo nas leituras dos relatos entrecruzados com as leituras do aporte teórico.

Uma das colaboradoras ao rememorar a professora que foi, apresenta a imagem da professora exigente, rígida, e faz um balanço da sua maneira de ser, apontando que a sua exigência com os alunos era também a exigência consigo mesma:

Eu me via e outras pessoas me viam como uma professora muito exigente. Eu fui rotulada, várias vezes, com esse termo, assim: “Ah, Marlene é muito exigente. Tudo que tem que fazer, tem que fazer muito bem feito.” Agora, tudo faz parte, [...] da minha personalidade. Que eu sou exigente comigo mesma. Hoje, ainda sou assim. Quero tudo meu no lugar certo. Agora, naquela época e com a visão que eu tenho hoje, eu era uma pessoa que exigia mais do que devia exigir, sabe? Eu não tinha uma visão, assim, de aceitar que alguém, algum aluno, fizesse alguma coisa de qualquer jeito. Eu não era maleável.

(Professora Marlene)

A professora, ao reconhecer suas limitações, também fala de um processo de mudança, uma reviravolta no seu modo de ser, a partir do próprio trabalho, e de sua participação na reformulação do currículo da instituição, na época, para implantação da disciplina Educação Infantil. Isso lhe possibilitou novos conhecimentos e interações que geraram mudanças positivas – na avaliação da professora – na sua autoimagem profissional, transformando-se na professora moderna:

Teve uma época, no Gastão, quase já na minha saída, que marcou muito a minha vida profissional, que foi quando eu contribuí, junto com mais duas colegas, para a implantação de uma disciplina no currículo do Gastão [...] a disciplina de Educação Infantil. Isso aí, foi em 1992. [...] foi, assim, um momento que eu achei importantíssimo na minha carreira.

[...] Nós íamos para Salvador, nós nos reuníamos, trazíamos coisas, colhíamos, coisa e tal... E aí metemos mesmo a cara e implantamos a disciplina, que ficou no quadro curricular.[...] Tinha pré-escola e alfabetização. Eu fiquei na parte de pré-escola, atuando como professora regente da disciplina Pré-Escola.

E aí, comecei a ter outra visão do que eu tinha antes. Então, foi melhor ainda, porque eu me tornei uma professora moderna. Se até então, eu me considerava e era considerada pelo povo uma professora muito rígida, muito antiga. Então, aí, eu me modifiquei de uma forma que foi maravilhosa pra mim. Eu me tornei uma professora respeitada, mas uma professora moderna.

(Professora Marlene)

No relato de outra colaboradora aparece a imagem historicamente mais associada à professora, a de mãe, mas também, como ela mesma diz, a psicóloga:

Eu adorava muito a minha aula, gostava demais, demais. Nunca, em época alguma, eu tive qualquer divergência ali com aluna. Eles chegavam... Tinha alunos que chegavam pra mim e dizia: “Pró, a senhora é a nossa mãe aqui no Gastão”.

Eu estava na regência. Porque qualquer coisa que elas sentiam, as meninas então, qualquer dificuldade que elas tinham, dificuldade familiar... de qualquer coisas, elas me procuravam e confessavam tudo aquilo de família... Elas me chamavam e conversavam. Parecia que eu era ali uma psicóloga para elas. Eu sempre aconselhava. Nunca tratei mal um aluno, principalmente as meninas... Não era principalmente não, porque lá tinha menos menino. Numa sala grande, de 40 alunos, tinha dois homens. Então, o peso era de mulher, não é? E os homens, garotos, que já estava na fase da adolescência, porque ali eles me tinham um certo respeito. Isso gratificava muito.

(Professora Nair)

A imagem que a professora Nair traz em seu relato sobre a profissão e sua relação com os alunos, traduz o sentimento de maternagem que – historicamente construído e considerado intrínseco à mulher – não deve ser considerado como algo negativo no exercício da profissão docente, e nesse sentido concordo com Almeida (1998, p. 211) ao afirmar que “Se junto ao bom desempenho na profissão a professora ainda gostar do que faz e possuir uma relação de afeto com aqueles a ela confiados, isso é um sintoma de humanidade” e não podemos assumir que isso seja apenas resultado da “subordinação ideológica” imposta às mulheres.

A imagem que aparece no relato abaixo é da professora comprometida que exerceu sua profissão com dignidade até o fim, apesar das condições de remuneração, surgindo também, implicitamente a imagem da vocacionada, mas “mesmo incorporando o discurso da missão e da vocação, elas nunca deixaram de assumir a necessidade de serem competentes” (ALMEIDA, 1998, p. 211)

Apesar de ensinar matemática eu nunca fui bicho papão. Não sei, eu achava assim... Eu via que as pessoas tinham medo dos professores, principalmente dos que ensinavam matemática. Teve alunos que diziam assim: professora, eu passei a gostar de matemática por causa da senhora. Quer dizer, isso me realizava. Até hoje, as minhas alunas daquela época ficavam felizes, porque,

já no final, eu estava ensinando para as filhas delas. E em qualquer lugar que eu vou, até hoje, eu me sinto realizada, porque quando eu encontro os alunos, é assim, eles me elogiam... Eu não fui essa professora excelente, não, eu fui, eu procurei fazer o melhor, sempre procurei. E até o último momento, da mesma maneira que eu entrei com dignidade, eu sai com dignidade. Eu fui uma professora que cumpria horário, não é porque eu tinha muito tempo de serviço que eu não cumpria meu horário. Não, eu cumpria meu horário, era assídua, pontual. Eu era dessa maneira. Eu não estou me elogiando, eu acho, acho que era uma obrigação. Então, assim, eu entrei com dignidade e sai com dignidade. Eu tinha compromisso com a educação, não olhava o que eu ganhava. Ninguém tinha culpa, se eu quis aquilo, se eu quis ensinar era porque eu gostava, então [...]

(Professora Joselita)

Em um dos relatos, aparece também a imagem da professora formadora, a que se percebe no papel de formadora, ao destacar que:

Porque na realidade eu tenho uma tendência a gostar de ensinar. Se você tem tendência para gostar de ensinar você tem tendência para formar o outro. Então, o meu sonho era ser professora de Prática de Ensino e Estágio. E aí eu comecei, acho que foi em 77, de lá pra cá não soltei mais dessa área de estágio. Embora continuasse como professora de Língua Portuguesa, a minha carga horária era grande, mas eu era também professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Estágio Supervisionado. Também, num período eu coordenei o estágio... Porque eu nunca quis deixar a sala de aula, quer dizer eu sempre estava com um pé na coordenação [...]

(Professora Nilma Portugal)

Poucas pesquisas ao tratar da identidade e do trabalho docente de professoras, levam em consideração os aspectos pessoais para compreender os modos como constroem a sua identidade e o seu fazer docente, tomando como referência as relações entre as várias dimensões da vida pessoal e a vida profissional. Embora se possa falar em características gerais da identidade docente, haverá sempre singularidades decorrentes das histórias individuais dessas mulheres professoras ao vivenciarem essa identidade, e como afirma Hall (2005, p. 109) precisamos nos lembrar que,

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

E sob tal perspectiva nós, enquanto professoras, construímos nossa identidade docente, em um processo também de identificação e exclusão, marcada pela diferença do eu e do outro que não sou eu. Embora a identidade seja “um significado – cultural e socialmente atribuído” (SILVA, 2005, p. 89) não se pode esquecer que no processo de constituição identitária é preciso considerar as singularidades dos sujeitos na vivência de sua identidade. E como afirma Lopes (1991, p. 174/175),

Não somos as missionárias – às vezes conseguimos nos lembrar disso –, não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a Humanidade [...] se quer a humanidade dos alunos ou de nós mesmas. Não somos o que o discurso religioso ou o discurso moderno nos ensinou que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social (para não falar em salário) disso que somos dia a dia, concretamente, quem somos nós afinal? Todo mundo ajuda a construir uma certa imagem... mas quem mora nela somos nós.

