



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Pro-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
Departamento de Educação – CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
Linha de Pesquisa II: Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo
e Formação do Educador

IMAGENS DE EX-NORMALISTAS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA
DO CARMO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Selma de Assis Andrade

SALVADOR
2009

Selma de Assis Andrade

**IMAGENS DE EX-NORMALISTAS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA
DO CARMO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

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:
Doutor Elizeu Clementino de Souza

**SALVADOR
2009**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Biblioteca da Universidade do
Estado da Bahia – UNEB

Andrade, Selma de Assis Andrade.

Imagens de Ex-Normalistas do Colégio Nossa Senhora do
Carmo sobre a formação docente / Selma de Assis Andrade. –
2009.

150 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB
– Mestrado em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Profº Dr. Elizeu Clementino de Souza

CDD:

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

© Selma Assis

TERMO DE APROVAÇÃO

Selma de Assis Andrade

IMAGENS DE EX-NORMALISTAS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada em 21 de setembro 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

Paula Perin Vicentini
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo
Universidade de São Paulo

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

Elizete da Silva Passos
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Fundação Visconde de Cairu

AGRADECIMENTOS

A **Deus, o Grande Arquiteto do Universo**, pela minha existência.

À **Natureza**, que como mãe ampara; como mestra orienta; e como serva, serve a tudo e a todos os seus filhos, indistintamente.

Aos **Amigos** que, direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização deste sonho. Afinal, amigos de verdade tudo compartilham.

Aos meus pais Fernando e Maria de Lourdes (*in memoriam*), exemplo de fé, de luta e de amor. Pessoas que eu queria tanto ter ao meu lado nessa conquista.

Aos amores da minha vida, pelo apoio constante: Diego, meu filho amado; Roque, meu companheiro de todas as horas; Mari, minha nora querida; Ana Clara, minha neta, meu novo amor.

Minha gratidão aos meus irmãos, que estiveram sempre comigo. Obrigada pela compreensão nos momentos de ausência.

Ao Meu Grande Mestre Jair Tércio, que vem me ensinando as mais importantes lições da vida. Afinal, *o papel do mestre é mostrar o caminho, demonstrando-o pelo exemplo do seu caminhar*.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, por me acolher sempre, pela confiança e apoio, pela disponibilidade e orientações cheias de confiança e serenidade que me deram a tranquilidade necessária para a realização deste trabalho. Com ele foi possível saber o que é determinação, o que é ousar, o que é acreditar.

A minha irmã/amiga, Liane com quem sempre contei nas tempestades e na bonança. Afinal, amigos compartilham tudo.

Aos amigos que de perto, ou de longe, acompanharam-me neste percurso, entre eles: Maribel, Karina Nery, Cecília, Josinete e todas as demais, pela amizade, pelas muitas conversas partilhadas.

Agradeço imensamente a minha amiga Soraya pela solidariedade sem medida e companheirismo em todos os momentos, pelas trocas, pelas grandes contribuições.

Agradeço à banca examinadora, Profa. Dra. Elizete da Silva Passos, Profa. Dra. Yara Dulce Bandeira, Profa. Dra. Paula Perin Vicentini, pelas sugestões e contribuições que enriqueceram este trabalho.

A todas as mulheres que permitiram que eu escutasse suas histórias de vida, suas caminhadas, seus objetivos. Este trabalho só foi possível pela confiança que tiveram em mim. Pela riqueza de suas narrativas, gentileza em me receber em suas casas,

disponibilizar fotos e lembranças, fazendo com que suas memórias fossem determinantes para o término desta pesquisa.

A Geisa Arlete, Ivonete Amorim pelo apoio nos momentos difíceis, convivência construída e fortalecida pela amizade.

As minhas colegas do mestrado, Ritinha, Zélia, Patrícia Júlia pelas discussões, trocas e partilhas.

Aos colaboradores da pesquisa, Secretaria de Educação do Estado da Bahia – Setor de Escolas Extintas, Prof^a. Lígia Magalhães, companheira de Prof^a Olga Mettig no Colégio Nossa Senhora do Carmo e a Prof^a Dagmar pelo grande apoio, atenção e empenho.

Aos professores do Mestrado em Educação, pelos conhecimentos repassados ao longo do curso, pelo carinho com que sempre tratam os mestrandos.

Enfim, a todos aqueles que acreditam que “quem reforma a humanidade são os que a ajudam a modificar sua maneira de pensar” (Arca Sagrada, 2009).

*Educar é integrar o Ser Humano consigo mesmo,
e, concomitantemente, com o todo que faz parte, enfim,
com a vida, através das relações com coisas, pessoas,
pensamentos, seres, bem como sentimentos.*

Arca Sagrada, 2009

RESUMO

A presente pesquisa discute sobre as imagens que emergem da memória de ex-normalista sobre o percurso de vida/formação no Colégio Nossa Senhora do Carmo. O interesse em relação ao tema surgiu pelo fato de considerar que um estudo dessa natureza pode favorecer reflexões sobre a formação docente, no que concerne à apreensão de dispositivos de análise de gênero, trajetória de formação, saberes e imagens existentes na memória. Empreendi o estudo na intenção de investigar como as ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo vivenciaram suas trajetórias formativas, considerando que o colégio foi um centro de experiências inovadoras no ensino. O recorte temporal está delimitado de 1955-1969, tomando como marco inicial à inauguração do Curso Normal do referido colégio. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa, caracterizada como uma pesquisa empírica com o método de procedimento a abordagem (auto) biográfica, utilizando a técnica da entrevista para a coleta de dados com cinco ex-normalistas. Os pressupostos teóricos de Nóvoa (1992; 1995; 2000; 2009), Dominicé (1988), Souza (2003) favorecerão o aprofundamento das questões sobre formação docente; Vicentini (2006), Barthes (1984) e Damásio (1996) abordam sobre imagens; Catani (2003), Josso (1998; 2004) e Souza (2003; 2004; 2005; 2006; 2008) colaboram com os estudos atinentes a histórias de vida e processos formativos; Fagundes (2005); Louro (2004); Almeida (1998) e Passos (1999) discutem sobre mulher e gênero. As imagens do processo formativo das ex-normalistas permitiram conhecer as histórias de vida através das trajetórias individuais, assim como as vivências no espaço escolar. Apesar de todo o desvelo da educadora Olga Mettig, que oferecia uma educação além do seu tempo, as imagens indicam que a educação feminina apresentava-se limitada à condição de ser mulher, apesar de um permanente processo de reelaboração, de investimento em novos sentidos em que o individual se colocou frente aquilo que estava posto pelo social.

Palavras-chave: Formação docente; Histórias de vida; Imagens de ex-normalistas.

ABSTRACT

The present research discusses the images that emerge from the memory of the former-normalista about the normal course of life training in the College Nossa Senhora do Carmo. The interest in the subject arose because it considers that such a study may encourage reflection on teacher training, as regards the seizure of devices gender analysis, career training, knowledge and images in memory. I undertook the study with the intention of investigating how the former normalistas of the College Nossa Senhora do Carmo experienced their trajectories, considering that the school was a center of innovative experiences in education. The cut off time is delimited of 1955-1969, taking as a starting point the inauguration of the Ordinary Course of this college. This is a literature with a qualitative approach, characterized as an empirical research method with the procedural approach (auto) biographical, using the interview technique to collect data with five ex-normality. The theoretical background of Nóvoa (1992, 1995, 2000, 2009), Dominicé (1988), Souza (2003) will promote the deepening of questions about teacher training; Vicentini (2006), Barthes (1984) and Damasio (1996) approach on images ; Catani (2003), Josso (1998, 2004) and Souza (2003, 2004, 2005, 2006, 2008) they collaborate with the studies pertaining to life histories and formative processes, Fagundes (2005); Louro (2004), Almeida (1998) and Passos (1999) discuss women and gender. The images of the training process of the former would normally allow to know the stories of life through individual careers, as well as the experiences in school. Despite all the zeal of the teacher Olga Mettig, which offered an education beyond his time, the images indicate that female education had confined the condition of being a woman, despite a continuing process of revision, investment in new directions in that the individual is put forward what was set by society.

Keywords: Teacher education; Life Stories; Images former normalistas.

LISTA DE FOTOS E TABELA

FOTOS

Foto 1 – Ex-normalistas do CNSC	15
Foto 2 – Ex-normalistas e professores do CNSC	26
Foto 3 – Fachada do CNSC	44
Foto 4 – Fachada da casa onde o CNSC iniciou suas atividades	64
Foto 5 – O uniforme das normalistas	70
Foto 6 – Ex-normalista com a beca de formatura	80
Foto 6 – As normalistas se tornaram professoras	110
Foto 8 – Expressão artística no CNSC	128
Foto 9 – Expressão artística no CNSC	138

TABELAS

Tabela 1 – Professoras formadas no CNSC	65
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: histórias de vida, abordagem (auto)biográfica e o processo metodológico da investigação	22
1.1 O sentido do vivido: histórias de vida como opção metodológica	25
1.2 Abordagem (auto)biográfica e formação docente	30
1.3 Os caminhos metodológicos da pesquisa: a itinerância da investigação	33
CAPÍTULO 2 - O CURSO NORMAL E O COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO: laços e fissuras	41
2.1 O Curso Normal no Brasil: contexto histórico	44
2.2 O Curso Normal na Bahia: sua historicidade	55
2.3 O Colégio Nossa Senhora do Carmo: sua constituição e contribuição na educação da Bahia	60
2.3.1 Perfil da educadora Olga Mettig	73
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DOCENTE: a urdidura da docência	78
3.1 Os caminhos da formação docente	79
3.2 O Curso Normal: revelação da constituição de identidade de gênero	93
3.2.1 A constituição da identidade feminina legitimada no Curso Normal	95
3.3 Os saberes docentes e o desafio da formação	103
CAPÍTULO 4 - IMAGENS PINTADAS NA MEMÓRIA: trajetórias de vida e formação	110
4.1 Imagens: questões conceituais	111
4.2 As imagens existentes na memória de ex-normalistas: uma análise	118
4.2.1 Imagens da educadora Olga Mettig	119
4.2.2 Imagens da família	124
4.2.3 Imagens do Colégio	127
4.2.4 As experiências formadoras das ex-normalistas	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	147



Foto 1 – Ex-normalistas do CNSC
 Fonte: Arquivo pessoal de D. M.

INTRODUÇÃO

Normalista

*Vestida de azul e branco
 Trazendo um sorriso franco
 No rostinho encantador
 Minha linda normalista
 Rapidamente conquista
 Meu coração sem amor*

*Eu que trazia fechado
 Dentro do peito guardado
 Meu coração sofredor
 Estou bastante inclinado
 A entregá-lo ao cuidado
 Daquele brotinho em flor*

*Mas, a normalista linda
 Não pode casar ainda
 Só depois que se formar...
 Eu estou apaixonado
 O pai da moça é zangado
 E o remédio é esperar*

Benedito Lacerda & David Nasser

A presente investigação tem como objeto de estudo a formação docente no Colégio Nossa Senhora do Carmo. A importância de estudar esta instituição justifica-se por sua natureza social e pelos serviços prestados no campo educacional à sociedade baiana. Fundado em 1948, pela educadora baiana Olga Mettig (1914-2004), o Colégio Nossa Senhora do Carmo, no seu percurso institucional de formação, ministrava cursos Infantil, Primário, Ginásial e em 1955 o Normal, até chegar aos Estudos Adicionais, encerrando suas atividades em 1982.

A letra da música *Normalista*, gravado por Nelson Gonçalves em julho de 1949, sintetiza, expressivamente, os ideais educacionais daquela época. Além de seduzir imediatamente a feminização do magistério e a profissionalização da mulher, fenômenos marcantes da modernidade brasileira, remete à imagem da mulher como esposa e ligada à maternagem. Instiga-me tal imagem, como se constituiu sua trajetória de vida, quais os laços, fissuras e desafios da formação.

Meu interesse em relação ao tema surgiu pelo fato de considerar que um estudo desse cunho pode contribuir para a análise da formação docente e ampliação da constituição da história educacional na Bahia, visando analisar as imagens de ex-normalistas, a partir de seus processos formativos.

Considero a minha trajetória, enquanto mulher e educadora, como determinante para aproximar-me das questões sociais, bem como o sentimento de querer contribuir, sempre mais, para a discussão sobre a educação na Bahia. Nesse sentido, procuro empreender uma investigação no que concerne aos processos formativos e histórias de vida das alunas do Curso Normal, a fim de responder a seguinte indagação: Como as ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo vivenciaram suas trajetórias de vida-formação?

Tendo em vista aprofundar questões teóricas sobre formação docente busco dialogar com Nóvoa (1992; 1995; 2000; 2009), Dominicé (1988) e Souza (2003), na tentativa de sistematizar questões sócio-históricas sobre a formação docente e suas relações com as histórias de vida. As discussões sobre imagens adotam princípios apresentados por Vicentini (2006), Barthes (1984) e Damásio (1996), bem como as contribuições e pesquisas desenvolvidas por Catani (2003), Josso (1998; 2004) e Souza (2003; 2004; 2005; 2006; 2008), os quais colaboram com os estudos atinentes as histórias de vida e os processos formativos. Os trabalhos de Fagundes

(2005); Louro (2004); Almeida (1998) e Passos (1999) ajudam-me a discutir e ampliar questões sobre mulher e gênero, a fim de explicitar dimensões e imagens pintadas na memória de ex-normalistas sobre a formação e profissão docente.

É sabido que os/as educadores/as são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades, sendo também atores e atrizes, numa dialética em que a sua narrativa de vida se articula com a história educacional. Partindo desse princípio, acredito ser a integração teoria e prática na educação, um processo histórico e dialético que visa possibilitar o resgate ontológico dos sujeitos que se constroem e reconstroem, incessantemente, na sua trajetória de vida.

Assim, assumo meu papel de investigadora, colocando-me, sobretudo, como autora de meu processo formativo, sendo inevitável desvelar a história de minhas aprendizagens, a qual compartilho aqui, também, o meu percurso pessoal e profissional, pois, refletir sobre a vida pessoal em interface com a acadêmica e profissional é inevitável nessa linha de discussões. Dito isto, adoto uma escrita gramatical na primeira pessoa do singular.

Pesquisar histórias de vida¹ de ex-normalistas permite-me adentrar num mundo de possibilidades e descobertas que comecei rabiscando, juntando as palavras, fios foram sendo tecidos tentando traduzir as entrelinhas das lembranças, da memória dessas professoras, o que me permite, como pesquisadora, me apropriar de conhecimentos desvelados nas entrevistas, entrecruzando-os e tecendo um novo conhecimento. Porém, escrever sobre as histórias de vida do outro é uma tarefa difícil, tendo em vista que você vê a si mesmo e esse exercício mobiliza muitos sentimentos e emoções, que exigem atenção e equilíbrio, pois trata-se de uma viagem temporal vivenciada agora em forma de ontem, vendo o passado pela lente do presente, cujo risco de misturar-se com a história do outro e perder o senso investigativo é grande.

¹ A utilização do termo Histórias de vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (SOUZA, 2008, p. 92)

Essa dinâmica de relações que se entrecruzam no bojo educacional favorece múltiplas possibilidades, visto que:

a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, percorrem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos que dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir-a-ser de seus autores (JOSSO, 2006, p. 27).

Nesse sentido, penso que estudar as histórias de vida de ex-normalistas é fundamental para apreender não só o sentido do desenvolvimento profissional, mas também o sentido pessoal, uma vez que “urge [...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 2000, p.25).

Esses espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais são os elementos de formação que se constituem historicamente, bem como traduzem e legitimam a riqueza das histórias de vida, refletindo a trajetória do sujeito. Assim, através dos relatos das professoras, as minhas lembranças, imagens e memórias que se faziam olvidadas vão se constituindo e entre várias recordações consigo identificar um determinado lugar no tempo: a sala de aula. Compreendo, então, que o meu interesse pelo tema ocorre desde criança numa das minhas brincadeiras prediletas que era representar a professora na sala de aula. É evidente que o brincar de ser professora retrata o contexto da época²: a relação mais intensa da mulher no espaço privado.

Nesse contexto, o magistério era uma das profissões em que as mulheres acreditavam ser a carreira que se enquadrava no modelo social da época por se ajustar com o trabalho doméstico. Desta forma, a sua identidade vai sendo delineada através das experiências e vivências nestes espaços restritos que a sociedade da época determinava. Ao discutir sobre essa questão Passos (2006), afirma que:

² Conforme Hypólito, “[...] dentre as características que permitiram o ingresso maciço das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam à profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; as possibilidades de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão. (1997, p. 55).

Construir identidade implica, pois, em assimilar, aprender, refletir, entender e internalizar saberes, conhecimentos e experiências pertencentes à determinada cultura, costumes, profissão, ofícios etc.; em confrontar e apropriar-se de toda a gama de conhecimentos e informações adquiridos com os sentimentos e as concepções pessoais acerca do mundo e de seus semelhantes (2006, p. 55).

Assim, revisitando minha própria história, lembro que a minha infância foi marcada pela simplicidade, onde o brincar de boneca, de pique-esconde, de amarelinha, das cantigas de roda era surpreendente, mas brincar de *ser professora* era uma experiência realmente significativa. Lembranças da minha escola na infância era a casa da *Profa. Mariinha*³, que me ensinou a ler e a escrever.

Compreendo que as lembranças de professores, as representações/imagens da vida escolar, com as quais coexistimos ao longo da nossa trajetória, desempenham papel expressivo na nossa formação tanto pessoal, quanto profissional.

Nas lembranças estudantis, o que me vem como imagem é o meu lindo uniforme quando entrei para o atual ensino médio, no Instituto de Educação Isaías Alves: blusa branca, saia pregueada azul-marinho. O fardamento tinha que estar sempre limpo e engomado. Porém, estudos realizados por autores como Foucault (1995), e outros, já confirmaram que a escola criou, na maioria das vezes, como forma disciplinadora dos alunos, normas que os obrigam a manter um comportamento desejado pela instituição, entre elas, o uso do uniforme, legitimando “um ideal de mulher disciplinada e submissa que deveria se perpetuar” (NASCIMENTO, 1994, p. 114).

Somente hoje, aprofundando os conhecimentos acadêmicos, foi possível apropriar-me de leituras que permitissem ampliar a visão de mundo, dotando-me de uma visão crítica e, assim, permitindo-me enxergar a educação com outros olhos que não por um viés romântico.

Cursando o 1º ano do magistério, por motivos de saúde, fui obrigada a interromper os estudos e quando retomei, um ano depois, já o fiz na área de saúde,

³ Profa. Mariinha ministrava aula em sua própria casa, não sei se tinha formação acadêmica, mas era o que tínhamos disponível na época. Lembro que as aulas aconteciam na sala da casa e o seu marido, que era doente, ficava na sala o tempo todo, para garantir a disciplina e a obediência dos alunos. A palavra disciplina aqui evidenciada significa, de acordo com o dicionário Michaelis, relação de submissão de quem é ensinado, para com aquele que ensina; é observância de preceitos ou ordens escolares; também é designado ao procedimento correto (www.michaelis.uol.com.br).

no Colégio João Florêncio Gomes. Após concluir o 2º grau, comecei a trabalhar na área comercial, era o meu sonho entrar para o mundo do trabalho, pois, além de ser uma realização profissional era também mais uma fonte de rendimento na nossa casa. Nesse ambiente pude vivenciar várias experiências, construir belas amizades, que até hoje fazem parte da minha vida. Nesse sentido, durante 20 anos desenvolvi atividades profissionais em empresas vinculadas ao comércio.

A experiência na área organizacional foi muito significativa, pois, na oportunidade, adquiri conhecimentos relativos ao comportamento organizacional, liderança, motivação, dentre outros fatores que foram extremamente relevantes para a minha atuação profissional como educadora no ensino superior, principalmente, para os cursos de Administração. A partir do momento em que comecei a participar de experiências em instituições ligadas à área de educação percebi que o meu trabalho não poderia se restringir ao campo empresarial.

Nesse ínterim, desenvolvi um trabalho de valor significativo para a esfera social em comunidades carentes de Salvador, através de uma Organização não Governamental, cujo programa era intitulado “Festival da Criança”. Este programa tinha como finalidade contribuir para o desenvolvimento integral da criança, por meio de atividades lúdicas que favorecessem o seu desenvolvimento físico, psíquico, moral/espiritual. Através desta experiência pude verificar o quanto a área da educação era o meu lugar e foi fundamental para a minha decisão, no âmbito profissional, de tornar-me educadora.

Em 1996 ingressei no curso de Filosofia, na Universidade Católica de Salvador – UCSal com o propósito de buscar compreender o sentido da vida e a razão de minha existência, bem como, um direcionamento efetivo para as questões que fervilhavam em minha mente e que pudessem proporcionar uma clareza sobre o meu papel social. Em 1999, concluí o curso e o que posso assegurar é que foram quatro anos de muita dedicação, estudos, pesquisas e trabalhos práticos, buscando desenvolver a competência técnico-pedagógica, consciência político-social, bem como aprimorar as minhas qualidades humanas.

Vale salientar que, enquanto estudante de Filosofia, tive uma experiência de estágio bastante significativa, em todos os sentidos, principalmente na área do

ensino. Assim, em 1999, atuei como professora-estagiária⁴ na 1ª série do Ensino Médio no Colégio Estadual da Bahia, o Central. Este aprendizado contribuiu para que eu pudesse aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, bem como ampliar a visão do que é o processo ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que a experiência vivenciada foi rica, porém desafiadora, pois colocou-me diante da situação caótica que se apresentava o ensino público, no qual me senti solitária e impotente, em alguns momentos, para a resolução de situações que fugiam ao domínio de uma principiante, cheia de sonhos e vontade de mudar o cenário educacional, mas que se deparou com uma realidade que não dava muitas possibilidades de transformações imediatas.

O início da carreira docente como descreve Lima:

[...] é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como *continun*, do qual fazem parte tanto a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, quanto a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial – a iniciação na carreira e a formação contínua (LIMA, 2006, p.10).

Apesar de todos os percalços vivenciados na escola pública, em início de carreira, pude aproximar-me da realidade dos alunos, buscando ser uma facilitadora do processo ensino-aprendizagem, tomando como parâmetro as experiências vivenciadas durante a minha trajetória enquanto estudante.

Minha atuação profissional, no exercício da docência, deu-se, inicialmente, em uma escola da rede privada de Salvador, na 5ª série do ensino fundamental, ministrando a disciplina de História. Foi uma experiência desafiante, porém gratificante, porque a turma era de uma escola particular, cuja proposta de ensino, desde os anos iniciais, era o desenvolvimento integral do sujeito⁵. Logo, as atividades tinham que ser instigantes e interessantes para que o aluno pudesse

⁴ Para Souza, “[...] o estágio é entendido como uma modalidade formativa e (auto) formativa, isto porque “a utilização deste procedimento metodológico, através do recurso as narrativas (auto) biográficas, revelam-se como férteis para os (as) futuros (as) professores(as), por favorecer reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si, bem como ampliam os significados da prática didático-pedagógica vivenciada através de suas experiências individuais e com seus alunos [...]” (2004, p. 211).

⁵ A referida escola é uma Instituição Educacional, que tem como finalidade a Educação Integral do Ser Humano através da unidade do pensamento entre os conhecimentos religioso, filosófico e científico; tendo como elemento norteador de sua prática a Teoria Criativista, bem como, outros fundamentos teóricos que a necessidade exigir, a razão justificar e o sentimento dos seus profissionais ditar, considerando o interesse dos educandos e a necessidade da escola (Projeto Político Pedagógico, 1999). Sobre esta abordagem de educação holística ou integral Yus considera que a mesma engloba “[...] todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também, os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano” (2002, p. 16).

sentir o prazer e gosto pela história, agregando conhecimentos tanto para mim quanto para os alunos.

Ingressei, em 2001, no Ensino Superior ministrando a disciplina Sociologia, cuja experiência foi determinante para direcionar a minha opção pelo Ensino Superior, pois percebi que ensinar o adulto era interessante e enriquecedor, uma vez que eles trazem consigo muitas experiências que me colocava na condição de professor, de aluno, de ator e de coadjuvante. Paralelo a esse trabalho, ingressei em outra Instituição Privada de Ensino Superior, no Projeto Educar para Vencer⁶, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia para trabalhar na formação das professoras do ensino fundamental e médio da rede pública parceira.

Desde 2003 trabalho com a formação docente e, particularmente, considero que trabalhar com professores é uma experiência exigente e rica, afinal, a formação docente pode instigar uma perspectiva crítica e reflexiva, possibilitando aos professores um pensamento autônomo de (re)construção constante de sua identidade pessoal e profissional.

Sobre o exercício profissional docente, Arroyo nos faz refletir que,

há formas possíveis de ser professora ou professor diferentes. Pode esquecer a história e pode jogar fora como tradicionais dimensões permanentes do ofício. Poderia inclusive quebrar representações e auto-imagens lentamente construídas. Exatamente porque ser professor(a) é uma forma de ser, não temos direito de quebrar formas de ser que se entrecruzam com identidade sociais e pessoais. Essas mudanças exigem um trato cuidadoso (2000, p. 35).

Entendo que se trata de reconhecer que todo indivíduo já possui experiências e necessidades singulares que não podem ser desprezadas, em seu processo de formação, sendo este o protagonista do seu desenvolvimento. Ao reconhecer e respeitar a singularidade de cada um, a escola pode favorecer reflexões e formação continuada buscando o seu aperfeiçoamento profissional.

Como afirma Nóvoa (1995), estamos face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Nesse sentido, ao se refletir sobre sua própria noção de sujeito e de indivíduo, é possível recuperar as relações entre a história singular de cada um e os

⁶ O Educar para Vencer se constitui Programa Estratégico, assumido pelo Governo do Estado, que agrega projetos prioritários para fortalecer a escola com o foco na qualidade do Ensino Fundamental e Médio da rede pública. Para o seu desenvolvimento foram estabelecidas estratégias de gestão, a participação de instituições, destacando-se a Fundação Luis Eduardo Magalhães, as Universidades Estaduais e as Prefeituras Municipais, envolvendo as equipes gestoras, professores e alunos das escolas públicas do Estado da Bahia (<http://www.mp.ba.gov.br>).

espaços históricos mais amplos aos quais pertencem e dos quais participam, entrecruzando identidade sociais e pessoais.

O ingresso no Mestrado em Educação e Contemporaneidade foi motivado pela perspectiva de conhecer mais de perto as nuances do processo educativo na atualidade, em busca de uma nova identidade em um espaço que favorecesse recuperar essa relação entre a minha própria história singular e uma identidade social.

O tema que ora desenvolvo deu-se a partir dos estudos empreendidos na disciplina *Abordagem (auto)biográfica, formação de professores e de leitores*⁷, como aluna especial, suscitando o desejo de pesquisar a temática de histórias de vida e formação de professores. Aquele ambiente repleto de aproximações, perspectivas e possibilidades, ligadas às histórias pessoais e processos formadores, desencadeando debates potencializados pelos teóricos que discutem questões que permeiam a formação docente e legitimam a pesquisa (auto)biográfica, foi fundamental para a escolha da temática.

Outro fator preponderante na minha escolha foi a participação na organização do II Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)biográfica (CIPA), no qual pude estar frente a frente com pesquisadores que estudam sobre a temática, sendo que a minha proximidade como expectadora desses debates culminou com a decisão em desenvolver estudos nesta área.

Os pequenos passos fizeram a caminhada... As experiências formadoras desenvolvidas com o estágio, o exercício profissional, assim como os projetos centrados no trabalho com histórias de vida e processos formadores, revelaram-se instigantes e impulsionaram-me a aprofundar aspectos teóricos sobre o processo de formação. Emerge daí a necessidade novos passos como possibilidade de reflexão tanto para mim, quanto para outros docentes e pesquisadores.

Por isso, acredito que os relatos, memórias e os fios que tecem as histórias de vida de ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo possam sinalizar dados que permitam contribuir com novas propostas no âmbito da educação. Vale ressaltar que o trabalho aqui apresentado tem como objetivo analisar as

⁷ A referida disciplina foi ministrada pelo Prof. Elizeu Clementino de Souza e Profa. Verbena Maria Rocha Cordeiro, objetivando discutir perspectivas teóricas sobre narrativas de formação de professores, refletir sobre os saberes, bem como analisar os percursos de leitura e suas implicações na constituição do sujeito leitor.

contribuições do Curso Normal e do Colégio Nossa Senhora do Carmo para a formação docente; investigar os percursos de formação de ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo através da constituição da identidade de gênero e dos saberes docentes, bem como apreender imagens expressas pelas ex-normalistas sobre a formação docente.

Optei pela pesquisa com histórias de vida, utilizando como fonte de pesquisa as entrevistas com cinco professoras do Colégio Nossa Senhora do Carmo (1955-1969), fotos, jornais escolares, documentos oficiais, estudos bibliográficos entre outros. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa, caracterizada como uma pesquisa empírica com o método de procedimento a abordagem (auto) biográfica.

De acordo com Josso (2006, p. 21),

trabalhar sobre relatos de “histórias de vida” no campo das ciências humanas e na interpretação interativa com seus atores é uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergência de dois novos paradigmas, o paradigma de um conhecimento fundamentado sobre uma subjetividade explicitada, ou seja, consciente de si mesmo, e o paradigma de um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares.

Assim considerado, as pesquisas que empregam as histórias de vida como método de pesquisa apresentam um campo interpretativo que integram sujeito e objeto e possibilitam emergir experiências subjetivas sobre o processo histórico que os indivíduos vivenciaram ao longo de suas trajetórias de vida-formação.

Tal proposta de pesquisa configura-se como qualitativa, dada à relação dinâmica e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo que não pode ser traduzido em números, o que confirma que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são processos básicos no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen, a pesquisa qualitativa se caracteriza como fonte direta de dados no ambiente natural, constituindo-se o pesquisador no instrumento principal; “é uma pesquisa descritiva, em que os investigadores, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados, examinam os dados de maneira indutiva e privilegiam o significado” (1994, p. 47-51).

O percurso de pesquisa sobre os processos formativos, as indagações que daí emergiram, os contextos históricos que o país, a Bahia e o Colégio Nossa

Senhora do Carmo atravessaram, estão presentes neste trabalho, que se estrutura em quatro capítulos.

O capítulo 1, intitulado *Procedimentos Metodológicos: histórias de vida, abordagem (auto)biográfica e o processo metodológico da investigação*, além de elucidar a importância das histórias de vida e abordagem (auto)biográfica como recurso metodológico, traça os caminhos metodológicos da pesquisa ou itinerância de investigação.

O capítulo 2, intitulado *O Curso Normal e o Colégio Nossa Senhora do Carmo: laços e fissuras* contempla a educação no Brasil e na Bahia, tecendo um diálogo sobre o Colégio Nossa Senhora do Carmo e o processo de formação docente, laços e fissuras, bem como o perfil da educadora Olga Mettig.

O capítulo 3, intitulado *Formação docente: a urdidura da docência* apresenta as mudanças, permanências e desafios da formação docente, tecendo um diálogo com o Curso Normal como revelação da constituição de identidade de gênero, os saberes docentes e desafios postos na e sobre a formação.

O capítulo 4, intitulado *Imagens pintadas na memória: trajetórias de vida e formação* analisa criticamente caminhos e descaminhos trilhados através das imagens desveladas de ex-normalistas do Curso Normal, defrontando as entrevistas com o debate teórico.

E finalmente, apresento as considerações finais do que foi possível observar e pesquisar ao longo do desenvolvimento do estudo, assumindo um papel (auto)investigativo durante o percurso.

A importância dessa pesquisa destaca-se pela relevância da formação docente, cujas narrativas de ex-normalistas enriquecem a discussão e proporcionam uma reflexão sobre o ser professora que, no âmbito social, vem sendo alvo de um conjunto de debates que envolvem, simultaneamente, questões relativas à história da educação e à história da formação docente, porém, é preciso ampliar as análises, considerando a impossibilidade de separação entre a pessoa e o professor que somos.

Não obstante, refletir sobre a imagem de si é tecer fios na urdidura da formação docente, cujos fios representam cada pensamento e cada ação que se traduzem em experiências e marcas que cada um de nós deixa, como atores/atrizes,

no cenário educacional. As narrativas de ex-normalistas evidenciam essa urdidura através de suas lembranças, viagens e partilhas e contribuem para que cada indivíduo possa reconhecer o seu papel no processo de formação.

Cabe evidenciar que a abordagem sobre formação docente, a partir das histórias de vida, possibilitou-me observar que o objeto de estudo, não se encontra esgotado. Ao contrário, muitas lacunas permanecem e muito há a ser pesquisado e construído.



Foto 2 – Ex-normalistas e professores do CNSC
Fonte: Arquivo pessoal de D.M.

CAPÍTULO 1

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: histórias de vida, abordagem (auto)biográfica e o processo metodológico da investigação

*O processo da memória no homem faz intervir não só
na ordenação dos vestígios, mas também na
releitura desses vestígios.*
Jacques Le Goff

O estudo enfoca narrativas de um grupo de ex-normalistas, a partir do seu processo formativo e das histórias de vida, que se constituem em importante método de pesquisa, evidenciando a relevância de analisar o itinerário da formação docente, a partir das imagens compartilhadas por ex-normalistas.

Por trás de cada rosto e cada sorriso, verificado na Foto 2, encontra-se um sonho ou um desejo que não aparece no registro fotográfico, mas permanecem vivos na memória de cada ex-normalista. O desvelar dessas imagens faz intervir não só na ordenação dos vestígios, mas também na releitura desses vestígios. Nesse sentido, as histórias de vida, na forma de (auto)biografia, permitem uma aproximação com o vivido, favorecendo a reconstituição do processo formativo de cada sujeito.

Nesse sentido, construir um discurso que traduza com aproximação toda essa complexidade exige, sem dúvida, uma via metodológica relacional que busque redimensionar o espaço e o tempo, na qual a análise possa dar identidade e razão de ser, tanto à instituição educativa quanto a seus diversos atores.

A opção pela utilização das histórias de vida como suporte metodológico se impõe como um grande desafio, visto que esse método vincula-se à pesquisa (auto)biográfica constituída por narrativas em que se desvelam os percursos de vida e torna possível apreender a intersecção do individual com o social.

Chené (1988, p. 96) afirma que “[...] a narrativa leva à compreensão do percurso da formação”, isso porque ao falarem de si os sujeitos refletem sobre suas histórias, oportunizando-se uma compreensão de si mesmo e dos outros envolvidos, assim como, possibilita a quem escuta ou lê essas narrativas questionar-se sobre o seu próprio percurso de formação.

A utilização da abordagem (auto)biográfica na formação de professores é sustentada por sua importância no resgate de imagens e experiências que proporcionem um entendimento de si e do outro na esfera da atual conjuntura tanto nos aspectos sociais, quanto políticos e econômicos.

Assim, a proposta metodológica de histórias de vida irá nos fornecer subsídios para a análise e ampliação da constituição da história educacional da Bahia, a partir dos processos de vida e formação de ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo. Trata-se, sobretudo, de analisar as narrativas

(auto)biográficas para entendê-las, segundo Souza “tanto como fenômeno (o ato de narrar-se), quanto como método de investigação” (2008, p. 37) e, ainda, o processo de conhecimento de si e de intervenção na construção identitária de docentes.

As professoras, ao revisitarem o passado, realizam uma reconstrução das experiências significativas em suas trajetórias de vida, nos proporcionando adentrar em mundos particulares, fazendo conhecidos percursos singulares, ampliando, assim, as pesquisas com histórias de vida. E, a partir dessa reconstrução, é possível apresentar elementos que possam ressignificar a prática, a formação docente e dinamizar um novo saber, a partir das narrativas das experiências de auto-formação.

É nessa perspectiva que Josso procura estudar os processos de formação do ponto de vista do aprendente, utilizando as histórias de vida, ao afirmar que:

como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. [...] É procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas (JOSSO, 2004, p. 38).

Cabe salientar que as histórias de vida são os fragmentos da trajetória das professoras que se entrecruzam através de um itinerário histórico e dinâmico das vivências e experiências significativas ocorridas em seus processos singulares de formação e das implicações que as mesmas tiveram na sua vida pessoal/profissional.

Ouvir a história das professoras que estão inseridas no espaço educacional e encerram em si um percurso de vida é uma das maneiras de analisar o seu desenvolvimento, seu itinerário profissional, seus ideais e frustrações. As narrativas revelam que as histórias de vida proporcionam um espaço significativo para empreender um novo olhar sobre sua própria trajetória com reflexos em sua formação e desenvolvimento profissional. É uma possibilidade de deparar-se com seus próprios conceitos, bem como (pré)conceitos e a possibilidade de renovar sua prática e reescrever uma nova história.

Souza considera que, a utilização das histórias de vida no Brasil instaura-se nos anos 60 sobre a influência da História Oral e que, no campo da educação,

diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos 90, com a utilização do método autobiográfico e com as narrativas de formação. [...] Por isso, cada vez mais, ganham corpo e expressão estudos sobre formação de professores que tematizam sobre os percursos de formação com enfoque na história de vida, nas autobiografias e nas narrativas de formação (2006b, p. 8).

Nesse sentido, as histórias de vida contribuem para os estudos acadêmicos na medida em que, enquanto ferramenta investigativa permite resgatar o passado, particularmente, da tradição educacional do Colégio Nossa Senhora do Carmo e compreender os processos formativos e histórias de vida das alunas do Curso Normal que se expressa através dos seus sonhos, suas expectativas e seus desejos construídos a partir dos sentidos e dos significados atribuídos.

Assim, a seguir, faço uma abordagem sobre as histórias de vida, método (auto)biográfico e os caminhos metodológicos da investigação, que dão sustentação e norteiam a trajetória da pesquisa que aqui se propugna.

1.1 O sentido do vivido: histórias de vida como opção metodológica

O objetivo dessa sessão é abordar sobre as concepções epistemológicas subjacentes à metodologia das histórias de vida, especificamente, no campo da formação de professores.

Em sua busca por encontrar respostas para questionamentos sobre a vida e sua manifestação, bem como sobre as questões humanas e o sentido do vivido, o pesquisador traça um caminho que lhe favoreça aproximar-se do seu objeto de estudo e proceder a uma investigação que possa lhe apontar indícios de uma resposta àquilo que procura, assim como fornecer subsídios para a consecução de seus objetivos.

Partindo, inicialmente, das contribuições de Souza (2003), podemos caracterizar os termos *Metodologia das Histórias de vida*, *Método (Auto)Biográfico*, *Relato Oral*, *História Oral de Vida*, entre outros, como expressões usualmente utilizadas para designar os estudos baseados em narrativas, lembranças, memórias e histórias individuais e coletivas.

Como método de pesquisa, as histórias de vida foram inseridas na sociologia por W.I.Thomas e F. Znanieck em Chicago, no começo do século XX.

Vale ressaltar que entre 1915 e 1940, um grupo de professores e estudantes da Universidade de Chicago desenvolve trabalhos no âmbito sociológico o que ficou caracterizado como “Escola de Chicago” (CHIZZOTTI, 2003).

A Escola de Chicago é marcada pela pesquisa empírica e assinala uma nova forma de trabalhar com as pesquisas sociais, com o fim de trazer soluções para a vida social, denominada de sociologia urbana. É caracterizada por Coulon como “um modo de pensar de uma geração de estudiosos sociais norteamericanos” (1995, p. 30). Por conseguinte, desenvolveu métodos originais de investigação, através do uso científico de conhecimentos no campo pessoal e pesquisa de diferentes fontes documentais que, posteriormente, a sociologia veio denominar de sociologia qualitativa, contrapondo ao método quantitativo. Assim,

a escola de Chicago criou um método interpretativo realista a partir das narrativas orais de história de vida cotidiana de pessoas comuns, adotando um realismo literário que utilizava a linguagem, as percepções, os sentimentos e os pontos de vista dos pesquisados; o pesquisador assume uma posição empática com o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda, confiante de que a descrição dos problemas identificados, é, também, o meio tanto de revelação quanto de solução desses problemas sociais (CHIZZOTTI, 2003, p. 226).

Considerando tal panorama, a Escola de Chicago introduziu o estudo das histórias de vida como método de pesquisa, que durante muito tempo foi desprezada pelos que legitimavam o método quantitativo como a única fonte fidedigna de pesquisa. Somente por volta dos anos de 1980 que o método passa a ser novamente utilizado no campo da sociologia, gerando muitas discussões, sobretudo quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos da abordagem.

A metodologia de histórias de vida, portanto, rompe com formas cristalizadas de investigação que valorizam mais o dado acabado e perde, contudo, os sentidos que não são facilmente detectáveis. Tal interesse e discussões perpassam pela suposição de que, ao longo de sua história pessoal e escolar, o docente agrega conhecimentos, vivências, valores e uma série de fatores que estruturam sua vida e sua relação com o mundo.

Ferrarotti (1988) evidencia que o interesse crescente do uso sociológico das histórias de vida tem dois principais motivos:

- a) A necessidade de uma renovação metodológica, provocada pela crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia [...].
- b) a exigência de uma nova antropologia, que aparece no ‘capitalismo avançado’. Deste modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as

estruturas sociais em comportamentos individuais ou microsociais [...] (1988, p. 19-20).

Ou seja, a objetividade da metodologia clássica e suas técnicas, cada vez mais sofisticadas, já não atende as necessidades do conhecimento sociológico que perpassa pela compreensão da vida cotidiana, suas dificuldades e contradições, enfim, que satisfaça a necessidade de uma hermenêutica social.

Portanto, a retomada das histórias de vida ocorre diante de um questionamento da neutralidade científica, a partir da evidência de que toda investigação está ajustada em valorações de qualquer natureza e que uma isenção total implicaria a própria eliminação do sujeito. Também é fundamental considerar que o pesquisador vê a partir de um determinado ponto de vista, levando-se em consideração que não vê pura e simplesmente e escreve sobre o assunto de forma automatizada ou neutra, ele envolve-se com a pesquisa e é influenciado, bem como influencia.

De acordo com Chauí, “quando o cientista escolhe uma certa definição de seu objeto, decide usar um determinado método e espera obter certo resultado, sua atividade não é neutra nem imparcial, mas feita por escolhas precisas” (2007, p. 118). Nesta perspectiva, conhecer histórias de outras épocas, aproximar-se da vida das professoras de outros tempos, pressupõe, dentre outras exigências, sensibilidade e rigor teórico para dar conta da diversidade de fatores que permeiam tais estudos.

Na concepção de Nóvoa, “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (NÓVOA, 1995, p. 113). Adotando este entendimento, as histórias de vida caracterizam-se como uma metodologia com potencialidades de estabelecer um diálogo entre o individual e o sócio-cultural, abrindo espaço para agregar conhecimentos sobre a formação de professores.

Parafraseando Nóvoa (1995), o processo identitário decorre também da habilidade de desempenharmos com autonomia a nossa atividade, cujos processos de formação profissional estão imbricados na vivência pessoal que reflete e é refletida no contexto social. Nesse sentido, a forma como cada sujeito ensina pode estar inteiramente subordinada ao que se é como pessoa.

Para Giddens “as histórias de vida consistem em um material biográfico reunido sobre indivíduos específicos – geralmente na forma de lembranças dos próprios indivíduos” (2005, p. 517). Esse tipo de procedimento de pesquisa consegue reunir informações de ações e atitudes que são desveladas através das narrativas, revelando aspectos significativos da vida do sujeito.

Além de ressignificar as concepções epistemológicas, essa perspectiva de investigação promove reflexões sobre os aspectos histórico-culturais, afinal, “a história de vida permite captar de que modo os indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 159).

Deste modo, as histórias de vida permitem identificar trajetórias dos sujeitos como atores sociais, os quais são construídos no ambiente em que estão inseridos, sendo modelados e transformados pela sociedade, bem como promovendo transformações nesta mesma sociedade.

Visando dar sentido às experiências e contextos os quais estão inseridos, as histórias de vida, segundo Souza, “[...] nos permitirá transpor a voz, há muito calada, das diferentes necessidades do professor”, visto que,

as histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos *documentos pessoais* (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas*, que podem ser orais ou escritas (SOUZA, 2006b, p. 3, grifo do autor).

Nessa perspectiva, as narrativas cumprem o papel de trazer os conhecimentos e valores subjacentes à trajetória do professor, na medida em que permitem evidenciar o modo como cada um mobiliza tais conhecimentos, valores e saberes para dar forma à sua identidade num diálogo com seus contextos.

Sobre histórias de vida, Nóvoa aponta para os riscos e cuidados essenciais ao produzir um documento dessa natureza, que “se trata de um esforço de construção e (reconstrução) dos itinerários passados” (1995, p. 8), não uma mera descrição ou compilação de fatos.

É necessário ultrapassar a visão reducionista que caracteriza a reconstrução de alguns estudos sobre histórias de vida, pois, o que realmente importa é a abstração e reflexão dos enunciados, fazendo emergir o contexto das relações

macro – sócio-político, culturais e econômicas – que perpassam a situação de interação na qual as histórias de vida adquirem sentido.

Santamarina e Marinas (1994) caracterizam as histórias de vida de uma perspectiva de caráter dialético, na qual estas são entendidas como inseridas em um sistema, de tal modo que são tratadas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) sem serem desvinculadas do momento histórico que se apresentam, que se constroem nos condicionantes micro e macro-estruturais do sistema social.

Desta forma, essa abordagem metodológica consente ampliar possibilidades de trabalhar as narrativas como procedimentos tanto de investigação, quanto de formação, pois possibilitam evidenciar os saberes da docência e, deste modo, provocam um conhecimento da existencialidade (SOUZA, 2003).

A perspectiva apresentada por Gaston Pineau considera as histórias de vida como um método de investigação-ação que procura estimular a (auto)formação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva (PINEAU *apud* NÓVOA, 1988).

As histórias de vida de ex-normalistas, na medida em que deixam desvelar aspectos de sua formação, permitem analisar e ressignificar questões concernentes aos processos formativos, ajudando a desvendar várias temporalidades constituintes do ato de rememorar a tessitura de uma trama educacional que se confunde com a trama da vida de cada narradora.

Goodson (1992) aponta três argumentos em prol da essencialidade da utilização de dados sobre as histórias de vida dos professores. Em primeiro lugar, o respeito pela voz e pela vida do professor. Em segundo, o ambiente sociocultural e as experiências de vida são os aspectos mais importantes da sua prática. E em terceiro, é preciso atentar para o estilo de vida do professor, dentro e fora da escola, pois as suas identidades e culturas têm grande impacto sobre os modelos de ensino e a prática educativa.

Assim, depreendo que as histórias de vida são analisadas levando-se em consideração a ex-normalista enquanto sujeito da ação, o seu ambiente e identidade sociocultural, observando essa intersecção da história de sua vida com a história da

sociedade, “esclarecendo, assim, escolhas, contingências e opções com que se depara o indivíduo” (Goodson, 1992, p.75).

Imbuída do propósito de desvelar vivências, conhecimentos e saberes de ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo, busco um caminho de pesquisa que revele a tônica das histórias de vida de cada uma a partir de suas imagens. Deste modo, a seguir, abordo sobre o método de pesquisa (auto)biográfico, com a finalidade de refletir sobre o papel de cada sujeito no contexto educacional do Colégio Nossa Senhora do Carmo, pois esse método favorece a compreensão da singularidade das narrativas de formação no processo de construção da identidade docente.

1.2 Abordagem (auto)biográfica e formação docente

Mediante a necessidade de outro tipo de conhecimento que se aproximasse cada vez mais da realidade educativa e do cotidiano dos professores, surge o estudo (auto)biográfico. Apesar de muitas críticas, principalmente das correntes experimentalistas, esses estudos vêm se consolidando em diferentes áreas, que se voltam a estudar os ciclos de vida, stress, dilemas dos professores, bem como debruçam-se para um novo tipo de conhecimento, analisando memórias e universos sociais dos docentes. Trata-se de uma abordagem que “valoriza o indivíduo e busca apreender os processos de formação no contexto de histórias pessoais” (DOMINICÉ, 2000, p. 39).

No campo educacional, a abordagem (auto)biográfica ou as narrativas de vida, cada vez mais, ganham expressão nos estudos relativos à formação docente, possibilitando um novo olhar sobre a itinerância de professores e professoras e seu processos formativos. Essa importância, na perspectiva de Melo e Passeggi, se dá pelo fato de que: “o trabalho com as narrativas (auto)biográficas tem como principal finalidade a valorização da voz do ator/autor de sua história” (2008, p. 183).

Nesse sentido, busco discutir a formação docente a partir dessa abordagem, na intenção de analisar a trajetória de vida-formação dos sujeitos implicados na pesquisa. Com efeito, as (auto)biografias de professores e professoras é que vai desvelando a trajetória de vida pessoal e profissional e possibilitando ao

pesquisador reconstruir o processo formativo, pois, oferece possibilidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, oportunizando a sensibilização, o pensar sobre o vivido, a fim de narrá-lo. Como afirma Xavier, “a atividade de reter traços da memória individual ou coletiva é estimulada pela necessidade de tornar visíveis os fatores de unificação dos grupos e indivíduos envolvidos nas glórias ou derrotas de um passado comum” (2008, p. 167).

Frente a esse cenário, julgo que no contexto da formação docente, os professores/professoras são, a todo o momento, interpelados por discursos, numa tentativa de buscar respostas às questões teóricas e práticas, em função da complexidade da temática. Diferentes discursos concorrem, numa tentativa de identificar as questões de fundo, permeados, muitas vezes, pela imposição de significados acerca de como estes devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo a ser adotado por docentes e escolas.

Nesse contexto, é perceptível a importância que é conferida aos docentes nos processos de mudança da sociedade, colaborando, numa dialética em que a sua narrativa de vida se articula com a própria história do cenário educacional brasileiro. Com isso, os professores/professoras, como responsáveis por sujeitos em formação, oriundos, cada qual, de suas próprias histórias de vida estão em constante processo de construção e reconstrução desses conhecimentos.

Considerando que a abordagem (auto)biográfica demonstra a maneira como cada sujeito mobiliza seus valores, seus conhecimentos e seus saberes, para compor sua identidade, corroboro com a assertiva de Souza de que se adota a história de vida, mais especificamente, o método (auto)biográfico e as narrativas “[...] em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores” (2003, p. 137). Assim, este método pode adquirir sentido nos estudos atinentes à formação do professor, tendo em vista que ao contar a sua história, este o faz de forma dialética e reflexiva, favorecendo um repensar do seu processo formativo.

O método (auto)biográfico evidencia atitudes e comportamentos suscetíveis a mudanças e transformações que estimulam o pensar no outro como um ser constituído de várias vivências no decorrer das etapas de vida, portador de uma gama de significados, lições e contradições. Lejeune nos lembra que:

os relatos autobiográficos, evidentemente, não são escritos somente para 'transmitir a memória' (o que se faz pela palavra e pelo exemplo em todas as classes). Eles são o lugar onde se elabora, se reproduz e se transforma uma identidade coletiva, as formas de vida próprias às classes dominantes. Essa identidade se impõe a todos aqueles que pertencem ou que se assimilam a essas classes e rejeitam as outras numa espécie de insignificância (1980, p. 36).

É necessária uma visão atenta para o destaque do autor, uma vez que a sociedade recebe forte influência da classe dominante que impõem a sua história à história daqueles considerados excluídos. Assim, posso afirmar que os relatos de experiências desvelados pelas ex-normalistas confirmam a importância de dialogar e socializar as próprias experiências para a formação de outros sujeitos. Nesse sentido, Josso afirma que:

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (2004, p. 39).

Com isso, é imperioso o cuidado no desenvolvimento da pesquisa, a partir desse método investigativo, pois, inevitavelmente, existe uma interligação entre as histórias de vida, nas quais as narrativas, a pluralidade de registros, saberes e experiências se entrelaçam, sendo necessária uma atenção redobrada para não se perder no emaranhado de fios que tece cada história. Assim, é imprescindível que o pesquisador, implicado com a investigação, possa apreender sentidos e significados nas experiências pessoais e profissionais de cada sujeito. Segundo Bolívar,

os próprios relatos são ações em que aparecem relações, opções, perfigurando conseqüências e estruturando os modos de escolha e as possíveis avaliações do que foi realizado. Por isso a linguagem narrativa permeia e configura criticamente tal experiência (pensar, sentir, atuar). [...] Narrar a história de nossa vida é uma auto-interpretação do que somos, uma encenação através da narração (2002, p. 111).

Com efeito, as auto(biografias) direcionam para um aspecto dinâmico da própria abordagem, pois ao fazer, ao descrever, ao construir a sua história de vida, o sujeito constrói e reconstrói o seu passado e, nessa construção, permite ter uma compreensão melhor de si.

Deste modo, cabe ao pesquisador procurar captar, desvendar aquilo que extrapola o modo singular do que é comunicado, o que se insere no social e o que diz respeito ao narrador. Logo, é preciso ter paciência diante do inusitado que marca

as histórias de vida, em termos de avanços e recuos, e não interferir na instabilidade, na variação do tempo. Pois,

[...] embora na história de vida o pesquisador se abstenha de intervir e a maneira de se realizar caiba ao narrador, na verdade o pesquisador foi quem escolheu o tema da pesquisa, formulou as questões que deseja esclarecer, propôs problemas. O comando é dele, muito embora procure não intervir durante a narração (SIMSON, 1988, p. 22).

Vale ressaltar que a abordagem (auto)biográfica é uma técnica não-diretiva e, embora o pesquisador conduza o diálogo em função do tema da pesquisa, quem determina o que vai relatar é o narrador, e o pesquisador deve favorecer uma ambiente de empatia e abertura, permanecendo, sempre que possível, em silêncio e atento às entrelinhas do que está sendo expresso.

Ao lançar um olhar sobre as histórias de vida e o processo formativo das ex-normalistas, oportunizou-se, abrir espaço para que estas retratassem sua trajetória pessoal em interface com seu itinerário profissional, favorecendo uma melhor reflexão sobre as experiências vividas e oferecendo oportunidades de diálogos entre o ontem e o hoje, o individual e o social, uma vez que o método (auto)biográfico evidenciam a maneira como cada sujeito mobiliza seus valores, seus conhecimentos e suas energias para compor sua identidade, num diálogo com seus contextos (MOITA, 2000).

Esse diálogo vem como pano de fundo para que as discussões teóricas se estabeleçam, dando ao autor/narrador a oportunidade de discorrer sobre a realidade do vivido e ao pesquisador a oportunidade de análise e crítica dos contextos em que se estabeleceram, apoiando-se no referencial teórico pertinente.

A seguir, abordo o itinerário da pesquisa e a caminhada investigativa, descrevendo o meu envolvimento com a pesquisa, as inquietudes, os percalços encontrados no decorrer da investigação, assim como os encontros e desencontros.

1.3 Os caminhos metodológicos da pesquisa: a itinerância da investigação

O objeto de estudo dessa pesquisa está centrado nos sujeitos, ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo. Minha opção metodológica está enraizada numa postura epistemológica, no âmbito de um paradigma interpretativo e qualitativo. Coerente com esse paradigma de pesquisa, investigo processos

formativos, através das histórias de vida, buscando desvelar imagens das alunas do Curso Normal, utilizando a abordagem (auto)biográfica.

De acordo com Minayo, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, visto que:

ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzido à operacionalização de variáveis (MINAYO et al, 1996, p. 21-2).

Nesta perspectiva, a abordagem qualitativa é usualmente empregada para a compreensão de fenômenos caracterizados por uma complexidade interna, pois envolve valores, crenças, hábitos, atitudes, representações e opiniões. Portanto, através da abordagem qualitativa, será possível penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido.

Nesse contexto, torna-se importante a investigação de aspectos determinantes na constituição da identidade docente das ex-normalistas. Assim sendo, a pesquisa qualitativa tem como importante recurso as histórias de vida, para explorar a subjetividade do narrador.

O caminho metodológico da pesquisa foi o seguinte: num primeiro momento, fez-se necessário uma incursão pelas obras de autores que abordam a temática da formação docente, imagens e referenciais que dão base ao tema. Partindo dessa delimitação, foi feito um levantamento e revisão bibliográfica, momento em que foi se delineando o referencial teórico ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Corroborando com Boaventura (2004), a leitura e revisão da literatura é efetivada passo a passo, num *continuum*, durante toda a elaboração do projeto e da investigação.

Após organizar a estruturação proposta de pesquisa e estabelecer os diálogos concernentes ao estudo, num segundo momento, procuro me aproximar do objeto de investigação através da pesquisa documental. Com este propósito, entrei em contato com o Setor de Escolas Extintas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, buscando fazer um levantamento do material existente sobre o Colégio Nossa Senhora do Carmo que pudesse fornecer subsídios para o desenvolvimento do trabalho.

É importante evidenciar que o pesquisador precisa trabalhar, além das histórias de vidas, com outras fontes quando quer abranger, de maneira extensa, a realidade que observa, pois, “[...] mesmo aqueles que se manifestaram de modo muito entusiástico a respeito das histórias de vida reconheceram que a utilização somente delas resultava em trabalhos limitados” (SIMSON, 1988, p. 27).

Neste sentido, além das narrativas, busco pesquisar fontes diversas como jornais escolares, documentos oficiais e fotos, dentre outros que tragam informações sobre a formação docente das ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo, e possam agregar conhecimentos significativos à pesquisa.

Assim, recebido a autorização para a pesquisa documental e tendo acesso aos documentos do colégio pesquisado, iniciei o processo de coleta de dados. Cabe aqui evidenciar que o acesso ao Setor de Escolas Extintas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia foi cheio de percalços. A maioria dos documentos estava em péssimo estado de conservação, havendo muita desorganização. Ressalto que a mesma encontrava-se interditada em função da sujeira e mau odor provocado pela grande quantidade de pombos que ali faziam moradia, ficando impraticável a permanência por muito tempo.

A coleta de dados foi interrompida algumas vezes por conta dessas questões e, também, pelas condições em que os documentos estavam arquivados, tendo em vista a eminência da mudança de local por conta das condições precárias de trabalho, o que dificultou a pesquisa. Vale salientar, que apesar de toda a desorganização, havia boa vontade dos responsáveis em facilitar o acesso às instalações para a realização da pesquisa.

Durante as visitas realizadas nos meses de maio/08, junho/08, julho/08 e janeiro/09 ao Setor de Escolas Extintas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia foi possível identificar diversos documentos de interesse, que contemplava os marcos temporal da investigação, a exemplo dos livros de matrícula, atas de formatura e ofícios de diferentes natureza e conteúdo.

As fontes da pesquisa documental, em contraste com a pesquisa bibliográfica, são mais diversificadas e dispersas, envolvem documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, como envolvem outros documentos como diários, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, atas,

dentre outros. Para Lüdke e André, "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (1986, p. 38).

Na busca por outras fontes de coleta de dados, deparei-me com a pesquisa de mestrado de Soares (2007), realizada no Departamento de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, orientada também por Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, e que abordava um estudo sobre a educadora Olga Mettig. A pesquisadora disponibilizou o contato de uma ex-normalista, o que facilitou, sobremaneira, a minha pesquisa, tendo em vista que essa ex-normalista foi aluna da primeira turma do Curso Normal, bem como foi secretária da escola pesquisada.

Vale ressaltar que já vinha desenvolvendo métodos de busca através de livro de ata de formatura, pesquisa na internet e visita à Faculdade de Educação da Bahia, com o objetivo de localizar ex-normalistas que atendessem ao recorte temporal de 1955 a 1969.

Cabe evidenciar que algumas ex-alunas do Colégio Nossa Senhora do Carmo foram por mim localizadas através da internet, sendo que só foi possível estabelecer contato com uma e, mais tarde, descobri que trabalhávamos na mesma instituição.

Estabelecido o primeiro encontro com a ex-normalista indicada por Soares (2007), foi possível outros contatos com ex-alunas do referido Colégio que moram aqui em Salvador, o que abreviou o meu trabalho de busca.

Assim, a pesquisa foi realizada com cinco ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo, atendendo ao recorte temporal de 1955 a 1969, tomando como marco inicial a inauguração do Curso Normal do referido Colégio e abrangendo o período em que as ex-normalistas entrevistadas estudaram.

Visando preservar a identidade das entrevistadas, refiro-me às mesmas sem identificá-las nominalmente, a fim de preservar suas identidades, não infringindo, assim, princípios éticos. Nesse sentido, adoto as iniciais do nome de cada uma no decorrer das discussões. A ex-normalista G. G. tem 63 anos e estudou no CNSC no período de 1966 a 1968; D. M. tem 68 anos e estudou do período de 1955 a 1958;

A. B. tem 68 anos e estudou do período de 1955 a 1958; N. R. estudou do período de 1957 a 1964 e L.C. tem 63 anos e estudou do período de 1958 a 1964.

A ex-normalista D. M. trabalhou com a fundadora do Colégio Nossa Senhora do Carmo, Professora Olga Mettig, e estudou no período de 1955 a 1958. No primeiro momento conversamos bastante sobre a viabilidade da entrevista e ela foi muito receptiva. Naquele instante, pude verificar o seu entusiasmo, alegria e satisfação em colaborar, empolgada em resgatar o sentido do vivido através dos seus relatos, disponibilizando o seu arquivo pessoal, com o intuito de contribuir de forma significativa para a pesquisa.

O transcurso da entrevista com a ex-normalista G. G. foi interessante. Cheguei à sua casa e fui bem recebida pela família, porém, no início da narrativa acreditava que a mesma tinha pouco a contribuir pelo seu jeito meio introvertido, mas, foi surpreendente como ela resgatou a fundo a sua história. Foram tantas lembranças que eu, às vezes, me via naquele contexto como expectadora, ou, melhor dizendo, como testemunha. Ah! Naquela noite saí bastante reflexiva e me peguei, em diversas oportunidades, a pensar na sua trajetória.

Com L.C. percebi, de cara, que se tratava de uma pessoa simpática e extrovertida, sendo que, através de seus relatos, em alguns momentos era visível a alegria e satisfação de voltar àquele tempo. Ela criou um ambiente propício para a sua viagem interior, deixando uma música de fundo, que foi sucesso em sua época, como que buscando resgatar a memória.

A ex-normalista A. B., no entanto, demonstrou ser uma pessoa mais racional, sendo objetiva, sem se deixar mergulhar muito em emoções, ficando imperceptível se o motivo dessa postura perpassava por medo da exposição de sua vida ou das emoções que pudessem aflorar através das lembranças adormecidas que foram resgatadas naquele momento. Ainda assim, ela desvelou imagens significativas para a pesquisa.

A ex-normalista N. R., apesar de ser objetiva em seus relatos, deixou transparecer a emoção em reviver a sua trajetória de vida, colocando sempre como pano de fundo a família e as perdas sofridas.

Com efeito, é bem complicado obter muitas histórias de vida que forneçam base empírica de maneira satisfatória para se atingir um determinado objetivo, a não

ser por meio de uma investigação comprometida, reflexiva e com um tempo razoável para a discussão das narrativas e compreensão das experiências naquele contexto. No entanto, acredito que os relatos deram sustentação para a realização pretendida da pesquisa.

Simson (1998) chama atenção para o levantamento das histórias de vida que tem sido remetido ora para o começo da pesquisa – com o fim de se estabelecer questões pertinentes, cuja verificação seria realizada por meio de emprego de outras técnicas; ora é utilizado como meio de controle – para determinados resultados alcançados através de outros procedimentos. Em ambos os casos, chega-se por meio dela aos valores inerentes aos sistemas sociais em que habitam os informantes, que dados como os estatísticos seguramente não fornecem.

Por conseguinte, uma vez apreendida e analisada, uma história de vida oferece dados inseridos na gama de contradições sociais, econômicas, políticas e educacionais, que não se encontram isoladas umas das outras. Nesse sentido, as histórias de vida revelam um certo vivido social, visto que:

na história de vida, pede-se a um indivíduo que se conte, que descreva a sua história pessoal. Na história de vida única, é a singularidade que é considerada, não numa perspectiva de diagnóstico ou terapêutica, mas como reveladora de um certo vivido social (NÓVOA, 1988, p. 14).

Assim sendo, as histórias de vida tem como finalidade explorar uma parte da vida do narrador, suas experiências, sendo que, o pesquisador deve estar consciente que as vivências pessoais não estão isoladas das sociais, ao contrário, dá sentido a esta, pois, através do resgate dessas memórias é possível tecer fios na urdidura da formação docente. Portanto, as histórias de vida, como opção teórico-metodológica é fundante e significativa, colaborando para a constante formação de si.

Acredito que o processo das entrevistas possibilitou, através do diálogo estabelecido entre o individual e o sociocultural, desvelar os acontecimentos, marcados pelo seu tempo. A entrevista, como trabalho que é, "reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado" (BRANDÃO, 2000, p. 8).

Por isso, foi necessário atenção redobrada para não correr o risco de ver a entrevista perder-se dos seus objetivos iniciais, restringindo-se a divagações ou, mesmo, resvalando para uma espécie de troca de experiências mútuas, que comprometesse a qualidade do trabalho. De acordo com Ataíde,

[...] a dialética do encontro e elaboração da pesquisa envolvendo sujeitos plurais realizará sua função pedagógica de transformar os pesquisadores e seus colaboradores, contribuindo para desenvolver processos subjetivos que participam da produção/transformação da(s) identidade(s) desses sujeitos envolvidos na construção das histórias orais de vida (2006, p. 322).

Assim, através da pesquisa documental e das imagens expressas nas narrativas de ex-normalistas, foi possível reconstituir as histórias de vida e formação docente por meio da análise do material coletado, tendo por base a interpretação qualitativa.

Depois de todo o material coletado, as entrevistas foram transcritas e textualizada pela pesquisadora. A transcrição e a revisão de cada entrevista foi bastante exigente, tendo em vista que cada entrevista durou em média 2h, tornando o trabalho lento e gradual. Busquei conferir às transcrições alta fidelidade com o discurso falado, que foi codificado e categorizado, sendo submetidos às análises preliminares. Na fase subsequente ocorreu a análise e interpretação dos conteúdos, bem como a escrita final do capítulo e das implicações e conclusões deste trabalho.

Minayo aborda que “todo esforço teórico para desenvolvimento de técnicas, visa - ainda que de formas diversas e até contraditórias - ultrapassar o nível do senso comum e de subjetivismo na interpretação” (1996, p. 203). Deste modo, na análise de conteúdo busca-se “alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação” (Id. Ibidem).

O autor considera que do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado e, em termos gerais, relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados.

Sintonizada com essa abordagem, do material analisado emergiram dimensões que dou destaque no capítulo quatro. Contudo, o trabalho com histórias de vida exige uma discussão permanente nos capítulos teóricos, visando enriquecer a pesquisa, tendo em vista a riqueza de detalhes das narrativas.

Assim, à medida que fui desvelando o conteúdo das narrativas, busquei defrontar com a discussão teórica, fazendo, inicialmente, a interpretação das entrevistas em concomitância com a análise das fotos, sendo que os dados coletados nos documentos foram utilizados no momento em que desenvolvia os capítulos.

A seguir, abordo sobre o Curso Normal, sua trajetória no Brasil e na Bahia, assim como o percurso do Colégio Nossa Senhora do Carmo, com o objetivo de resgatar a história dos sujeitos implicados na pesquisa.



*Foto 3 – Fachada do CNSC
Fonte: Arquivo pessoal de L. C.*

CAPÍTULO 2

O CURSO NORMAL E O COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO: laços e fissuras

A educação faz a pessoa fácil de dirigir, mas difícil de controlar; fácil de governar, mas impossível de escravizar.
Henry Broughan

Neste capítulo, debruço-me sobre o Curso Normal no Brasil e na Bahia com o intuito de reconstituir e compreender o passado reflexivamente, bem como busco analisar as contribuições do Colégio Nossa Senhora do Carmo na formação docente, dando sentido às experiências formativas, a partir do pressuposto de que estas têm significação no espaço-tempo em que foram vivenciadas. Nesse contexto, pretendo dialogar sobre o conceito de identidade para compreender os processos identitários, analisar as narrativas e os discursos das ex-normalistas, especialmente de gênero e os elementos simbólicos que constituíram sua formação.

Portanto, reconstruir essa trajetória é aproximar-se das histórias de vida e processos formativos, integrando experiências passadas e presentes, fomentando um pensamento reflexivo que ajudará a criar significados e construir sentidos.

A foto 3, com a imagem da ex-normalista L.C. frente à fachada do Colégio Nossa Senhora do Carmo suscita um sentimento nostálgico sobre os meus próprios desejos e sonhos que se aproximam, acredito, dos sonhos e projetos que povoam o imaginário de todo sujeito em formação e me faz refletir sobre o significado da escola e, conseqüentemente, da educação na formação docente. A escola tem formado ou tem educado, tem dirigido ou controlado, tem governado ou escravizado? Cabe refletir.

Frente a isso, os estudos sobre a história educacional, tornam-se fundamentais, no sentido da reflexão que proporciona sobre a formação de professores e seus contextos, tendo em vista a possibilidade da reescrita de um ideário, em um determinado tempo e espaço, de uma determinada sociedade, instituição ou grupo social, favorecendo um novo olhar sobre o passado e uma nova escrita do presente.

Não é minha pretensão reconstituir a história educacional, mas me apoiar nos estudos já apresentados por Romanelli (2001) e Tanuri (2000), dentre outros autores que já se incumbiram desta tarefa. Interessa-me somente contextualizar o Curso Normal ao longo da história, articulando docência e mulher.

Nesta perspectiva, entendo como mister o estudo sobre o Curso Normal, tanto no Brasil, quanto na Bahia e especificamente no Colégio Nossa Senhora do Carmo, ante a possibilidade de resgatar a concepção de formação de professores. Nóvoa entende que:

a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (1995, p. 28).

Nessa perspectiva, a concepção de formação de professores, no presente trabalho, ganha sentido não como conceito, mas de uma perspectiva conceitual de como os diversos saberes e conhecimentos foram elaborados ou construídos em cada época da história, especificamente, na formação para o magistério.

Os estudos sobre a história das instituições escolares são recorrentes no cenário académico, haja vista a sua complexidade e abrangência. De acordo com os estudos de Nosella e Buffa é possível constatar que há “grande quantidade de pesquisas sobre história de instituições escolares, sobretudo a partir dos anos 1990, o que mostra a relevância atual deste recorte temático no âmbito da história da educação” (2008, p. 17).

Os autores acrescentam que “os grupos escolares tornaram-se, recentemente, objeto de vários estudos” e atribuem a demanda por estudos desta natureza “como reação à atual decadência do ensino fundamental público, comparado com o ensino primário das primeiras décadas do período republicano” (id *ibidem*).

Entendo que, ao estabelecer uma relação dialética entre a instituição, seus atores e a sociedade, emerge a necessidade de um redimensionamento espaço-temporal em uma pluralidade de sentidos. Desse modo, posso afirmar que, à medida que mergulhamos na história da instituição, conferindo sentido às narrativas das ex-normalistas na condição de sujeitos históricos, é possível conceber a grandeza dos pequenos atos, os gestos, as vozes pouco ouvidas ou silenciadas, a dimensão curricular e as abordagens pedagógicas. Como evidencia Nóvoa:

trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e intervenção. As instituições educativas adquirem dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (1992, p. 15).

Nessa sentido, emerge a renovação do conhecimento que se objetivou buscar nas múltiplas imagens reveladas pelos sujeitos, procurando desvendar os vários significados que as instituições educativas conferem.