Vivenciamos a docência, e ao longo da carreira nossa identidade é atravessada por diversas imagens que, no decorrer dos anos de docência, no processo constitutivo dessa identidade, nos distanciando, transformando ou nos apropriando daquelas imagens que realmente digam quem somos, pois como afirma Lopes, “quem mora nela somos nós” (1991, p. 175), por isso mesmo essa imagem precisa ser a que, de fato, tenha significado para nós e com a qual nos sintamos um tanto confortáveis.

Busquei, nas questões abordadas até aqui, conhecer as professoras colaboradoras, e as suas diversas faces, para tentar puxar os fios que ligam essas mulheres ao Grupo Amigos Aposentados e o IEGG, a partir de suas experiências vividas nessa instituição e em outros espaços, mas que convergiram para um

mesmo lugar, aquele que se tornou o referencial do grupo e no qual as relações de identidade e pertencimento se desenvolveram, sobreviveram à passagem do tempo e são (re)significadas em um outro lugar.

#### **4.3. O Grupo Amigos Aposentados do Gastão e ser professora do Gastão: (re)significação da identidade docente?**

Buscar uma relação entre o Grupo Amigos Aposentados do Gastão, sua composição - professoras aposentadas do Gastão - e uma possível (re)significação da identidade docente das professoras, leva-me inicialmente à história do grupo, na tentativa de encontrar as conexões que se estabeleceram no espaço deste grupo e por meio dele, na construção de um lugar de continuidade da vivência dessa identidade docente (re)significada.

Tenho me referido ao Grupo e ao IEGG como lugares ou lugar onde as relações humanas são construídas, vividas, significadas, por meio dos objetos, das coisas e das pessoas. Desta feita, tornaram-se importantes para mim os conceitos de espaço e lugar vistos como *locus* das relações humanas, conceitos estes encontrados no âmbito da geografia humanista. Segundo Corrêa (2008, p. 30)

a geografia humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real.

As noções de espaço e lugar advêm da geografia humanista e têm subsidiado, na contemporaneidade, as mais diversas discussões no campo das Ciências Humanas e Sociais. Segundo Corrêa (2008, p. 25), o espaço numa compreensão da geografia crítica é “entendido como espaço vívido, em estreita correlação com a prática social”. Para a geografia humanista o espaço é tomado a partir dos “sentimentos espaciais e as idéias de um grupo ou povo sobre o espaço a partir da experiência” e o referido autor ressalta ainda que neste contexto, “O lugar

passa a ser o conceito-chave mais relevante, enquanto que o espaço adquire, para muitos autores, o significado de espaço vivido” (idem, p. 30). Na perspectiva da geografia humanista de viés fenomenológico, os geógrafos buscaram

[...] definir o lugar enquanto uma experiência que se refere essencialmente, ao espaço como é vivenciado pelos seres humanos. Um centro gerador de significados geográficos, que está em relação dialética com o constructo abstrato que denominamos “espaço”. (HOLZER, 1999, p. 70)

A compreensão da noção de espaço e lugar é importante, pois ao falar sobre o Grupo Amigos Aposentados do Gastão, percebo-o como um lugar que foi sendo constituído ao longo dos treze anos de existência, na medida em que, ao ser vivenciado enquanto espaço, este foi ganhando sentido porque as mulheres que dele participam lhes conferiram um valor, um significado e, desta forma, “O lugar torna-se realidade, [...] a partir da nossa familiaridade com o espaço, não necessitando, entretanto, de ser definido através de uma imagem precisa, limitada”. (FERREIRA, 2000, p. 67). Este lugar onde as professoras, enquanto insiders<sup>38</sup> vivenciam a experiência a partir de um sentimento de *interioridade* (Insideness<sup>39</sup>), deste lugar, onde compartilham memórias, histórias, afetos, fruto das relações

---

<sup>38</sup> Membros do grupo – o local, a pessoa que pertence àquele lugar (conferir em FERREIRA, 2000).

<sup>39</sup> A expressão Insideness (interioridade) e o seu contrário outsidersness (exterioridade) são expressões usadas por Edward Relph em seu livro *Place and Placelessness* – conferir em *Place and Placelessness*, Edward C. Relph David Seamon & Jacob Sowers, published as a chapter in *Key Texts in Human Geography*, P. Hubbard, R. Kitchen, & G. Vallentine, eds., London: Sage, 2008, pp. 43-51 David Seamon & Jacob Sowers A elucidação de Relph de interioridade é talvez a sua mais original contribuição para a compreensão de lugar, porque ele efetivamente demonstra que o conceito é a estrutura do núcleo vivido do local, uma vez que tem um significado na vida humana. Se uma pessoa se sente dentro de um lugar, ele ou ela está aqui e não lá, seguro em vez de ameaça, ao invés de fechados, expostos, à vontade ao invés de estressado. Relph sugere que quanto mais profundamente no interior de uma pessoa sente um lugar, mais forte será a sua identidade com o lugar.

Por outro lado, uma pessoa pode ser separada ou alienada do lugar, e esse modo de colocar a experiência é o que Relph chama *exterioridade*. Aqui, as pessoas sentem algum tipo de divisão ou separação vivida entre si e o mundo, por exemplo, o sentimento de saudade em um lugar novo. O ponto fenomenológico crucial é que a exterioridade e a interioridade constituem uma dialética fundamental na vida humana e que, através de diferentes combinações e intensidades de exterioridade e interioridade, lugares diferentes assumem identidades diferentes para diferentes indivíduos e grupos, a experiência humana assume diferentes qualidades de sentimento, ou seja, ambiente e ação. [http://www.arch.ksu.edu/seamon/place\\_&\\_placelessness\\_classic\\_texts.pdf](http://www.arch.ksu.edu/seamon/place_&_placelessness_classic_texts.pdf). Acesso em 13/05/2009

tecidas em um outro espaço – o IEGG – que as colaboradoras passam a perceber como exterioridade (outsideness), um sentimento saudosista do que viveram.

Procuro também entender qual a relação existente entre o IEGG e o Grupo Amigos Aposentados supondo como lugar (re)significado, a partir das memórias das colaboradoras visto que, como afirma Ferreira (2000, p. 67/68)

O lugar dispara a lembrança daqueles que o vivenciaram, que compartilharam um passado comum, abrindo a possibilidade de sua compreensão para o outsider através dos passados compartilhados e inscritos na paisagem cultural. O conceito de memória, seja ela pessoal ou coletiva, está, deste modo, intimamente ligado ao de lugar“.

A origem do grupo leva consigo as lembranças de um lugar: o Instituto de Educação Gastão Guimarães onde as professoras participantes do grupo, hoje professoras aposentadas, viveram toda ou parte de suas experiências docentes. Desta vivência surge o Grupo Amigos Aposentados do Gastão em agosto de 1995, através da professora Yolanda Melo<sup>40</sup> que convida algumas colegas, também professoras aposentadas do Gastão, para um encontro. De 95 para cá o grupo cresceu e tomou uma dimensão que nem mesmo elas esperavam, contando atualmente com uma média de 15 a 25 pessoas, em cada encontro, chegando a ter 48 a 50 em reuniões festivas como as comemorações do Natal ou a do São João, e que ao longo desses treze anos têm se reunido mensalmente, cada mês na casa de uma das componentes, com exceção dos meses de janeiro e fevereiro em que elas viajam.