Foram importantes as leituras que dão suporte ao trabalho de contemporizar a Escola Normal no Brasil para melhor situá-la como parte de um processo ou projeto de educação nacional. Do mesmo modo, foi realizado um estudo sobre a Escola Normal baiana, justamente porque, suponho, não poderia fugir aos padrões comuns estabelecidos para o Curso Normal em todo o país. Finalmente, alimentam este capítulo, os dados empíricos coletados nos arquivos do setor das Escolas Extintas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, tendo em vista de que os documentos ajudam a reconstituir o contexto do Colégio Nossa Senhora do Carmo.

Contextualizar o Curso Normal no Brasil é a nossa pretensão, na seção a seguir, tendo em vista sua relevância para a recuperação da interligação entre forças conservadoras e modernizadoras do ensino e os debates sobre a formação de professores.

2.1 O Curso Normal no Brasil: contexto histórico

No decorrer do século XIX, o Brasil passa por várias transformações: a consolidação do capitalismo; o incremento de uma vida urbana que oferecia novas alternativas de convivência social; a ascensão da burguesia e o surgimento de uma nova mentalidade – burguesa – reorganizadora das vivências familiares e domésticas, do tempo e das atividades femininas.

Uma das transformações sociais visíveis neste século foi a instituição da Escola Normal. A partir dos estudos de Tanuri verifico que “a primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835” (2000, p. 64).

Os anos seguintes à criação da primeira Escola Normal, instituições semelhantes foram sendo criadas em diversas províncias como: Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Pernambuco, Piauí, Alagoas, São Pedro do Rio Grande do Sul, Pará, Sergipe, Amazonas, Espírito Santo e Rio Grande do Norte.

As escolas normais foram fundamentais para a formação docente, pois tinham como objetivo formar oficialmente professores e professoras para atuarem no magistério primário, porém, a princípio não foi valorizada, em função do desinteresse do governo monárquico em aplicar recursos para a implementação de ações que dessem sustentação à preparação de professores para as escolas primárias.

Tanuri (2000) declara que as primeiras escolas normais vivenciaram o insucesso, caracterizado pela educação pragmática vivenciada na época, pois partia-se do pressuposto da não necessidade de método pedagógico, tendo em vista o descaso da sociedade para o preparo do professor, em função de não priorizar a educação elementar. Além disso, cabe ressaltar os salários baixos e as deficiências didáticas.

A metodologia utilizada, nas primeiras escolas para a formação de professores era o método lancasteriano⁸ do ensino mútuo, o qual promovia o ensino dos mais atrasados pelos mais adiantados. O Curso Normal apresentava a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Na concepção de Neves, o método lancasteriano consistia em:

[...] características semelhantes ao projeto civilizatório que José Bonifácio (1763-1838) tinha para o Brasil. Em suma, o Método despertava o interesse das elites ilustradas porque já se identificava que ele apresentava um ideal pedagógico altamente disciplinador; os objetivos, a dinâmica e o processo de avaliação pedagógica investiam na construção de um homem militarmente disciplinado e, socialmente obediente (NEVES, 2005, p. 27).

O método lancasteriano, portanto, caracterizava-se por várias intenções. Além de objetivar manter a ordem e a disciplina para atender os ideais do Império, restringia o papel do professor e apresentava um ensino mecânico e coercitivo, tendo como principal característica o treinamento de alunos para tornarem-se monitores. A preferência por essa prática tinha suas razões: era vantajoso do ponto de vista econômico e visava resolver o problema da falta de professores.

De acordo com estudos empreendidos por Tanuri (2000), o Ato nº 10 da Assembléia Legislativa da Província, definiu as disciplinas a serem ministradas, o

⁸ Método pedagógico formulado, no início do século XIX, pelos ingleses Andrew Bell (1753-1832), e Joseph Lancaster (1778-1838), implantado, em caráter oficial, no Brasil, em 1827, no período que marca o início da descolonização, da instituição do Estado Nacional e dos projetos que esse Estado se propôs a desenvolver (NEVES, 2005).

qual contemplou o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano, as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã.

As Escolas Normais como foram imaginadas não conseguiram se estabelecer por diversos motivos, tais como: falta de estrutura física, falta de sustentação pedagógica e problemas administrativos. Coadunando com essa idéia, Tanuri declara que: “Pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos” (2000, p. 65). O retrato da Escola Normal, nos primeiros anos, de acordo com a autora, foi assim descrita:

algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000, p. 65).

Nesse sentido, as Escolas Normais com essa imensa carência de recursos materiais e humanos falharam no cumprimento de seus objetivos, por não conseguirem formar os professores como agentes de disseminação da educação e, conseqüentemente, por não conseguirem difundir a instrução primária no país.

A forma como o professor visualiza o processo educacional no século XIX é que conduz a prática e determina a ação educativa, pois este se constitui perante os ditames da escola revelando-se conservador e tradicional em suas abordagens em sala de aula. Desse modo, pode-se afirmar que o professor não tinha uma autonomia em desenvolver práticas educativas significativas, sendo apenas um reprodutor do conhecimento. Na concepção de Tanuri,

[...] em nível primário realizou-se o primeiro ensaio de uma instituição destinada especificamente à formação do pessoal docente para as escolas primárias no Brasil. Essa característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da Província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas (TANURI, 2000, p. 64).

Assim, é perceptível existir um processo bem lento para que a educação recebesse a atenção devida e somente ações isoladas de alguns homens que se sobressaíam na história é que conseguiam dar um novo impulso ao ensino e demonstrar a sua importância para a sociedade. Desta forma, apesar das adversidades, foi possível a consolidação da Escola Normal como um espaço de formação do professor primário. De acordo com Olinda,

vencida a luta contra as adversidades e concretizado o projeto de ver erguida uma instituição encarregada de formar os professores primários, teve início o árduo trabalho de mantê-la funcionando de acordo com as inovações tecnológicas da época (OLINDA, 2005, p. 28).

No final do ano de 1860 e início de 1870 várias transformações de ordem ideológica, política e cultural são observadas no cenário social com intensa movimentação de idéias, com profundas repercussões no setor educacional. No cerne dessas discussões as escolas normais passam a ter um maior significado. Essa constatação fica evidente no levantamento que Tanuri (2000) apresenta em seus estudos quando afirma que em 1867 o país contava apenas com quatro estabelecimentos dessa modalidade, em 1883 registra-se a existência de 22 escolas, apresentando sinais de progresso (TANURI, 2000).

De acordo com Olinda, a Reforma Leôncio de Carvalho, realizada em 1879, é apontada como um marco importante na luta pela disseminação de escolas normais, pois “acenava com o apoio financeiro do governo central para que os governos provinciais conseguissem concretizar o sonho de ter um espaço próprio para a formação de professores primários” (OLINDA, 2005, p.24).

Com a mudança da proposta curricular a Reforma Leôncio de Carvalho favorece um preparo regular e de melhor nível, de cunho científico, ao propor disciplinas pedagógicas, desenvolvendo, assim, qualitativa e quantitativamente, as escolas normais.

Paralelamente ao progresso das escolas normais, com mudança curricular, ocorre também sua abertura ao feminino, pois, “já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro” (TANURI, 2000).

A Escola Normal, por várias décadas, vivenciou a dominação masculina: o magistério primário era desempenhado por homens e nas escolas normais a maioria

dos professores que lecionavam para as mulheres eram homens, evidenciando a supremacia masculina sobre as mulheres tanto na prática da vida social, quanto no contexto educacional e nas elaborações discursivas sobre essa realidade.

Apesar de, a princípio, a Escola Normal surgir destinada ao público masculino, em função da cultura e dos valores vigente a respeito do papel da mulher estar restrito ao espaço privado e do homem à esfera pública⁹, essa situação foi se modificando aos poucos, atendendo a anseios, principalmente, femininos. Nesse contexto, Almeida sistematiza que,

a Escola Normal em São Paulo foi a primeira instituição a formar professores e professoras no Estado e funcionava precariamente, abrindo e fechando suas portas de acordo com os interesses políticos e com os raros investimentos em educação. Apesar de ter sido, a princípio, destinada ao público masculino, conforme já foi assinalado, a Escola Normal supriu uma necessidade e um desejo femininos e surgiu como a primeira via de acesso das mulheres à instrução pública escolarizada e que possibilitava o exercício de uma profissão (ALMEIDA, 1998, p. 62).

Nesse contexto, o curso de magistério foi uma das poucas oportunidades de continuidade de escolarização para a mulher, sendo o principal motivo a profissão docente passar a representar, para a sociedade, um sentido de vocação e doação a alguém, encaixando-se como uma extensão do papel feminino e atuação profissional de mulher.

Assim, o aumento do número de mulheres na Escola Normal foi um fato que ocorreu de maneira veloz, com as moças ocupando esse grau de ensino, como resultado das concepções vigentes de ser a mulher adequada para a profissão primária. Para muitas delas, “a Escola Normal passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário” (DEMARTINI; ANTUNES, 2002, p. 70).

No discurso do intelectual e reformista, Caetano de Campos¹⁰, que mesmo não fazendo diferenciação entre o ser homem e ser mulher, deixava claro que o ensinar era um fazer tipicamente feminino. Com a compreensão da escola como

⁹ No século XIX, a distinção entre o público e o privado constituem formas de poder em uma rede tentacular do controle. Michel Foucault debate sobre a questão do poder que não está somente na mão do Estado, mas se espraia no corpo social sem que se possa estabelecer o seu limite.

¹⁰ Médico e educador brasileiro. Foi reorganizador do ensino público paulista iniciado no ano de 1890.

função do Estado, percebo que uma nova concepção de educação se delineava no cenário educacional.

Demartini e Antunes (2002) constatam que o magistério tornou-se uma profissão predominantemente feminina por alguns motivos, tais como: a concepção de que os salários das mestras podiam ser inferiores aos dos professores, a incorporação do discurso de que existia uma vocação da mulher para o magistério, assim como, o fato de que poder conciliar as atividades profissionais e domésticas.

Portanto, “ser professora” passou a ser comum entre as moças, pois era possível congrega o trabalho doméstico com a maternidade, dando a profissão um caráter de excelência e posição social prestigiada, sem temor de que essa mulher instruída colocasse em risco a sociedade. Para Almeida,

no plano educacional, os anos iniciais do século ofereceram maiores oportunidades ao sexo feminino, representadas pela escolarização das meninas e moças, na esteira dos ideais positivistas e republicanos, tendência essa que se estruturou nas décadas seguintes. A historiografia tem mostrado essas mudanças como resultado de uma política de concessão por parte dos poderes oficialmente instituídos e dirigidos pelo sexo masculino, sem atentar que essas mudanças, assim como as chamadas “concessões”, também foram resultado de atendimento às reivindicações e, portanto, conquistas femininas (ALMEIDA, 1998, p. 27-28).

As mudanças que se processaram nesse contexto firmaram-se de forma lenta e gradual, legitimadas pelas lutas de gênero que impulsionaram mudanças e transformações sociais, indo de encontro a concepções e preconceitos constituídos sobre o ser professora e buscando uma maior conscientização e humanização da profissão.

Em 1889, com a nova ordem institucional implantada, que foi a República, continuaram os mesmo debates e iniciativas vindas do império, entre elas “a autonomia das escolas normais” (OLINDA, 2005, p, 25).

Um dos primeiros movimentos do governo republicano foi a elaboração de medidas, que resultaram na criação, em 1891, do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos que durou um ano e teve como uma de suas propostas a revisão curricular do ensino primário, secundário e a Escola Normal, substituindo as disciplinas de cunho humanístico por disciplinas de caráter científico, no sentido de atender às exigências da visão positivista da maioria dos republicanos (GHIRALDELLI JR, 2003).

Essas medidas tiveram um caráter estadual, mas não alcançaram o seu objetivo, a começar pelo nome dado ao órgão responsável pelas questões educacionais – Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos –, sendo possível perceber a pouca importância que o governo dava à educação.

Com efeito, essa pouca importância dada à educação nos demonstra que, naquele momento, perpetuava-se a concepção de educação como ensino ou transmissão de conhecimentos, o que não favorecia políticas públicas voltadas para a melhoria do cenário educacional. Por conseguinte, o ensino era apoucado, pautado em práticas de repetição, decoreação e de fixação, cuja preocupação era a transmissão de conteúdos desvinculados da vivência do aluno, bem caracterizado por Libâneo, quando afirma que:

os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

Assim, a Escola Normal seguia os padrões de um ensino rígido, num cenário escolar elitista e seletivo, no bojo de uma estrutura sócio-econômica que pouco valor dava à educação. Nesse contexto, o ensino estava vinculado à transmissão da cultura geral, privilegiando a memorização e repetição, com fins de disciplinar o aluno.

Romanelli considera que a estrutura sócio-econômica, vigente na época da República, tinha um predomínio numérico de população estabelecida na zona rural e, nesse sentido, não havia tantas demandas educacionais em função da pouca importância que a população empregava à educação. Nessa perspectiva, mudanças efetivas na educação só seriam possíveis a partir da ruptura dessa estrutura social estabelecida. Assim, a autora destaca que:

[...] Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I guerra [...] (ROMANELLI, 2001, p. 41).

O processo de organização urbana e, conseqüentemente, a formação de uma sociedade urbano-industrial, com efeito, desencadeou no campo educacional um movimento renovador. Dessa forma, a população que, até então, não frequentava a escola, passou a exigir uma escola primária. Com essa demanda pela escola houve, conseqüentemente, uma preocupação com a formação de professores, o que implicava a profissionalização das suas atividades, em particular, exigindo uma formação específica de professores primários que se efetivava nas escolas normais.

Na década de 1920, afirma Ghiraldelli Jr. (2003), alguns intelectuais, a exemplo de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, Sampaio Dória e Carneiro Leão buscam consolidar a educação em algumas capitais do país, visando imprimir uma educação inteiramente nova e comprometida com a realidade de seu povo. Assim, no período dos anos 1920/1930 são realizadas grandes reformas que se notabilizariam pela abrangência política e institucional.

O movimento renovador da educação, com denominações variadas, tais como “Escola Nova”, “Escola Ativa”, entre outras, foi originária dos Estados Unidos e da Europa, tendo a propagação das idéias renovadoras de John Dewey. No Brasil, o movimento foi liderado, essencialmente, por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Cabe considerar que o período da revolução de 30, que envolveu vários segmentos sociais, foi pano de fundo que abriu uma nova fase na vida brasileira. No que concerne à educação, os Pioneiros da Escola Nova apresentam o Manifesto, em março de 1933, propondo várias reformas e mudanças, entre as quais, a criação do Instituto de Educação¹¹, visando a preparação de uma geração de professores adaptados às novas tendências pedagógicas que pudessem dar conta das demandas sociais, constituindo-se num importante passo para a formação de professores (LOPES, 2006).

O Movimento da Escola Nova concebe a educação como um direito social e como instrumento de democratização de um ensino de qualidade, comprometida com os problemas sociais. Para Anísio Teixeira não seria uma ruptura com a escola

¹¹ Sobre essa questão, consultar o trabalho de Carneiro (2009), quando a autora apresenta aspectos teóricos sobre o Curso Normal na Bahia e, mais especificamente, sobre o IEGG (Instituto de Educação Gastão Guimarães).

tradicional, mas sim uma reformulação didática, tendo como elementos fundantes a justiça social e escolar.

Guiando-se por essa concepção, Anísio Teixeira traçou o programa ideal que deveria ser implantado nas escolas normais, que fora transformada em Escola de Professores. A partir desses movimentos, na década de 30, muda-se a configuração da Escola Normal, os professores eram todos preparados, o currículo retratou uma nova concepção de ensino normal que saía da elitização cultural em busca da competência profissional, voltado para uma abordagem de caráter cívico e moral, abrindo-se, conseqüentemente, novas escolas.

Em 1934 o governo Vargas continua com as reformas sociais, sendo eleito presidente pelo voto indireto da Assembléia Nacional Constituinte, em 15 de julho, com mandato até 1938. Porém, em 1937, baseado na denúncia oficial da existência de um suposto plano comunista para tomar o poder pela luta armada Getúlio Vargas dá o golpe de estado e implanta o Estado Novo, baseado no autoritarismo, centralismo e corporativismo, apoiado pelos setores sociais mais conservadores (MELO, E. M). A autora analisa que:

a interpretação que podemos fazer deste período é que a moral e a conveniência estavam totalmente conjugadas. A família era definida como uma “comunidade constituída pelo casamento indissolúvel com o fim essencial de gerar, criar e educar a descendência”, e por isso considerada como “o primeiro fundamento da nação”. Das mulheres era esperada uma educação que as tornasse afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes na administração da casa (MELO, E.M., 2002, p. 85).

Como se vê, o espaço declarado da mulher era o espaço privado, e tudo que diz respeito à maternagem e vida doméstica. Noto que quanto mais a repressão social toma forma, mas a mulher é subjugada à sua condição de inferioridade, refletindo valores socialmente construídos.

Com a Constituição Federal de 1946, o país experimenta uma orientação descentralizadora e liberal, com os Estados livres para regulamentar o ensino primário e normal. Porém, é adotado pela maioria dos Estados a Lei Orgânica, normatizada pelo Decreto-lei nº. 8.530/1946 como modelo para o sistema de formação de professores, consolidando-se a uniformidade da formação.

Nesse período, no que concerne ao Curso Normal, consolida-se a idéia de desdobramento ou divisão em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial

ou profissional, atendendo aos dispositivos do decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, que instituía: 1 – Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2 – Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3 – Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 2001).

O Curso Normal de 1º ciclo era voltado para a formação de regentes de ensino primário funcionando em Escolas Normais Regionais, tendo duração de 4 anos. O currículo apresentava as seguintes disciplinas: Português, Matemática, Geografia Geral, Geografia do Brasil, História Geral, História do Brasil, Ciências Naturais, Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene, Educação Física, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos manuais, Psicologia e Pedagogia e Didática e Prática do Ensino (ROMANELLI, 2001).

A autora chama a atenção para as disciplinas Psicologia e Pedagogia e Didática e Prática do Ensino que só apareciam na última série, enquanto outras disciplinas, não tão significativas, apareciam em quase todas as séries.

O Curso Normal do 2º ciclo era voltado para a formação de professor primário, funcionava em Escolas Normais, tendo duração de 3 anos. O currículo era mais diversificado e especializado: Português; Matemática; Física e Química; Anatomia e Fisiologia Humanas; Música e Canto Orfeônico; Desenho e Artes Aplicadas; Educação Física, Recreação e Jogos; Biologia Educacional; Higiene, Educação Sanitária, Puericultura; Metodologia do Ensino Primário; Sociologia Educacional; História e Filosofia da Educação e Prática de Ensino (ROMANELLI, 2001).

Diversas críticas eram feitas a esse perfil, que visava transformar a Escola Normal numa instituição de caráter estritamente profissional, excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental.

Em 20 de dezembro de 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961), que segundo Tanuri:

[...] não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais (2000, p. 78).

Observo que a criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcada por diversos movimentos de afirmação e de reformulações. Assim, o Ensino Normal atravessou a República como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país.

Fusari e Cortece, ao analisarem a lei 4024/61, comentam que o Curso Normal “foi hipertrofiado nos seus aspectos instrumentais, em prejuízo do conteúdo básico geral e específico, o que a implantação da Lei 5692/71 não corrigiu, antes pelo contrário, esse curso não recebeu tratamento adequado em qualquer um dos aspectos” (1989, p. 74).

Em virtude do golpe militar em 1964 em que o país se viu representado pelo regime militar, que fortemente colaborou para que o modelo de Escola Normal se descaracterizasse, assim como, a formação docente no Brasil, várias adequações foram feitas na educação, com fins de ajustar a legislação de ensino. Nesse sentido, as denominações Escola Normal e Institutos de Educação desaparecem e institui-se o termo Habilitação ao Magistério.

Assim, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, a tradicional Escola Normal passava a ser uma habilitação de profissionais do ensino de segundo grau ou Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e a formação de especialistas ou professores para o Curso Normal caberia ao curso de Pedagogia.

Verifico que a evidência dos graves problemas enfrentados pelo Curso Normal, levou o governo a buscar soluções que pudessem amenizar tal situação. Assim, buscando revitalizar a Escola Normal, o governo lança, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). (SAVIANI, 2009).

Essa descaracterização do Curso Normal atravessou o chamado Regime Militar (1964-1985) e se inovou, a partir da nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, com a criação do Curso Normal superior e os Institutos Superiores de Educação, com a tarefa de preparar professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, mas que não correspondeu às expectativas de formação de professores.

Como se pode observar, o Curso Normal possui uma trajetória histórica permeada por interesses os mais diversos, enfraquecida, em certos momentos, e sempre se reerguendo em função, acredito, da necessidade de transformação

própria de uma sociedade. Deste modo, a sua sobrevivência foi, justamente, atendendo aos interesses da sociedade, ainda que, em determinados períodos, sobrepujasse o seu valor enquanto espaço de formação.

2.2 O Curso Normal na Bahia: sua historicidade

É de extrema relevância perceber como a formação docente no Curso Normal, ao longo do tempo, se estabeleceu na Bahia uma vez que, percebido a importância do cenário educacional baiano, possa tomar como parâmetro para a compreensão da história educacional do colégio pesquisado. Para isto, lanço o olhar no passado, buscando pistas e vestígios que possibilitarão entender este fenômeno.

A principal característica da economia da Bahia, no período colonial, foi de uma “economia de exportação, mercantil, agrária e escravista” (TAVARES, 1987, p. 98). Nesse sentido, faço o seguinte questionamento: como inserir a educação como primordial numa cultura voltada para fins mercantilistas?

Com efeito, é fácil verificar que a educação não era uma das preocupações no período colonial. Porém, ainda que a educação tenha um papel secundário na sociedade, verifico que ela não é deixada de lado e o processo educacional inicia-se com os jesuítas como responsáveis, por muito tempo, pelo processo de colonização e pela educação na Bahia, com traços culturais e religiosos tipicamente europeus, desconsiderando a cultura indígena que aqui já estava estabelecida.

Esses traços europeus foram incorporados ao contexto educacional baiano que trazia subjacente à sua prática uma educação pragmática, distante da realidade, com o foco na cultura geral européia. Por conseguinte, a permanência dos jesuítas perdurou até a Reforma Pombalina. Com isso, segundo Silva,

[...] a instituição do modelo de aulas régias, criado para substituir o ensino ministrado nos colégios jesuítas, possibilitou a formação de um magistério laico, pelo menos em tese, em virtude da orientação religiosa de cunho católico romano ser também, nesse modelo, a grande corrente ideológica (SILVA, 2000, p.85).

As chamadas aulas régias de Retórica, Latim, Grego entre outras eram geralmente ministradas por professores despreparados para exercer tal função e sem conhecimento da cultura local, já que esses, em sua maioria, vinham da Europa e defrontavam-se com um alto índice de analfabetismo.

Nessa época, além “de ler e escrever”, havia alguns cursos como o de Filosofia e Ciências, Letras e Teologia e Ciências Sagradas. Sendo que o curso de Teologia e Ciências Sagradas era consagrado como nível superior e reservado à sacerdotes. Desse modo, as pessoas que chegassem à conclusão do curso e aspirassem continuar estudando deveriam ir para a Europa. Porém, somente uma minoria podia concretizar essa aspiração.

A falta de preparação dos professores teve seu reflexo com a escolha do método de ensino mútuo¹² como oficial para as escolas de primeiras letras. A partir desse momento, a formação dos professores passou a ocupar a pauta das discussões no cenário educacional, tendo como resultado o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, que instituiu, no seu artigo 3º, o concurso público, como forma de acesso ao magistério oficial. De acordo com Silva,

quanto à origem social dos professores de primeiras letras, as indicações documentais nos permitiram considerá-los como oriundos de setores economicamente menos privilegiados e/ou empobrecidos, que apenas podiam postular o acesso ao serviço público via magistério, como um meio de tentar alçar objetivos mais significativos. Em muitas situações, a opção de ser professor era a única que se apresentava como a possível para garantir um parco sustento e um teto sobre as cabeças de toda uma família [...] (SILVA, 2000, p.87).

Nesse sentido, ser professor, geralmente brotava não por vocação ou desejo, mas decorrente da necessidade de ter uma fonte de sustento, uma estabilidade de emprego, mesmo não oferecendo tantas vantagens materiais.

De acordo com Rocha, a Escola Normal da Bahia entrou em funcionamento em 1842, seis anos após a criação do Ato Adicional no ano de 1836. A Escola Normal enfrentou uma série de dificuldades, como falta de livros, mobiliário inadequado, ausência de uniformidade no ensino e baixos salários dos professores, o que contribuiu para a fragilidade e o desprestígio da instituição (ROCHA, 2008).

À luz das idéias da autora, foi possível perceber que os professores que foram nomeados professores de 1ª cadeira e monitores da Escola Normal, respectivamente, João Alves Portella e Manoel Correia Garcia, foram preparados na Escola Normal de Paris, na França, com o objetivo, segundo documentos analisados pela referida autora, de aprender o método teórico e prático do Ensino Mútuo.

¹² Ensino mútuo é também denominado como método lancasteriano e tem como finalidade suprir a carência de professores, pois um aluno adiantado orienta um grupo de alunos sob os ensinamentos e comando de apenas um professor.

Por não gozar de grande prestígio juntos aos governantes, a Escola Normal na Bahia, desde os primeiros anos de sua fundação, enfrentou alguns entraves até a construção de uma sede própria. Inicialmente, foi instalada nas proximidades do Palácio do Governo, da Casa da Moeda e do Tribunal da Relação – área denominada freguesia da Sé. Em seguida, a Escola Normal muda-se para as dependências do Liceu, depois para o bairro da Vitória, bairro novo e longínquo, fora do perímetro urbano; passando a funcionar, logo depois, na Câmara dos Deputados no Campo Grande, centro da cidade. Somente alguns anos após a sua criação, a Escola Normal passou a ter sede própria, através do decreto lei do Governador Juracy Magalhães, que liberou os recursos para a construção da sede, no Bairro do Barbalho.

De acordo com Tanuri, as primeiras escolas normais de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco “foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas” (2000, p. 66).

Assim, quando a Escola Normal iniciou suas atividades aqui na Bahia, com o compromisso de formar professores para o ensino primário trazia traços da educação francesa, porém como essas idéias eram muito avançadas para a nossa realidade brasileira, dentre outros motivos, não prosperaram.

A resolução nº. 403 de 02 de agosto de 1850 determinava a separação entre os sexos. Por conseguinte, as meninas estudavam em instalações diferentes e em turno oposto aos dos meninos. Aos meninos era ensinada, instrução moral e religiosa, as artes de ler e escrever e contar, bem como os elementos de pesos e medidas nacionais. Para as meninas eram acrescidos os cursos de bordado, costura e outros conhecimentos que ajudassem a economia do lar (ROCHA, 2008).

Conforme verificado, além da perpetuação das diferenças com a separação entre os sexos, a escola ajudava na legitimação das desigualdades dos papéis de homem e mulher no cenário social.

O ensino da Escola Normal constituía-se numa oportunidade de continuidade dos estudos para as moças provenientes das camadas pouco privilegiadas da sociedade. No entanto, as normalistas não viam o seu acesso à Escola Normal como uma possibilidade de ascensão social, servia apenas a dois

interesses: preparar a moça para o ensino primário ou, ainda, preparar para o casamento e a vida no lar

Durante todo o Império o Curso Normal passou por adaptações e reformas, visando atender as necessidades de cada época. Todavia, apesar de toda essa reestruturação, a Escola Normal não sofreu processo de desativação ou interrupção, como foi o caso da maioria. Villela, assim se reporta ao assunto:

o Presidente da província do Paraná, em meados do século XIX, quando se referiu às escolas normais, chamando-as de 'plantas exóticas' [que] nascem e morrem no mesmo dia, ressaltou uma característica de quase todas as instituições do gênero que existiam até aquele momento no Brasil. De fato, com raras exceções (a da Bahia é uma delas), todas tiveram uma existência acidentada, marcada pelos sucessivos fracassos. Três décadas adiante provavelmente já não seriam mais consideradas 'plantas exóticas' e melhor comparação poderia ser com 'margaridas fluorescentes' (2002, p. 256).

A Bahia teve que superar grandes desafios para assegurar que a Escola Normal não fechasse as portas como: preparar o professor para assegurar sua competência; incentivar a disputa pelo magistério como profissão digna; resolver a falta de habilitação profissional; tornar o ensino obrigatório; resolver o problema da matrícula e da freqüência; convencer a população da importância da instrução; construir prédios escolares e estruturar a inspeção escolar.

Cabe ressaltar que, muito lentamente, a Escola Normal foi se firmando no cenário baiano, como importante meio de formação de professores. Rocha demonstra que:

a província da Bahia, durante o século XIX, foi gradativa e muito lentamente consolidando a Escola Normal. Mesmo com a Proclamação da República em 1889, quando a educação era vista como um importante elemento para a consolidação do novo regime, a situação educacional baiana não se distanciou daquela existente no período imperial (2008, p. 58).

Somente com o movimento renovador, que discuto na seção anterior, o idealismo pedagógico de Anísio Teixeira se fez sentir no legado deixado à educação pública baiana e se apresentava nas preocupações com o nível intelectual e técnico do magistério; a supervisão e fiscalização do ensino; as formações moral, cívica e cultural dos alunos; a educação profissional dos jovens; o aperfeiçoamento dos professores e o ensino municipal, entre outros. Menezes considera que:

[...] em 1925, Anísio Teixeira propõe e realiza uma reforma do sistema de ensino na Bahia, no qual reforça a implantação do ensino primário elementar, de quatro ou três anos (zona rural), e mais: ensino primário superior, de mais três anos de duração; ensino complementar, preparatório

à Escola Normal; ginásio e ensino secundário, preparatórios ao ensino superior (2001, p. 18).

No que concerne ao Curso Normal, primeiramente Anísio Teixeira buscou aparelhar técnica e profissionalmente o professor para sua nova tarefa; o ensino normal deixava de ser meramente literário e geral e passava a ter um caráter especificamente profissional. Foi criada a Escola Normal Superior visando o aprofundamento dos professores primários nos conhecimentos de pedagogia e psicologia (SCHAEFFER, 1975, p. 52). Pelo exposto, percebo que a intenção era que os institutos de educação fossem organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, consolidando um modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as incongruências das velhas escolas normais.

Com Isaías Alves renasceria a idéia da Escola Normal integrando o Instituto Normal da Bahia, objetivando a preparação de docentes para o ensino secundário e normal, de orientadores, inspetores escolares e administradores educacionais.

De acordo com estudos de Passos (1999), Isaías Alves foi um educador e político bastante preocupado com a situação econômica e social dos professores, assim como pela falta de instrução das pessoas mais simples e, deste modo, buscando elevar o prestígio do professor e atender as camadas mais pobres com relação à educação, o referido educador transfere-se do ginásio para a Escola Normal com a finalidade de viabilizar o seu projeto político pedagógico. Como afirma a autora, “no ano de 1931, foi alçado a Diretor Geral do Ensino Público e de 1938 a 1941, a Secretário da Pasta de Educação e Saúde na Bahia” (1999, p. 69).

Isaías Alves de Almeida e Anísio Spínola Teixeira são considerados expoentes da teoria da educação no Brasil e na Bahia, pois, as reformas educacionais desses educadores marcaram a História da Educação - particularmente a da Bahia - com legados até hoje visíveis, como a Escola Parque e o ICEIA.

Na década de 40, o fim do Estado Novo no Brasil consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. No campo da Educação esta nova Constituição estabelece a obrigatoriedade do cumprimento do ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN a Escola Normal passou a se chamar Magistério e os profissionais por ela formados tinham o direito de lecionar de 1ª a 4ª série, incorporando em suas disciplinas um embasamento para a formação geral. Na Bahia, o Curso Normal que já oferecia uma educação deficiente, foi perdendo força, mediante a necessidade de uma formação a nível superior que amparasse e fortalecesse o docente no exercício de sua função e o capacitasse profissionalmente.

O Colégio Nossa Senhora do Carmo revela uma história peculiar no cenário baiano, apresentado na seção a seguir, tendo em vista dialogar sobre o conceito de identidade, a fim de compreender os processos identitários e analisar as narrativas das ex-normalistas, especialmente, as de gênero e os elementos simbólicos que constituíram sua formação.

2.3 O Colégio Nossa Senhora do Carmo: sua constituição e contribuição na educação da Bahia

O Colégio Nossa Senhora do Carmo teve sua fundação com o curso primário, implantando, posteriormente, em 1950, o curso Ginásial e em 1954 o Curso Normal.

O Colégio Nossa Senhora do Carmo foi fundado em 15 de março de 1948 pela Professora Olga Pereira Mettig, na cidade do Salvador, no Bairro de Nazaré, um dos bairros mais populosos da cidade até metade do século XX, com uma população pertencente à classe média e média alta. Assim, nasceu o colégio com apenas duas alunas cursando o curso primário (MAGALHÃES, 2006).

A professora Olga Mettig apresentou o projeto do Curso Normal à Secretaria de Educação e, em 9 de outubro de 1954, através do Decreto nº 15.989/54 do Governo do Estado da Bahia, foi autorizado o funcionamento do Curso Pedagógico do Colégio Nossa Senhora do Carmo, que iniciou suas atividades no ano seguinte (MAGALHÃES, 2006).

O período republicano, segundo Romanelli (2001) foi o período em que as escolas normais experimentaram um desenvolvimento acelerado e, justamente, na

quarta república é que o Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Carmo se estabeleceu.

De acordo com estudos de Soares, a criação do Colégio Nossa Senhora do Carmo foi fruto da inquietação da professora que, inconformada com os padrões da época, começou a elaborar sua própria metodologia educacional, que tinha como objetivo dotar a criança de conhecimentos, capacitá-la para o desempenho das funções de futuro cidadão consciente e responsável pelo seu destino, de sua família e de sua pátria (SOARES, 2007).

Muitas instituições surgem em função de uma aspiração pessoal ou uma necessidade social e, para a maioria dos idealizadores, é apenas a concretização de um sonho. Mas, é preciso ressaltar que toda realização revela um sentido e um significado tanto na história pessoal, quanto na social. Na concepção de Menezes,

A instituição escolar é um significativo espaço de memórias, mas uma memória que tem uma temática central – a aquisição de determinados conhecimentos sistematizados, escolhidos por um grupo social como imprescindíveis para a sua permanência. Ao tempo em que “forma personalidades”, as forma segundo o desejo de um tempo e de um espaço determinado (MENEZES, 2007, p. 64).



*Foto 4 – Fachada da casa onde o CNSC iniciou suas atividades
Fonte: Arquivo pessoal de D. M.*

Ao observar a fachada da escola Nossa Senhora do Carmo percebi vestígios do cotidiano escolar onde tudo começou, fragmentos de um tempo que testemunhou a passagem dos diversos atores que deixaram os seus traços na história da educação da Bahia, através de um percurso de formação, singular e plural (foto 4).

No que concerne ao nome do colégio, a denominação Carmo significa em hebraico *Karmel*, vinha de Deus, Jardim do Senhor. Nossa Senhora do Carmo é um título consagrado a Nossa Senhora, também conhecida como Nossa Senhora do Monte Carmelo, mãe de Jesus. Com efeito, o nome Nossa Senhora do Carmo foi escolhido para o registro da escola por se tratar do nome que a Professora Olga Mettig ouvia ser pronunciado na sua infância, pois a mesma morava num sobrado na cidade de Cachoeira-Bahia, que ficava nas proximidades da Igreja e Convento da Ordem Terceira do Carmo (FORNARI e SOUZA, 2006).

De acordo com pesquisa documental no acervo de escolas extintas da Secretaria de Educação, a 1ª. turma do Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Carmo foi implantada no ano de 1955. Na tabela a seguir, é possível verificar o número de professoras formadas pelo colégio.