O grupo começou como um desejo de retomar laços de amizade e seguiu promovendo o encontro frequente de colegas que se viam quase todos os dias e que, com a aposentadoria, acabaram se afastando do convívio. Sobre essas questões, os excertos abaixo ilustram representações das professoras sobre o início do grupo, quando afirmam que:

---

<sup>40</sup> Infelizmente, embora fundadora do grupo, a professora Yolanda não preencheu o perfil e nem me concedeu entrevista.

Começou mesmo eu, Yolanda Melo, Eli Mota, quem foi mais... Antonia, Ledomar... Acho que na primeira reunião teve 6 pessoas ou foi 7...Depois nós fomos convidando uma e outra. Mas tem reunião que só tem 15 pessoas...

(Professora Maria do Carmo)

Nós não perdemos o contato com as colegas. E que se não fosse este grupo, nós já teríamos perdido o contato há muito tempo. Há muito tempo mesmo. Então, o grupo valeu a pena mesmo, viu?

(Professora Neide Cruz)

Eu fui participar simplesmente pela companhia das colegas, para não morrer aquele convívio.[...] Então esse grupo fica assim... A gente sempre esperando por um momento, um encontro desse para ver as meninas, para conversar, naturalmente...

(Professora Nair Carneiro)

O clima de amizade e de confraternização são marcas dos diferentes encontros realizados pelo grupo, e pude perceber tais características durante o período em que acompanhei as reuniões do grupo, de novembro de 2007 a março de 2009, última reunião que participei. Observei também que durante esse período a partilha de experiências pessoais e das vivências cotidianas na família entrecruzava-se com episódios da vida profissional. Destaco que, o que registrei em fotografias foi também uma relação de afetividade partilhada nos encontros, no que se refere às realizações familiares, tais como formaturas e casamentos de filhos, nascimentos de netos, de forma que durante as reuniões os álbuns de fotografias eram passados de mão em mão, ficando explícita a amizade, a preocupação com o outro, como relata uma das colaboradoras abaixo:

E esse grupo representa o grupo de afetividade, independentemente do grupo político, independentemente de outros... elementos limitadores do ser humano. Mas esse grupo floresceu e mostrou que é possível você fazer educação quando você pensa no universo que está aqui fora.

(Professora Nilma Portugal)

Parece que ao longo desses treze anos de existência o grupo foi crescendo, as reuniões foram se modificando e o clima intimista dos primeiros encontros

ampliou-se nas reuniões, transformando-se numa festa, com a participação de outras pessoas que foram agregando-se ao grupo. Descobri, conversando com as professoras, que ali existiam as *outsiders*<sup>41</sup>, outras mulheres que participavam dos encontros e que não foram professoras do Gastão, tais como ex-funcionárias do IEGG, irmãs dessas professoras, filhas que acompanhavam as mães e também passaram a participar desses encontros, e que ao longo do tempo, pode-se dizer que elas tornaram-se novas *insiders*<sup>42</sup>, pois já se sentiam parte do grupo, como relata uma das colaboradoras:

[...] tem algumas pessoas que não foram professores do Gastão, são amigos do Gastão. Mas essas pessoas também são pessoas que, é da amizade da gente, sabe? Tem umas irmãs de Marisa, umas 4 irmãs de Marisa que não foram do Gastão, mas, conhecidas, participando de outros momentos, conosco e aí... brigam, viu? Brigam! Brigam pela turma do Gastão! Fazem tudo! Tudo pra permanecer no grupo.

(Professora Celita)

Segundo uma das professoras, durante a reunião elas falam de tudo, menos de trabalho ou da escola, naquele espaço vivido e tornado lugar elas partilham suas vivências, trocam informações sobre a sua vida cotidiana, coisas que, às vezes, não tinham tempo de fazer durante o período em que trabalhavam, celebram a vida.

Olha, eu acho que esse grupo reunido é uma forma que a gente tem assim de... de manter viva (ênfase), acesa aquela chama que iluminava a gente, que unia, que fortalecia, como colegas. Acho (ênfase) também que é uma forma de você se sentir ainda... de você se sentir útil. De você saber que você está, ainda, querendo viver, vivendo a vida, não é? Porque é um momento gostoso, que você tem oportunidade de encontrar com todas as colegas e trazer outros que estão assim, distantes, que se aposentaram, que se acomodaram [...]

(Professora Celita)

---

<sup>41</sup> As pessoas de fora, que não faziam/fazem parte do grupo, o/a turista. (conferir em FERREIRA, 2000).

<sup>42</sup> Membros do grupo – o local, a pessoa que pertence àquele lugar. (conferir em FERREIRA, 2000).

Durante o processo de coleta dos dados procurei mapear as participantes do grupo, por meio do preenchimento do perfil biográfico. Enviei várias cartas, a partir de uma lista de nomes das pessoas que participam do grupo, que me foi dada pela professora Marlene Lira, coordenadora do grupo, na época. Como a lista não discriminava quem foi ou não professora do Gastão as cartas foram enviadas, a partir daquela lista, somente depois é que, na reunião que houve em maio de 2008, fui confirmar quem, daquela lista, havia sido mesmo professora do Gastão. Assim, recebi a resposta de uma dessas cartas acompanhada de um bilhete que dizia:

Cara professora Rita de Cássia  
Sinto informar-lhe que infelizmente não poderei responder ao questionário que me foi enviado, pois não sou professora nem ex-aluna do Gastão, o que muito me entristece, sou apenas amiga dos aposentados do Gastão, o que muito me orgulho. Desejo que tenha êxito em sua pesquisa e muito sucesso em sua vida profissional.  
(R. V<sup>43</sup>).

A carta é da irmã de uma das professoras e é também um elemento de análise na história do grupo, que agrega não só as professoras que trabalharam juntas na mesma escola, mas também, outras relações: a família, as amigas e ex-funcionárias da instituição. O grupo faz-me lembrar uma expressão que ouvi muitas vezes, repetida no Gastão, no início dos anos 90, quando as pessoas se referiam ao corpo docente, “*a família IEGG*” e parece-me que é esse o clima que dá liga ao grupo e constrói a identidade desse lugar e, conseqüentemente, a identidade daqueles que vivenciam este lugar “[...] como indivíduos e como membros de uma comunidade, associando-se dessa forma, ao conceito de lar (home place)” (FERREIRA, 2000, p. 68)

Dos contatos com as professoras e da minha participação nos encontros, foi possível observar alguns elementos importantes para tentar compreender as professoras e o sentido do grupo para as mesmas. Meu primeiro encontro ocorreu na casa da professora Celita Passos e naquela reunião comemorava-se o aniversário de quatro professoras, inclusive a dona da casa. A prática de

---

<sup>43</sup> Usei as iniciais do nome, pois como ela não foi professora do IEGG, não solicitei a permissão para usar seu nome.

comemoração das aniversariantes do mês configura-se como uma atividade cotidiana do grupo, reportando-se, muitas vezes, ao modo professoral ensinado nas escolas normais. As comemorações das aniversariantes eram feitas com bolo, salgados, refrigerantes e com algumas lembranças. Além disso, em cada encontro também coletam alimentos não perecíveis que são doados a uma instituição de apoio à mulher com câncer, em Feira de Santana. As fotos abaixo procuram mostrar algumas representações sobre esses momentos capturados pela lente da máquina, numa tentativa de apreender significados vividos no espaço-tempo do grupo.

Imagem 12 – Os parabéns para as aniversariantes, na reunião de novembro de 2007



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 13 – Alimentos recolhidos durante a reunião de junho de 2008 para doação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 14 – Encontro de junho de 2008, na casa da Professora Nilma Portugal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nos encontros observei que alguns elementos na organização e na dinâmica do grupo remetiam-me, de alguma forma, ao espaço da escola de magistério, talvez a organização dos eventos com as dinâmicas preparadas pelas pessoas que coordenavam as reuniões, as mensagens, os cartões e as lembranças distribuídas a todos os participantes. Isto demonstra que o trabalho e a forma de realizá-lo ficam impressos em quem o faz e que não se deixa de ser professora quando se aposenta, o modo de ser-fazer da profissão é levado para outras áreas da vida, inclusive para as relações que se estabelece com os amigos no lazer. Sobre essa questão, afirmam Tardif e Raymond (2000, p.210), que a “[...] identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. As fotografias são uma tentativa de capturar o clima dos encontros, da organização do espaço, das lembranças e mensagens distribuídas nas reuniões.

Imagem 16 - Painel com fotos das participantes do Grupo. Reunião do dia 08 de novembro de 2008.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 17 – Mesa com lembranças e mensagens que foram distribuídas na reunião do Grupo dia 08 de novembro de 2008.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A análise das fotografias remete-me ao universo culturalmente definido como feminino, da preocupação com os pequenos detalhes, com os enfeites, as lembranças, o vaso com flores na mesa, essas coisas que, geralmente, são associadas às mulheres. A fotografia do painel com as duas flores vermelhas resgatou uma lembrança, no fundo da minha memória, de uma aula de Prática de Ensino no curso de Magistério, em que a professora nos ensinava a fazer os cartazes que usaríamos no Estágio. Ao investigar os processos de constituição identitária em professoras, não se pode fazê-lo separando a mulher da professora e vice-versa, mesmo porque as marcas de quem somos estão impregnadas no que fazemos e na maneira como fazem, pois

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. Tal processo dá-se de forma relacional, ou seja, é construído nas relações com o outro sexo. (CATANI ET AL, 2003, p. 39)

Ao falarem sobre os encontros do grupo e por porque frequentam, cada uma expressa sentidos diferentes para estarem lá, mas ao mesmo tempo revelam algo semelhante: as relações interpessoais construídas durante os anos de exercício profissional no espaço do IEGG, transformado em lugar, possuindo uma “personalidade”, um “espírito” que se manifesta de diversas formas no espaço das reuniões do grupo (CORRÊA, 2008).

Para as professoras Maria do Carmo e Marlene, os encontros representam o momento da conversa, de rever as colegas, de retomar aquele contato que existia quando trabalhavam juntas no IEGG, quando afirmam que:

Todo mundo gosta de ir... pra rever, pra conversar... Porque a gente vê todo mundo [...] gente que a gente só vê de reunião em reunião.  
(Professora Maria do Carmo)

[...] nós tínhamos contatos diários, deixamos de ter totalmente contato. Quando conseguimos outra vez esse momento, pelo menos uma vez por mês, nós nos encontramos. E é sempre bom a gente rever as pessoas que a gente gosta, com quem a gente trabalhou, não é... Aquele momento de amizade. Assim, mais um momento de consolidação da amizade. Eu acho que é isso aí.  
(Professora Marlene)

O grupo, para a professora Nilma, articula-se ao significado do trabalho vivido no IEGG e ao modo com se recorda das vivências, com toda a sua carga afetiva, ao dizer que:

Ele significa assim... um fruto. Fruto de quê... Você trabalhou num ambiente de educação, você foi educador e ali ninguém lhe limitou por conta de títulos, mas olhou você como pessoa que é... e que aquele grupo representa pra mim isso. [...] Ali naquele grupo eu tenho pessoas muito amorosas [...] gente muito boa mesmo.  
(Professora Nilma)

Evidencio que nos excertos aparece com regularidade significados diversos sobre o sentido dos encontros e pertença ao grupo. Retomando a compreensão de lugar a partir da intensidade vivida com este lugar, como qual nos identificamos e nos envolvemos com ele por meio das pessoas com as quais compartilhamos estes sentidos. Nesse sentido é possível observar que há algo que move todas elas, e foi

construído nos espaços do instituto, no contato diário com as colegas, no fazer cotidiano das trocas e que as constituíram como pessoas e profissionais – as relações interpessoais - demonstrando, como afirma Arroyo (2007, p. 53), que o trabalho docente “se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos”. E se a constituição de toda identidade é relacional, assim também o é a constituição da identidade docente, construída e reconstruída nas relações que estabelecemos com os outros na convivência cotidiana da escola. Talvez, no do Grupo Amigos Aposentados as professoras (re)signifiquem a identidade docente ou o sentimento de pertencimento a um lugar, remetendo-as ao espaço do Instituto de Educação Gastão Guimarães, não o que existe agora, mas o que existe em suas lembranças, em suas memórias, transformado no que Tuan (1983 *apud* CORRÊA, 2008, p. 31) chama de “espaço mítico” como uma “resposta do sentimento e da imaginação às necessidades humanas fundamentais”. Quiçá o grupo tenha se tornado o espaço (re)significado, transformado em lugar, onde as mulheres atualizam uma identidade construída em outro tempo e espaço.

Outro aspecto que chama a atenção no grupo e mesmo na forma como a maioria se refere à profissão, é o uso do masculino universal: os professores, os amigos, e o nome do grupo “Amigos Aposentados”. Contudo, o grupo se constitui, posso dizer assim, exclusivamente de mulheres e mesmo no IEGG, sempre teve uma predominância feminina no corpo discente e no docente, à época em que estas professoras trabalhavam. Ao conversar com as professoras sobre o grupo e perguntar-lhes sobre a presença de algum professor, a resposta era que algum aparecia vez ou outra numa reunião de final de ano, o que não ocorreu nos dois últimos anos em que estive acompanhando as reuniões do grupo.

As professoras não parecem dar-se conta das implicações de gênero do grupo, nem notam algo de estranho ou errado no nome do grupo, por este estar no masculino genérico “Amigos Aposentados” e não ter nenhum homem frequentando. Não é de se estranhar, se se pensar que a própria língua, ao referir-se a um grupo onde em sua composição tenha elementos dos dois gêneros, a referência se faz pelo masculino, este, portanto, tendo predominância sobre o feminino. Desta forma, os discursos construídos sobre o masculino e o feminino vão instituindo e “naturalizando” um modo de ser e de pensar-se no masculino e no feminino, em que a figura feminina é sempre obscurecida numa situação de submissão, que é imposta

às mulheres, e que segundo Chartier (1995, p. 42) perceber essa questão sob a ótica da

“[...] violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e lingüisticamente construída, é sempre afirmada como uma diferença de natureza, radical, irreduzível, universal”.

Muito recentemente, e por aqueles que militam no campo da discussão de gênero, é que essa preocupação tornou-se visível, marcando a presença da mulher nos discursos e na escrita. Assim, não é difícil entender porque que as professoras não “percebem” nada de diferente ou estranho no nome do grupo. Educadas com base numa concepção do que é ser mulher, de qual o papel a desempenhar na sociedade e na família, “naturalizou-se” não pensar a presença feminina, a mulher está sempre escondida pelas figuras masculinas, do pai, do marido, etc.