Tabela 1 – professoras formadas no CNSC

ANO DE INGRESSO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS QUE SE FORMARAM
1955	42	35
1956	22	21
1957	31	25
1958	35	30
1959	28	26
1960	52	46
1961	53	41
1962	57	42
1963	41	40
1964	51	53
1965	48	45
1966	54	48
1967	44	50
1968	36	35
1969	36	42

Fonte: Adaptado do livro de Ata de Formatura e registro de matrícula do CNSC

Portanto, no período investigado o Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Carmo formou 359 professoras, sendo perceptível o número crescente de mulheres a partir dos anos 60, que ingressaram no Curso Normal na instituição. Verifica-se que, gradativamente, os argumentos a favor da instrução feminina tiveram um crescimento com as escolas de formação docente enchendo-se de

mulheres, passando a compor em seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegemônicas do feminino (LOURO, 2004).

Portanto, a complexidade vivenciada pela sociedade da época, exige uma ordenação dos sujeitos, determinando funções diferentes para homens e mulheres. Conseqüentemente, aos poucos a feminização da docência vai se consolidando e as mulheres vão se tornando especialistas no âmbito da educação. Dando ênfase à questão da feminização da docência, Oliveira diz que,

[...] as normalistas eram atraídas pelo magistério, muitas vezes pela necessidade, outras pelo desejo de ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, sendo cercadas pelas restrições e cuidados para que a profissionalização não fosse confrontada com a feminilidade (2000, p. 172).

Neste contexto, muitas mulheres ingressaram no Curso Normal mediante a possibilidade de sair da esfera doméstica e desvencilhar-se da dominação masculina e das normas tradicionais que as mantinham submissas, sendo uma forma de realização pessoal que lhes fora negada durante muitos anos. Diante deste cenário, me questiono: é possível que essas mulheres tenham tido realmente liberdade para uma escolha profissional ou seria uma pseudo-escolha, uma imposição social?

Há casos em que a escolha pelo Curso Normal foi conduzida historicamente, em função dos modelos, dos estereótipos, socialmente construídos. É possível observar essa assertiva no relato da ex-normalista D. M. que demonstra atitude de continuísmo na profissão.

Minha tia, também, foi professora, então eu convivi no colégio com Dona Olga, com Dona Helena, com Lígia, então aquilo tudo colaborou para eu continuar estudando para que eu fosse educadora e nunca me arrependo se estivesse que escolher agora seria a mesma coisa (D. M., 2008).

O ordenamento dos eventos costuma deixar marcas indeléveis na formação da identidade do sujeito, tendo em vista que este acaba se identificando com o outro que desempenha uma determinada profissão. Fagundes considera que “o ato da escolha [de uma profissão] contém, antes de tudo, o impulso, o propósito, a vontade de aprender e executar determinada tarefa” (2005, p. 59). Através da análise do relato da ex-aluna, percebo que na sua trajetória de vida, o exemplo de educadoras/es foi determinante para a escolha profissional e reflete a escolha de muitas mulheres.

Almeida, contrapondo esse discurso normalmente empregado nas pesquisas que investigam o universo profissional feminino, representado pelo magistério, questiona se tais pesquisas ao representar as professoras como “seres sem vontade própria, oprimidas pelo poder oficial masculino, ausentes de atributos de resistência e mesmo de transgressão”, não estão reforçando a “imagem negativista que a cada dia impregna o trabalho da professora e deste retira a dignidade profissional” (ALMEIDA, 1998, p. 83).

A autora alude que ao considerar a vocação como categoria de escolha não válida, vista pela lente moralizante e acusatória que adotam as pesquisas, não deixa também de ser um mecanismo de dominação ao eliminar das mulheres professoras o livre arbítrio.

Vale ressaltar que ser professora, na maioria das vezes era um desejo da família que validava com o ideário social, consentindo, quase exclusivamente, esta profissão às mulheres, pela justaposição com as atividades do lar, no que concerne à afetividade, à inclinação e resignação, como condição naturalizada socialmente ao feminino.

No que diz respeito ao apoio da família para cursar o magistério, Fagundes considera que a “ideologia patriarcal se expressava na *naturalização* da divisão sexual do processo de trabalho. Às mulheres cabiam tarefas repetitivas e monótonas e as que exigiam maior destreza e atenção” (2005, p. 42, grifo da autora) e, nesse sentido, os pais impeliam suas filhas ao magistério. O excerto, a seguir, ilustra bem essa assertiva:

[...] eu mesma tinha muita vontade de seguir Direito, meu pai me direcionou muito para o magistério, com as minhas outras irmãs, porque era uma novidade uma pessoa seguir Medicina ou Direito ainda naquela época. Então eu fiz magistério, que não seguisse o Magistério, seguia Contabilidade [...]. Então aí eu fiz o curso de Magistério depois do Magistério eu fiz logo o vestibular e fiz Letras Clássicas (A. B., 2008).

Sob a égide patriarcal, a sociedade atribui o poder ao masculino e a destituição do mesmo ao feminino, revelando as relações de assimetria e desprivilegio das mulheres, que têm sua forma de ser e estar no mundo, modeladas por um estereótipo que não as valoriza, assim como não as qualifica como pessoa, revelando como uma postura de conceder o seu poder de decisão sobre suas vidas aos homens.

A narrativa se destaca porque está carregada de ambiguidades. De um lado, o desejo de fazer o curso de Direito, de outro, a visão estereotipada que associa a identidade feminina a cursos mais adequados às mulheres do que aos homens. Nesse contexto, ao acatar a decisão do pai, fazendo o curso de magistério e conformando-se à vida que lhe é destinada pelos familiares, a ex-normalista aceita a argumentação patriarcal de poder. Como analisa Foucault (1995), o poder seria praticado, também, através das relações sociais tanto do indivíduo, quanto da instituição, da família e do Estado. Esse poder exercido sobre a mulher era em função de considerá-la alguém incapaz que precisava ser protegida ou desprezada. Como ressalta Nascimento (1994),

Nos dois tempos (anos 50 e anos posteriores), protegendo ou desprezando, a sociedade pensava a jovem mulher normalista como alguém incapaz. Ao protegê-la, via-a como alguém a formar (uma única forma - uni/forme) para que pudesse transmitir os valores da classe média. É como se a ela precisasse ser dito o que, como e quando pensar e agir. Ao desprezá-la, evidenciava uma figura intelectualmente limitada, cuja opção profissional estava vinculada ao fato de não “suportar” outros cursos. Qualquer esforço a ela dirigido demonstrava-se inútil (NASCIMENTO, 1994, p. 117).

Assim, abraçar uma outra profissão que não a de professora significava romper com o esperado padrão mulher-mãe-professora, sendo considerada do ponto de vista social, pelas pessoas de sua geração, um sujeito transgressor, sendo marginalizada socialmente, visto que “o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais” a menos que, como bem considera a autora, “possa ser representada de forma a se ajustar a elas”. [...] (LOURO, 2004, p. 96).

Curiosamente, a opção pelo curso de nível superior feita pela ex-normalista A. B. seguiu a mesma visão estereotipada, calcada na relação de poder exercida pela família sobre a filha, fazendo-a desistir de perseguir os seus sonhos mais íntimos. Verifico que a força da tradição da dominação patriarcal está tão incrustada no feminino que o indivíduo sufoca completamente os seus próprios desejos para colocar-se submissa aos desejos da família.

Corroborando com esta discussão, Fagundes afirma que “em sua essência, a estrutura patriarcal de dominação se baseia na submissão em virtude de uma devoção rigorosamente pessoal” (2005, p. 29).

As imagens das ex-normalistas sobre a formação docente no Colégio Nossa Senhora do Carmo, através dos relatos, fazem emergir experiências e vivências que traduzem o contexto social da época e trazem imbricadas aprendizagens significativas, visto que através do uso da pesquisa (auto)biográfica é possível “[...] sistematizar e apreender aspectos concernentes à construção da identidade profissional e do trabalho dos professores, evidenciando marcas e dispositivos experienciados nas trajetórias e percursos de vida-formação” (SOUZA, 2008, p. 127).

O contexto social da época deixa claro que as alunas do Colégio Nossa Senhora do Carmo estavam submetidas a normas e regras como o uso do uniforme, o qual deveria estar impecável. Assim, o uniforme era algo que a escola valorizava muito e é evidenciado num trecho de carta assinada por R. Monteiro, dirigida à Profa. Olga Mettig em 29.11.1977:

[...] Num ponto de ônibus, reuniam-se estudantes de vários colégios, dentre os quais o que a Sra. tão bem dirige. Fiquei de parte observando o grupo heterogêneo – moças de calças descoradas, outras de chinelinhas, outras até de calças cocotas (pasmem!) também desbotadas. Não sei por que tanto desleixo e por que não dizer descaso da diretoria desses estabelecimentos, pois o uniforme valoriza e identifica o colégio. Mas eis que sobressaíam-se das demais duas ou três mocinhas, bem decentes, fardamento completo e alinhado (vestido redingote azul-marinho, blusa branca, sapato azul-marinho e meias brancas), moças estas pertencentes ao colégio dirigido pela conhecida e renomada educadora – Olga Mettig [...] (MAGALHÃES, 2006, p.61-62).

Com efeito, a imagem do uniforme não só deixa evidente a questão da disciplina imposta pela escola, como forma de manter os/as alunos/as nos padrões da época, como revela o cuidado e zelo de uma diretora que primava por uma estética elevada. Uniforme com traços de brio, mas que legitimava a inserção das alunas no âmbito na sociedade. Na visão de Freire, L. F. C. “um universo dinâmico e complexo como o do cotidiano escolar pode ser melhor compreendido quando lançamos o olhar sobre as roupas, os uniformes e seu uso” (2004, p. 53). A autora acrescenta que,

[...] o receptor/usuário destes bens (aluno/uniforme) não é um mero receptor e decodificador, e sim um produtor de significados que, em seus modos de usar o uniforme, reelabora um suposto significado original. Ou uma suposta intencionalidade com a qual foi instituída tal vestimenta (2004, p. 60).

Mediante essa perspectiva, um jovem vestindo um uniforme é possível percebê-lo como estudante e configura-se como uma linguagem própria que diferencia e/ou identifica os diversos grupos. Desta forma, o conjunto de características apresentadas pelo usuário do uniforme, favorece uma comunicação que pode ser entendida como um dispositivo de informação sobre a escola e o sujeito.

A foto 5, revela o brio do uniforme das ex-normalistas e a padronização de comportamento e posturas disciplinadas pela vestimenta, de acordo com a consideração de Freire, L. F. C. de que a escola tradicional como o *locus* privilegiado do cultivo da disciplina e do aprendizado da ordem “necessita de uma indumentária que imponha elementos constritores do comportamento individual dos alunos” (2004, p. 229).



*Foto 5 – O uniforme das normalistas
Fonte: Arquivo pessoal de L. C.*

No que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, era realizado de forma sistemática, baseada no ensino tradicional, cuja preocupação era transmitir o conteúdo e buscar os resultados da fixação desse mesmo conteúdo, havendo um

cuidado de acompanhar as fases de aprendizagem. Porém, há o reconhecimento da dedicação dos professores pelos alunos, assim como o respeito que existia entre ambos. “Os professores eram exemplo pra gente e todos eram muito dedicados. Não é como professor hoje”, revela D. M. (2008).

Diante dessa afirmação do professor ser um exemplo e, em contrapartida, o ensino tradicional ser tão duramente criticado, inevitavelmente, surgem perguntas instigantes: qual o diferencial do CNSC para que as ex-normalistas expressem tanta gratidão e desvelem imagens de satisfação, considerando que o mesmo funcionou em uma época em que a vigilância e delação eram práticas comuns em estabelecimentos de ensino que primava pela moral? O poder do professor não era exercido no CNSC?

Na pesquisa em recortes de jornais da época, encontro na matéria do Jornal da Bahia, aquele que seria o indicativo da resposta à tais questão. A educadora Olga Mettig assim se expressa sobre a metodologia de ensino adotado na escola, que é o método psicogenético.

[...] com este método o aluno educa-se sob a orientação do mestre, respeitando este a sua maneira de ser. É um método bastante individualizado, onde o aluno é atendido pelo professor na medida de suas solicitações. Ele é o agente e o professor, o orientador. No método psicogenético, o interesse despertado pelo assunto na classe poderá prolongar-se fora da sala de aula, levando o aluno à investigação e reflexão (JORNAL DA BAHIA, 1967, p. 2).

Assim, percebo que o ser professor perpassava pelas questões de ética e moral elevadas, pela decência, reputação, ao mesmo tempo em que transmitia saberes e conhecimentos, estabelecendo formas específicas de bem conviver, sendo um facilitador e não um detentor do saber. Deste modo, para o Colégio Nossa Senhora do Carmo o papel do professor, nas palavras de Prof^a Olga Mettig, era ser “um líder, no sentido de guia, de orientador, de guardião, de tutor e de inspirador” (REVISTA IC).

Nesse contexto, cabia à Escola Normal, através do exemplo de seus “mestres”, demonstrar as futuras professoras a colocarem no exercício da nobre missão do magistério “o próprio coração”, o que se configura como uma grande contribuição à educação. Cabe salientar que essa postura era um reflexo dos ideais postulados pela Profa. Olga Mettig, diretora e idealizadora do Colégio, o que facilitava os processos de aprendizagem. De acordo com Magalhães,

[...] alunos e professores eram envolvidos no processo ensino-aprendizagem motivados pelo ideal, sabedoria e firmeza de Olga Mettig. Sentiam o Colégio como uma extensão do seu lar. Eram orientados para a valorização do ser humano e a cidadania onde os princípios éticos eram os pilares da sua vida pessoal e profissional (MAGALHÃES, 2006, p. 51).

Esse tipo de ensino baseado na afetividade, respeito e cidadania tem a capacidade de formar sujeitos moralmente aptos a conviver com outros sujeitos de forma equilibrada e decente, um traço marcante da formação de professoras, pois a sabedoria e firmeza ajudarão o futuro docente a estabelecer-se em sala de aula.

A ideologia do Colégio Nossa Senhora do Carmo foi calcada em um ideário familiar, com a figura de Olga Mettig, em diversas oportunidades, imbricada no papel de mãe e de educadora, demonstrando que a sua preocupação por uma educação de qualidade, fundamentada em valores éticos e morais, foi fundamental no desempenho do seu papel enquanto educadora.

De acordo com estudos de Soares (2007) “o Projeto Pedagógico do Colégio era pautado na educação tradicional, com normas e regras bem estabelecidas, havendo uma vigilância, muitas vezes discreta, ao trabalho do professor e ao posicionamento dos alunos”. Exemplo disso é a narrativa de L. C. (2008) que revela essa vigilância sobre o que deveria cantar.

[...] Mas eram quase todos os dias, tinha que cantar na aula de português. Tinha festinha, qualquer coisa, reunião de professores eu era solicitada a cantar. Cantar o que? Aí passava pela censura de Dona Helena. [...] Aí eu tinha que cantar para Dona Helena, para Dona Helena censurar a música. Uma vez eu quis cantar uma música de Maísa. *Meu mundo caiu* e ela não deixou [...] Oh! minha filha essa aí não, Maísa. Todo mundo sabia que as músicas de Maísa eram de extrema fossa. [...] Música de muito amor, muito beijo não podia cantar, então eu já sabia, não podia cantar.

Considerando que a escola se caracteriza como espaço para a formação de indivíduos adaptados ao meio social, são utilizados mecanismos de disciplinamento seja por meio da vigilância constante, da punição ou do exame. Estes mecanismos estão presentes no cotidiano escolar desde a entrada nas salas de aula até os últimos momentos de saída e, até mesmo a escolha da canção para ser cantada na escola, é objeto de censura, como forma de controlar os que dela fazem parte. Como afirma Gallo,

[...] a educação tem sempre se valido dos *mecanismos de controle*. Se existe uma função manifesta do ensino – a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal-, há também funções latentes, como a ideológica – a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume,

desta maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações insuspeitas (GALLO, 2003, p. 99).

Neste contexto, a escola entende que é através do controle que ela baliza o a atuação do aluno naquele espaço, não levando em conta que o indivíduo em processo de formação precisa aprender a fazer escolhas conscientes, sendo amparado pelo educador, para que, futuramente, possa ter discernimento quando exigido de si tal posição.

Creio, através dos estudos empreendidos pela autora, que a pretensão do Curso Normal era preparar professores mais habilitados, pois, “o currículo de três anos do Curso Normal consistiu em educação geral, com especialização em matérias mais adequadas ao preparo das futuras professoras” (SOARES, 2007, p. 76)

Observo, então, que uma instituição escolar que prima por uma educação baseada em valores éticos e morais, permeada pelo entusiasmo e dedicação de seus diretores e idealizadores, empresta valiosa contribuição à sociedade, pois, favorece, de forma acentuada, o delineamento da identidade profissional das futuras educadoras, incentivando-as através do exemplo, entusiasmo e dedicação.

Para uma compreensão dos caminhos de formação, temos na matriz curricular do Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Carmo disciplinas como: Português, Inglês, Matemática, Biologia, Física, Química, Psicologia, Direito, Desenho, Canto, Literatura, Pedagogia, Metodologia, Estatística, Didática, Sociologia, Artes Industriais, História e Filosofia da Educação, Literatura Infantil, Administração Escolar, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática Moderna, Geografia, Literatura Brasileira, Filosofia, História do Brasil, Psicologia Geral e Educacional, Didática Geral e Especial, Sociologia Educacional, Geografia do Brasil, Educação, Literatura Brasileira, Ciências Físicas e Biológicas, Medidas Educacionais, Canto Orfeônico, Áudio-Visual, Jogos e Recreação, Educação Moral e Cívica, Prática de Ensino, OSPB, Higiene e Puericultura¹³.

Tomando como ponto as disciplinas Puericultura, Programa de Saúde, Higiene, entre outras, percebo que na organização curricular do Curso Normal do

¹³ Para Bonilha e Rivorêdo (2005), tradicionalmente a puericultura é definida como o conjunto de técnicas empregadas para assegurar o perfeito desenvolvimento físico e mental da criança, desde o período de gestação até a idade de 4 ou 5 anos, e, por extensão, da gestação à puberdade.

Colégio Nossa Senhora do Carmo as diferenças sociais, as estruturas de controle e de poder da época balizam o papel da mulher na sociedade.

Um boletim bem velhinho me chama a atenção nos arquivos de D. M. pela atribuição de um termo a cada nota. Estava estampado na frente do boletim e no meio da página “significação das notas” em letras garrafais. Logo abaixo a correspondência de nota ao termo: 0 – péssima; 1 e 2 – má; 3 e 4 – sofrível; 5 e 6 – regular; 7, 8 e 9 - boa e 10 – ótima.

Segundo Foucault (1995), a lógica do exame, da prova, da reprovação não surge apenas na escola, é toda uma sociedade – disciplinar – que está sendo constituída neste momento histórico e ainda acrescenta que disciplina é a organização necessária e não imposição arbitrária. Corroboro com a afirmação do autor, na medida em que verifico a necessidade da disciplina como organização necessária à realização de qualquer atividade. No entanto, quando se impõe uma postura ou padronização de ação, esta deixa de cumprir o seu papel de organização para tornar-se imposição.

Entendo que o enquadramento dos alunos, através da avaliação, torna o ensino autoritário, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e padronização, sem levar em conta a singularidade de cada indivíduo, utilizando a avaliação como mecanismo de sustentação desse sistema. Nesse sentido, a Escola Normal ao desenvolver esse modelo de avaliação estava perpetuando a prática autoritária, reproduzindo um modelo social centrado no patriarcado. Ainda que não haja uma intenção explícita da escola em manter o aluno disciplinado ou adestrado, há uma reprodução de um modelo social vigente, sem uma reflexão sobre o real papel da avaliação no contexto escolar.

A matriz curricular deixa claro o comprometimento do Colégio com o ensino e a preocupação com a preparação das alunas, não só para o magistério, mas para a vida, proporcionando-as um ensino sério e de formação profissional coerente com os princípios da época, no que concerne aos valores éticos e morais, porém sem uma rigidez de conduta ou mesmo imposição de castigo, mas perpetuando, de certa forma, o conceito historicamente construído de ser o magistério uma vocação da mulher. Como evidenciado por Montagner “a profissão de professora aparece impregnada por essa crença (mulher – mãe – professora – dócil – submissa –

vocacionada – resignada), assumindo a expressão de ser quase um desígnio moral [...]” (2000, p. 211).

Porém, parece-me claro que essa carga de crenças sociais sobre o papel da mulher, estava pouco impregnada nos objetivos do Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Carmo, muito em função da história de vida de sua idealizadora, Olga Mettig, que rompeu com alguns preconceitos sociais, em função de sua vida pública de mulher batalhadora, desbravadora e conquistadora de ideais.

Com um olhar além do seu tempo, a diretora Olga Mettig, “numa atitude pioneira e extremamente moderna para a época” (MAGALHÃES, 2006, p. 67) introduziu a educação sexual, visando contribuir com as questões do amor, sexo e matrimônio que era, ou viria a ser, uma realidade das adolescentes e jovens que ali estudavam, ajudando-os a desmistificar certas questões que eram encaradas como tabu.

Sobre esta dimensão, Louro (2004, p. 126) nos alerta que: “em termos de políticas curriculares ou até mesmo de práticas escolares, gênero e sexualidade ainda parecem se tratados quase que exclusivamente como temas que devem ficar restritos a um campo disciplinar: a Educação Sexual”. Assim, de acordo com estudos da autora, é a partir da análise de alguns processos sociais, tais como: revolução sexual, mercantilização do sexo, homossexualidade, aborto, pornografia, dentre outros, que surge um “novo moralismo” na educação.

Ainda acrescenta a autora que as políticas curriculares, na tentativa de regular e orientar crianças e jovens nos padrões que consideram moralmente “sãos”, adota uma política sexual que se fundamenta em um conjunto de pressupostos que acaba por transformar o sexo como um perigo e ameaça mais do que como oportunidade (LOURO, 2004).

Não é minha intenção afirmar que foi esse o contexto do Colégio Nossa Senhora do Carmo, mas entendo que é preciso alertar para a forma como as instituições de ensino têm conduzido o discurso sobre educação sexual que corrobora muito mais para a absorção do preconceito e tabu, sob a forma de moralismo, do que para uma conscientização.

No que concerne a matriz curricular do curso, entendo que esta reflete os ideais da escola de formação docente, pois abarca disciplinas que darão subsídios

para a atuação das futuras professoras em espaços educacionais, não perpetuando a concepção do Curso Normal estar voltado para a preparação de moças casadoiras.

Porém, cabe ressaltar que as turmas do Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Carmo eram formadas por mulheres, ainda sustentando a idéia de que o magistério era profissão feminina, reafirmando a concepção de Montagner de que “é clara a relação feita entre a profissão/docente como uma vocação de mulher” (2000, p. 200).

Portanto, as estruturas de poder que se consolidam no espaço escolar por meio das concepções curriculares, indicam o tipo de pessoas que queremos formar, a sociedade que queremos construir e determina como os sujeitos deverão atuar no social.

Fica claro, portanto, que a identidade das ex-normalistas, por mais que influenciada pelos ideais à frente do seu tempo, como sempre é evidenciado em estudos sobre a educadora Olga Mettig, se estabeleceu, também, em função da concepção vigente sobre o magistério e o papel da mulher nesse contexto.

As contribuições efetivas do colégio na construção do perfil pessoal e profissional das ex-normalistas estão calcadas no perfil empreendedor, ativo, dinâmico e transformador da educadora Olga Mettig, que abordo, a seguir, com o intuito de analisar as decorrências do seu perfil pessoal e profissional e o pensamento pedagógico na formação das suas alunas.

2.3.1 Perfil da educadora Olga Mettig

“Quando crescer, quero ser professora” (MAGALHÃES, 2006) é a frase de efeito de uma criança de 8 anos dita com toda a convicção em uma idade que, normalmente, não revela tanta determinação. Essa criança era Olga Pereira Mettig, que tantas contribuições deixou à educação baiana.

Conforme vou lendo trabalhos sobre a vida pessoal e profissional de Olga Mettig, vou me aproximando da sua obra, do seu perfil pessoal e profissional, o que me permite elencar algumas características que considero bem evidentes no perfil dessa educadora, que são: determinação, clareza de propósitos, liderança e

empreendedorismo. Essas características foram determinantes para que a sua obra fosse realizada a contento.

A determinação fica evidente, a partir da frase dita com a convicção de quem sabe o que quer e não se desanima nem com as maiores dificuldades que foi a morte do pai e a conseqüente dificuldade da família em prosseguir com os estudos dos filhos. Mesmo frente a essas dificuldades Olga sempre reafirmava à mãe o desejo de ser professora. Ao alfabetizar um dos empregados da casa, era uma demonstração da sua determinação e conforme Magalhães, “uma tentativa de pôr em prática o que aprendia na escola” (2006, p. 20).

Isso demonstra a clareza de propósitos de Olga Mettig que não media esforços em perseguir os seus ideais, tendo a oportunidade em estudar na Escola Primária Superior, instalada em Cachoeira pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, na qual o irmão de Olga fora ser professor de Biologia. Recebeu também apoio do irmão Ricardo, ordenado sacerdote pelo Papa Pio XI, que em seu retorno a Cachoeira pode ouvir a desejo de Olga em prosseguir os estudos, sendo conduzida para o Educandário do Sagrado Coração de Jesus (Colégio dos Perdões). O prestígio do irmão Ricardo como padre ajudou Olga a frequentar o Curso Normal recebendo em 1934 o diploma de professora primária, e concretizando o grande sonho de sua vida (MAGALHÃES, 2006).

A liderança é evidente na vida de Olga Mettig, a partir da trajetória de sua vida profissional, a qual sempre esteve desempenhando importantes cargos junto a espaços educacionais públicos, sendo bastante valorizado o seu trabalho no meio educacional. Soares destaca que a educadora formaliza o seu sonho de ser efetivada como docente em 1938, ao ser “aprovada no concurso da Secretaria de Educação, nomeada, em 12 de maio, professora efetiva do 3º Quadro do Magistério Primário da Capital, iniciando seu trabalho na Escola Joana Angélica” (2006, p. 48).

Cabe elucidar que mesmo antes de ser aprovada em concurso público, Olga Mettig já atuava como professora substituta já anunciando a qualidade e seriedade de seu trabalho como docente, o que foi fundamental para o seu desempenho junto ao serviço público de educação.

Essa característica de liderança de Olga Mettig foi fundamental para a decisão do então Secretário de Educação do Estado da Bahia, Doutor Isaías Alves,

que a nomeou, em fevereiro de 1939, para o cargo de diretora do 2º turno da Escola Joana Angélica – seu primeiro cargo de destaque (SOARES, 2007).

Vale reforçar que a liderança da educadora, acima citada, fica evidente no desenvolvimento de suas atividades, a partir da atribuição que lhe foi conferida de dirigir a escola Joana Angélica, conforme relato de Magalhães, ao considerar que: “todo o seu trabalho foi entrelaçado de amizade, criatividade, caridade e verdadeira fraternidade. Suas colegas reconhecem a liderança de sua diretora e colaboram com eficiência para o melhor êxito e crescimento da escola” (MAGALHÃES, 2006, p. 40).

A sua trajetória na educação baiana, na função de diretora de escolas de renome no cenário baiano, bem como de Inspetora de Ensino, foi em função do perfil de liderança, comprometimento com a causa da educação, bem como em função de méritos pessoais.

Concluída essa fase de Magistério Público que se deu com a sua aposentadoria em 1969, eis que Olga Mettig não dá por encerrada a sua trajetória como educadora e coloca em curso uma nova face do seu perfil profissional que é o empreendedorismo. Esse perfil empreendedor já era evidente aos doze anos, quando necessitou ajudar a família no atendimento aos fregueses na padaria da família e que, por iniciativa própria, buscava meios de adquirir recursos para seus gastos individuais, seja fabricando e vendendo balas de mel ou pipas (MAGALHÃES, 2006).

Em relação a essa perspectiva, Soares (2007) evidencia que:

a característica empreendedora da sua personalidade é demonstrada, de maneira clara, em 1949, quando hipotecou a casa para reformá-la e, assim, ampliar a escola. Nessa época, já dividia seu tempo entre o cargo de Inspetora de Ensino, as aulas na sua escola, o curso de bacharel em Pedagogia e a educação de suas duas filhas. Além disso, *Dona Olga* foi membro da Diretoria do Sindicato de Estabelecimentos de Ensino da Bahia entre 1959/1961 e 1961/1969 e membro da Comissão de Planejamento da Jornada de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Médio. Como Inspetora Seccional da Bahia, participou de três congressos de Estabelecimentos de ensino – Rio de Janeiro (1960), São Paulo (1962) e Paraná (1966), publicou artigos especializados em educação e foi professora de Psicologia e Didática da Escola Normal Nossa Senhora do Carmo (Jornal Tribuna da Bahia, 9/03/1972) (SOARES, 2007, p. 52).

Hipotecar a casa dava indícios de que a educação, na concepção de Olga Mettig, era mais que um sonho, um ideal, ou algo que equivalha, era uma realidade

que tomava o seu ser, enquanto pessoa e profissional, equivalendo à importância e valor que era dado à sua família.

Assim, pressupõe-se que a educadora Olga Mettig tinha plena consciência do seu papel enquanto educadora e desenvolvia seu trabalho no sentido de contribuir com a educação, seja no desempenho de suas funções administrativas e/ou burocráticas, seja convocando outros à consciência do seu papel, através da publicação de artigos com esse intento, seja exercendo o exercício profissional docente. Enfim, várias foram as contribuições desta grande educadora. Nessa perspectiva, Magalhães revela que:

o idealismo e o empreendedorismo de Olga Mettig são percebidos em toda a sua trajetória. Sempre preocupada em elevar o nível de conhecimento de seus alunos, mais do que diretora, é educadora que procura vivenciar a aprendizagem dos alunos, acompanhando e avaliando as atividades didáticas realizadas pelos seus professores (MAGALHAES, 2006, p. 51).

Ainda sob a pertinência do espírito empreendedor, aliado à paixão pela educação, é que Olga Mettig, sempre em busca de uma melhoria da qualidade do ensino, empreende esforços, não somente em um método didático que auxiliasse no desenvolvimento do educando e de suas potencialidades. Assim, investe também na produção dos livros didáticos¹⁴, motivada pela carência de um material didático compatível com sua metodologia de ensino. Nesse sentido, Soares afirma que:

tomando por base os dados coletados através das entrevistas realizadas, posso confirmar que Dona Olga conceituava a Pedagogia como um conjunto de teorias e modos de conceber e praticar a educação e, por isso, buscava a sua própria pedagogia. Encarava o ato de educar como sendo a oportunidade de extrair do estudante todas as suas potencialidades latentes, desenvolvendo-as ao máximo. Utilizava ainda os conceitos de Aristóteles, de Dewey e de Platão para conceituar o ato de educar, a educação e a pedagogia (SOARES, 2007, p. 53).

É visível a atuação, envolvimento e compromisso que a educadora tinha com a sua obra educacional e que, de certa forma, impunha aos que com ela trabalhavam ou estudavam em sua escola. A partir da pesquisa de Soares (2007), posso perceber que tanto ex-alunas, funcionários, amigos, companheiros de trabalho quanto filhos demonstram essa importância. É uníssono o discurso de que a educadora possuía muitas qualidades, apesar de todos afirmarem que a mesma

¹⁴ De acordo com Soares, os livros para variadas séries foram publicados entre 1950 e 1985. Naquele período, as editoras não lançavam livros para as primeiras séries, fazendo com que, durante mais de 20 anos, *Dona Olga* dominasse o mercado com as suas publicações. Ao todo, seus mais de 30 livros de Geografia, Gramática e História do Brasil, entre muitas outras áreas de estudo, ultrapassaram a marca de duas mil edições (2007, p. 79).

“era dotada de uma personalidade forte e de um poder de liderança, persuasão, rigidez e controle absoluto sobre tudo o que dizia respeito às suas instituições de ensino” (SOARES, 2007, p. 53).

Assim, depreendo que ser mulher, líder e empreendedora, era uma tarefa bastante exigente, sendo necessário ter em evidência todas essas características, contrariando as peculiaridades de uma época em que “[...] o destino que a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento” (BEAUVOIR, 1980, p. 165).

Cabe evidenciar que o papel da educadora Olga Mettig no cenário educacional baiano foi fundamental para a consolidação da identidade profissional docente das ex-normalistas, em função da sua figura forte e determinada que sabia os ideais a serem perseguidos e os caminhos a serem trilhados, sendo um exemplo de determinação, liderança e empreendedorismo.

Nesse contexto, a formação docente do profissional de educação é um tema bastante amplo que exige do pesquisador um recorte, sem perder de vista o seu objetivo inicial de utilizar uma base teórica que permita acompanhar a evolução histórica da formação profissional docente, assim como a legislação pertinente, entremeados pela investigação sobre a constituição da identidade de gênero no Curso Normal, assim como os saberes que são mobilizados.



Foto 6 – Ex-normalista com a beca de formatura
Fonte: Arquivo pessoal de D. M.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DOCENTE: a urdidura da docência

O ver-se ao espelho representa um caso muito especial da visão de nosso aspecto exterior por nós mesmos. Aparentemente estamos nos vendo diretamente. No entanto, não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas um reflexo nosso que não chega a ser um momento direto de nossa visão e vivência do mundo: vemos um reflexo de nossa aparência, mas não a nós mesmos em meio a essa aparência, o aspecto exterior não nos enlaça em nossa totalidade; estamos frente ao espelho e não dentro dele.
Mikhail Bakhtin

3.1 Os caminhos da formação docente

No presente capítulo abordo sobre a formação docente, suas perspectivas históricas, atual e futura. Nesse sentido, lanço um olhar sobre o Curso Normal na perspectiva de apreender dimensões sobre a constituição de identidade de gênero no contexto da formação, assim como os saberes docentes, a fim de identificar como se processam os saberes no domínio da formação do indivíduo.

Neste capítulo, empreendo uma leitura sobre a formação docente, através dos fragmentos de uma caminhada que me inquieta e me move a novas indagações, justificando e legitimando o objeto estudado com maior aprofundamento neste capítulo. Observando a foto da formatura de uma ex-normalista, não sou capaz de saber dos seus sonhos, seus limites, suas possibilidades, apesar de saber que existem, assim como o profissional docente ao se olhar no espelho não é capaz de se ver em sua totalidade, porém, sabe ser capaz de muito mais do que aparenta. Deste modo, acredito que estudos sobre a formação docente possibilitam a apreensão de novos modos de compreender e sentir este processo formativo.

Considerando que a formação docente tem sido alvo de diferentes pesquisas, e que há um fosso de divergência epistemológica, o presente trabalho apresenta uma visão histórica baseada, principalmente, nos estudos de Tanuri (2000), que discorre sobre os processos formativos no Curso Normal; Nóvoa (1992, 1995, 2000, 2009) quando discute sobre formação de professores e assumo a abordagem de Josso (2005) para o debate sobre as experiências formadoras, além de outros autores que fundamentarão o debate.

O processo de ensinar e aprender faz parte da história da humanidade. As escolas surgiram, justamente, visando atender a essa necessidade básica do ser humano, e na propagação do conhecimento. Parafraseando Libâneo (2005), a escola tem um grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais. Tudo o que se espera da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores.

O debate sobre a formação de professores envolve uma gama de fatores como: os espaços educacionais, a legislação pertinente, questões teórico-práticas que a permeiam, bem como as transformações operadas no decurso da história, o

que suscita uma discussão permanente sobre o real papel do professor, como também a implementação de ações para a sua efetividade. Fontana evidencia que:

na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vai constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que se foi constituindo professor(a), analisar a emergência, a articulação e a superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não), aderindo a um outro projeto de escolarização (2000, p. 48).

Frente a isso, as reflexões sobre as histórias de vida de professores estão atreladas não só aos espaços escolares e as experiências que ali se consolidaram, mas, também, a contextos históricos, culturais e familiares, estabelecendo um limite tênue entre o pessoal, o profissional e o social.

Nóvoa nos evidencia que “a criação de instituições de formação é um projeto antigo, mas que só se realizará em pleno século XIX, graças à conjugação de interesses vários, nomeadamente do estado e dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 18). No período a que se refere o autor, o ensino era visto como transmissão de conhecimentos e o professor, nesse contexto, tinha um papel centralizador, sendo o aluno um sujeito passivo, o qual cabia acatar o conhecimento como lhe era apresentado.

Somente a partir do século XX é que a escola adquire contornos mais evidentes, sendo este século fundamental para o seu estabelecimento como fenômeno em estruturação para a disseminação do saber. De acordo com Cambi,

no século XX, a escola sofre processos de profunda e radical transformação. Abre-se às massas. Nutre-se de ideologia. Afirma-se cada vez mais como central na sociedade [...]. Essa renovação foi maior no âmbito da tradição ativista, quando a escola se impôs como instituição-chave da sociedade e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do “fazer” quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado (1999, p. 513).

Realmente, o século XX, falando-se de Brasil, foi um século propício à implantação e amadurecimento da escola como espaço de formação. Porém, o que fica evidente é que a escola se configurou no século XX como um espaço de

experimentações, através de mecanismos e estratégias, colocando o poder Estatal e a função social da escola em lados opostos da balança, que ora pendia para um lado, ora para outro, equacionando cultura, valores, interesses políticos, autonomia, repressão, enfim uma série de fatores que envolvem os debates sobre questões educacionais.

Na concepção de Nóvoa (1995) a escola é encarada como uma instituição dotada de “uma *autonomia* relativa, como um *território intermédio* de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo [...]” (1995, p. 20, grifos do autor).

Nesse sentido, a escola contém e está contida na sociedade, sendo reprodutora de normas e valores, mas, com uma capacidade de transformação social inigualável a nenhuma outra organização. Ainda que a mesma seja vista apenas como o *locus* o qual transita a educação, o seu papel é fundamental na intervenção do processo sociocultural, com possibilidades de inovar a sociedade.

Para alcançar esse objetivo, ela precisa, de acordo com Nóvoa, “se articular com os outros espaços sociais, políticos e econômicos” (1995, p. 41), tendo em vista que a escola não se encontra isolada, ela influencia e é influenciada pela sociedade e os diversos fatores que a envolvem, e o professor, nesse contexto, é uma das peças chave para dar movimento e sentido ao processo educacional.

Assim, o que fica visível é que os debates em torno da educação recaem sobre a formação de professores, sendo de cunho social - tendo em vista a necessidade imperiosa de transformar a realidade, e de cunho político - tendo em vista a “possibilidade de inculcação de novos hábitos, valores, deveres e símbolos republicanos do novo regime político na construção de um sentimento de cunho nacional” (BONATO, 2002, p. 169).

Neste sentido, conhecer o processo de formação docente é dialogar com a construção e reconstrução de aprendizagens que perpassam tanto pelo caráter pessoal, quanto pelo domínio profissional, bem como pelo social. A criação da Escola Normal foi, oficialmente, o espaço propício para travar esse diálogo, mesmo com todo o pragmatismo que a envolveu. Sobre essa questão, Olinda afirma que:

os debates realizados em todo o Brasil visando a criação da Escola Normal, envolveram situação e oposição num mesmo sonho e estiveram ligados aos conceitos de soberania popular, nacionalidade, progresso, civilização e luzes, mas não se fizeram acompanhar, por um esforço de disseminação real da instrução primária por toda a população (2005, p. 24).

Parece evidente que os ideais de evolução ou crescimento pessoal e profissional perpassavam pelo ensino. A criação da Escola Normal pode ter acalentado o sonho de muitos indivíduos, desde o simples ato de escrever o próprio nome, ou aprender a ler algumas linhas, como também tornar-se reconhecido socialmente, alcançando o prestígio social que a profissão, naquela época, conferia.

Desta forma, quando da criação da primeira Escola Normal brasileira, na Província do Rio de Janeiro, a Lei nº 10, de 1835, determinava: “Haverá na capital da Província uma Escola Normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo”, (TANURI, 2000, p. 64). Nesse contexto, fico a observar e constatar, através do enunciado, que o ensino tinha o caráter apenas de instrução.

Ainda que para a sociedade, principalmente os envolvidos com ensino, a criação da escola representasse um avanço e concretização de uma ideologia, na concepção de Vilela (1992), a criação da Escola Normal possuía, também, um caráter político e representava a consolidação e expansão da supremacia do segmento da classe senhorial que se encontrava no poder.

Fica evidente, assim, que a educação, desde o princípio, esteve permeada por questões políticas-ideológicas, sendo uma incógnita se esses interesses estavam a serviço de uma dominação do Estado para com a sociedade através da inculcação de idéias, valores, hábitos, deveres, dentre outros, ou se existia de fato uma preocupação com a formação do indivíduo.

De acordo com Tanuri, as primeiras escolas normais tinham a “característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias” (2000, p. 64), tendo uma duração efêmera. Aliás, nos cinqüenta anos que se seguiram, a maioria das escolas normais fechou as portas por não sustentar um ensino, diria que, medíocre e sem objetivos claros. A Escola Normal da Bahia, bem como do Piauí, Pernambuco e Rio de Janeiro, subsistiu ao fracasso que caracterizou as escolas normais das diversas províncias do Brasil.

Ainda no Império, a partir de 1868/70, Tanuri (2000) evidencia que transformações de ordem ideológica, política e cultural geraram intensa movimentação de ideias com repercussão na educação. Nesse contexto, as escolas normais foram resgatadas do seu papel de formação, em função de novos ideais liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino que se apregoava no Brasil, a partir dos modelos de ensino trazidos dos Estados Unidos; ou seja, houve uma ruptura do ensino limitado e precário, que caracterizava a Escola Normal, reflexo de uma sociedade que não valorizava a educação e não se comprometia com os rumos da mesma.

Neste sentido, a partir dos debates empreendidos, observo novas possibilidades de renovação e reorganização da Escola Normal e o seu papel na formação de professores, apresentando evidentes sinais de progresso com o enriquecimento do currículo.

Paralelamente a essa valorização das escolas normais, permite-se o ingresso de mulheres no Curso Normal, embora muitas jovens ainda continuassem a receber uma instrução sumária em casa ou em escolas particulares. Para Fagundes

A inserção da mulher como profissional de educação se deu, no Brasil, a partir da criação das Escolas Normais, no final do século XIX, com a pretensão inicial de dar formação profissional adequada a homens e mulheres e para resolver o problema do abandono da educação (devido à expulsão dos Jesuítas) nas escolas provinciais, que vinham ocorrendo e sendo denunciado desde o Império. Pouco a pouco, entretanto, essas escolas formam recebendo e formando mais mulheres do que homens (2005, p. 52).

Verifico que a formação de professores foi se delineando aos poucos, de forma tímida, obedecendo ao perfil da sociedade, ao longo da história. Mas, como a vida está em constante movimento, observa-se rupturas de pensamento que dão um novo tom ao processo formativo.

Primeiro, de um modo geral há um certo descaso com a educação, por não considerar esta como prioridade. Segundo, há um processo de exclusão da mulher no processo educacional, em função do papel que representava para a sociedade. Terceiro, há um desinteresse do governo em adotar medidas que valorizem a educação.

Todo esse cenário esteve estampado da Colônia ao Império e a partir da nova República já houve uma mudança sensível. A partir da Primeira República

(1889 até 1895) atravessando todo o período Republicano, até à Nova República o que se assiste é um fervilhar de idéias, muitas vezes contraditórias, que permeiam o debate educacional.

A feminização da profissão docente, por exemplo, teve uma escalada vertiginosa no início da Nova República. De acordo com Catani, Bueno, Sousa e Souza, “No Brasil, as mulheres, já à véspera da República, constituíam a maioria dos alunos das escolas normais. Progressivamente, a partir da década de 50, seriam predominantes não só no magistério primário, quanto no magistério secundário [...]” (2003, p. 26).

Alguns autores como Fagundes (2005) e Catani, Bueno, Sousa e Souza (2003) consideram que a figura da mulher no Curso Normal, para a escolarização primária, não se deu ao acaso. Serviu aos interesses políticos-econômicos, uma vez que escolas normais ofereciam um ensino pobre e restrito, não davam autonomia ao aluno e não dispunham de conhecimentos consistentes. No que concerne ao exercício profissional, a formação limitada refletia na sala de aula e o pagamento de poucos salários contava com o conformismo e a abnegação, que eram qualidades cultivadas na mulher da época.

A Escola Normal, nesse contexto, veio traçando sua trajetória de formação de professores, com altos e baixos, mudanças e renovações, de cunho ideológico e político, numa tentativa de consolidar a formação de professores primários. Nesse instável contexto das Escolas Normais surgiu o Curso de Pedagogia em 1939, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto 1.190, de 4/4/1939, visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais (TANURI, 2000).

O desinteresse do governo pelo setor educacional fez com que o país deliberasse a expansão do ensino superior por meio do setor privado, porém sem adotar medidas necessárias para adequá-la aos interesses sociais. Em consequência disso, a educação vem se debatendo, em específico a formação de professores, buscando encontrar meios para estabelecer-se de forma eficaz e inclusiva.

A criação de faculdades, centros universitários e ofertas de licenciaturas que habilitam para o ensino esquentou o debate sobre formação de professores. De acordo com Pereira,

a criação das faculdades ou centros de educação nas universidades brasileiras, em 1968, a formação docente constitui-se em objeto permanente de estudos nesses espaços. É evidente, também, o crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, o que tem possibilitado um debate fundamentado em análises empíricas e teóricas e, por conseguinte, uma discussão mais qualificada sobre o tema. Todavia, as licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo (1999, p. 110).

Ao longo da história, tentativas de legislar a formação de professores foram feitas através de reformas educacionais, decretos-leis federais. Enfim, as políticas regulamentadoras para a formação de professores tiveram ápices com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi responsável por alguns avanços quanto à formação de professores.

Arrisco a dizer que se vislumbrou uma nova etapa mais consistente, pois a formação docente adquiriu um sentido de maior comprometimento com a sociedade e, conseqüentemente, com o ser humano. Na concepção de Cambi, na contemporaneidade afirmou-se e cresceu o “mito da educação” com a educação sendo vista como “fator-chave do desenvolvimento social, como o fulcro da evolução da sociedade no seu conjunto, como o ‘lugar’ em que se vem estabelecer o intercâmbio social além de sua coesão” (1999, p. 390).

Assim, com vistas a essa melhoria contínua, o Decreto 3.276, de 06/12/99 atribui a tarefa de formação para o magistério da educação infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, com exclusividade, para o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação.

Há, nesse contexto, um debate em torno da legislação, principalmente no que concerne ao *locus* de formação. Weber (2000), ao empreender estudo sobre a referida questão, considera que a criação de espaço próprio para a formação de professores organiza-se, principalmente, em torno de dois argumentos: primeiro, as universidades se voltam para o academicismo, centrando-se nas pesquisas e negligenciando a formação de professores; segundo, as Instituições de Ensino Superior isoladas, não recebem tanto crédito em função de a maioria ser mantida

por instituições particulares que são criticadas por não terem compromisso com a formação de professores.

Aliás, vários debates são empreendidos, no sentido de centrar a formação docente nas diferentes dimensões da prática pedagógica, também, de eliminar a presença de professores leigos nos sistemas de ensino. Os debates favorecem uma ampliação da visão e percepção de novos caminhos da educação, sendo determinante nas transformações sociais, numa constante revisão de ações e propósitos.

Em 15 de maio de 2006, é publicada a Resolução CNE-CP N. 01, sendo autorizado pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, em 12 de abril de 2007. A referida Lei versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, expressando em seu artigo 11 que as instituições de educação superior que possuem cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em Curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem Cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico. (BRASIL, 2006).

Porém, é preciso estar claro que o desafio da formação de professores é enorme e o significado que o termo assume hoje exige uma nova concepção de educação. Na visão de Vieira

a formação consiste em proporcionar a outros seres humanos meios que lhe permitam estruturar a sua experiência com o fim de ampliar continuamente o conhecimento, a crença racional, a compreensão, a autonomia, a autenticidade e o sentido da própria situação no passado, o presente e o futuro dos humanos. Por isso, formar é transformar, ou, antes, formar é levar a querer (trans)formar-se (2008, p. 58).

A partir dessa consideração, fica evidente o papel da formação na construção da identidade profissional docente que está em consonância com a formação da identidade pessoal, num processo de reflexão contínua do seu papel no contexto educacional e social.

O docente vem, gradualmente, no decorrer da história, adquirindo espaços significativos no processo educacional, à medida que se reconhece o papel da educação como fundamental para as transformações sociais. Nóvoa chama a atenção para a necessidade de se abrir novos horizontes para a educação:

é preciso abrir os sistemas de ensino a novas idéias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do

alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação (2009, p. 92).

A pertinência da afirmação do referido autor está fundamentada na idéia de Paulo Freire de que a educação é transformadora, pois, eliminada a roupagem alienada e alienante, deve consistir-se em uma força de transformação, emancipação e libertação humana (FREIRE, P., 1989).

Porém, formar não significa participar de um grupo específico, sem um envolvimento e compromisso com os processos formativos, pois, paramentados nos estudos de Moita (2000) é preciso ter claro que “ninguém se forma no vazio”. Formar na sua concepção,

supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (2000, p. 115, grifo da autora).

O processo de formação, portanto, transita por uma infinidade de fatores e interações, tendo em vista que o indivíduo já traz consigo uma história singular, que é a sua própria história e é no processo pessoal que a sua identidade profissional vai se estabelecendo. É preciso, todavia, que os centros educacionais e formadores estejam cientes desse percurso de consolidação da identidade e a dimensão de sua responsabilidade perante este indivíduo.

Conforme se pode observar, o processo de formação docente é construído também, e principalmente, nas vivências pessoais. Neste sentido, Dominicé afirma que:

a formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida (1988, p. 60).

A abordagem de Dominicé sugere que há uma complementação do saber que o indivíduo constrói da família, adquire na escola e desenvolve na prática. Essa formação, portanto, não é linear, pelo contrário, pois, muitas vezes, o espaço escolar resgata questões do contexto familiar que gerou algum tipo de bloqueio no que diz respeito à aprendizagem ou, vice-versa, a família resgata alguma questão escolar que está gerando algum tipo de bloqueio na vida do indivíduo. Assim, um contexto

vai estabelecendo um diálogo com outro, proporcionando, nessa dinâmica, uma troca significativa.

Dominicé (1988) evidencia que na narrativa biográfica o contexto familiar é constantemente resgatado e, embora não haja uma obrigação de descrever as relações, os narradores fazem naturalmente, evocando pessoas que participaram diretamente em momentos importantes, sendo a família largamente evocada. O trecho da entrevista de uma das normalistas apresenta, justamente, o contexto familiar para referir-se à sua inclinação para o magistério.

Eu dava aula para a minha babá. Quando comecei a ler, falava para Juliana, também ficava lendo para ela. Aí quando eu terminei o ginásio, o magistério, eu queria fazer o vestibular para Direito, mas papai disse: nem cogite fazer Direito. Como eu já estava acostumada também, gostava de ensinar, [...] era professora mesmo (A. B., 2009).

O referido autor caracteriza a família como um dos componentes do processo de formação que está em interação com outros processos. Dominicé afirma que “as relações familiares influenciam de forma importante as opções tomadas no curso escolar ou a construção da escolha da profissão” (DOMINICÉ, 1988, p. 57).

Essa assertiva me faz constatar que o processo de formação é uma construção permanente, através de uma socialização inseparável dos conhecimentos adquiridos na vida escolar e das vivências da formação pessoal. A identidade profissional docente vai, assim, se constituindo e se delineando, a partir da reflexão constante da sua prática.

Nóvoa, debatendo sobre a formação de professores, considera que:

formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência [...] (NÓVOA, 1995, p. 26).

Corroborando com o debate de Nóvoa (1995), é preciso um repensar contínuo sobre a formação de professores, pois à medida que lidam com seres humanos é necessário um olhar mais abrangente, do ponto de vista da formação. Cabe evidenciar que os ideais de educação hoje já não são os mesmos de poucos

anos atrás, haja vista as transformações operadas globalmente numa velocidade vertiginosa.

Nos tempos hodiernos a formação de professores está sendo, também, afetada pela aceleração das mudanças sociais. Sacristan (1995) destaca que é preciso fazer um planejamento preventivo que incorpore novos modelos no período da formação inicial, em função das mudanças do papel do professor, das profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais. No que concerne à formação prática, é necessário que o professor seja capaz de identificar-se como profissional, identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula e ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem.

A importância dessas ações favorecerá uma auto-realização do trabalho docente, permitindo inovações e o desenvolvimento de uma prática mais segura, reflexiva e transformadora, permeada pelas vivências pessoais e sociais que estão repletas de saberes emergentes, necessários à construção da identidade profissional docente.

Nesse sentido, para o sistema educativo acompanhar estas mudanças é mister dar uma nova conotação à formação de professores, visando preparar indivíduos para a transformação de outros indivíduos, pois educação como instrução ou reprodução não mais atende as perspectivas docentes.

Por essa razão, os recentes estudos sobre formação docente, a exemplo de Nóvoa (2009), apontam para novas perspectivas, sugerindo, inclusive, que os processos formativos devem incorporar o diálogo com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas. Assim, é possível a reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada.

Dessa forma, a prática do(a) professor(a) requer a reflexão na e sobre a prática e demanda a mobilização de saberes heterogêneos, levando em conta a singularidade do fazer pedagógico.

Gómez sugere que “no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor” (1995, p. 110).

Nesse contexto, como sugere o autor, pode-se considerar a prática como o eixo central do currículo, não estando a mesma desarticulada da teoria. O cotidiano educativo deve ser, portanto, espaço de estudo e análise reflexiva sobre as questões que permeiam a formação de professores, os quais são mobilizados conhecimentos e saberes que nortearão a prática educativa, sendo esta “mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação” (GOMÉZ, 1995, p. 112). O contexto de formação se torna, assim, uma simetria invertida¹⁵.

[...] Eu ia ensinar na hora em que eu levava meus filhos para a escola e na hora em que eu levava os meus filhos para a escola, eu ficava ensinando entendeu? E eu sou muito assim, eu gosto muito de ajudar, aí eu participava, tinha desfile, eu ia costurar, eu gostava de costurar, eu sentava na máquina para fazer vestido de papel crepom, e eu ajudava, participava, eu cantava lá no palco, no auditório também, me vestia de baiana também, [...] eu sou meio artista, meio menina e no Nossa Senhora do Carmo, eu fui uma das artistas de lá.

Deste modo, existe uma coerência formativa na perspectiva simetria invertida, ou seja, o que se aprende em sala de aula como aluno é reproduzido em sala de aula como professor. Portanto, se não há uma prática que favoreça a reflexão do aluno, a tendência é a reprodução do que se vivenciou no ambiente de formação.

Chama a atenção que o debate sobre formação de professores, mais do que qualquer outra profissão, é tema de discussões as mais diversos seja na formação inicial, na formação continuada, no exercício profissional, na reflexão sobre a prática, dentre tantas outras abordagens. Nóvoa ressalta que existe uma consonância de concepção quanto aos grandes princípios ou medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Neste sentido, faz-se mister:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc (2009, p. 13).

O autor evidencia que esse consenso discursivo tornou-se redundante e palavroso no decurso da última década, sendo produzido e vulgarizado por dois

¹⁵ A simetria invertida é definida por Mello (2001) como a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada de futuros professores.

grandes grupos: 1) investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos; 2) especialistas que atuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE, União Europeia, etc.) (NÓVOA, 2009).

O autor prossegue dizendo que esses grupos contribuíram para renovar os estudos e discussões sobre a formação docente, no entanto, não foram os próprios implicados os autores dos discursos e sim especialistas e universitários sem qualquer ligação à profissão docente e ao trabalho escolar, deslegitimando os professores de “uma intervenção no seu próprio campo profissional reduzindo-os a um papel secundário na formação de professores e na investigação educacional” (NÓVOA, 2009, p. 15).

Perfílo da proposição do autor de que os estudos e discussões envolvendo professores demanda a ação dos implicados no processo, que são os próprios docentes, pois, são estes que vivenciam a beleza, riqueza e complexidade da educação; sabem dos dilemas a enfrentar e, ao compartilhar os limites e possibilidades, estarão assegurando o intercâmbio de idéias e, conseqüentemente, viabilizando mudanças e transformações necessárias. Nesse contexto, Souza nos alerta que:

é essa escuta do subjetivo e do desenvolvimento pessoal do professor que é preciso considerar no processo de sua formação, seja inicial ou continuada. Conseqüentemente, a história de vida nos permitirá transpor a voz, há muito calada, das diferentes necessidades do professor (2003, p, 47).

As histórias de vida, nesse particular, favorecem a expressão daquele que narra, que conta sua história, que reflete sobre seu próprio processo formativo, dando sentido ao vivido, tendo em vista que a sua experiência é singular e precisa ser contada pelo próprio autor da história, oportunizando reflexões.

A formação continuada, por exemplo, deve ser o caminho natural daquele que se propõe trabalhar com educação. Contemporaneamente, não cabe mais um professor apenas com a formação em magistério, como foi o caso de uma ex-normalista, que trabalhou vários anos no interior da Bahia e ao voltar pra Salvador, a realidade era outra, forçando-a a mudar de profissão: “A esta altura estava com cinquenta e três anos, começar minha vida em Salvador, difícil. Você sabia que já

trabalhei aqui, sem formação universitária, difícil. Eu vou fazer um curso de massagem e seja o que Deus quiser” L.C. (2008).

A formação universitária hoje é uma exigência natural para aqueles que irão seguir a profissão docente, sendo a formação continuada, necessária e fundamental para o exercício profissional coerente e reflexivo.

A propósito da importância da singularidade das experiências educacionais, fica claro nas narrativas das ex-normalistas como o fazer e o ser adquirem uma dimensão significativa. O estar cômico dessas experiências, no momento em que elas ocorrem, ajuda a gravá-las em si como experiências significativas e pode agregar conhecimento em si e no outro.

Josso aborda sobre as experiências formadoras que, em sua concepção, envolve “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (2004, p. 48). Para a compreensão da construção da experiência, a referida autora sugere três modalidades de elaboração:

Tabela 1 – Experiências formadoras

Modalidade	Denominação	Manifestação
a)	Ter experiência	Viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.
b)	Fazer experiência	Vivências de situações e acontecimentos que provocamos para fazer experiências.
c)	Pensar sobre as experiências	É a reflexão sobre o conjunto de vivências que foram trabalhadas para se tornarem experiências.

Fonte: Adaptado de Josso (2004)

Nessa perspectiva, a *modalidade a* (ter experiência) implica 4 etapas: na primeira etapa é quando o indivíduo é surpreendido por uma vivência. A segunda etapa é um mergulho interior, a partir da confrontação com o desconhecido, de forma a proceder a uma análise interior do que foi experimentado, sentido, observado seletivamente. A terceira etapa é quando se desfaz o desconhecido, dando espaço à aprendizagem, permitindo interpretar, social ou culturalmente a experiência. E, por fim, a quarta etapa é o momento em que o indivíduo passa por um novo questionamento acerca do uso daquela experiência. Cabe ressaltar, que as

etapas só serão cumpridas se a experiência for completa, ou seja, não for truncada ou inacabada.

De acordo com Josso (2004), a experiência científica e a experiência de formação em situação educativa são exemplos de experiências formadoras na modalidade b (fazer experiências), pois exigem um grau de sistematização e de organização, bem como adequação aos meios metodológicos e ao objeto de experiência.

A modalidade c (pensar sobre as experiências), de acordo com a autora, refere-se a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências. Nesse contexto, encontra-se a dialética entre o individual e o coletivo, através da co-interpretação e do diálogo com outros pares. Através dessa dialética é possível se formar como ser humano, através das suas dimensões individuais e coletivas.

A partir da abordagem de Josso (2004), é possível associar as experiências formadoras com as vivências, formação, saberes e identidade, que considero que estão imbricados e poderão, através das narrativas das histórias de vida, ser instrumento de significativa valia para a formação de professores, pois nos faz refletir o passado, reconstruir o presente e estar aberto a novas possibilidades futuras.

Essa concepção de Josso reflete as vivências das ex-normalistas do colégio Nossa Senhora do Carmo. Neste sentido, dedico uma seção na análise do conteúdo, apresentada no próximo capítulo, na qual será melhor analisada contrapondo as entrevistas.

A seguir, analiso a constituição da identidade de gênero no Curso Normal, apoiada nas diversas teorias que a permeiam. Penso ser fundamental essa questão no presente trabalho, em função do delineamento do processo identitário das professoras se fazer, principalmente, no espaço escolar.

3.2 O Curso Normal: revelação da constituição de identidade de gênero

Para oportunizar essa reflexão sobre o passado e seguir o viés de formação das ex-normalistas, é preciso aproximar-se dos complexos processos que

perpassam pelas deficiências, potencialidades, dificuldades e obstáculos que fazem parte da formação docente. Deste modo André declara que,

tentar identificar claramente as questões de fundo e os desafios teóricos e práticos na problemática da formação docente sem esquecer sua enorme complexidade e suas múltiplas determinações é, sem dúvida, um importante passo. Procurar considerar as questões e desafios encontrados com o olhar da busca sistemática, da investigação e com uma atitude de experimentação é outro passo decisivo. Essa caminhada precisa contar, no entanto com o apoio do conhecimento disponível, com o resultado das tentativas já empreendidas e das reflexões e lições que elas possibilitaram [...] (ANDRÉ, 2003, p.67).

Assim, o processo formativo acontece numa multiplicidade de vivências e aprendizados, numa construção e reconstrução de saberes, valores, formas de diálogo, de relações, de intercâmbios que se revelam como princípio fundante para compreender o processo identitário das professoras.

Na perspectiva de Passos a “identidade passa por um processo de ressignificação [...]. Cada vez mais as mulheres mostram que o limiar entre o público e o privado é tênue, e que elas são capazes de enfrentar o primeiro com segurança e competência” (1999, p.124). Nesta ótica, o processo identitário das ex-normalistas foi se constituindo paulatinamente no universo da vida pública em conciliação com a vida privada e as responsabilidades assumidas por estas mulheres nos afazeres domésticos de mulher e mãe, como observado no excerto a seguir:

eu queria muito casar e queria muito ter filhos, é uma relação assim incrível e aí realmente a escola só de mulheres, só veio acentuar essa minha maternidade, o desejo de ser mãe, tanto que acabei o curso normal, eu fiquei noiva aos 15 anos e me casei aos 18 anos. [...] e eu digo isso com muito orgulho, agora mesmo estou ensinando no curso de Pedagogia e normalmente se diz assim: as pessoas que fazem essa área, nunca se dão bem na vida profissionalmente, muitas vezes são carreiras que não fazem sucesso e tal e eu sempre passo para elas assim: sucesso faz aquele que sabe o que quer e que faz bem (N. R., 2009).

Nóvoa evidencia que “em meio a uma profusão de imagens contraditórias, observa-se a presença, pela primeira vez, de imagens públicas das mulheres-professoras” (1992, p.13). Observo que apesar das ex-normalistas participarem de um momento histórico em que a presença da mulher no cenário público era carregado de estigmas, foram capazes de desenvolver um senso crítico, desafiar preconceitos e se estabelecerem como mulheres públicas-professoras.

A evidência das mulheres-professoras no cenário social denota uma ressignificação do processo identitário de formação docente e ressalta que os caminhos trilhados estão repletos de significados.

Deparo-me com a declaração de D.M. (2008) sobre a questão da vocação para professora:

desde menina queria ser professora, eu brincava tinha muitas bonecas, bonecas de horror, eu brincava com bonecas, fazia de conta que era aluno que eu tava dando aula, conversava. [...] Naquela época a profissão da mulher era professora, não tinha como hoje não, quase todas eram professora, não tinha homem professor. Difícil você ver homem professor, era mais mulher (D. M., 2008).

Ora, se a família criava toda uma ambientação para a menina, a partir de uma identidade de gênero, desde cedo, difícil não seguir esse “caminho” de mãe e professora. Como analisa Almeida (2008, p. 210), “[...] Não é possível saber se o recurso dissimulador da vocação foi invenção feminina ou masculina”. O que se sabe é que a constituição da identidade de gênero é determinada pela família e reforçada e legitimada pela escola, estando presente no discurso das mulheres como um fato natural, como observado na fala da ex-normalista.

Nesse sentido, busco, a seguir, trazer uma reflexão sobre a constituição da identidade feminina legitimada no Curso Normal, com o objetivo de desvelar os significados e sentidos subjacentes.

3.2.1 A constituição da identidade feminina legitimada no Curso Normal

As questões de gênero estão circunscritas nas construções sócio-culturais que variam através da história. Deste modo, discorrendo sobre a visão biológica da espécie humana de que o homem nasce, cresce, reproduz e morre, ciclo que recebe o nome de vida, é possível perceber que a vida humana, nessa ótica, considerada como ciclo mutável, é constituída por uma série de fatores biológicos e sociais, que interferem decisivamente na formação dos sujeitos e na maneira como eles se reconhecem e são reconhecidos.

Biologicamente, a criatura humana é única, singular, suas impressões digitais são somente suas e isso é uma marca, um registro intransferível e imutável, que o acompanha desde seu nascimento até a etapa final de sua existência. Por

outro lado, também biologicamente, o ser humano é caracterizado como plural, sob o ponto de vista dos estudos da genética humana, os quais comprovam que a criança traz em sua formação genética características maternas e paternas e, em sua formação moral e intelectual, recebe influência do meio em que foi criada, das informações e das vivências de suas experiências (FAGUNDES, 2005).

Deste modo, ainda de acordo com a autora, a constituição biológica do ser, que os definem como macho ou fêmea refere-se ao sexo, enquanto que as representações sociais, o conjunto de características sociais, políticas, culturais, jurídicas e econômicas atribuídas às pessoas, de forma diferenciada, de acordo com o sexo, refere-se ao gênero. Conseqüentemente, as questões de gênero, isto é, a sua construção social, as suas representações e significações com que são revestidos socialmente e servem para definir o que é ser homem ou ser mulher, se faz a partir do biológico.

A singularidade do ser humano, composta pela pluralidade biológica e social, brevemente apresentadas, é fruto de um raciocínio lógico e óbvio, mas, por vezes esquecido e que merece destaque no meio acadêmico, uma vez que a sociedade passa por uma transformação, talvez, nunca tão acelerada e desmedida. Como afirma Souza: “o acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, o debate e a implementação do neoliberalismo e da economia globalizada marcam problemas no desenvolvimento pessoal e profissional [...]” (2004, p. 21).

E, no contexto de tantas informações, de tantos conflitos, o indivíduo acaba por se perder diante de si próprio e acaba por passar toda a sua vida sem perceber-se: o que faz, o que pensa, enfim, como se coloca diante do outro e para o outro, do significado de si para o outro. Arroyo considera que “a preocupação por encontrarmos como profissionais competentes em um campo do conhecimento vai e volta reflete a procura da identidade coletiva e pessoal” (2000, p. 28).

Assim, a falta de consciência de si tem uma proporção muito mais grave, quando se reflete sobre a história de uma sociedade, que é justamente escrita com base nos exemplos das ações exercidas por seus componentes.

Com efeito, é nesse cenário que a opacidade feminina constituiu-se historicamente e ainda permanece atrelada a várias instâncias da ação humana,

dentre elas a história, a linguagem e a produção de saberes. Na visão de Passos, trata-se de uma herança cultural, quando afirma que:

[...] a divisão sexual não é proveniente de características biológicas e sim adquiridas culturalmente e transmitidas através das diferentes formas de educação, seguindo os modelos apresentados pela sociedade (PASSOS, 1999, p.10).

O modelo de sociedade, centrado no patriarcado, legitima, conforme Moreno (1987), o arquétipo viril como protagonista da história, evidenciando a supremacia masculina sobre as mulheres na prática da vida social e nas elaborações conscientes discursivas sobre essa realidade, bem como a marginalização da mulher como sujeito produtor de conhecimento e como objeto de análises universais.

A narrativa da ex-normalista A. B. (2008) é, no mínimo, curiosa, pois a partir do momento em que ela passa a assumir a posição de docente na própria instituição formadora, no Curso Normal, também denominado de curso pedagógico, adquire uma visão crítica do contexto. Nas leituras da entrelinhas verifico o sentimento angustiante das experiências vividas na condição de ser professora, ao se deparar com a realidade da mulher ao modelo vigente de submissão ao homem e destinação ao casamento.

Ensinei no curso pedagógico a partir de 62, mas não me dei muito bem porque era aquele curso que as meninas iam para fazer enxoval [...], o curso pedagógico era um curso para formar alunas domésticas. Eu comecei ensinando literatura. O curso pedagógico era um curso que as alunas eram de moças casadoiras, tipos os livros românticos; já tinham compromisso [...], então elas só estavam direcionadas para o casamento.

Penso que a análise dos relatos das professoras e seus percursos permitem, também, descortinar outras possibilidades como a aqui verificada, em que o excerto revela diversos matizes. Primeiro, a posição crítica assumida pela mulher/professora, e que não lhe foi possível tê-la enquanto aluna; segundo, a assunção do seu papel de ser professora perante a sociedade, a partir de um viés reflexivo, na contramão do pensamento vigente da época, da mulher estar destinada ao casamento e a maternagem; terceiro, a negação de fomentar esse arquétipo que se configura como uma marca da tradição androcêntrica, que fortalece as relações de gênero como campo de produções simbólicas e de poder.

O simbólico está relacionado tanto à construção das identidades de gênero quanto à dominação masculina, que na perspectiva de Bourdieu (1995) vincula-se

ao conceito de violência simbólica, significando a forma de agressão que se apresenta de modo implícito, incorporado e naturalizado.

Ela [a violência simbólica] está presente, em estado objetivado, no mundo social e também, em estado incorporado, nos *habitus*, onde ela funciona como um princípio universal de visão e de divisão, como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e de ação (1995, p. 137, grifo do autor).

Nesse sentido, percebo que o *habitus*¹⁶ patriarcal nos processos formativos das ex-normalistas estava tão sedimentado no inconsciente coletivo que os comportamentos são discursivamente validados, como no caso do relato a seguir, em que os indivíduos ainda adotam pensamentos e atos sexistas, cultuando o primado androcêntrico instituído historicamente. “Meu objetivo quando terminei, como todas as minhas colegas que fizeram pedagógico na época, era voltar para o interior. Geralmente já estavam namorando, noivas e iam voltar para o interior para ensinar” (L. C., 2008).

O discurso revela que simbolicamente, a mulher está submetida a uma imitação social em que a normalidade está fundada na atuação da mulher em uma atividade secundária como o magistério e à sua atuação doméstica. Deste modo, vincular o ensino de prendas domésticas no Curso Normal era a forma de perpetuar a dominação masculina que se processa nas relações de gênero, à medida que são impostas limitações sociais no espaço de atuação da mulher.

À mulher é garantida a ação e a permanência na esfera doméstica, a gerência das tarefas de cuidar e servir ao outro e a ela destina-se a maternagem, enquanto que ao homem cabe a atuação no mundo público e social, bem como a produção de saberes. Nesse sentido, à mulher é invisibilizada, ou seja, é circunscrita no âmbito privado, visto que, como afirma Arendt:

[...] viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação “objetiva” com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida (2000, p. 68).

É nessa condição que a identidade feminina de ex-normalistas é constituída, com base na concepção de que é permitido exercerem o ofício de professoras,

¹⁶ *Habitus* é um conceito utilizado por Bourdieu para definir o sistema infra-reflexivo de disposição no qual se encontra incorporada toda a história social do sujeito. É a maneira como o social impregna o sujeito social.

tendo em vista ser similar à maternagem, sem levar em consideração seus anseios que, muitas vezes, secretamente acalentavam, o que na visão de Fagundes, resulta de alguns fatores como:

[...] incorporação da crença de ser uma profissão adequada à mulher por diversos motivos. Tem-se por um lado, a vocação, construída na dialética entre o que a mulher pensa e o que a sociedade a leva a pensar, constructos associados ao ser mulher, retificados ao longo da história: ser dócil, maternal, paciente, bondosa, cuidadosa, servil. Por outro lado, têm-se associadas, à condição de ser mulher, características como: ter pouco desenvolvido o raciocínio lógico-abstrato, ser mais conduzida pela emoção do que pela razão, ser acostumada a ceder, a declinar de seus sonhos, desejos, aspirações, vontades, direitos, a se contentar com pouco, a se acomodar (2005, p. 45).