Embora se reconheça a não percepção das implicações de gênero com o nome do grupo por parte das colaboradoras, não significou que essas mulheres tenham simplesmente aceitado o papel que lhes foi “destinado”, suas histórias apresentam, há um tempo, acomodações e rupturas desses papéis, mesmo porque,

Nem todas as fissuras que corroem as formas de dominação masculinas tomam a forma de dilacerações espetaculares, nem se exprimem sempre pela irrupção singular de um discurso de recusa ou rejeição. Elas nascem com frequência no interior do próprio consentimento, quando a incorporação da linguagem da dominação se encontra reempregada para marcar uma resistência. (CHARTIER 1995, p. 42)

Essa resistência, apontada por Chartier, é marcada por subterfúgios, pontos de fuga que as mulheres encontram para “driblar” as interdições da família e da sociedade. E algumas professoras, mesmo ao deixarem escapar o tratamento diferenciado na criação e no cuidado que eram dispensados pela família, pelo pai, por serem mulheres, em nenhum momento referem-se à questão como algo ruim, e

nem se sentem vítimas ou oprimidas por esse tratamento, porque também, nessas histórias, há relatos de rebeldias e resistências aos limites e imposições oriundas do seio familiar e da sociedade, não tornarem-se apenas mães, esposas, donas de casa, mas profissionais já significa resistência ao que se esperava de todas as mulheres – o casamento e a maternidade – é o que Chartier (1995) aponta ao falar da dominação simbólica, onde se encontra meios para burlar a dominação sem, contudo, rompê-la em definitivo.

As professoras aposentadas que constituíram o Grupo Amigos Aposentados do Gastão encontraram uma forma de manter, no presente, um passado que se foi, ao construírem um espaço “lugarizado”, onde podem atualizar as histórias do ontem, nas memórias do presente e como afirma Santos (2007, p. 14),

O passado passou, e só o presente é real, mas a atualidade do espaço tem isso de singular: ela é formada de momentos que foram, estando agora cristalizados como objetos geográficos atuais; essas formas-objetos, tempo passado, são igualmente tempo presente enquanto formas que abrigam uma essência dada pelo fracionamento da sociedade total. Por isso o momento passado está morto como *tempo*, não porém como *espaço*; o momento passado já não é, nem voltará a ser, mas sua objetivação não equivale totalmente ao passado, uma vez que está sempre aqui e participa da vida atual como forma indispensável à realização social.

A ritualização das reuniões, o espaço físico dos encontros – as casas, os lares das professoras – e tantos outros objetos – cartões, mensagens, etc – enfim, elementos materiais, abstratos e imateriais, se presentificam, construindo o “sentido de lugar” que nos encontros atualizam um tempo vivido, e (re)significam uma identidade nas relações afetivas construídas ao longo da vida e do trabalho, num lugar que é, também, generificado. Não se fala no trabalho nesses encontros, mas foi o trabalho que possibilitou o encontro, que marcou a existência do grupo. Não foi o IEGG que reuniu essas mulheres? Esse espaço que foi vivenciado pelas professoras – muitas o vivenciaram duplamente, primeiro como alunas, depois como mestras – elas construíram significados transformando-o em um lugar, com um “espírito”, com vida. E transcendendo à concretude do espaço institucionalizado – o IEGG – (re)significam tal lugar em um outro lugar – o Grupo Amigos Aposentados

do Gastão, e assim também o fazem com a identidade docente, visto que essa identidade permanece como marca indelével de uma vida inteira de trabalho.

## **Juntando os fios da memória e tecendo as redes da história – apontamentos finais**

---

Lo que acontece no es un acontecimiento entre una serie discreta de acontecimientos en el curso de una vida. Lo que acontece como experiencia solo puede ser interpretado, entonces, como narrativa. Es en la historia de nuestras vidas que los acontecimientos accenden a un orden y a un sentido. Es en una trama como articulamos os acontecimientos de nuestra vida en una secuencia significativa. Y es también en una trama que construimos nuestra propia continuidad, o discontinuidad, a lo largo de los acontecimientos de nuestra vida.

Jorge Larrosa (2004)

Ao analisar as histórias de vida, narradas pelas professoras colaboradoras, procurei encontrar os caminhos percorridos por elas na constituição da identidade docente, não esquecendo que essas mulheres são pessoas singulares, atravessadas por uma identidade de gênero e pelas experiências vividas individual e coletivamente no percurso da vida que se segue. E como nos lembra Larrosa (2004), o que vivenciamos, a forma como experimentamos o mundo, só se torna inteligível para nós ao narrarmos, ao rememorarmos. Buscar, então, a ordem e o sentido dos acontecimentos nas histórias narradas pelas colaboradoras, significa juntar os fios que teceram a trama deste trabalho, para entender os processos constitutivos da identidade docente dessas mulheres professoras e o significado de terem sido professoras do Instituto de Educação Gastão Guimarães-IEGG.

Percebendo que a constituição da identidade docente não é linear, mas se projeta num movimento espiralado, que começa antes mesmo do processo de formação, pois no imaginário social já existe uma imagem do que é ser professor, ao iniciar o processo formativo o(a) futuro(a) professor(a) traz consigo uma concepção da profissão. Ao longo da vida, nos processos formativos institucionalizados e na trajetória profissional, no exercício da profissão, essa identidade vai sendo construída e (re)construída, num movimento de permanências e mudanças.

E aqui me vejo, a tecer os fios das redes que formam a trama da história, que também é feita por muitas histórias individuais, percursos singulares que deixaram suas marcas na vida de tantas pessoas, e que também guardam em suas histórias as marcas daquelas que com elas conviveram. É sobre essas histórias singulares que teço as considerações finais deste trabalho de pesquisa, não como um ponto final, mas uma pausa até que, por ventura, um outro olhar, sob outra perspectiva, seja lançado sobre essas histórias.

Comecei esta pesquisa me perguntando que processos constitutivos da identidade docente viveram as professoras aposentadas do IEGG no contexto formativo e institucional, se isso se expressa, e de que maneira, no Grupo Amigos Aposentados, que elas organizaram como uma forma de reencontrarem-se, após a aposentadoria. Tal questão levou-me a buscar principalmente o lugar de convergência dessas mulheres – o Instituto de Educação Gastão Guimarães – e o seu significado para elas, esse lugar que permanece no imaginário daquelas e daqueles que por lá passaram, como alunas, alunos ou docentes, quando ainda era um lugar de formação de professores e professoras. Na busca desse significado

perguntava-me, o que elas viveram lá que as faz permanecerem no grupo há 13 anos? Ouvindo suas histórias era quase impossível para mim, em determinados momentos, não ser invadida pelas minhas próprias lembranças de meu tempo inicial no Gastão, quando algumas dessas professoras<sup>44</sup> ainda estavam lá, e escutá-las foi encontrar um lugar de muitos lugares diferentes, pelo olhar de cada uma delas.

O IEGG das memórias das colaboradoras era “O Gastão Guimarães”, a antiga Escola Normal de Feira de Santana, a escola em que todas as professoras queriam trabalhar pelo nome e prestígio que sempre gozou a instituição. Era a escola de referência para as demais escolas de formação de professores da região, e até a década de oitenta era a mais procurada por quem desejava fazer o curso de Magistério.