Essas discriminações veladas, com o sexo feminino, estavam impregnadas no imaginário social, e determinavam como a mulher devia agir e se posicionar em sociedade, principalmente do que diz respeito a suas escolhas profissionais, deixando, de certa forma, a mulher refém desses preconceitos. Quando D. M. (2008) faz a seguinte declaração: “se eu não fosse normalista, ia ser assistente social”, estava legitimando o papel da mulher no espaço público, ou seja, reafirmando o que a sociedade predeterminava como ideal, baseado em um conjunto de expectativas relacionado ao cuidar, à maternagem e ao servir.

Diante desse cenário, a constituição da identidade e a visibilidade da mulher, portanto, ganham espaço e força na pauta das discussões sobre gênero e tem atingido o âmbito dos debates tanto de cunho teórico como legal, definido políticas de valorização e emancipação da mulher, que podem ser evidenciadas, dentre outras iniciativas, pelo Projeto Milênio, implementado em 2000, a partir da reunião de Cúpula do Milênio, integrando líderes máximos de países do mundo inteiro, que resolveram agregar esforços para cumprir oito metas de desenvolvimento. Das metas estabelecidas, destaco a terceira, que define, respectivamente, a promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres, visto que,

os efeitos da educação no empoderamento da mulher se manifestam de formas variadas, até mesmo pelo aumento do potencial de geração de renda, da autonomia nas decisões pessoais, do controle sobre a própria fertilidade e da maior participação na vida pública (BARROSO, 2004, p. 575).

Este empoderamento pode ser considerado como uma das alternativas de destaque social da mulher e, conseqüentemente, uma via de acesso à participação pública e política, como forma de visibilizá-la, de minimizar ou extinguir sua

opacidade. A educação, como ato político, apresenta os instrumentos e as possibilidades de instituição do poder feminino.

É preciso conhecer a sua origem, a história da sua família, a história do seu tempo, para saber defender e acompanhar os direitos humanos diante de uma sociedade, hoje com tantas transformações culturais, econômicas e políticas, o que corrobora para a conclusão de que, mesmo possuindo pluralidade social, homens e mulheres são seres singulares. Na infância, aprende a andar, a falar, a controlar o corpo, a relacionar-se com o meio ambiente. Na adolescência, adquire o senso da responsabilidade, do caráter, da dignidade e do julgamento. Já na adultidade, define seu estilo de vida, aprende a ser independente e responsável por seus próprios atos, exterioriza todas as suas vivências, denotando sua itinerância.

A humanidade, dessa maneira, vai deixando suas marcas, muitas vezes, sem refletir sobre como viveu, como quer viver e como quer que viva a sua nova era. Parece fantasioso esse pensamento, mas essa idéia advém justamente da falta de reflexão do próprio homem como responsável pela escrita da história do outro e dos outros, que levam consigo as marcas de seus precedentes na formação de sua identidade.

Deste ponto de vista, no processo de construção da identidade, na construção do eu, o outro passa a ser indispensável. Vieira sugere que a identidade é caracterizada por “[...] práticas e representações sociais multiformes, que resultam da história de vida” (2008, p. 77), ainda considera que a identidade não é um produto, mas sim um processo.

Nesse sentido, o caminho constitutivo da identidade, trilhado pelo indivíduo, retrata suas experiências vivenciadas a partir da infância até a fase atual. Assim, toda identidade define a especificidade do sujeito, e, de acordo com Hall (2005) é construída histórica e não biologicamente. Hall afirma:

[...] a identidade [...] preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” - entre o mundo pessoal e o mundo público de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2005, p. 11-12).

A identidade do sujeito, portanto, é dinâmica, ativa, simbólica, subjetiva e, por conseguinte, é constituída por traços individuais e coletivos, que interagem entre

si de maneira dialética. A formação da identidade do ser humano é constituída por recortes da vida que permeiam o ambiente de vivências do indivíduo, por toda a sua existência.

No que concerne à questão de gênero, Laurentis considera que “gênero representa não um indivíduo e sim uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe” (1994, p. 211).

Essa compreensão resulta numa adesão a uma visão funcionalista, e, nesse sentido, Scott (1996) argumenta que no uso do termo gênero afirmar que as relações entre os sexos são sociais, não diz nada sobre as razões pelas quais essas relações são construídas desta forma, como funcionam ou como mudam. Assim, a autora propõe uma definição de gênero composta de duas partes:

minha definição de gênero tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (1996, p. 11).

Frente a essas abordagens que procurou discutir a concepção de identidade e de gênero, separadamente, considero que a identidade social de gênero é construída nas relações que cada um estabelece com a família, no meio educacional e na sociedade como um todo, paralelamente à percepção que se vai adquirindo do próprio corpo. Assim, é possível afirmar que a identidade de gênero não se estabelece com o nascimento, mas é construído através das diversas experiências.

Percebo, portanto, que as questões de gênero têm estreita relação com valores sociais que a sociedade estabelece através de posições sociais distintas, diferentes papéis e atribuições, aos quais, precisamente a sociedade a delimita através dos valores do que são características do feminino e vice-versa para o masculino, enraizando, assim, um conjunto de normas e prescrições que cada sociedade estabelece sobre o que é feminino e masculino.

Nesse contexto, os estereótipos “feminino” e “masculino” são ditados pela sociedade, na qual o homem é autoritário, vinculado ao sexo, altivo e racional, enquanto à mulher, por ser fisicamente frágil em relação ao homem, é delicada e débil, aprende a demonstrar sua sensibilidade, doçura, indulgência e submissão.

Nesse sentido, existe uma cultura implantada de que a mulher, de alguma forma, é subordinada ao homem.

Nessa perspectiva, através de um olhar mais apurado, percebe-se a rígida separação de gêneros, sendo que, de acordo com Fagundes, “a mulher incorpora a sua identidade impregnada de sentidos de oposição na inferioridade, aprendendo o feminino como sendo a negação do masculino, enquanto o homem o masculino como sinônimo de superioridade e poder” (2005, p. 33).

A formação de professores, no decurso dessas discussões, ganha relevada importância, no momento primeiro da perspectiva (auto)biográfica, para a sensibilização do meio acadêmico e intelectual, a fim de empreender uma mobilização dessa prática em todos os segmentos sociais. Neste sentido, é importante a escrita das narrativas através das histórias de vida voltada para a formação da identidade dos indivíduos, empreendendo esforços para desenvolver no ser humano a sua capacidade de saber pensar e fazer escolhas conscientes, sem o ranço de uma cultura degradante e impositora.

Desse ponto de vista, Nóvoa diz que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (1992, p. 25).

Destaco, então, o cuidado necessário na formação do indivíduo, desde a sua infância e em todos as etapas da sua vida, tendo em vista a interligação entre as histórias de vida, que formam verdadeiras teias de exemplificação, reflexão, simbolização e ação na sociedade.

Cada indivíduo, em seu tempo e espaço, interioriza e exterioriza seus traços da maneira como apreendeu, como interpretou e como educou suas emoções. Mais uma vez, há a ênfase da educação na vida do indivíduo. As histórias de vida de ex-normalistas no âmbito educacional, a disciplina, as vivências metodológicas são refletidas no que são hoje como profissionais, pois daí deu-se a formação de sua identidade.

No decurso do processo identitário das ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo, se percebe que a presença incondicional da educadora Olga Mettig foi determinante para a formação e consolidação de suas identidades. Noto,

pela fala de D. M. (2008), a importância do colégio na formação da identidade do ser humano e profissional, isento de preconceitos ou carregado de ambiguidades: “acabou este tempo da mulher doméstica, na minha cabeça nunca entrou isto, eu sempre trabalhei e se eu não tivesse trabalhado, eu não tinha criado os meus filhos”.

Verifico que a educação é a base para a formação do sujeito, e, por consequência, da sociedade, visto que um recebe influência do outro no processo de aquisição do conhecimento e experiências. Vejo clara a urgente necessidade de refletir sobre a constituição dos processos identitários, pois, assim como a educação pode formar, educar, também pode deformar, deseducar e até mesmo engessar o indivíduo em um casulo de limitações.

Assim, a seguir, discorro sobre “os saberes docentes e o desafio da formação”, no intuito de refletir sobre os saberes mobilizados na constituição do ser professora e os desafios enfrentados neste percurso.

3.3 Os saberes docentes e o desafio da formação

Para pensar sobre os saberes que constituem a formação e o desenvolvimento profissional do professor é necessário pensar sobre sua trajetória, suas experiências pessoais e profissionais, enfim, o que ele recebe, percebe e concebe da vida e como processa tudo isso em si, como fios entrelaçado formando um belo tecido.

De acordo com estudos empreendidos por Tardif (2002), a discussão sobre o tema surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990 e um dos motivos que contribuiu para a sua emergência está no movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores.

É possível considerar o educador como mobilizador de saberes profissionais e, neste sentido, ele caminha na direção da construção e reconstrução do conhecimento, de acordo com suas experiências e trajetórias profissionais. Tardif considera que há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o

social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (2002, p.16).

Portanto, o saber que o professor mobiliza não é um saber individual que o mesmo absorve e faz uso. Os saberes são mobilizados dentro e fora de si, num contínuo ato de construção e reconstrução, numa atividade pessoal e social. Nesse sentido, como mediador e mobilizador de saberes, sua prática deve ser reflexiva e transformadora. A fala da ex-normalista N. R. (2009) reflete a relevância das vivências educacionais do sujeito:

[...] da educação, lá do curso pedagógico, eu me lembro muito de algumas atividades que a gente fazia, práticas, cursos e atividade de extensão e começou na brincadeira, a gente ia apresentar um trabalho em sala de aula, e a gente transformava aquilo numa festa, aí ia para o auditório, convidava todos os alunos do curso pedagógico, convidava até o curso do ginásio e isso está marcado na minha cabeça até hoje, porque tudo que eu vou fazer só sei fazer assim.

Nesse contexto, verifico que os saberes não se limitam aos conteúdos definidos que exigem um conhecimento especializado, eles abrangem várias prerrogativas, diversidades de objetos e questões relacionados à sua prática, colocando o sujeito, muitas vezes, de frente com inusitado que passa a fazer parte da sua vivência, transformando-se em um saber.

Através de suas pesquisas, Tardif (2002) concebe que o saber do professor pode ser compreendido como saberes que advêm de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, provêm dos pares, dos cursos da formação continuada; é plural, heterogêneo e temporal, pois se constrói durante a vida e no decurso da carreira, portanto, é personalizado e situado.

Os saberes vão adquirindo sentido no compartilhar das experiências, numa demonstração de que é fundamental estabelecer uma interação entre a experiência pessoal e as narrativas que se fazem através dos fios históricos dos acontecimentos. A narrativa de A.E (2008), deixa transparecer esta este compartilhar de experiências pessoais e profissionais: “pego muito o primeiro semestre e preparo professores para o estágio na Católica, no ano de formatura elas fazem estágio comigo, então falam errado, eu digo assim: - olhe, não se fazem professoras como antigamente”.

Trata-se de conceber os saberes como uma interface entre a teoria e prática. Tardif (2002) é contra a idéia tradicional de que o saber está somente do

lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias ou idéias preconcebidas. O autor argumenta que os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas teorias/práticas, modificando a si mesmo a partir das relações que estabelece, no sentido de provocar uma transformação social.

A reflexão possível de ser feita dessa análise, é o fato de que o saber não está estagnado e disponível ao professor para ser repassado ao aluno. Pode-se admitir, baseado nas idéias do autor, que os saberes se manifestam na dialética dos diversos autores do processo educacional e são mobilizados pessoal, profissional e socialmente. As ex-normalistas, quando em processo de formação, mobilizaram saberes, nessa conjuntura, que auxiliaram em suas vivências tanto pessoais, quanto profissionais, ou mesmo sociais. O relato de L. C. evidencia a transposição de saberes:

[...] o nosso professor de educação física era do exército, aposentado. Meu Deus do Céu! aquele homem exigia que a gente aprendesse todos os hinos, os hinos Cisne Branco, eu não esqueço o Cisne branco. O Hino Nacional era cantado todos os dias antes de começar as aulas, ou o Hino da Bandeira. Então isso eu levei para os meus alunos da zona rural, eu levei muita coisa, eles aprenderam muito.

É possível afirmar que o saber é construído pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, sendo resultado de várias experiências vivenciadas ao longo da sua vida, em contextos diversos. Esses saberes, portanto, podem ser transmitidos em situações distintas, bem como podem sofrer alterações ou serem ressignificados, tornando-se uma informação disponível para outrem.

Os saberes são abordados a partir de diversos enfoques. Shulman (1986) *apud* Gonçalves e Gonçalves (2003), aponta três tipos de conhecimentos do professor: *conhecimento de conteúdo, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico de conteúdo.*

O *conhecimento de conteúdo* diz respeito ao conteúdo específico da área de conhecimento em que o professor atua, acumulado ao longo da sua experiência como professor de determinada área ou disciplina.

O *conhecimento curricular* é o “que diz respeito ao conjunto de conteúdos a ser ensinado nos diferentes níveis e séries de escolaridade e os respectivos materiais didáticos a serem utilizados para a obtenção da aprendizagem pretendida” (1986, p. 110).

O *conhecimento pedagógico de conteúdo* permite ao professor fazer escolhas entre os conteúdos a serem ensinados de acordo com o grau de dificuldade de cada um e perceber as relações que pode fazer entre o conteúdo e as experiências anteriores dos alunos. Efetivamente, os professores transformam o conteúdo do ensino, visando adequá-lo aos alunos a quem se destina e ao contexto onde o ensino ocorre, levando em consideração às limitações espaço-temporais e às normas institucionais e curriculares, entre outros

Esses saberes que o autor se refere são saberes enfocados nos conhecimentos que são mobilizados no momento da prática pedagógica, na relação conhecimentoXeducandoXeducador. São adquiridos no decorrer da sua formação, a partir das abordagens teóricas e se consolidam com a prática.

Tardif e Raymond (2000) debatem a noção de *saber*, dando um sentido mais amplo, englobando os conhecimentos, habilidades, competências e atitudes. Assim, os saberes mobilizados pelos autores são: *saber da formação profissional*, *saber disciplinar*, *saber curricular* e *saber experiencial*. Os saberes da *formação profissional* são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os *saberes disciplinares* são saberes disponibilizados pelas Universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos, que correspondem aos diversos campos do conhecimento que dispõe a nossa sociedade. Os *saberes curriculares*, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar organiza e apresenta os saberes sociais por ela selecionados para serem ensinados pelos professores e os *saberes experienciais* são definidos como saberes específicos que brotam da experiência e são por ela validados, são os relacionados com a trajetória que os futuros professores viveram como alunos durante a vida escolar (TARDIF, 2002).

As imagens e concepções que permeiam a vivência pedagógica permite afirmar, confirmando com Tardif, que “[...] os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, [...] construídos e

utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido” (TARDIF, 2000, p. 16).

Frente a isso, é possível afirmar que a formação docente ganha sentido em função de implicar conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo, condicionadas pelas diferentes histórias de vida dos professores. São, também, altamente influenciadas pela cultura das instituições onde se realizam, sendo estas, portanto, um *locus* de formação e produção de saberes. Em sua expressão, A.B (2008) deixa evidente os tipos de saberes mobilizados no CNSC:

durante o tempo que estudei em Olga Mettig foi um período assim de grande felicidade e de grande integração [...] era uma escola que reunia a instrução a formação e o lazer. A gente sentia prazer em ficar na escola, continuar. Eu acho se ela dissesse assim: eu vou fazer um semi-internato a gente ficava lá (A. B., 2008).

Portanto, os saberes mobilizados no CNSC, além dos saberes curriculares, disciplinares ou da formação profissional, eram também saberes experienciais, por isso, toda a empolgação das ex-normalistas ao referirem-se ao colégio.

Ainda sobre a questão dos saberes dos professores, existem três tipos de saberes, os quais Pimenta intitula “saberes da docência”, que são: os saberes da experiência, saberes adquiridos do conhecimento e saberes pedagógicos. Nessa perspectiva,

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (2002, p. 20).

A referida autora dá uma conotação especial aos ‘saberes da experiência’ destacando dois níveis: os saberes da experiência dos alunos – futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano.

Há de se considerar que “juntamente com seu saber, sua cultura individual e coletiva, o professor leva consigo para a sala de aula sua história de vida e sua visão de mundo” (LIMA E PIMENTA, 2004, p.157), assim como o aluno que juntamente com o saber que veio acumulando em sua vida escolar, agrega sua cultura individual e leva consigo, para o ambiente escolar, uma história de vida e visão de mundo, cabendo ao professor mobilizar esses saberes e vivências de forma a consolidar no aluno e futuro professor a sua identidade profissional.

No que concerne ao segundo tipo de saber abordado por Pimenta (2002), noto que é similar à abordagem de Tardif. Ao considerar os *saberes do conhecimento específico* da área de atuação disciplinar a autora destaca que conhecimento não se reduz à informação. A informação é apenas o primeiro momento do conhecimento. Conhecer implica um segundo momento: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as para, em seguida, praticar ações que favoreçam o desenvolvimento da inteligência, consciência ou sabedoria que é o terceiro momento.

Para a autora, muito mais do que produzir conhecimento, é importante produzir as condições de produção desse conhecimento, tendo em vista que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção na vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2002, p. 22).

No que diz respeito aos *saberes pedagógicos*, de acordo com a autora, os mesmos são construídos a partir das necessidades postas pelo real, superando esquemas concebidos, a priori, pelas Ciências da Educação. Esse tipo de saber pode [re]significar o processo de formação de professores no sentido de instrumentalizá-los, também, para o desenvolvimento da sua formação continuada. “Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (2002, p. 25).

A discussão que se propõe, nesse contexto, é a reflexão que o professor empreende quanto às suas ações, sentimentos e pensamentos. O professor, na sua prática diária, precisa estar atento à influência que, inevitavelmente, exerce sobre os discentes como mobilizadores dos saberes. Nesse sentido, no processo formativo os saberes são incorporados, modificados e adaptados, dialogando com o contexto em que se desenvolvem, de modo a favorecer uma prática que forme seres humanos críticos e reflexivos.

A narrativa de D. M. (2008) ilustra o papel do Colégio Nossa Senhora do Carmo na consolidação dos diversos saberes.

Ele [O Colégio Nossa Senhora do Carmo] contribuiu muito. Primeiro, as disciplinas todas que nós estudamos Pedagogia, Metodologia, Psicologia, Sociologia, Filosofia tudo isto foi valorizando o trabalho do professor e eu intimamente sempre gostei, foi decisão minha desde pequena e o Colégio Nossa Senhora do Carmo só fez reforçar, reforçou isto mostrou que de fato o caminho era este. Mas lá ninguém fazia cabeça de ninguém não, Dona

Olga não dizia se você quer ser professora não [...] deixa cada um seguir o seu caminho (D. M., 2008).

Portanto, cabe resgatar que os saberes do fazer docente são múltiplos e complexos. No entanto, é notório que existe uma racionalidade muito presente na prática cotidiana que marca a formação do futuro professor para a sua prática profissional e que a depender da sua práxis, adquire um sentido de instrução ou de formação humana.

É possível afirmar que o trabalho docente é concebido como práxis transformadora de um sujeito (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e de significados caracteriza e direciona o processo de comunicação e dialogicidade de ambos, configurando-se como um processo educativo de instrução ou de formação humana, a depender da atuação de cada profissional.

Daí a importância de ouvir as histórias de vida de ex-normalistas, pois é fundamental a reflexão sobre as suas práticas, compartilhando os desafios vividos, as alternativas de superação adotadas, na perspectiva de construção e consolidação de uma identidade pedagógica integradora para a atividade educativa. Nesse sentido, serão capazes de revelarem-se, numa trajetória que inclui a apropriação dos diversos saberes, construídos no bojo de suas vivências profissionais.



*Foto 7 – As normalistas se tornaram professoras
Fonte: Arquivo pessoal D. M.*

CAPÍTULO 4

IMAGENS PINTADAS NA MEMÓRIA: trajetórias de vida e formação

*A lembrança é a sobrevivência do passado. O
passado conservando-se no espírito de cada ser humano,
aflora à consciência na forma de imagens-lembrança.*
Ecléa Bosi

E, assim, as ex-normalistas tornaram-se professoras (foto 7) e as imagens pintadas na memória afloram à consciência e desvelam trajetórias de vida/ formação singulares e plurais, pois o passado/lembrança que estava oculto no íntimo de cada ser, hoje emerge como substância visceral e pode ser narrado pelo próprio sujeito, favorecendo um conhecimento de si, assim como um colocar-se no lugar do outro, pelo outro.

Neste capítulo, abordo questões relacionadas às imagens pintadas na memória, na qual discorro sobre os caminhos de formação de ex-normalistas, a reconstituição do vivido através das narrativas, buscando aprofundar o estudo sobre como essas imagens estão implicadas na formação docente das colaboradoras da pesquisa.

4.1 Imagens: questões conceituais

Ao descrever histórias de vidas o faço na tentativa de torná-las circunscritas na abordagem de Barthes (1984), ou seja, através das imagens da travessia: imagem memória e imagens a partir das fotografias. Em face disso, é correto dizer que esta obra não se apresenta por completo, ela se evidencia no momento da travessia em que o leitor intervém em busca de se atribuir sentido ao texto. O leitor, portanto, é um viajante que desvenda, ao longo do processo de leitura, os sentidos, os significados, as múltiplas possibilidades interpretativas que o estudo lhe oferece, sendo praticamente impossível a apreensão do signo textual de uma só vez.

Deste modo, a leitura através do referencial teórico, das fotografias, das imagens/memórias e da análise de conteúdo estão repletas de significados que vão sendo apreendidas pelo leitor em sua travessia. Nesse contexto, Vicentini adverte que:

indagar-se sobre as imagens públicas da profissão docente não constitui tarefa fácil, pois implica discutir os mecanismos pelos quais determinadas imagens são forjadas, difundidas e acabam por consolidar-se como formas de identificar socialmente a categoria. (2006, p. 515).

Creio que as histórias de vida estão sustentadas em duas forças que são a trajetória de vida e a identidade. Explorar a trajetória de vida do entrevistado, num exercício dialético, é reconstruir um passado ignorado e dar-lhe um sentido, tendo em vista que, nessa trajetória, o indivíduo reconstrói a sua própria identidade e no

momento da entrevista me cabe, como pesquisadora, buscar conhecer e interpretar os signos da identidade presentes nas histórias de vida, cujas imagens são trazidas pelos relatos ou estabelecidas nas experiências de formação.

Parafraseando Nóvoa (1996), as imagens são o melhor meio para falar a respeito do ensino e da educação, pois elas sugerem a ação e constituem também os elementos essenciais de um pensamento pedagógico que não pode ser puramente especulativo ou praxeológico.

Desta forma, quando alguém narra a própria história, busca reunir acontecimentos isolados de sua vida pessoal e agrupá-los em um conjunto, dando-lhes um significado. Esta tarefa exige que o indivíduo coloque-se a certa distância de si mesmo, a fim de reconstruir-se em sua unidade e em sua identidade num encontro com as imagens pessoais, através de seu próprio testemunho. Nesse sentido, Dominick destaca que,

estão presentes na formação docente imagens-memórias dos diferentes ramos da extensa raiz que se arrasta, submerge, escala muros ou fica pendurada balançando ao sabor dos ventos. Para ver esse múltiplo, é indispensável revisitar o mito da caverna de Platão e nos perguntamos se o excesso de luzes não nos deixou incapazes de ver nossas próprias sombras e o que elas podem nos dizer (2003, pp. 12/13).

A narrativa (auto)biográfica nos permite resgatar imagens-memórias através do testemunho do indivíduo sobre si mesmo, o debate de uma existência que dialoga com ela mesma. Assim, “buscamos capturar sinais da compreensão que os educadores desenvolveram, mediante ressignificação do vivido, pela reflexão sobre si e sua profissão docente no momento da narração” (ABRAHÃO, 2006, p.161).

Nesse sentido, quando as ex-normalistas compartilham suas histórias de vida através das suas narrativas, estão mobilizando saberes que originam de suas experiências acumuladas através de seus percursos pessoais e profissionais e que são um enriquecedor mosaico de imagens. De acordo com Santos,

ao trabalhar com memória autobiográfica, vamos puxando e entrelaçando fios que nos fazem conectar as redes de nossa formação profissional com outras leituras de acontecimentos e circunstâncias vivenciados, que vão ganhando novas representações e novos significados. Enveredando por caminhos pretensamente já conhecidos somos surpreendidos pelas imagens que nos falam, agora, de diferentes maneiras possibilitando-nos vê-las em suas diversificadas faces, ou seja, nos fazem aprender de novo (2001, p. 60).

Verifico que a ação de voltar-se sobre sua vida e trajetória, muitas vezes não é fácil, pois é preciso compreender esta imagem, apoiar-se sobre eixos narrativos que trazem suas características pessoais e orientam a construção de uma história coerente, a partir da multiplicidade de imagens e conceitos guardadas na memória.

Nesse tocante, é necessário um fio condutor que oriente o sujeito em sua narrativa e dê um tom vital, não somente à criatividade da narrativa do entrevistado, mas à sua própria vida, considerando que a história narrada reflete a trajetória de vida do narrador e atribui significado para que esta não se perca em caminhos que não traduzem sentido para o objeto da pesquisa.

Dialogando sobre a questão da imagem, Nóvoa declara que:

as imagens fazem parte do mundo dos docentes. Elas constroem dispositivos de adesão (ou de rejeição) que configuram diferentes modelos profissionais. Elas são portadoras de projetos educativos, às vezes contraditórios, e funcionam como uma das linguagens privilegiadas para se dizer educador, para definir uma certa maneira de ser na profissão (NÓVOA, 1996, p. 13).

Essa diversidade de imagens e auto-imagens, às vezes traz um desencontro entre o ser e o dever e instiga o educador a questionar quem ele é, qual o objetivo da educação e qual o seu papel frente ao conhecimento e ao outro que está em formação.

De acordo com Damásio “o ser humano tem a capacidade de exibir imagens internamente e de ordenar essas imagens num processo chamado pensamento” (1996, p.115). Desvelar as imagens de educadores é resgatar a trajetória da educação e formação que faz parte das suas histórias e a imagem social subjacente a esta vivência no período que ora é estudado, traduzindo-se como um rico material de estudo e reflexão sobre a questão da formação de professores.

Dessa forma, as vivências e experiências pintadas na memória das ex-normalistas, podem ser consideradas como uma bagagem rica de significados e, nesse contexto, serem traduzidas para o nosso tempo, representando o saber, identidade de uma trajetória de vida que ao ser analisada na complexa história narrada/trajetória vivida, pode dar-lhe um sentido.

Considero, portanto, que o conhecimento é estruturado por imagens e concepções, como acontece com todo o conhecimento. A importância das imagens

e concepções constitui-se numa referência simbólica para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento profissional.

As imagens, de acordo com Damásio (1996) podem ser de dois tipos: imagens perceptivas – que são as que chegam ao cérebro e são portadoras de informações do mundo exterior; e imagens evocadas – que são aquelas imagens que resultam das percepções transformadas e guardadas no cérebro. Estas imagens correspondem tanto a processos de reconstituição de fatos passados, quanto a fatos relativos ao futuro.

As imagens aqui reveladas através das ex-normalistas referem-se às imagens evocadas, pois parto do pressuposto de que, através das narrativas, é possível fazer emergir as percepções transformadas e guardadas no cérebro e, partindo dessa tessitura e reconstituição de fatos, as questões sobre formação docente sejam discutidas, bem como aprofundadas.

Neste sentido, os caminhos da formação das ex-normalistas, a priori, já pressupõem um significado, pois as imagens que trazem de si mesmas e da conjuntura são ricas de signos e um campo a ser explorado de modo amplo e aprofundado. Os excertos abaixo revelam esses signos a serem explorados.

Trabalhei com Olga Mettig como secretária de D. Olga no Colégio isto foi 1969. Em 1970, em março de 70, quando foi julho fui para faculdade, para a Tesouraria (G. G., 2008).

Me formei em professora primária no Colégio Nossa Senhora do Carmo no Curso Normal, depois D. Olga quis que eu começasse logo como secretária e naquela época eu era diretora, secretária e tesoureira não tinha vice porque secretária, era uma espécie de uma vice que fazia tudo, quando ela não estava, eu fazia atividade e tal ,aí eu fiz o curso de secretária pelo M.E.C. [...] depois fiz o vestibular na faculdade de D. Olga, [...] fiz Licenciatura em Pedagogia, eu fiz vestibular em Licenciatura em Pedagogia com habilitação em supervisão em administração (D. M, 2008).

Ingressei no Curso Normal em 1956, tendo a conclusão em 1958, formação em Letras Clássicas, sem filhos, local de trabalho Instituto de letras da UFBA, professora concursada efetiva, UCSAL - Instituto de letras, lecionando português no curso de biologia, professora de ensino superior (A. B., 2008)

Comecei estudar no Colégio Nossa Senhora do Carmo com 08 anos de idade, então fiz basicamente o 1º grau e 2º grau no Nossa Senhora do Carmo. Em 19 de julho de 1949, na idade correta normal de 1 e 2 grau, terminei com 18 anos o 2 grau normal. Quando você fala em normalista me trouxe logo na lembrança, daquela época que realmente a gente se sentia a própria, aqui hoje propriamente não existe mais, então era mesma

normalista que recordei daqueles tempos, eram tempos dourados (N. R., 2009).

Ingressei em 1958 na admissão. Saí do Curso Normal em 64. Continuo a ser professora primária, tenho 3 filhos; trabalho em casa com terapia holística; Não tenho graduação nem pós graduação (L. C., 2008)

Santos considera que “a memória não é estática, ao contrário, vai incorporando novas vivências ao antigo cabedal e, cada vez que for ativada, será diferente, comporá múltiplos e multifacetados mosaicos como as figuras formadas em um caleidoscópio” (2001, p. 61-62).

Por não ser estática, a memória tem a capacidade de resgatar momentos de vivências que é capaz de se traduzir em sentido no momento em que é conduzida a um contexto que favoreça a sua materialização.

Nessa perspectiva, as imagens e os conteúdos da memória, ao serem ativadas, vão se materializando em saberes e experiências formativas que darão sentido ao vivido, adquirindo contornos mais elaborados que indicarão as diversas facetas que compõe o todo no processo formativo, pois, foram evocadas em busca de uma reconstrução significativa de uma vivência peculiar, porém fundada no ser social.

Ainda de acordo com Santos, essas imagens se fazem vivas, pois, “ao partilhar com o outro as suas memórias, temos a sensação de presenciar os fatos, ver as imagens, ouvir as falas, sentir os sons e os cheiros que se fazem vivos no pensamento daquele que revisita o passado, fazendo-o presente” (2001, p. 61).

Dessa análise, é possível depreender que as reflexões desenvolvidas na dimensão das imagens pintadas pelas entrevistadas, apresentam o peso de suas vivências formadoras como um laboratório vivo de significados traduzidos em palavras, que ao serem defrontados com o debate teórico podem reafirmar a dialética teoria x prática.

No entanto, Bosi nos alerta para o fato de que as imagens que trazemos na memória são reconstruídas e repensadas a partir do que temos à nossa disposição. Sobre esta questão a autora afirma que:

na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que

povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor [...] (1994, p. 55).

O que se pode inferir dos argumentos de Bosi (1994) é que a imagem com o passar do tempo vai perdendo a nitidez, assim como ocorre com as fotos antigas. Nesse contexto, a minha visão sobre o assunto sugere que não há uma perda da imagem original, mas uma nova configuração, a partir de um novo olhar, que somente as experiências vividas no decorrer dos anos podem favorecer. Com um olhar mais apurado é possível enxergar nuances e ângulos que no momento do ocorrido passou despercebido.

É possível admitir que esse olhar ampliado é a constatação de que a identidade e os saberes foram reagregados em função das distintas exigências e se renovaram, o que fez com que o indivíduo suplantasse alguns visões ultrapassadas, dando lugar a novas construções.

Através das imagens, portanto, o próprio narrador pode identificar a quebra de paradigma, em função de construção de uma identidade reconstruída. Declarações do tipo: Hoje eu entendo que..., nesse momento sinto que não deveria..., hoje eu sei que..., são exemplos de que o narrador adquiriu uma nova visão de mundo, o que comprova que há uma nova construção de identidade pessoal e profissional, como descrito abaixo:

[...] Maria de Lourdes, era professora de metodologia, uma figura, ela trabalhava inclusive na faculdade. Eu vivia as aulas dela, ela dizia assim: eu vou ensinar para vocês como é que se dá uma aula, ela ia lá e dava aquela aula. Eu me transformei em uma professora de metodologia, ah! Eu dizia um dia eu vou ser assim, de dar uma aula e o aluno gostar e hoje eu digo como Rubens Alves, eu não quero saber se no final da minha aula o quanto aprenderam, mas o quanto eles serão felizes ao sair da minha aula (N. R., 2009).

E o admissão naquela época era um mini vestibular, você passava por um stress igualzinho aos de hoje. Aos vestibulares eu dizia assim: um dia isso há de acabar. Mas não devia ter acabado não, hoje eu vejo que não devia ter acabado (L. C., 2008).

Realizar um estudo com histórias de vida e (auto)biografia conduz a percepções históricas de um passado que teima em fazer-se presente. Buscando alargar a visão, bem como trazer à luz alguns questionamentos e inquietações, utilizo-me das fotografias buscando estabelecer uma relação de dialogicidade com

as imagens pintadas, bem como com o debate teórico da história, respaldada na visão de Barthes (1984) de que “a essência da fotografia consiste em ratificar o que ela representa”.

Em seus estudos, Barthes (1984) apresenta uma interessante perspectiva da fotografia. Considera que a fotografia é indiferente a qualquer revezamento, no sentido de que não inventa, pois é a própria autenticação que se sobrepõe ao poder de representação.

Barthes nos antecipa as dificuldades metodológicas enfrentadas por quem deseja analisar a fotografia, haja vista que a fotografia se esquiva de análise, pois ela é inclassificável (BARTHES, 1984).

Debatendo sobre essa assertiva, Barthes considera que:

[...] o que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente. Nela o acontecimento jamais se sobrepassa para outra coisa. [...] uma foto não pode ser transformada (dita) filosoficamente, ela está inteiramente lastreada com a contingência de que ela é o envoltório transparente e leve (1984, p. 13).

Nesse sentido, apresento algumas imagens fotográficas no decorrer do trabalho e, apoiada na visão de Barthes, busco estabelecer uma relação não de análise das fotos e a realidade que elas representam, mas de reafirmação, a partir do constatativo que a fotografia demonstra, pois, na visão do autor, “[...] o poder de autenticação sobrepõe-se ao poder de representação” (1984).

Recorrer à fotografia como fonte de informações enriquece a pesquisa no sentido em que permite romper o limite imposto pelo tempo e colocar o expectador de frente ao passado, confirmando naquela imagem de que “*isso-foi*” (BARTHES, 1984). Nessa perspectiva, a particularidade absoluta da fotografia fará lastrear sensações subjetivas, a partir da relação particular entre o sujeito e a imagem, reivindicando um reconhecimento do “*isso-foi*”, sua importância na história e, em contrapartida, exigindo um novo fazer e um novo ser.

Santos considera que “as imagens de acontecimentos cotidianos registrados em fotografias e filmes, permitem a outros, que deles não participaram, incorporá-los à sua própria história” (2001, p. 61). Assim, as fotografias possibilitarão um mergulho no contexto do processo formativo de ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do

Carmo, permitindo uma aproximação desse universo, vencendo a distância que a história tão incisivamente nos impõe.