Uma instituição como o Instituto de Educação Gastão Guimarães, que teve um papel importante na formação de gerações de professores e professoras em Feira de Santana e região, não pode desaparecer, ser apagada da história da educação de Feira de Santana, e as professoras do Grupo Amigos Aposentados do Gastão são, de alguma forma, memória viva dessa escola que possibilitou o encontro, a constituição e a permanência do grupo. Lá, naquela instituição, seis entre as dez professoras participantes desta pesquisa foram alunas e depois professoras, outras três fizeram a sua formação inicial numa escola fundada por ex-alunos e também professores da antiga Escola Normal, transformada em Instituto de Educação na década de 1960. Desta forma, os processos constitutivos da identidade docente, de nove entre as dez professoras colaboradoras, têm como referência este lugar, agora espaço vivido, transformado em um “espaço mítico” que permanece no imaginário de quem por lá passou, e, portanto sobrevive à passagem do tempo pela memória, atualizada nas narrativas de suas histórias. No Gastão essas mulheres viveram processos formativos profissional e identitário ao longo da sua trajetória e que (re)significam em outro espaço, transformado em lugar, com um “espírito”, uma “personalidade” em que se construiu um “sentido de lugar”<sup>45</sup> : o Grupo Amigos Aposentados do Gastão.

---

<sup>44</sup> Nilma, Joselita, Marlene, Celita, Maria do Carmo, Neide, Danete, com as quais convivi durante algum tempo, além das professoras Dieta, Ana Angélica e Nair que já haviam se aposentado, quando eu chegava àquela instituição.

<sup>45</sup> Conferir em CORRÊA, 2008

No Grupo as professoras atualizam suas memórias, partilham suas histórias e as vivências da maturidade, as realizações dos filhos e netos através dos álbuns de fotografias que são compartilhados nas reuniões.

Percorrendo os caminhos da constituição identitária dessas mulheres percebo as marcas da sua identidade de gênero, de como individualmente lidaram com as limitações e interdições impostas à condição feminina de mulheres trabalhadoras e as dificuldades para equilibrarem a vida familiar, o trabalho, filhos, etc. E quando as professoras narram suas histórias de vida não é possível separar a mulher da profissional, a professora da mãe, dona de casa, esposa, e desta forma em meio aos relatos aparecem fragmentos da vida familiar entrelaçados à vida profissional. Seus relatos não são cópias fiéis do passado, mesmo porque rememorar é uma forma de darmos um novo significado ao passado, que não nos pertence individualmente, mas que se encontra inserido no contexto mais amplo da memória coletiva. Ao rememorarem suas histórias elas falam das pessoas com quem conviveram, suas colegas, os alunos e alunas, professores e professoras que marcaram suas vidas na época de estudantes e que para algumas, abriram-lhes as portas para a primeira experiência profissional, mestres e mestras que se tornaram exemplos a serem seguidos, que serviram de referência para as professoras colaboradoras.

E no desejo de entender os caminhos percorridos pelas professoras na constituição da identidade docente, debrucei-me sobre suas narrativas, encontrando as várias dimensões da mulher: a esposa, a mãe, a professora. Mesmo aquelas que não tiveram filhos, a dimensão da maternagem aparece na constituição da identidade docente, confirmando o que várias outras pesquisas já apontaram sobre o magistério feminino, mesmo porque há que se considerar o período em que elas fizeram a sua formação e que exerceram o magistério. As Escolas Normais ou de formação para o magistério eram espaços eminentemente femininos, tanto no corpo docente quanto no discente, desse modo não se pode estranhar se as professoras imprimiam no seu trabalho as marcas de sua identidade de gênero, pois não dá para separar a mulher da professora e vice-versa, visto que são dimensões da mesma pessoa.

As professoras também enfrentaram dificuldades, como outras mulheres trabalhadoras, para conciliar a vida profissional e a dimensão pessoal do cuidado dos filhos, marido e as tarefas domésticas. As colaboradoras tinham uma carga

horária de 40, 60 horas semanais de trabalho, muitas vezes divididas em duas escolas, o que as obrigava a uma ausência prolongada do lar, retornando às suas casas somente à noite. A escola tornava-se sua segunda casa, como afirmou uma delas, assim, não é estranho que ao lembrar do tempo vivido na escola, o foco de suas narrativas seja as relações interpessoais, as vivências nos corredores da escola com os alunos, na sala dos professores com os colegas.

Instadas a pensar sobre o significado do grupo e o sentido de ser/ ter sido professora do Gastão, elas se expressam de diversas maneiras, palavras diferentes para um sentido comum: sentem-se orgulhosas, vitoriosas, realizadas como pessoa e como profissional. É claro que tudo não foi perfeito, que havia conflitos, disputas de poder, que aparecem aqui e ali, nas narrativas. E ser professora do Gastão, à época que elas ingressaram na instituição, representava status social e visibilidade, pois o Gastão era tido como referência em Feira de Santana e região. Nessa instituição elas construíram uma rede de relações, de amizade, cumplicidade que extrapolou o coleguismo e permaneceu mesmo depois da aposentadoria. Essas pessoas eram, na escola, aquelas com quem planejavam e executavam o trabalho diário, com quem conviviam mais que a própria família. E o Grupo dos Amigos Aposentados vem resgatar a convivência, as relações de pertencimento e afetividade que foram construídas durante os anos de trabalho no IEGG, (re)significando o espaço vivido do Gastão, transformando-se no lugar do afeto, da partilha, da memória (re)construída e (re)significada das experiências vividas individual e coletivamente, e porque não dizer também, um lugar de (re)significação de uma certa condição feminina, visto que o nome do grupo tem denominação masculina, porém constituído apenas por mulheres.

É preciso reconhecer que a leitura que faço das narrativas das professoras colaboradoras é uma entre as muitas possíveis, provisória, aberta a outros olhares e outras relações. Ao concluir, provisoriamente, este trabalho de pesquisa suscita em mim o desejo de prosseguir nesse caminho, talvez realizando um estudo comparativo dessa instituição ontem e hoje, a partir do sentimento de pertencimento que percebi nas professoras aposentadas com relação ao IEGG, e a forma como elas construíram as relações de trabalho com base nas relações interpessoais, de afetividade. Investigar como são as relações de pertencimento hoje e que processos identitários são construídos pelos professores e professoras que ali trabalham, comparando suas trajetórias profissionais com as das professoras aposentadas,

buscando semelhanças e/ou afastamentos nessas trajetórias, seria uma forma de aprofundar essa discussão. Por outro lado, vejo também a importância de um estudo da memória institucional do IEGG, como forma de não deixar que a história construída ali, naquela instituição, desapareça, quando as pessoas que a vivenciaram como espaço de formação também não estiverem mais aqui.

## **REFERÊNCIAS**

---

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo A. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice Bárbara... et al (Orgs) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_ Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et. al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ANDRÉ, Marli, SIMÕES, Regina H. S., CARVALHO, Janete M., BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro/99, p. 301-309.

ARAÚJO, Helena Costa. Em torno de subjetividades e de *Verstehen* em histórias de vida de professoras primárias nas primeiras décadas do século XX. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 311-325.

ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico**. 1ªed., 2ª reip. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 9ª Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ATTA, Dilza. O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar. In: **Revista de Educação CEAP – Ano X – N. 36**, Salvador, mar/mai 2002.

BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. Tese de Doutorado, UNESP, Campus de Rio Claro(SP), 2003. [http://www.ghoem.com/textos/h/retracos\\_da\\_educacao\\_matematica\\_na\\_regiao\\_de\\_bauru.pdf](http://www.ghoem.com/textos/h/retracos_da_educacao_matematica_na_regiao_de_bauru.pdf) . Acesso em 30/03/2009.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George (editores). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- BENJAMIM, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. In: **Obras Escolhidas. V. I**, Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 7ª ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994.
- BERMAN, Marshall. Modernidade de ontem, hoje e amanhã. In: **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1986, p.15-35.
- BOM MEIHY, J. Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras 11ed., 2004.
- BRAGANÇA, Adriana Batista de Souza. **Aposentadoria: a experiência de professores aposentados do Instituto de Biologia da UNICAMP**. 2004, 130 p. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2004.
- BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, n.18, set/out/nov/dez, 2001.
- BUENO, Belmira O., CATANI, Denice B., SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora, 4ª ed., 2003.
- BUENO, Belmira O, CHAMLIAN, Helena C., SOUSA, Cynthia Pereira de, CATANI, Denice B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, pp. 385-410, maio/ago. 2006.
- BUENO, Belmira O. **Autobiografias e Formação de Professores: Um Estudo Sobre Representações de Alunas de Um Curso de Magistério**. Trabalho de Livre-Docente em Didática. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1996.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 77-84, mai./ago. 1996.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira O.; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília C.C. de. (2003) História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In CATANI, Denice Bárbara... et al (Orgs) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CHAMON, Magda. **Trajetória de Feminização do Magistério: ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). **Cadernos Pagu**, v. 4, 1995.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná E. de, GOMES; Paulo C. da Costa; CORRÊA, Roberto L. (Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas. **Mestras no sertão**: reconstituindo caminhos. Dissertação de mestrado, Salvador, UFBA, 2000 (mimeo).

CRUZ, Neide A. e SILVA, Marília Queiroz. **Instituto de Educação Gastão Guimarães-IEGG: 50 Anos de Educação. Feira de Santana, Bahia, 1977**.

DELGADO, Lucilia, de Almeida Neves. **História Oral**: memória, tempo e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga R de M.(Org). **Experimentos com Histórias de Vida** (Itália/Brasil). São Paulo: Edições Vértice. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. 1988.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto/Portugal: Porto Editora LDA. 1997.

FAGUNDES, Tereza C. P. C. (Org.) Identidade feminina – uma construção histórico-cultural. In: FAGUNDES, Tereza C. P. C. **Ensaio sobre identidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2003.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In. NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs) **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação. Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos e da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional: Lisboa, 1988, pp. 17/34.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano V, nº 9, julh/dez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 137-178.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.) **Memória de professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GIRAUDO, José Eduardo Fernandes. **Poética da Memória: Uma leitura em Toni Morrison**, Porto Alegre: ed. Universidade/UFRS, 1997.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar a voz ao professor: as histórias de vidados professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores** (Org.) Porto: Porto Editora, 2ª ed. 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA. Tomaz T. da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart . **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro- 7. ed.- Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

HAMPATÉ Ba. A. (1982) A tradição viva. In: Ki-Zerbo, J. (org) **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática; (Paris): UNESCO, 1982.

HOLZER, Werther. O lugar na Geografia Humanista. **Revista Território**. Rio de Janeiro, ano IV, nº 7, p. 67-78, jul-dez. 1999.

JESUS, Regina de Fátima de. **Professoras da escola pública, por que ficam? Uma história a contar**. 1998, 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. Memórias e Formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Bárbara... (et al) (Orgs). **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação** 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.(Org) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A. e SCHRIEWER, J. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: EDUCA. 2000, pp.69/84.

LE GOFF, Jacques. Memória. In LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão 4ªed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In TARDIF, M. e LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008; pp. 54-66.

LINHARES, Elisangela Vieira. **Marcas da Memória traduzidas na Identidade Docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras**. 2006, 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí – Univali, Itajaí, SC, 2006.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro. RJ: DP&A Editora, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. De Helenas e de professoras. **Teoria & Educação**, nº 4 , pp. 172-175, 1991.

\_\_\_\_\_. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, nº 4 , pp. 22-40, 1991.

LOPES, Sonia de Castro. **Oficina de Mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)**. Rio de Janeiro: DP&A, FAPERJ, 2006.

LOUREIRO, Ana Maria Bastos. **Professor: identidade mediadora**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Bárbara... (et al) (Orgs). **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. 4ª. ed. São Paulo:Escrituras Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Mulheres no Brasil**. Coord. de textos de Carla Bassanezi. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa: posfácio: Silvano Santiago. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia P. de e CATANI, Denice B. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**.(orgs) São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (2003) – Em busca do tempo vivido: autobiografias. In MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.) **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo; v.3).

MEC. **Projeto Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino de 1º Grau**. Brasília - DF. 1983. mimeo.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In. NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor** (Org.) Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Profissão Professor** (Org.) Porto: Porto Editora, 2ªed. 1999.

\_\_\_\_\_. **Vidas de Professores**(Org.) Porto: Porto Editora, 2ª ed. 2007.

NUNES, C. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. **Revista Teias**, Vol. 1 N. 1, 2000, p. 16-30. Disponível em: <http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/issue/view/6>.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L.(Org) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo editora UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo – **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Educação, memória e história de vida: usos da história oral. In **Revista da Associação de História Oral** Volume 8,n.1, pp. 91-106, janeiro-junho de 2005, pp. 91-106.

\_\_\_\_\_. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação formação. In SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**; Prefácio, Maria Helena Menna Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, pp. 47-57.

PASSOS, Elizete. **Palcos e Platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia**. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In SOUZA, Elizeu C. de e ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.) Prefácio de Marie-Christine Josso. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.41-58.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PINCHEIRA, Evaristo Reyes. **Rememorar a experiência docente: relato de professores de História da Rede Pública Estadual de São Paulo**. 2007, 226p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2007.

POIRIER, Jean; VALLADON, Simone Clapier; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2ª ed., 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, Olga R de M.(Org). **Experimentos com Histórias de Vida** (Itália/Brasil). São Paulo: Edições Vértice. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais.1988.

RICOUER, Paul. **Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 10ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Iluminismo e contra-iluminismo** (Sobre a modernidade e seu projeto inacabado) Textos de Cultura e Comunicação. Salvador, n 1, p.5-22, 1985.

- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor** (Org.) Porto: Porto Editora, 2ªed. pp. 63-92, 1999.
- SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5ª ed, 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- SARTRE, Jean-Paul, **O existencialismo é um humanismo**; A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Fortes, Bento Prado Junior. 3ªed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea), 2004.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, n.16, vol 2, 1990.
- SEAMON, David and SOWERS, Jacob. *Place and Placelessness, Edward Relph*. In: **Environmental & Architectural Phenomenology Newsletter- on line**. This commentary is published as a chapter in *Key Texts in Human Geography*, P. Hubbard, R. Kitchen, & G. Vallentine, eds., London: Sage, 2008, pp. 43-51 <http://www.arch.ksu.edu/seamon/place & placelessness classic texts.pdf> Acesso em 12/05/2009
- SILVA Lilian Calaça da. **Construindo o ser professor: a experiência como constituinte de trajetórias histórico-profissionais (dos anos 60 aos anos 90 do século XX)**. 2003, 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, MG, 2003.
- SILVA, Moacyr da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda R. e PLACCO, Vera M.N. de S.(Orgs). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SILVA. Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA. Tomaz T. da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAIFAS, Ronaldo (Org). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, pp. 275-296.

SOUSA, Cynthia P. de. A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras. In: BUENO, Belmira O., CATANI, Denice B., SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora, 4ª ed., 2003.