Certa de que encontrarei conteúdos significativos nos relatos das ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo, em função da vivência significativa observada na história da educadora Olga Mettig, é que debruço-me sobre as imagens pintadas pelas ex-normalistas, ao procurar entender os processos implícitos na formação docente.

A seguir, analiso as histórias de vida das ex-normalistas, a partir das imagens pintadas por estas, na busca de encontrar respostas ao problema, assim posto: Como as ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo vivenciaram suas trajetórias de vida-formação?

4.2 As imagens existentes na memória de ex-normalistas: uma análise

A imagem que cada indivíduo constrói é a representação do seu modo de ser e estar na sociedade, através do seu comportamento, que se constitui a partir das experiências em família e em sociedade. Esse modo de ser e estar na sociedade pode se configurar como a atitude do indivíduo perante a vida, cujos significados e valores direcionam a sua identidade. Ao resgatar essas imagens para a coletividade pode-se contribuir para o enriquecimento do saber de outros sujeitos.

As ex-normalistas, em suas narrativas, proporcionaram-me momentos de riqueza e significação, colocando-me frente-a-frente com as questões que permearam a sua vivência pessoal e educacional; tempo em que foi possível observar como se estruturaram os processos formativos e as contribuições do Colégio Nossa Senhora do Carmo para a formação docente de ex-normalistas, provocando momentos de auto-reflexão tanto em mim, quanto em cada uma das entrevistadas.

Delimito e concentro a análise nas imagens trazidas por algumas ex-normalistas, o que nos remete a um olhar sobre os seus processos formativos e o que ficou de significativo, verificado na força das narrativas, bem como nas entrelinhas do discurso, que nos dará indicativos da trajetória de formação.

Visando preservar a identidade dos sujeitos, as mesmas serão identificadas pelas iniciais dos nomes, conforme apresentado anteriormente no capítulo metodológico.

A seguir, analiso as narrativas das ex-normalistas, desdobrando as discussões em 4 unidades de análise: *imagens da educadora Olga Mettig*, *imagens da família*, *imagens da escola* que foram recorrentes nas narrativas e são basilares para a apreensão dos significados implícitos, bem como *experiências formadoras* sustentadas na abordagem de Josso (2004).

Início a discussão apresentando as imagens da educadora Olga Mettig, recorrente no discurso das ex-normalistas, que nos dará subsídios para entender, em parte, o papel da diretora na formação destas alunas e a relevância da formação no Colégio Nossa Senhora do Carmo.

4.2.1 Imagens da educadora Olga Mettig

Entendo que a escola precisa de um líder que possa ter uma dialogicidade com os seres em formação, dedicar-lhes atenção, respeito e favorecer uma educação de qualidade. No CNSC quem assumia essa posição de liderança era sua fundadora Olga Mettig. Sua dedicação, atenção e companheirismo talvez tenha sido fundamental para que as alunas pudessem agregar valores essenciais em suas trajetórias pessoal e profissional.

A imagem recorrente no relato de todas as ex-normalistas foi a figura da diretora do Colégio, D. Olga Mettig. Os relatos denunciam a influência que a educadora exercia sobre suas alunas, mas, principalmente, pela força do seu exemplo de educadora e de ser humano, conforme excertos:

Dona Olga pra mim foi um exemplo, ela era muito dedicada, muito atenciosa, educada, rigorosa, firme, porém educada e ela conduzia de uma forma, que aquilo me entusiasmou reforçou o que dentro de mim existia [...]. Todos gostavam de Dona Olga, ela era uma pessoa extraordinária. [...] tudo que ela me orientava, eu confiava plenamente, se ela dissesse assine aqui em branco eu assinava, porque ela tinha muito caráter, uma pessoa direita (D. M., 2008).

Dona Olga era uma figura que você... Primeiro ela falava tão baixo que você tinha que apurar o ouvido e, agora, de uma educação... jamais ela levantava a voz para você, jamais. E dona Olga era uma figura desse tipo: educadíssima, falava baixo, ninguém tinha medo, tinha respeito. Porque a

postura dela, não altiva, não altiva, mas fina, que você não poderia levantar também a voz [...] (L. C., 2008).

Dona Olga não era só educadora, era uma amiga nossa. Dona Olga, tinha assim muita confiança em mim, e eu nela (A. B., 2008)

Depreende-se que as imagens repletas de significado indicam a direção de uma formação que teve como premissa a figura determinante de uma mulher que além de educadora, era amiga, e sabia se impôr com sabedoria e lisura, sem precisar usar sua autoridade de diretora ou o poder que o cargo lhe conferia.

Frente a esse tipo de ensino, baseado na afetividade, respeito e cidadania é possível a formação de indivíduos moralmente equilibrados e aptos a conviverem em sociedade de forma harmoniosa, um traço marcante da formação dessas professoras, pois a sabedoria e firmeza de D. Olga ajudou as futuras docentes a espelharem-se em sua conduta.

A importância da postura de Olga Mettig é salientado por Soares (2007), abordado no capítulo 2, na quando afirma que esta buscava a sua própria pedagogia e encarava o ato de educar como sendo a oportunidade de extrair do estudante todas as suas potencialidades latentes, desenvolvendo-as ao máximo, e isso fica explícito nas imagens trazidas por ex-normalistas, estando intimamente associado ao modo da educadora agir e ser em seu fazer.

Apesar do CNSC adotar como método o ensino tradicional, o castigo - bastante comum nesse tipo de ensino - tinha um diferencial de outras escolas que usavam tal prática. Conforme imagem desvelada por uma das ex-normalistas, era um castigo prazeroso:

quando a gente não sabia a lição, Lígia dizia que o castigo era ir para o corredor para Dona Olga tomar a lição. Foi o que eu disse a você, que era um **castigo prazeroso** porque ela não dava carão de jeito nenhum, ela dizia, o que você não entendeu? Vamos estudar novamente, ensinava, explicava. Depois, Dona Olga trabalhava muito com exemplo, tudo dela era com exemplo, até conversando, aconselhando ela dava, aí então a gente ia para o corredor, ficava no **castigo prazeroso** quando saía de lá, saía com notas boas, não que ela desse nota graciosa não, mas ela fazia com que a gente entendesse. Ela tinha aquela forma calma, educada [...] (D. M., 2008).

É possível afirmar que tudo está em processo de construção e isso vale, principalmente, para o ser humano. A educadora Olga Mettig devia saber que o aluno era esse ser inacabado, em processo de formação. Baseada na concepção de Freire, P. (1989), de que a Educação é transformadora e deve consistir-se em uma

força de transformação, emancipação e libertação humana, verifico que os ideais de Olga Mettig não dista dessa proposição de educação.

O processo de formação docente, portanto, transita por uma infinidade de fatores e interações que Olga Mettig sabia dialogar como ninguém, e que Moita (2000) sugere que supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, pois, o acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Assim, o seu envolvimento e compromisso com os alunos não era apenas no contexto escolar, ela sabia intervir em questões que envolvia o aluno e que pudesse colocar em risco a sua formação ou que pudesse determinar o seu futuro, como ilustra os excertos de algumas ex-normalistas.

Primeiro me formei em professora primária no Colégio Nossa Senhora do Carmo no Curso Normal, depois D. Olga quis que eu comesse logo como secretária [...] aí eu fiz o curso de secretária pelo MEC. Dona Olga mesmo disse: faça o curso de secretária pelo MEC (D. M., 2008).

[...] No final de 69 eu recebi um convite de D.Olga, e eu estava lá na fazenda. A cunhada de Dona Olga me levou um cartão de boas festas, um desejando feliz natal e feliz ano novo, aí no verso, aí quando eu abri o cartão todo, aí tinha: tal dia eu estou lhe esperando, venha conversar comigo, já estou sabendo que você em Cruz das Almas não está fazendo nada (G. G., 2008).

Logo que eu me formei Dona Olga me chamou para ensinar a quinta série, que provocou ciúme, porque eu tinha apenas dezoito anos, para assumir o quinto ano primário de admissão, mas Dona Olga, tinha assim muita confiança em mim [...] (A. B., 2008).

É visível que a educação proposta por Olga Mettig saía dos muros da escola e acompanhava o aluno em suas vivências pessoais. Como enfatiza Dominicé (1988), o processo de formação docente é construído também, e principalmente, nas vivências pessoais. Assim sendo, a formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida.

Ao criar esse vínculo afetivo com as suas alunas, D. Olga estava marcando-as para o aprendizado da importância dos valores humanos para toda a vida. O interessante é que tais valores não precisaram ser ensinados em sala de aula, mas transmitidos no dia-a-dia, através do exemplo de uma verdadeira mestra.

No entanto, ao analisar o vínculo afetivo que Olga Mettig criava com suas alunas, fico a me perguntar: será que essa aproximação era só visando o futuro das alunas ou de certa forma ela preparava as alunas para que fosse mais fácil dar continuidade ao seu trabalho? A empolgação destas alunas com Olga Mettig estava baseado especificamente em qual fator?

As narrativas abaixo dão uma indicação de que o fascínio por Olga Mettig estava também baseado na sua capacidade de realização, que distava da noção de mulher como destinada ao casamento e submissa ao marido. Ser capaz de realizar algo similar à Olga Mettig revela, inconscientemente, o desejo de ter esta capacidade de destoar do que estava estabelecido para a mulher e ser capaz de ser idealizadora e realizadora, como a imagem da educadora suscita.

A Dona Olga era realmente uma educadora, uma pessoa que me marcou muito. [...] Ela era uma pessoa de uma moral, realmente, que ninguém discutia, de uma competência incrível. Alguém devia fazer uma pesquisa sobre a vida de dona Olga. Olha, a minha paixão por dona Olga era tão grande, o respeito que eu tinha por ela era tão grande, que eu construí uma gramática que nunca foi publicada, eu tenho na minha casa, e eu me espelhava nela. Eu digo assim: ela na época dela fez a única gramática que existia e todo mundo estudava na gramática de dona Olga (N. R., 2009).

Não tenho livro publicado e nem nada, mas por falta de tempo sempre trabalho direto, tanto que tenho com uma das sobrinhas de dona Olga, uma promessa de a gente sentar e fazer um livro porque já comecei fazendo módulo, literatura e tudo, mas por falta de tempo entendeu? (A.E., 2008)

Percebo que existe uma infinidade de questões envolvendo esse processo. Uma destas questões é que educadoras como Olga Mettig naturalmente exercem um fascínio em outras mulheres da época em função da sua autonomia, coragem, empreendedorismo que normalmente estão associados a homens, porém, sem a doçura que caracterizada Olga Mettig.

Assim, o exemplo da educadora Olga Mettig, foi fundamental para a formação da identidade profissional das ex-normalistas que demonstram, através das imagens pintadas, de que as marcas deixadas pelas experiências escolares implicou na constituição de sua identidade profissional docente.

A Lígia Veras uma figura marcante do Colégio Nossa Senhora do Carmo, mas a dona Olga eu era fã de carteirinha, aquela educadora realmente completa, o que fazia a vida dela era a educação, e eu faço também da minha vida isso, o que eu posso fazer. Não faço talvez como ela fez, não sei se com a mesma qualidade ou não, mas com a mesma intensidade e a vontade de fazer, fazer certo a gente tenta (N. R., 2009).

Dona Olga pra mim foi um exemplo, ela era muito dedicada, muito atenciosa, educada, rigorosa, firme, porém educada e ela conduzia de uma forma que aquilo me entusiasmou e reforçou o que dentro de mim existia (D. M., 2008).

Sobre essas questões, Fagundes (2005) considera que a escolha pelo magistério resulta da incorporação da crença de ser uma profissão adequada à mulher por diversos motivos como a vocação - construída na dialética entre o que a mulher pensa e o que a sociedade a leva a pensar -, assim como constructos associados ao ser mulher, retificados ao longo da história, tais como: ser dócil, maternal, paciente, bondosa, cuidadosa, servil. Porém mulheres-professoras com este perfil de maternagem existiam aos montes, talvez o contraponto do perfil de Olga Metting seja, justamente, a determinação e liderança que esta demonstrava que não era tão comum em mulheres da época.

O espírito de determinação, clareza de propósitos, liderança e empreendedorismo da educadora Olga Mettig era não só reconhecido pelas ex-normalistas como admirados. O destaque dos relatos a seguir, era de uma imagem refletida de mulher dócil, dedicada, muito atenciosa, educada, rigorosa, firme, como visto nos relatos anteriores, o que povoava o imaginário das ex-normalista como a imagem de professora ideal.

Dona Olga tinha uma visão extraordinária, mas Selma, nunca vi um negócio daquele, ela pensava mais adiante com largueza e distância (D.M., 2008).

Dona Olga, pode-se dizer que ela foi uma professora muito avançada (L.C., 2008).

Verifico que, neste momento, desconstruía-se nas ex-normalistas a imagem de mulher dócil, submissa, servil e entrava em cena, o perfil da mulher determinada, líder e empreendedora, que embora não fosse discutido em sala de aula esse perfil de mulher, caracterizava-se, subjetivamente, como um modelo a ser adotado.

Segundo Magalhães (2006), Olga Mettig consolidou o seu perfil de determinação, liderança e empreendedorismo no seu desempenho em diversos cargos junto ao serviço público de educação em que todo o seu trabalho foi entrelaçado de amizade, criatividade, caridade e verdadeira fraternidade.

Nesse contexto, a pessoa que assume a responsabilidade de conduzir uma escola de formação, principalmente a formação de professores/as, há uma exigência em primar por ser exemplo: exemplo de conduta, de determinação, de construção de

valores perenes, de amizade, de compreensão e tantos outros fatores que interferem diretamente na construção e consolidação de uma conduta ética e moral do indivíduo.

No entanto, cabe considerar que é preciso desenvolver nos alunos um espírito crítico e autocrítico, instrumentalizar o indivíduo a lidar com a diversidade, a pluralidade, a multidimensionalidade da vida, principalmente, dos processos formativos pessoal e profissional.

A família, por ser a principal instituição responsável pela formação do ser humano, será abordada a seguir, no intuito de oferecer elementos para a compreensão de como esta se posicionava nos processos formativos das ex-normalistas.

4.2.2 Imagens da família

A escola e a família exercem papéis fundamentais na formação do indivíduo. Sob esse prisma, a escola dialoga com a família e vice-versa, sendo que, a partir disso é que se estabelece uma relação de partilha entre ambos, auxiliando a se delinear a identidade pessoal e profissional do sujeito. Através das imagens pintadas por ex-normalistas, é possível verificar a ocorrência desse diálogo do CNSC com a família e vice-versa.

Até meu casamento teve influencia de Dona Olga [...]. Um rapaz começou a aproximar de mim, mas eu não gostava. Veja bem, aí Dona Olga me chamou e disse: olha *D. M.*, se você não gosta, eu não quero influenciar, agora, é uma família muito boa, gente de muita formação. [...] Tudo ela aconselhava, tudo, então você pode não gostar não quero influenciar. Agora se a questão de educação, formação tudo eles tem. Aí eu comecei a namorar. Tem até foto aqui. Dona Olga foi a madrinha do meu casamento (*D. M.*, 2008).

Meu pai conversou muito com Dona Olga [...] – É, Dona Olga... eu agradeço a amizade que a senhora tem a minha filha e o carinho que a senhora tem - E aí Sr. Maninho, e a nossa filha vai para onde? Vai fazer o que agora? Por que ela me disse que quer fazer faculdade (*G. G.*, 2008).

[...] Ele [o pai] me levava até lá para mostrar a Dona Olga que eu me atrasei para chegar, tanto que Dona Olga dizia assim: "eu conheci um pai, vários pais dedicados dos meus alunos, mas não como Sr. Bandeira". Ela apreciava o cuidado que papai tinha (*A. B.*, 2008)

Nesses excertos é possível identificar a imbricação entre família e escola e o papel fundamental de ambas no processo de formação, que conforme Dominicé

(1988) a família como um dos componentes do processo de formação está em interação com outros processos, influenciando, de forma determinante, as escolhas dos indivíduos.

Mas, a família, por ser um dos principais responsáveis pela formação do indivíduo, exerce uma forte influência sobre este e usa do poder que lhe confere a sociedade para interferir sobre a vida do sujeito, fazendo escolhas e tirando-lhes o poder de tomar suas próprias decisões. As mulheres, especificamente, convivem com uma série de restrições, em função da identidade de gênero socialmente constituída de subordinação e inferioridade, e que, conforme Moreno (1987) é um modelo de sociedade centrado no patriarcado, que legitima a supremacia masculina sobre as mulheres na prática da vida social e nas elaborações conscientes discursivas sobre essa realidade.

As imagens abaixo evidenciam essa legitimação do poder em suas vivências, bem como os estereótipos de gênero cristalizados na sociedade e que foram incorporados às mentalidades, principalmente à feminina:

A minha irmã estudou no colégio Central, ela também concluiu o curso dela e ela não queria ser professora. Ela fez matemática e acabou sendo professora, não queria. O meu irmão estudou no Severino Vieira, aí fez científico e ele depois foi fazer economia trabalhar no banco Central, e eu estudando a vida toda lá na Nossa Senhora do Carmo, mas eu dizia que queria ser professora e porque queria ser professora. Eu queria casar e ter muitos filhos (N. R., 2009).

[...] Eu queria fazer secretariado, aí meu pai disse: - filha minha não faz secretariado, filha minha não vai ser secretária de ninguém. Aquela coisa de machismo, aquela coisa de achar que secretária ia ser amante do patrão (G. G., 2008).

Apesar do preconceito com algumas profissões que não eram indicadas para as mulheres, a família tinha tolerância para com a profissão de professoras, o que para Nóvoa (1996) esse cenário social de imagens públicas das mulheres-professoras denota uma ressignificação do processo identitário de formação docente cujos caminhos trilhados estão repletos de significados.

Tais significados estão associados ao que Fagundes (2005) entende como incorporação da crença de ser uma profissão adequada à mulher, por se tratar de uma vocação, construída na dialética entre o que a mulher pensa e o que a sociedade a leva a pensar, constructos associados ao ser mulher, bem como o fato de ser dócil, maternal, paciente, bondosa, cuidadosa, servil. Como também o fato de

ser acostuada a ceder, a declinar de seus sonhos, desejos, aspirações, vontades, direitos e se acomodar. As histórias de vida de ex-normalistas trazem consigo as marcas de seus precedentes na constituição da sua identidade.

A narrativa de uma das ex-normalistas deixa explícita a estrutura de dominação do masculino sobre o feminino que se mostra revestida da violência simbólica que é uma dimensão de toda dominação e que constitui o essencial da dominação masculina, quando define que:

Do jeito que meu pai gostava eu fazia. Aí quando tava perto do meu pai chegar, que ele sentava bem na cabeceira, entrava no banheiro, lavava as mãos. Ele sentava 12h, se 12:05min, 12:10min, 12:15min a comida não viesse para a mesa, ele se levantava ia para a rua. Ele não admitia uma manhã toda, ele chegar meio dia, não tivesse comida pronta e não só ele que sentava não, sentava todo mundo (G. G., 2008).

Na perspectiva de Bourdieu (1995) esse comportamento trata da violência simbólica, significando a forma de agressão que se apresenta de modo implícito, incorporado e naturalizado socialmente, resvalando no sujeito como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e de ação. Nesse contexto, à mulher é garantida a ação e a permanência na esfera doméstica, a gerência das tarefas de cuidar e servir ao homem que se coloca como o detentor do poder evidenciando a supremacia masculina e a tradição androcêntrica.

A formação do indivíduo também ocorre através do não dito, mas do que foi observado e acaba por tornar-se um modelo, um exemplo. É possível encontrar na narrativa de L. C. (2008), a seguir, elementos que nos faz refletir sobre a importância da cultura familiar na construção da identidade pessoal de um indivíduo, ao afirmar que:

Aí às vezes arranjava um namoradinho, passava um mês, dois meses, terminava, eu não queria compromisso. [...] Eu não sei por que na minha família tinha muita gente solteira, minha tias avós, eu fui criada junto com elas e eram tudo solteira, então a minha cabeça funcionava assim: não vou me casar cedo. E eu achava que eu não precisava de homem. Porque eu via um monte de mulher sozinha, se virando. [...] todo mundo vivendo muito bem. Aquele pessoal do cacau sabe? casarão, [...] todo mundo muito arrumado, sem homem dentro, pra que eu queria homem? Pra me chatear? E minha dinda que é minha madrinha, minha tia vovó desconfiou disso, me chamou e disse: toda mulher precisa de uma companhia. Ela era de outra geração. Ela tinha outra cabeça [...] (L. C., 2008).

Assim, como visto nos capítulos teóricos, a construção da identidade é um processo e, nesse sentido, o caminho constitutivo que o indivíduo trilha, retrata as experiências vivenciadas, a partir da infância até a fase atual. Nesse sentido,

confirma-se o que Hall (2005) expressa, de que a identidade preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público que projetamos a “nós próprios” nas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornado-os “parte de nós”.

O olhar mais apurado de um indivíduo mais próximo é capaz de mudar o curso da história daquele sujeito, pois, pode levá-lo a refletir e, refletindo, será capaz de dar um novo curso à sua vida, tendo em vista que a sua identidade vai sendo moldada, também, a partir do que se tem como orientação e como exemplo.

Abordo a seguir as imagens apreendidas nas narrativas sobre o papel do Colégio Nossa Senhora do Carmo na formação das ex-normalistas, como um indicativo da sua participação de forma positiva, ou não, na história que se fez, também, naquele espaço.

4.2.3 Imagens do Colégio

A escola constitui-se em instituição social importante na formação de saberes e valores no indivíduo. Por ser possuidora de mecanismos eficientes de transformação, tem como um de seus objetivos desenvolver um trabalho em favor de uma formação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a sociedade.

Fazer da escola um espaço prazeroso e um importante *locus* para a realização pessoal do aluno, propício à formação do seu caráter e construção da sua identidade pessoal e profissional configura-se como o propósito de toda instituição de ensino, principalmente daquelas que trabalham com formação de professores.

Como visto, da perspectiva de Hall (2005), a identidade preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornado-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural, no caso específico, a instituição escolar.

O CNSC, em sua época, soube favorecer um espaço que primava não apenas pela educação, mas também, com a expressão artística, a orientação para a vida, a união, respeito e comprometimento, bem como um ensino de qualidade com professores que tornavam as aulas instigantes e interessantes envolvendo os alunos e auxiliando-os a agregar valores perenes.

As imagens descritas abaixo, refletem essa assertiva, na qual as entrevistadas fazem referências recorrentes ao universo escolar, descrevendo-o como um espaço prazeroso, assim como a importância dos momentos vividos de integração e descontração, através da manifestação artística que o Colégio proporcionava:

eram tempos dourados então comecei na Nossa Senhora do Carmo, nesta ocasião lá permaneci gostava muito da forma, da estrutura e de como acontecia a educação lá [...]. A gente formava uma grande turma, a gente tinha prazer de estudar, a gente não pensava no final de semana que a gente não vai para escola, a gente podia voltar com o maior prazer de voltar à escola (N. R., 2009).

No Nossa Senhora do Carmo, foi muito bom, colégio exigente, os professores, o pedagógico excelentes professores, maravilhosos no pedagógico (L. C., 2008).

O Curso Normal foi um curso bom eu me entrosei rápido porque eu tinha uma facilidade rápida de entrosamento e a turma era muito legal (G. G., 2008).

Todos os alunos adoravam o colégio, tinha parte esportiva, tinha parte de música, tinha parte de apresentação (D. M., 2008).



*Foto 8 – Expressão artística no CNSC
Fonte: Arquivo pessoal de L. C.*

As recordações guardadas em imagens fotográficas misturavam-se às imagens/memórias verbalizadas e que refletiam quão significativas haviam sido as experiências formativas.

A declaração de D. M. (2008), acima, revela um emaranhado de sentimentos de saudade, gratidão, orgulho. A questão que me vem à mente é o porquê de tantos elogios rasgados ao CNSC pelas ex-normalistas e a resposta que se faz instantânea é a forma de conduzir o ensino que habilidosamente fazia a diretora Olga Mettig que o papel de mulher tão bem lhe empregava, confirmada pela assertiva de Almeida (1998, p. 211) de que “[...] uma profissão pode ser desenvolvida com a técnica, mas se houver realização do seu desempenho, tanto melhor, dado que a competência técnica não pode substituir o desejo, a vontade, o prazer”.

Deste modo, o CNSC exerceu importante papel na formação pessoal e profissional das ex-normalistas, na medida em que favoreceu espaço não só para a construção de saberes, a partir do conhecimento, como também, a consolidação de amizades, desenvolvimento de habilidades como a de representar, que favorecia o desenvolvimento da imaginação e o espírito criativo do aluno, e ainda, a construção de valores significativos para toda a vida do indivíduo.

As imagens que comungam as ex-normalistas sobre o prazer de fazer parte do contexto do Colégio, permite fazer uma reflexão sobre a importância da escola na

vida de um indivíduo, sendo retratada no excerto de uma ex-normalista, que com emoção, retrata o seu sentimento de satisfação em ter estudado no CNSC.

A escola é uma passagem das mais importantes da vida de todos nós, assim foi o Colégio Nossa Senhora do Carmo, uma passagem marcante na minha trajetória de vida não só como aluna, profissional, e amiga do colégio no convívio com a educadora Olga Mettig (D. M., 2008).

Depreendo dessa narrativa que a escola, como *locus* de formação, necessita favorecer um clima de aprendizado, amizade, direção pessoal e profissional, bem como de união e conagração com fins a proporcionar não só a construção de saberes bem como a construção de valores que acompanharão a história de vida de cada indivíduo.

Apoiada no pensamento de Menezes (2007), entendo a instituição escolar como um significativo espaço de memórias, mas uma memória que se norteia na aquisição de conhecimentos sistematizados, ao tempo em que forma personalidades apoiada em valores perenes, para toda a vida.

Nesse sentido, a escola contém e está contida na sociedade, sendo reprodutora de normas e valores, mas, com uma capacidade de transformação social inigualável a nenhuma outra organização, sendo o seu papel fundamental na intervenção do processo sociocultural com possibilidades de inovação da sociedade.

Através dos relatos fui verificando o papel de cada personagem que compunha a escola. Não só a diretora, como os demais funcionários estavam envolvidos e comprometidos com os/as alunos/as, numa demonstração de cuidado e zelo, exercendo, muitas vezes, o papel de mentor quando a situação exigisse, de acordo com o poder que a escola lhe conferia e que cabia à aluna ter esse respeito aos mais velhos, como foi o caso do episódio relatado por uma ex-normalista:

então essa formação de respeito que vim para aqui e continuei a mesma trajetória. Um tomava conta do outro, uma pessoa via você na rua tomava conta. Você vai para onde? [...] Um dia Dona Helena me encontrou, eu estava no ponto de ônibus, mas eu ia primeiro para um exame, mas eu estava com a farda do colégio, ai Dona Helena, [...] - você vai para onde? - Dona Helena, eu vou lá no Santa Isabel (porque o colégio era na Mangueira). - E depois você vai para onde? - Vou para o colégio, eu vou me atrasar um pouquinho porque vou ao médico. - Estou lhe aguardando. [...] Então, aquela coisa, você tinha respeito por isso (L. C., 2008).

Uma interessante constatação sobre essas experiências formativas é a forma como o indivíduo se coloca frente às imposições da sociedade como um todo. A escola, por exemplo, exercia um poder sobre o/a aluno/a mantendo-o subjugado

às suas normas e regras. Nas discussões empreendidas com Freire, L. F. C. (2004) sobre a imagem do uniforme, fica evidente a disciplina imposta pela escola, assim como se configura como uma linguagem própria que diferencia e/ou identifica os diversos grupos. Desta forma, é possível identificar e exercer certo controle sobre o usuário do uniforme, na medida em que padroniza posturas e comportamentos disciplinados pela vestimenta.

Deste modo, subjacente ao relato da ex-normalista observo duas conotações: de zelo e cuidado ou de controle e perpetuação do exercício do poder como símbolo da submissão e da disciplina.

A relevância da escola no processo formativo reforça a idéia, debatida por Nóvoa (1995), da necessidade desta se articular com os outros espaços sociais, políticos e econômicos, tendo em vista que a escola influencia e é influenciada pela sociedade e os diversos fatores que a envolvem; o professor, nesse contexto, é a peça chave para dar movimento e sentido ao processo educacional.

Ressalte-se a importância dos saberes nesse contexto, pois, para Tardif (2002), estes se manifestam na dialética dos diversos atores do processo educacional e são mobilizados pessoal, profissional e socialmente, sendo que os professores são sujeitos competentes do conhecimento que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas teorias/práticas, modificando a si mesmo a partir das relações que estabelece, no sentido de provocar uma transformação social.

A partir da aceção do autor e através das imagens desveladas pelas ex-normalistas, é possível verificar que diversos saberes foram mobilizados no contexto do Colégio Nossa Senhora do Carmo:

[...] lá no Nossa Senhora do Carmo, a gente tinha isto muito forte a questão da arte, eu não me lembro como é que chamava a disciplina, não era educação artística, mas a gente tinha todo tipo de arte, desde a música, de bordado, de pintura e desenvolveu muito em mim esta veia artística (N. R., 2009).

Acabavam as aulas a gente ficava lá na escola fazendo brincadeiras, dançando, brincando mesmo e os aniversários, festas de São João, eram assim animadíssimos, nós nos vestíamos de caipiras. Era tudo assim (A. B., 2008).

Tinha francês e latim. Latim eu me embananava toda. Era até fácil, ler e traduzir aquele negócio, mas tinha as declinações. Você sabe, o que eu sei de inglês hoje e eu tenho algum conhecimento de francês é da época do

gimásio. Preparava. Ela exigia que nós lêssemos. Era muito exigente. Você tinha que estudar mesmo (L. C., 2008).

Não se pode deixar de ressaltar a afirmativa de Tardif (2002), sobre o saber do professor ser compreendido como saberes que advém de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, enfim, de uma diversidade de situações. Nesse sentido o saber é plural, heterogêneo, é temporal, pois se constrói durante a vida e no decurso da carreira, portanto, é personalizado e situado.

Essa vivência escolar narrada pelas ex-normalistas é o que Tardif e Raymond (2000) definem como: *saberes experienciais* que são saberes específicos que brotam da experiência e são por ela validados, são relacionados com a trajetória que os futuros professores viveram como alunos durante a vida escolar.

As ex-normalistas entrevistadas atribuíram as habilidades e competências desenvolvidas no exercício profissional como sendo oriundas das diversidades de experiências significativas que o Colégio Nossa Senhora do Carmo lhes proporcionou. Nesse sentido, experiências qualificadas e gratificantes, enquanto faziam o Curso Normal, foram fundamentais, porquanto lhes propiciaram romper com limitações que a própria sociedade impunha.

Exemplo disso é ressaltado na imagem trazida por N. R. (2009) sobre a questão sexual no CNSC:

eu nunca me lembro de ter alguma coisa proibida, de se falar, vamos dizer sexo, se tinha palestra sobre isso, se discutia abertamente essas questões, não me lembro de nada que tivesse um limite, que não se pudesse falar e a gente fazia representações e hoje transformo tudo isto na extensão, adoro fazer com os meus alunos (N. R., 2009).

Essa afirmativa demonstra que o CNSC, através de palestras, buscava esclarecer suas alunas sobre as questões sexuais, quebrando alguns tabus. Entendo e louvo a atitude da diretora, pois, naquele momento configurava-se como uma realidade estabelecida de que as ex-normalistas estavam destinadas ao matrimônio e a referida diretora, enxergando a necessidade de uma orientação sobre algumas questões que envolvem o sexo, favoreceu o espaço de discussões, justamente para orientá-las, tomando como papel da escola essa função, uma vez que a maioria dos pais não assumia esse papel.

Nesse sentido, vigora a idéia de que os saberes experienciais não estão desarticulados dos saberes profissionais e toda a orientação que vise formar o

indivíduo para a sua vida futura necessita ser abordado pela escola, independente de preconceitos e tabus, muitas vezes impostos pela sociedade.

As ricas experiências das ex-normalistas no CNSC permitiram às mesmas agregarem valores e conhecimentos que favoreceram levar consigo para sala de aula, juntamente com os saberes, sua cultura individual e coletiva, história de vida e visão de mundo, evidenciado por Pimenta e Lima (2004) e identificado, por nós, nas imagens desveladas das ex-normalistas pesquisadas.

Nessa perspectiva, atesto que os saberes são plurais, heterogêneos e temporais, baseada na concepção de Tardif (2002) e permeiam a vivência pessoal e social do indivíduo, conforme visto nos excertos a seguir.

Eu tive uma professora de didática, que já faleceu professora Dona Maria de Lurdes, professora maravilhosa. A professora de psicologia era muito boa também, como o professor de Português famoso que eu tive no ginásio e no pedagógico, professor Costa Lima. Costa Lima era uma graça, ele gostava que eu cantasse. A aula de português eu tinha que cantar primeiro, senão dizia que não dava aula. Cantar assim de peito aberto (L. C., 2008).

Tinha uma professora muito boa, do pedagógico, Maria de Lourdes, era uma professora de metodologia, uma figura. Ela trabalhava inclusive na faculdade quando abriu a faculdade. Eu vivia as aulas dela. Ela dizia assim: - eu vou ensinar para vocês como é que se dá uma aula, e eu me transformei em uma professora de metodologia, ela ia lá dava aquela aula, ah! eu dizia: um dia eu vou ser assim (N. R., 2009).

O Curso Normal me deu muito mais confiança, mais segurança, e o reforçou a minha decisão, quando dei Psicologia, Filosofia, Sociologia, Didática eu amava estas disciplinas (D. M., 2008).

Percebo que os saberes docentes tanto pessoais quanto profissionais estão impregnados de significados e foram possíveis de serem consolidados em função da riqueza do vivido, que proporcionam experiências significativas de convivência e de formação, reconhecendo o sujeito como um ser de potenciais a ser despertado e desenvolvido no percurso escolar com a certeza de uma colheita futura.

A seguir, busco debater, justamente, quais as implicações da formação do CNSC na vida pessoal e profissional dessas mulheres ex-normalistas, a partir da abordagem de Josso (2004) sobre as experiências formadoras.

4.2.4 As experiências formadoras das ex-normalistas

Para a realização dessa análise, apoio-me na abordagem de Josso (2004) sobre as experiências formadoras. Parto do princípio de que o sujeito vai se constituindo como aprendente para ressignificar-se como autor, assim torna-se protagonista do seu percurso de aprendizagem e de sua estruturação através das experiências formadoras.

A autora parte de três modalidades na elaboração dessas experiências que são:

a) *Ter experiência* - viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.

b) *Fazer experiência* - Vivências de situações e acontecimentos que provocamos para fazer experiências.

c) *Pensar sobre as experiências* - É a reflexão sobre o conjunto de vivências que foram trabalhadas para se tornarem experiências.

Estas denominações trazidas por Josso (2004) permitirão distinguir as experiências feitas a *posteriori* (modalidade a) das feitas a *priori* (modalidades b e c).

Considero que somente ter experiências não basta para o processo de formação pessoal e profissional, é preciso ter experiências significativas, pois, indubitavelmente, estas irão reverberar em um fazer significativo.

Nas experiências das ex-normalistas, nas imagens trazidas em suas narrativas, observo a riqueza e significação das vivências que o CNSC proporcionou a seus alunos, sendo que o perfil da educadora Olga Mettig pode fazer a diferença. A expressão de uma ex-normalista reflete essa assertiva quando diz: *Dona Olga pesou muito na minha vida* (D. M., 2008).

Esse momento único de um/uma aluno/a, em que vive as alegrias do brincar, do relacionar-se, do divertir-se, do criar, do elaborar, em contraponto à disciplina exigida, ao cumprimento dos deveres, das exigências posturais, à realização das tarefas, ocorre na sua fase estudantil, em que se constitui o *ter experiências*, que a escola e a família lhe proporcionam e podem ser consideradas experiências formadoras da modalidade a.