\_\_\_\_\_, Cynthia P. de. Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: histórias de formação de professores universitários. In SOUZA, Elizeu C. de e ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.) Prefácio de Marie-Christine Josso. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, pp. 247-261.

SOUSA, Cynthia P. de; CATANI, Denice B. SOUZA, M<sup>a</sup> Cecília C. C. de; BUENO, Belmira O. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**. nº 2, pp. 61-76, mai/junh/jul/ago; 1996.

SOUSA, Ione Celeste. **Garotas tricolores, deusas fardadas: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945**. São Paulo: EDUC, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006a.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan/abr 2006b.

SOUZA, Elizeu C. de; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO Maria Helena M. B. (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa auto-biográfica ∞ educação)

SOUZA, Elizeu C. de, SOUSA, Cynthia P. de, CATANI, Denice B. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. In: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun., 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOMD, Danielle (2000), Saberes, tempos e aprendizagens do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, Dezembro/00, pp.209-244.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa, revisão técnica de Gabriel Cohn Vol. 1, 3ª edição. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1994.

VEIGA, Ilma A. Passos. (Coord.) **Docentes universitários: ativos ou inativos?** Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2007.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos. Pagu**, Campinas, n.17-18, 2002. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010483332002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27/11/2007.

WOODWARD, Kathryn .Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 07-72.

## **ANEXOS**

---

## **Anexo I**

Feira de Santana, 25 de janeiro de 2008.

Cara Professora

Sou professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães e também da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e estou fazendo uma pesquisa de mestrado cujo objeto de estudo são as memórias das professoras aposentadas do Instituto de Educação Gastão Guimarães e que participam do Grupo Amigos Aposentados, que se reúnem há doze anos.

Creio que a senhora se recorde de mim, pois estive nas duas últimas reuniões do grupo (em novembro e dezembro de 2007), onde distribuí um perfil a ser preenchido para início desta pesquisa. Ele é muito importante para o meu trabalho e, se for possível, peço-lhe que preencha e devolva-o pelo correio. Segue com esta carta um envelope com selo para a resposta. Desde já, agradeço-lhe a gentileza.

Aproveitando o ensejo, gostaria de reafirmar o meu desejo de entrevistá-la em breve, e para isso, poderemos marcar um encontro onde melhor lhe aprouver, um local onde possamos falar com tranqüilidade e a senhora sintá-se confortável para relatar as memórias de sua experiência no Gastão.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Oliveira Carneiro

Mestranda do PPGEduc- UNEB - Mestrado em Educação e Contemporaneidade

Professora da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus VII - Senhor do Bonfim

Professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães

## Anexo II

### Roteiro para a Entrevista com as Professoras-Colaboradoras

#### 1- Informações biográficas

- Onde nasceu? Sempre viveu em Feira de Santana? Quando veio para cá? Por quê?

#### 2- Experiência Escolar

- Onde e quando fez: primário, ginásio.

- O que lembra – os professores (como era a relação com os alunos) Como era a escola, a relação com os colegas, o ensino.

- Sua família, o que pensava sobre a escola, era importante estudar? Seus pais estudaram?

- Guardou algum material desse tempo(caderno, livro)? Tem fotos da escola?

#### 3- Escola Normal

- Como foi a decisão de fazer o Curso Normal, foi a senhora mesma que escolheu? Seus pais? Já pensava em ser professora?

- Sobre o curso: O que a senhora se lembra? Como era o ensino, os professores/professoras, o estágio? Qual o tempo de duração? Quando concluiu sentia-se preparada para ensinar/ ser professora?

#### 4- Entrada na Profissão

- Por que a senhora decidiu trabalhar? Foi uma escolha pessoal? Isso era importante para a senhora? Como seus pais encararam a decisão? Como foi a sua primeira experiência como professora? Como entrou para a profissão (contrato, nomeação, concurso)? O que aprendeu na Escola Normal foi suficiente, lhe preparou para essa experiência? Teve dificuldades? Como fez para superá-las?

#### 5- O trabalho para a mulher nas décadas de 50/60/70

- Como era ser professora quando a senhora começou a trabalhar? Sentiu alguma mudança ao longo do tempo que exerceu a profissão? Como era ser professora em Feira de Santana nessa época?

#### 6- O trabalho no Gastão Guimarães

- Como veio trabalhar no Gastão e que formação era exigida:

Concurso – Quando foi? Ainda guarda documentação da época?

Contrato – Como foi feita a contratação. Tem algum documento da época?

Como conseguiu?

Indicação - Quem indicou? Como tornou-se professora do quadro do Gastão?

#### 7- Ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães

- Como era ser professora do IEGG? Como foi trabalhar lá? Como era a relação com os colegas? Com os alunos? Com a direção e Coordenação?

E fora do Gastão, na Comunidade, como era ser professora do Gastão? Que mudanças ocorridas no Gastão a senhora acompanhou? Como sentiu essas mudanças? Interferiu na organização da escola? Na relação com os professores e alunos?

Como era a convivência no Gastão? Com os colegas, os alunos, os funcionários, a direção?

#### 8- A Aposentadoria

- Como foi se aposentar. Sentiu falta do Gastão? De que mais a senhora sentiu falta ao se aposentar? Que lembranças a senhora tem daquele tempo? Ao lembrar desse tempo no Gastão, qual o sentido de tudo isso para sua vida?

#### 9- Os Amigos Aposentados do Gastão

- Por que a senhora foi participar do Grupo? Qual o sentido dele para a senhora, o que ele representa?

- Como é fazer parte desse Grupo? Existem pessoas que a senhora gostaria que participasse do Grupo? Por que? E existe pessoas que a senhora não gostaria que participasse? Poderia dizer por quê?

## Anexo III

**Universidade do Estado da Bahia – UNEB**

**Mestrado em Educação e contemporaneidade**

**Mestranda: Rita de Cássia Oliveira Carneiro**

**Orientação: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza**

### **HISTÓRIAS DE MESTRAS: o significado de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães**

#### **Perfil etnográfico das professoras**

##### **Informações pessoais**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ Tel.: \_\_\_\_\_

##### **Informações profissionais**

Ano de conclusão do curso normal: \_\_\_\_\_

Onde cursou? \_\_\_\_\_

Quando ingressou na profissão?(ano e Local) \_\_\_\_\_

Qual a forma de Ingresso? \_\_\_\_\_

Quando começou a trabalhar no IEGG? (ano) \_\_\_\_\_

Fez curso superior? Qual? \_\_\_\_\_

Em que ano concluiu? \_\_\_\_\_

Fez especialização? Qual? \_\_\_\_\_

Em que ano? \_\_\_\_\_

Quando se aposentou? \_\_\_\_\_

Quando começou a participar do Grupo Amigos Aposentados do Gastão? \_\_\_\_\_

Tem disponibilidade para ser entrevistada?

Sim ( ) Não ( ) Por quê? \_\_\_\_\_

## Anexo IV



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG**  
**Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC**  
**Linha de Pesquisa 2: Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador**

### **HISTÓRIAS DE MESTRAS: o sentido de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimarães (1968-2000)**

***Nome do (a) Pesquisador (a)* Rita de Cássia Oliveira Carneiro**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você esta sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. Ao aceitar, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos para fins de análise. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente (o) pesquisador terá acesso as suas informações e após o registro destas o documento será arquivado por um ano e em seguida destruído.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, deixando aqui minha assinatura.

---

---

**Se puder dar o seu consentimento para que seu nome seja utilizado assine na linha abaixo**

---