As ex-normalistas, em suas imagens, descreveram esses momentos, muitas vezes com uma riqueza de detalhes que impressiona, em função do significado que cada uma representou naquele momento e representa hoje em sua vida. O significado e força da experiência formadora do *ter experiência* no CNSC está expressa explicitamente na fala de N. R. (2009): *minhas lembranças todas vem a partir do Nossa Senhora do Carmo.*

O excerto nos remete à acepção da modalidade a, de ser a etapa em que o indivíduo é surpreendido por uma vivência. Verifico que ser surpreendido por uma vivência deixa marcas e quando estas são significativas no ambiente escolar, favorece uma formação significativa.

A escola reproduz e ratifica as diferenças sociais, reforçando muitas vezes preconceitos e estereótipos, quer sejam de gênero, etnia, estética, opção sexual, opção religiosa e até mesmo política, E que essas práticas contribuem cabalmente para a manutenção das estruturas sócio-econômicas e políticas vigentes (é claro que não se descarta aqui a influência positiva da escola ou da educação escolar, no sentido de uma sociedade mais justa, mas reconhece-se que essa é ainda bem tênue, Gonçalves (1994).

O *fazer experiência* são representados por vivências, situações e acontecimentos que provocamos, como afirma Josso (2004). Nesse sentido, fazemos experiências quando somos capazes de tomar a iniciativa em uma determinada situação e aprender com aquela experiência.

Nessa perspectiva, ilustra esta análise o relato de N. R. (2009): *Então aprendi lá [no Colégio] a usar estes dons da fala e o dom da escrita. Tive muita oportunidade em sala de aula com os professores.*

São as experiências formadoras que permitem o/a aluno/a as realizações no ambiente escolar, pois, na medida em que este realiza, favorece o despertar e desenvolver de potenciais para toda a vida, tendo em vista que o professor ao incentivar o aluno está auxiliando-o não só a elevar a sua auto-estima, como delinear o seu perfil pessoal/social/profissional.

Outras experiências relatadas por ex-normalistas elencadas na categoria b, do *fazer experiência*, são os casos de D. M. (2008) que aceitou a proposta de trabalhar na Secretaria do Colégio Nossa Senhora do Carmo assim que saiu do

Curso Normal, mas persistiu na senda da educação, passando em concurso para ensinar no estado e, posteriormente, em escolas particulares exercendo função de diretora. A ex-normalista A. B., também, assim que saiu do Curso Normal recebeu o convite de Olga Mettig para lecionar no colégio, aceitando e, posteriormente, dedicando-se ao processo educacional em várias outras escolas.

A experiência de L. C. (2008) foi singular. Em sua vivência pessoal, ao ir para o interior do estado morar em uma fazenda com o marido e ter que levar os filhos para a escola e esperá-los sair da escola, teve a oportunidade de *fazer experiência*, ou seja, aceitou o desafio de alfabetizar uma turma que várias professoras que por ali passaram não conseguiram fazer. Isso significou, na concepção de Josso (2004), vivências de situações e acontecimentos que provocamos para fazer experiências. Se não tivesse aceitado o convite da freira e diretora da escola, essa experiência não teria acontecido. De acordo com L. C., de uma turma de 22 alunos, que ela assumiu entre o final de setembro e início de outubro, vinte seguiram lendo e escrevendo ao final do ano e somente dois não foi possível, naquele momento, alfabetizar.

Esta mesma ex-normalista apresenta uma outra experiência que foi a de montar uma escola na varanda de sua casa, no interior do estado, e oportunizar a construção do conhecimento com os nativos da região. Josso (2004) declara que “os contextos que vivemos as experiências (modalidades a e b) são contextos de interações e transações conosco, com os outros, com o ambiente natural e com as coisas”.

O relato de L. C. (2008) faz-me refletir que o *ter experiências* significativas é muito importante para o *fazer experiências* significativas, pois as experiências da vida escolar são fundamentais para o sujeito, por residirem aí aspectos significativos sobre o aprender e do sentido que esse aprender assume na vida do sujeito. O grau de autonomia, empreendedorismo e auto-realização que observo na ação da educadora, por exemplo, demonstra a implicação de uma formação que foi fundamental para o viver das ex-normalistas.

Montei a escola, carteira, tudo decente. O meu cunhado aqui mandou um quadro para mim, ele fez reforma aqui no Nobel mandou um quadro pra mim de vestibular enorme. A classe multiseriada eu tinha uns trinta alunos por aí, tinha um mimeógrafo, consegui um mimeógrafo e a minha filha máquina de escrever eu tinha duas, minhas mesmo. Meu cunhado pegou aqui no leilão uma antiga mais de 60 anos a máquina e fiz um trabalho com

as crianças lindo para mostrar que as crianças da zona rural tem a mesma capacidade, a mesma inteligência, só precisa informação. Então eu trabalhei usando tudo que eles tinham. Primeiro eu usava, eu pedi ajuda daqui. Ia prova do Colégio São Paulo, livros do Colégio Vieira e São Paulo, ia tudo para mim que eu pegava tudo. Eu pegava tudo, fazia planejamento de aula para a semana toda. Eu como professora só, eu fazia plano de aula, eram quatro turmas. Alfabetização que era mais fácil de fazer, primeiro, segunda, terceira e quarta. Era multisseriado, aí eu fazia planejamento e separava nos livros que me mandavam todos, eu não usava livros mais da prefeitura não, meus meninos são chique São Paulo e Antonio Vieira¹⁷.

Posso considerar, assim, que se não fossem as experiências formadoras proporcionadas pelo CNSC, não seria possível uma atuação de qualidade, o que nos leva a refletir sobre o que Gómez (1995) sugere sobre a formação de professores como artistas reflexivos, em que a prática adquire o papel central, estabelecendo-se como o lugar não somente de aprendizagem como, também, de construção do pensamento prático do professor.

As experiências formadoras na modalidade b (*fazer experiências*), parece seguir um percurso de transposição do que se aprendeu (*ter experiências*) para as realizações pessoais e profissionais. Nesse sentido, as experiências no espaço educacional como aluno/a, determina o grau de satisfação como professor/a, motivado/a, principalmente, pelo sentido que o seu fazer adquire em sua vida. O excerto de uma ex-normalista demonstra que o *ter experiências* significativas motivou a sua ação docente: “até hoje não consegui me aposentar, porque eu tenho muito trabalho entendeu?” (A. B., 2008).

Esse “ter muito trabalho” é a representação do significado que a ex-normalista dá ao seu ofício na determinação de formar outros seres humanos, se não com o mesmo entusiasmo e dedicação que obtivera em sua vivência formativa, ao menos com a determinação e firmeza de um propósito.

Afinal, cabe refletir que o educador é um sujeito ativo no processo de educar e é capaz de, não somente *fazer experiências*, como também ser motivador para que outros possam participar de experiências formadoras que importem para a sua vida enquanto pessoa e profissional. É o caso de L. C. (2008), que no desenvolvimento de seu trabalho, pode favorecer experiências significativas e provocar transformações substanciais na vida de muitas pessoas:

¹⁷ Colégios de renome em Salvador

Fui coordenadora dois anos, me envolvi de cabeça na educação, de cabeça e vi que o caminho do país é um só: educação. Não existe outro caminho que não seja educação. Fiz um trabalho enorme lá no interior que até hoje as pessoas estão tipo assim: Dona L. C. deixou isso para gente. Mas eu fiz um trabalho que eles precisavam ter e não estavam tendo que é revisar salários, tempo de serviço. [...] Arrumei a vida de todo mundo. Tinha professores ganhando R\$ 50,00. Tinha professor de vinte anos ganhando R\$ 50,00. Eu não entendia. Aí eu fui rever tudo. [...] E eu arrumei todas as escolas e comecei a integrar todas escolas uma com a outra. Aí reunia todos os diretores, toda semana, era ótimo. Fiz um trabalho com as professoras leigas. Eu corria o município inteiro eu e o motorista andando na lama, abrindo cancela, visitando todas as casinhas que tinha uma salinha, levantando tudo, tudo que tinha. Fiz uma relação porque a casa aqui pediu uma relação de todas as escolas. Aí eu fui de escola em escola fazer esse levantamento de tudo o que tinha e o que não tinha. Então o que fizemos: botamos filtros, carteira, levantamos tudo, consertamos telhado e fiz uma reciclagem com todos os professores leigos. Então, o que foi que eu fiz? eu estabeleci assim: todo fim de mês, antes de receber o salário, porque se eu não fizesse isso eles não iam, eu pegava uma sala e dava uma aula para todas as professoras e fazia uma provinha a nível de segundo ano, com todas as dificuldadezinhas eu queria ver quem é que sabia. Como elas tinham livros, todas tinham livros, cadernos, tinham tudo, não podia faltar nada, não sofria de falta disso aí, foi quando eu estava no Estado eu já estava em cima disso, na época de Waldir Pires, nós tivemos um subsídio muito grande de material, muito grande mesmo. Aí quando eu fazia uma provinha a nível de segundo ano, explicava, distribuía, explicava no quadro, com as dificuldades que elas tinham. Eu perguntava quais as dificuldades e até dou aulas a elas. No outro mês elas me traziam as provas. Aí eu corrigia uma por uma, botava parabéns, estude mais um pouquinho. Não havia reclamação.

Verifico que o educador comprometido com a educação é capaz de realizações substanciais na sociedade e não só *tem experiências*, mas *faz experiências* e, além de refletir sobre as experiências que Josso (2004) concebe como *pensar sobre as experiências*. O pensar sobre as experiências é o que estas ex-normalistas fizeram na pesquisa, não somente refletindo sobre o conjunto de experiências vivenciadas, o que lhes permitiram ressignificar suas práticas, refletir sobre suas ações, como também proporcionar uma reflexão conjunta sobre os processos formativos.

O processo de formação, portanto, constitui-se importante para a formação da cidadania do aluno, evidente na fala de N.R. (2009):

Hoje me sinto uma pessoa ativa, cidadã e estou no Mestrado de Desenvolvimento e Responsabilidade Social, a base está lá na formação, eu não tenho que pensar só em mim, eu tenho que pensar no próximo, eu tenho que pensar nas pessoas que estão ali e isso tem muito a ver com a formação que a gente tem e fora a universidade a formação foi lá, a formação para a cidadania, foi de lá. Então eu me sinto assim, auto-realizada, porque sabia para onde ia, o que queria, corro atrás, os sonhos vão se transformando em realidade.

O questionamento que me vem em forma de reflexão é se as vivências educacionais no CNSC foram de tal forma eficiente em seu propósito de formação da identidade docente das ex-normalistas, que apesar de toda a riqueza da formação não tenha restringido o olhar destes indivíduos ao universo feminino de cuidado e limitação na sua escolha profissional.

Porém, observo que contrariando essa minha reflexão, apesar de G.G. cogitar cursar Serviço Social, socialmente reconhecido como profissão feminina, terminou trabalhando no DPT (Departamento de Polícia Técnica), desenvolvendo atividades administrativas, por exigências de cunho econômico-financeiro.

Ingressei no Curso Normal em 1966 e conclui em 1968, terminei o curso, mas depois fiz Católica, fiz canto. Naquela época depois do básico a gente podia passar para o que a gente realmente queria e como eu gostava de canto e queria Serviço Social aí me aconselharam: Você faz canto, depois social. Aí foi 1973, aí não deu para concluir por que aí eu fiquei grávida. Quer dizer, a gravidez não impedia, mas o que impedia foi isto aqui, a falta de grana né. Aí não conclui o curso lá na Católica. Trabalhei com Olga Mettig como secretária de D. Olga no Colégio [...] depois fui para faculdade, na tesouraria (G. G., 2008).

O excerto evidencia como a identidade social de gênero vai se incorporando ao indivíduo, fazendo-o perder-se diante de si próprio sobre o que faz, o que pensa, enfim, de quem é diante do outro e para o outro, do significado de si para o outro. Arroyo (2000) reforça a consideração de que nossa busca como profissionais competentes em um campo do conhecimento vai e volta refletindo a procura da identidade coletiva e pessoal.

Assim, ao desenvolver atividades em área diferente da formação e colocar os seus sonhos em segundo plano, denota, no mínimo, um conflito, ou mesmo um questionamento acerca da sua identidade feminina. Depreendo desse relato que a ex-normalista estava à procura da sua identidade coletiva e pessoal.

Neste contexto, a falta de consciência de si tem uma proporção muito mais grave, quando se reflete sobre a história de uma sociedade, tendo a educação um papel fundamental em auxiliar os indivíduos a enfrentar os ditames da vida de forma equilibrada e consciente de suas escolhas.

Vale ressaltar que as considerações aqui postas, apesar de aprofundados os estudos, são provisórias e podem ser renovadas com novos estudos e pesquisas. Em decorrência disso, cabe considerar que tanto escola, quanto família e seus

contextos, devem estar atentas para proporcionar experiências enriquecedoras no cotidiano escolar, para que o *ter experiência*, *fazer experiência* e o *pensar sobre experiências* não seja um contextualizar sem sentido e sem sentimento do vivido.

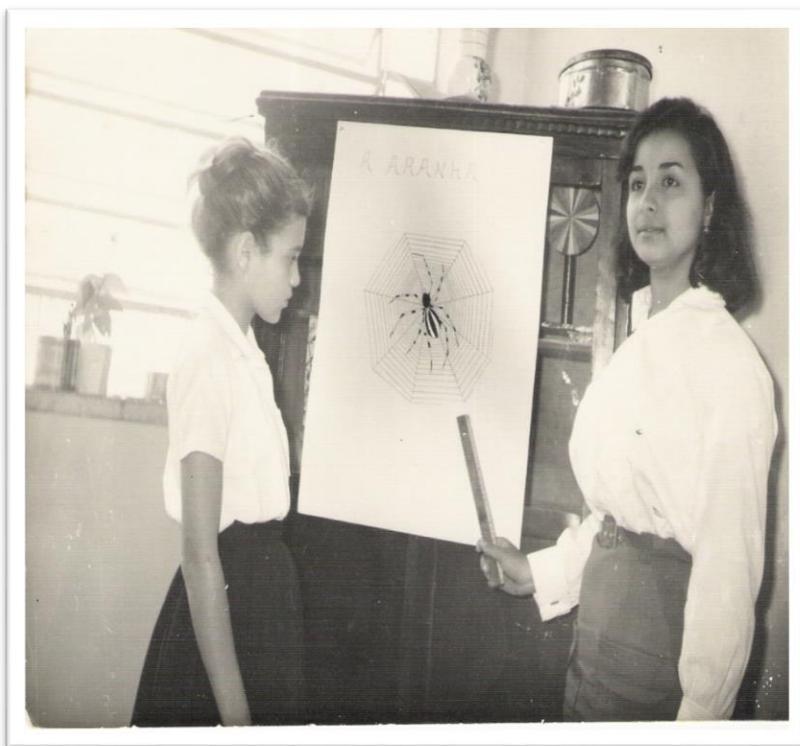


Foto 9 – Expressão artística no CNSC
Fonte: Arquivo pessoal de L. C.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] as experiências da vida não são [meros] produtos do pensamento. Não brotam da simples vontade de conhecer. A apreensão da realidade é um momento importante na sua configuração, mas, no entanto, é apenas um. Promana da conduta vital, da experiência da vida, da estrutura da nossa totalidade psíquica. A elevação da vida à consciência no conhecimento da realidade, na valoração da vida e na realização volitiva é o lento e árduo trabalho que a humanidade prestou no desenvolvimento das concepções da vida.
Dilthey

Considero que ainda há muito a se pesquisar e compreender sobre as histórias de vida e formação de professores, já que experiências formadoras e o desenvolvimento não cessarão de ocorrer. Partindo do princípio de que as experiências não são meros produtos do pensamento, tecer os fios dessas histórias é fazer emergir o conhecimento da realidade, a valoração da vida, mirando na realização volitiva de cada sujeito para a formação de outros sujeitos.

Há muito a se compreender sobre a formação de professores e que o debate não se esgota aqui, pelo contrário, a discussão sobre processos formativos foi, e continua sendo, um tema recorrente no meio acadêmico, mesmo porque a formação docente não é estanque, exige uma revisão e uma reflexão contínua.

É preciso analisar o principal objetivo da criação das Escolas Normais, que era preparar docentes em nível médio para assumir as classes de ensino Básico. Em função de tão singular objetivo, o que importava era apenas repassar os conhecimentos básicos para que fossem retransmitidos para estes alunos. Entendo que, com o passar dos anos, o cenário foi mudando e a educação foi adquirindo um novo sentido e se tornando mais abrangente, pois antes estava restrito à uma pequena parcela da população, a dos mais abastados.

Assim, o CNSC trouxe uma nova configuração de formação de professores com a sua Escola Normal, rompendo com algumas estruturas sociais, não se atendo apenas à preparação da mulher para o matrimônio ou à transmissão do conhecimento, mas proporcionando-lhes experiências significativas.

Investigando a trajetória do Colégio Nossa Senhora do Carmo, foi possível verificar alguns fatores que influenciam, fundamentalmente, na formação de professor(a) e na consolidação da identidade pessoal e profissional.

O primeiro aspecto a ser considerado nessa investigação é o exemplo, a motivação que um líder deve exercer sobre os liderados. Verifico que a imagem da diretora e fundadora do Colégio, D. Olga Mettig, foi fundamental na consolidação de valores significativos na formação das professoras. Seu exemplo, a sua preocupação em formar e não apenas instruir, seu espírito empreendedor, ou seja, prontidão em agir e criar oportunidades reais, no sentido de favorecer uma educação de qualidade, a forma educada com que se dirigia às alunas, a parceria com a

família, a calma e persistência em momentos difíceis, enfim, as suas qualidades pessoais e profissionais influenciaram bastante na formação das alunas.

Observo que a figura feminina, já firmada em espaços escolares, era uma imagem considerada aceitável para a mulher no cenário profissional. Entretanto, Olga Mettig, em sua forma de ser, rompe - sem revoluções ou palavras de ordem – com o modelo estabelecido, simplesmente com a força da sua conduta. Entendo que sua postura como professora e diretora, sua maneira de ser, deixou marcas indeléveis nas ex-normalistas, evidenciando a sua supremacia como mulher pública.

Outro aspecto a ser discutido na formação destas professoras é sobre a parceria escola X família. A família, no momento em que matricula o filho na escola, já estabelece uma relação e parceria com esta, sendo necessário participar do processo de formação de forma ativa e comprometida. Assim, a troca de conhecimentos e dialogicidade importam para o pleno desenvolvimento do aluno.

No entanto, no contexto daquela época o aluno era o implicado, porém não era envolvido nessa dialigidade que era principalmente estabelecida para definir os rumos e os caminhos do mesmo. Assim, o CNSC apesar de oferecer uma educação disciplinar, como as demais escolas do período considerado, favoreceu vivências diversas e significativas para o educando, suavizando o peso de um ensino tradicional e castrador da época.

Considerando que o ser humano é um ser multidimensional, as ex-normalistas ao desvelarem as imagens/memórias deixaram evidentes essas múltiplas dimensões. Deste modo, considero que a instituição deve favorecer espaço e tempo para contemplar tais dimensões, que tem exigido determinada atenção. Nesse sentido, importa envidar esforços para manter o diálogo em qualquer circunstância; proporcionar espaço para a manifestação artística do aluno e futuro educador; saber ouvir o aluno para identificar suas carências ou deficiências, enfim, manter um ambiente que favoreça a manifestação do aluno e que a instituição possa oferecer respaldo no sentido de atender às expectativas sociais de uma educação de qualidade que o qualifique tecnicamente, mas também ofereça uma formação emocional, moral, didático-pedagógica, lúdica e sensibilize-o para as relações sociais e o respeito ao outro em suas diferenças.

Isso porque, os saberes mobilizados na escola são saberes plurais, sendo necessário não se perder de vista que o aluno já possui saberes constituídos em família e socialmente e que não podem ser ignorados.

Assim, é necessário que a escola ofereça um currículo consistente que dê um respaldo técnico-didático-pedagógico, mas, principalmente, haja espaço para abordagens que garantam uma formação mais humanística, afinal, o professor lida com seres humanos em sua formação e, não só é necessário, mas, essencial que lhe seja oportunizado saberes plurais, para atender as exigências da formação de indivíduos multidimensionais.

Nessas circunstâncias, observo alguns aspectos no CNSC que favoreceram uma boa relação professor X aluno, tais como: trabalhar com analogias, tendo em vista as diversas formas de apreensão do conhecimento pelo aluno; manter um clima de harmonia; ter firmeza na condução do processo, porém sem perder a doçura, enfim, favorecer a apropriação dos diversos saberes que permeiam a prática educativa, de uma forma prazerosa.

Cabe evidenciar que os processos formativos não estão desarticulados das experiências, ou melhor, eles são as próprias experiências. Considerando que são estas que fazem a história dos indivíduos. Desta forma, muito mais do que a transmissão de conhecimento, faz-se necessário propiciar ao indivíduo um mergulho na magia do conhecimento de forma prazerosa, colocando-o frente à sua realidade e, a partir dela, oportunizando-o o mergulho em outras realidades.

Em contrapartida, faz-se necessário trabalhar sempre com a expectativa da descoberta e, para isso, as experiências formativas devem trazer o inusitado, o novo, o significativo, favorecendo não só a construção de saberes fundamentais à sua práxis, mas, acima de tudo, a formação de um ser criativo, valoroso e bem preparado para os desafios da docência.

Considero que aquele indivíduo que teve experiências formativas significativas, ao estar de frente para os desafios da vida profissional saberá fazer a melhor escolha e poderá fazer experiências significativas.

Ao analisar como as ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo vivenciaram suas trajetórias de vida-formação, cabe considerar que as imagens foram repletas de significado do vivido. Ainda que estas imagens retratem a questão

da constituição de uma identidade, parece-me claro que o CNSC primou em imprimir a construção de uma identidade pessoal e profissional pautada em valores.

Observo que tratava-se de um Colégio que não rompeu com o estabelecido, não implantou o novo, mas não se dobrou à força externa de tratar a mulher como um ser inferior, suavizando o processo educativo sexista. A figura de Olga Mettig para as alunas foi o maior exemplo de que a mulher pode romper com algumas crenças e tradições enraizadas.

Assim, na medida em que a mulher foi reconhecendo o seu valor enquanto ser humano, foi possível ultrapassar a dimensão privada e se postar na sociedade, demonstrando sua força e capacidade de *fazer experiências* significativas e não somente *ter experiências*, conforme questões discutidas por Josso (2005).

A partir das narrativas, verifico que, historicamente, a mulher vem delineando o seu papel de profissional, paulatinamente, desarticulando um saber que pendia para o lado da maternagem e de identidade de gênero, tendo em vista a estreita ligação entre ser mulher e o ensino, na qual a mulher podia conciliar os papéis de mãe e esposa com o papel de professora, em função da suposta identificação, tradicionalmente inculcada nas mulheres, de suas características como doçura, paciência e habilidade para cuidar de crianças e adolescentes.

Destarte, é visível a profissionalização da mulher no mercado de trabalho, sendo que aquelas que hoje trabalham na educação, acredito, já possuem a consciência desperta de que são profissionais da educação e não estão apenas conciliando papéis de maternagem e professora. Mesmo porque, as instituições de ensino, cada vez mais, tem exigido uma postura profissional de educadores.

Assim, os saberes construídos no CNSC foram saberes plurais e favoreceram vivências plurais, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades do profissional docente, como visto nos relatos.

Portanto, o CNSC, ao proporcionar experiências significativas e possuir como líder D. Olga Mettig com a sua força, amor pela educação, empreendedorismo, visão futurista, enfim, uma imagem de mulher que não se dobra à força da tradição de que o papel da mulher é cuidar dos filhos e do esposo, quebrou a força da educação tradicional de formação de mulher para o matrimônio,

deixando como marca uma imagem viva, ainda que muitas vezes subjetiva, da sua postura como mulher e educadora.

Hoje, ao analisar as imagens das ex-normalistas, percebo que a importância do CNSC na formação de suas alunas, está atrelada à força da sua idealizadora, D. Olga Mettig, pois todas as experiências relatadas através das histórias de vida convergem para a admiração e consideração que as ex-normalistas cultivam por aquela que foi mais que uma educadora, foi um exemplo de vida, e motivou outras mulheres a romperem o modelo vigente de mulher submissa .

A minha consideração enquanto pesquisadora e observadora das colaboradoras, dos processos e dos cenários, é que a educação, seja ela direcionada a qualquer tipo de público, em qualquer circunstância, deve favorecer ao indivíduo o conhecimento de si, e uma análise crítica da realidade que o cerca, de forma a favorecer a formação de seres conscientes de si e do seu papel enquanto cidadãos.

Fica evidente que as histórias de vida nos permitem um novo olhar sobre a formação de professores, dos que vivenciaram seus processos formativos, introjetaram seus modelos e sobre estes formaram seus conceitos e valores. Enfim, escutar e partilhar vozes dos próprios sujeitos, através das histórias e imagens que são reconstituídas, favorecendo uma pesquisa singular e enriquecedora.

Ao mirar o olhar no imbricamento entre o Colégio Nossa Senhora do Carmo, as histórias de vida de ex-normalistas e a formação docente, verifico que a escuta me colocou de frente com questões que a mulher enfrentou para se estabelecer como profissional, sendo, no entanto, questões socialmente estabelecidas. Depreendo que o CNSC contribuiu na formação docente no momento em que as ex-normalistas ao “pensar sobre as experiências”, puderam fazê-lo com satisfação sobre a relevância do “ter experiências” e do “fazer experiências” sem a mácula de uma educação degradante e impositiva.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a Invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. pp. 149/170.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. *In*: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C.C. **Docência, memória e gênero: estudo sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2003. pp. 61/72.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de. História oral e construção da história de vida. *In*: SOUZA, Eliseu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. pp. 313/323.
- BARROSO, Carmen. **Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 573-582, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a04v34123.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2005.
- BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Trad. Sérgio Milliet. Vol 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2004.

BOLIVAR, Antônio (org.) **Profissão professor**. Itinerário profissional e a construção da escola. Bauru (SP), EDUSC, 2002.

BONATO, Nilda Marinho da Costa. A Escola Normal: uma escola para mulheres: a formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSP, 2002. pp. 161/191.

BONILHA, L. R; Rivorêdo, C. R. Puericultura: duas concepções distintas. **Jornal de Pediatria**, vol. 81, Nº1, 2005, pp. 7/13.

BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Educação e Realidade. Porto Alegre, n. 20, ano 2, p. 133-134, jul/dez, 1995.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. pp. 171/183.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2006**. Brasília 2006.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CARNEIRO, Rita de Cássia Oliveira. **Histórias de Mestras**: o sentido de ser professora do Instituto de Educação Gastão Guimarês (1968-2000) 2009. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia; SOUZA, M. *Docência*, **Memória e Gênero estudos sobre formação**. 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2007

CHENÉ, Adele. Narrativa de formação e formação de formadores. In: Nóvoa, António e FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa. 1988. pp. 89/97.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Portuga, n.02, v.16, pp. 221/236, 2003.

DAMÁSIO, Antonio R.. **O Erro de Descartes**. São Paulo: Editora Schwarcz, 1996.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. . In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSP, 2002. pp. 69/93.

DOMINICÉ, P. **Histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 2000. **Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação Docente**. (Trabalho publicado nos Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB – set/2003).

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaadro, 1988. pp. 51/61.

DOMINICK, Rejany dos Santos. **Imagens-memórias vividas e compartilhadas na formação docente: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes**. 2003. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. < Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000298622> > Acesso em: 02 mar 2009.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e Pedagogia: um vínculo resignificado**. Salvador: Helvécia , 2005.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, António; Finger, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. pp. 17/34.

FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORNARI, Liege Maria Sitja; SOUZA, Elizeu Clementino. **História do Colégio Nossa Senhora do Carmo: memórias e formação docente**. Disponível em: <www.faced.ufu.br/.../anais/.../563ElizeuSouza_e_LiegeFornari.pdf > Acesso em: 21 set 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Letícia de Freitas Cardoso. **Cá entre nós! Deixa que eu seja eu: um estudo de caso sobre usos que alunos do Colégio Imaculada Conceição De Montes Claros/ MG fazem do uniforme escolar**. 2004. 241f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FUSARI, J. C., CORTESE, M. P. **Formação de Professores a nível de 2ª Grau.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: 70-80, fev. 1989.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIRALDELLI JUNIOR, Paulo, **Filosofia e história da educação brasileira.** Barueri, SP: Manoli, 2003.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação** Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1995, pp. 93/114.

GONÇALVES, T. O. e GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida do professor e o seu desenvolvimento profissional In: NÓVOA, ANTONIO (Org). **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto, Porto Editora, 1992, pp. 63/78.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero** Campinas, SP: Papirus, 1997.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JORNAL DA BAHIA. **Ela é Notícia.** 28, 29/maio, p. 02. 1967.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Nóvoa, António; Finger Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998. p. 37-50.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Eliseu Clementno; ABRAHÃO,

Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, Narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCS, 2006. pp. 20/40.

LAURENTIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.) **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. pp. 206/242.

LAVILLE, Chistian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEJEUNE, Phillippe. **Je est un Autre**. Paris: Seuil, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Emília Freitas (Org.). **Sobrevivências**: no início da docência. Brasília: Liber Editora, 2006.

LOPES, Sônia de Castro. **Oficina de mestres**: história, memória e silêncio sobre a escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro "1932-1939". Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.ED.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 9. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Maria Lígia Lordello de. **Olga Mettig**: quando crescer, quero ser professora: vida e obra de uma educadora baiana. Salvador, 2006.

MELO, Maria José Medeiros Dantas de; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas (auto)biográficas na formação do professor de matemática: territórios e saberes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs). **Memórias, memoriais, pesquisa e formação docente**. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008, pp. 181/199.

MELO, Patrícia Eliane de. **Na Urdidura da História, Vozes de Mulheres-Professoras**: Compondo identidades de gênero – Santo Antônio do Monte (1950-1990). 2002. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_MeloPE_1.pdf > Acesso em: 09 jul.2009.

MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical. **Revista Ibero-Americana de Educación**. Madrid, n. 25,. p. 147-174, 2001.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Educação na Bahia: tecendo memórias. **Cadernos IAT**, Salvador, v.1, n.1, pp. 49/68, dez. 2007.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (Org.) **Educação na Bahia** - Coletânea de textos. Projeto memória da educação na Bahia. Salvador: Ed. da UNEB, 2001.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA. Educar para Vencer. Disponível em: < <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/cidadania/programas/estadual/educacao/educar.asp>. > Acesso em: 07 set. 2009.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto. 2000, pp. 111-139.

MONTAGNER, Rosângela. “Lá encontrei pela primeira vez a professora... era uma dedicação incansável”. In: OLIVEIRA, Vânia Fortes de. Magistério: profissão feminina? In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org). **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2000, pp. 197/216.

MORENO, Amparo. **El arquetipo viril protagonista de la história**. Ejercicios de lectura no androcéntrica. Barcelona: La Sal, 1987. pp. 17/68. (Cuadernos Inacabados).

NASCIMENTO, Maria José de Carvalho. **O (des) prestígio da normalista e as relações de gênero no cotidiano do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. 1994. 272f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói.

NEVES, F. M. História da Educação no Brasil – considerações historiográficas sobre a sua constituição. In: NEVES, F.M; RODRIGUES, E; ROSSI, E. (Org). **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2005, pp. 13/27.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. História e Filosofia de Instituições Escolares: avaliação de uma linha de pesquisa. In: _____. **Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas**. Paraná: Universidade Tuiuti, 2008, pp. 13/31.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: Nóvoa, António e FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa. 1988.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.

_____. Formação de Professores e formação docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1992, pp. 15/33.

_____. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, pp. 11/30.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLINDA, Ercila Maria Braga de. **Formação Integral do Educando no Tempo da Escola Normal**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2005.

OLIVEIRA, Vânia Fortes de. Magistério: profissão feminina? In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org). **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2000, pp. 161/174.

ORGANIZAÇÃO CIENTÍFICA DE ESTUDOS MATERIAIS, NATURAIS E ESPIRITUAIS. **Arca Sagrada**. Salvador: Sathyart, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008, pp. 57/89.

PASSOS, Elizete Silva. **Filosofia e Gênero: uma trajetória de vida acadêmica**. Salvador: 1999.

_____. **Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia**. Salvador: EDUFBA, 1999.

PASSOS, Elizete Silva (org.). **Ensaio: Múltiplos Olhares sobre desenvolvimento humano e educação**. Salvador: Os autores, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.** [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 109/125.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Disponível em <http://www.anandaescola.com.br./index.php?option=com_content&task=view&id=4&Itemid=3> Acesso em: 07 set. 2009.

REVISTA IC Shopping News da Bahia. **Colégio Nossa Senhora do Carmo é organização educacional modelar**. Caderno Especial, p. 11.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca. A Escola Normal na província da Bahia. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs). **As escolas normais no Brasil**: do Império a República. Campinas, SP: Alínea, 2008, pp. 47/60.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995, pp. 63/92.

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ A.I. Pérez. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ed. Morata, 1994.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. *In*: DELGADO, J. M.; GUTIÉRRES, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación em ciências sociais**. Madrid: Síntesis, 1994, p. 257-285.

SANTOS, Selma Ferro. Memórias, histórias de vida, imagens... *In*: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp. 59/72.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. **Anísio Teixeira**: formação e primeiras realizações. São Paulo: 1988. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 71/99, jul./dez, 1996.

SILVA, José. C. A. Viver do Magistério na Bahia Imperial: Salvador. **Revista da FAEEBA**, nº 13. 2000.

SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.) - **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988, pp. 14/43.

SOARES, Liane Cristina Figueiredo. **OLGA METTIG**: história de vida, percursos formativos e pensamento pedagógico. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

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

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In.: **Revista Educação em Questão**. V. 25, n. 11, jan./abr., pp. 22/39, Natal, RN: EDUFRRN, 2006.

_____. Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser professor no século XXI. In: **Presente! Revista de Educação**. Mar/mai, 2005.

_____. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In.: MACEDO, Roberto Sidney (Org.) – **Currículo e Docência**: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNEB, 2003, pp. 35/56.

_____. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. In: **Revista da Faced**, nº 08, 2004, pp. 209/226.

_____. (auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, vol. 4, pp. 37/50, jul-dez de 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago. pp. 61/88, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, pp. 209/244, dez. 2000.

TAVARES, Luis Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: ática, 1987.

VICENTINI, Paulo Perin. Imagens públicas da profissão docente: uma análise sobre as formas de distinção da categoria. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Unesp, 2006, pp. 513/530.

VIEIRA, Ricardo. Identidade, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e deságios para a formação de professores. In: BRAGANÇA, I. F. de S.; ARAÚJO, M. da S.; ALVARENGA, M. S.; MAURÍCIO, L. V. (orgs). **Vozes da Educação**:

Memórias, Histórias e Formação de Professores. Petrópolis, RJ: DP et Alii / Faperj, 2008, pp. 39/65.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. 2002. **Da Palmatória à Lanterna Mágica: a Escola Normal do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**. Tese de Doutorado em Educação, FE/USP.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação e Sociedade**. [online]. 2000, vol.21, n.70, pp. 129-155

WEISZFLOG, Walter (ed.). In: **MICHAELIS: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramento, 1999. Disponível em: <<http://www.michaelis.uol.com.br> > Acesso em: 09 set.2009.

XAVIER, Libânea Nacif. Lugares de memória da educação e da escola no Brasil: *In*: BRAGANÇA, I. F. de S.; ARAÚJO, M. da S.; ALVARENGA, M. S.; MAURÍCIO, L. V. (orgs). **Vozes da Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores**. Petrópolis, RJ: DP et Alii / Faperj, 2008, pp. 167/184.

YUS, R. **Educação integral uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.