



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE

RUTE MOURA DE MELO DO NASCIMENTO

**TRAJETÓRIAS DE NORMALISTAS EGRESSAS DOS CURSOS NORMAIS
REGIONAIS DE ASSÚ E PENDÊNCIAS: ANÁLISES HISTÓRICAS E
INTERSECCIONAIS (1985–1991)**

MOSSORÓ/RN
2025

RUTE MOURA DE MELO DO NASCIMENTO

**TRAJETÓRIAS DE NORMALISTAS EGRESSAS DOS CURSOS NORMAIS
REGIONAIS DE ASSÚ E PENDÊNCIAS: ANÁLISES HISTÓRICAS E
INTERSECCIONAIS (1985–1991)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sara Raphaela Machado de Amorim.

MOSSORÓ/RN
2025

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

N244t NASCIMENTO, Rute Moura de Melo do
TRAJETÓRIAS DE NORMALISTAS EGRESSAS DOS CURSOS NORMAIS
REGIONAIS DE ASSÚ E PENDÊNCIAS, ANÁLISES HISTÓRICAS E
INTERSECCIONAIS 1985 à 1991. / Rute Moura de Melo do NASCIMENTO.
- Mossoró, 2025.
123p.

Orientador(a): Profa. Dra. Sara Raphaela Machado de AMORIM.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. História da Educação. 3. Cursos
Normais Regionais. 4. Interseccionalidade. 5. Formação Humana. I. AMORIM,
Sara Raphaela Machado de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
III. Título.

RUTE MOURA DE MELO DO NASCIMENTO

**TRAJETÓRIAS DE NORMALISTAS EGRESSAS DOS CURSOS NORMAIS
REGIONAIS DE ASSÚ E PENDÊNCIAS: ANÁLISES HISTÓRICAS E
INTERSECCIONAIS (1985–1991)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 18/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sara Raphaela Machado de Amorim (POSEDUC/UERN)
Orientadora – Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva (POSEDUC/UERN)
Examinador Interno

Prof. Dr. Arthur Luís de Oliveira Torquato (PPGEP – IFRN)
Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira (PROFEI – UERN)
Suplente Interna

Prof.^a Dr.^a Francinaide de Lima Silva Nascimento (PPGEP – IFRN)
Suplente Externa

AGRADECIMENTOS

Tem uma pequena frase que meu amigo e pastor Max Kennedy costuma dizer, e que agora preciso compartilhar: “Deus é!”. Pensando agora enquanto escrevo esses agradecimentos, reflito no poder que há nessa frase, não pelo tamanho dela, mas sim, pela profundidade de sua mensagem. E peço licença para toma-la emprestada nesse momento, porque compreendo que sim, “Deus é!”, e por Ele ser o que é, hoje estou aqui. Assim, minha gratidão virá sempre e indispensavelmente para Ele primeiramente, que me escolheu para ser junto dEle alguém. Essa conquista é para o Senhor, sempre por causa do Senhor, e edificada em Seu profundo amor.

Essa conquista também é para os meus pais, Aldeíza e Erminio, que não somente me criaram em laços de profundo afeto e consideração, mas também se afeiçoaram e consideraram meus sonhos e projetos como se fossem seus próprios sonhos e projetos. Em vocês encontro paz e apoio para seguir esse caminho. Eu amo vocês.

Também para os meus filhos, Noah e Lia, que por serem ainda tão pequenos nem compreendem o esforço e empolgação de percorrer essa trajetória acadêmica, mas que são, sem sombras de dúvidas a quem hoje eu mais almejo orgulhar. Desejo profundamente ser uma mulher e profissional a quem vocês admirem agora e também futuramente. Meu coração é sempre com vocês, e a minha vida, assim como no auge de um jogo, foi *zerada* a partir do momento que vocês nasceram de mim. Eu os amo mais que a mim mesma.

Victor meu esposo, obrigada por segurar a minha mão e se dispor em dividir todos os percalços e conquistas deste curso e desta pesquisa comigo. Nunca me esquecerei disso.

Minhas irmãs são então fonte de calor, estímulo e com certeza o alívio que sustenta o peso das cargas das trajetórias da minha vida. Aline Mayara, Jemima e Alice, tudo isso, também é por vocês, obrigada por me protegerem até de mim mesmo quando foi necessário.

Meus sobrinhos Guilherme, Gustavo, Tiago que esse momento e agradecimento signifique algo para vocês, porque vocês significam muito para mim.

Minha professora e orientadora, Sara Raphaela, você firmou desde os meus primeiros passos nessa trajetória acadêmica, e a sua simplicidade, parceria, gentileza e inteligência, são inspiradoras e dignas dos mais altos elogios. Obrigada por tudo e por tanto!

Tem muitos outros nomes, convívios e lugares que se atrelam a essa pesquisa. Meus amigos mais íntimos, cunhados, sogros, minha comunidade de fé. Pendências minha cidade, “meu berço amado”, Assú que além de abrigar a raiz da minha família, abrigou meus projetos acadêmicos. Tudo isso me constrói, e a mim, contribui. Tudo isso me marcou. Obrigada!

Às participantes dessa pesquisa, a todos que compõem o POSEDUC, que compõe a banca de defesa desta pesquisa, e a UERN, minha universidade amada, meu muito obrigada por terem compartilhado sua vida e seu espaço comigo, me permitido crescer através deles.

Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central investigar as trajetórias de normalistas egressas dos Cursos Normais Regionais de Assú e Pendências, entre os anos de 1985 e 1991. Para tanto, discute-se a criação desses cursos e suas implicações na profissionalização da docência no Rio Grande do Norte. O estudo insere-se no campo da História da Educação, valendo-se da abordagem da História Cultural no trabalho com fontes documentais localizadas nos acervos da Escola Estadual Monsenhor Honório (Pendências-RN) e da Escola Estadual Juscelino Kubitschek (Assú-RN), instituições que sediaram os Cursos Normais Regionais durante o recorte temporal evidenciado nesta pesquisa. O referencial teórico-metodológico apoia-se nas produções dos campos da feminização do magistério, com Almeida (2014) e Vianna (2021); da formação profissional docente, com Silva (2013, 2018) e Nascimento et al. (2022); e da pesquisa histórica com utilização de fontes e documentos escolares, com base em Vasconcelos (2014), Barros (2019) e Mogarro (2006). As fontes históricas são analisadas em diálogo com a legislação oficial do Ensino Normal, tanto em âmbito nacional quanto no contexto norte-rio-grandense (Brasil, 1946; 1971). Ainda no escopo metodológico, a pesquisa faz uso de entrevistas narrativas e da análise de narrativas autobiográficas, fundamentando-se em Jovchelovitch e Bauer (2002) e Silva (2007). As análises ancoram-se em perspectivas históricas e interseccionais, compreendendo que as trajetórias das normalistas resultam das interferências de diversos fatores sociais, culturais, econômicos e de gênero que impactaram suas vidas e suas formações humanas e profissionais. Com esta proposta, busca-se contribuir para a historiografia da educação profissional no Rio Grande do Norte, destacando a análise de contextos locais.

Palavras-chave: História da Educação. Cursos Normais Regionais. Interseccionalidade. Formação Humana. Profissionalização Docente.

ABSTRACT

This research aims to investigate the trajectories of female graduates from the Regional Normal Courses of Assú and Pendências, between the years 1985 and 1991. To this end, it discusses the creation of these courses and their implications for the professionalization of teaching in the state of Rio Grande do Norte, Brazil. The study is situated within the field of the History of Education, employing a Cultural History approach in its work with documentary sources found in the archives of Escola Estadual Monsenhor Honório (Pendências-RN) and Escola Estadual Juscelino Kubitschek (Assú-RN), institutions that hosted the Regional Normal Courses during the time period covered by this research. The theoretical and methodological framework is based on studies from the fields of the feminization of teaching, with Almeida (2014) and Vianna (2021); teacher professional training, with Silva (2013, 2018) and Nascimento et al. (2022); and historical research using school documents and sources, grounded in Vasconcelos (2014), Barros (2019), and Mogarro (2006). The historical sources are analyzed in dialogue with official legislation on teacher training education, both at the national level and within the state of Rio Grande do Norte (Brazil, 1946; 1971). Still within the methodological scope, the research makes use of narrative interviews and autobiographical narrative analysis, based on Jovchelovitch and Bauer (2002) and Silva (2007). The analyses are anchored in historical and intersectional perspectives, understanding that the trajectories of these teachers are shaped by the influence of various social, cultural, economic, and gender-related factors that affected their lives and their human and professional development. With this approach, the study aims to contribute to the historiography of vocational education in Rio Grande do Norte by highlighting the analysis of local contexts.

Keywords: History of Education. Regional Normal Courses. Intersectionality. Human Development. Teacher Professionalization.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Inauguração das Escolas Reunidas em Pendências/RN (1934).....	59
FIGURA 2 - Apresentação do projeto educacional Educação Para Todos (1985).....	63
FIGURA 3 - Linha do tempo destaques da Constituição de 1988.....	65
FIGURA 4 - Notas alcançadas por normalistas ao final do ano de 1966.....	71
FIGURA 6 - Verso do Certificado de Conclusão da habilitação para o Magistério de Pendências (1991).....	74
FIGURA 7 - Livro de Atas “Turma Concluinte de 1980 – Habilitação para o Magistério” na Escola Municipal de 1º e 2º Graus Monsenhor Honório.....	75
FIGURA 8 - Lista dos concluintes da turma “A” do Magistério na cidade de Pendências (1991).....	76
FIGURA 9 - Lista dos concluintes da turma de Técnico em Contabilidade na cidade de Pendências (1991).....	77

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CFE – Conselho Federal de Educação

CNEG - Conselho da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos

EN – Entrevista Narrativa

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

MEC – Ministério da Educação

PCD – Pessoa com Deficiência

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. ESCOLA, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO: ENCONTRO DE GERAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	17
1.1 Uma mãe normalista, suas memórias e percepções sobre “fracasso” e “sucesso” escolar.....	17
1.1.1 Raízes e caminhos: heranças que constituem trajetórias.....	23
1.2 Fundamentos teórico-metodológicos da investigação.....	24
1.2.1 Escritas da escola: arquivos como fontes e itinerários investigativos.....	26
1.2.2 Dimensões teórico-metodológicas do trabalho com narrativas autobiográficas e interseccionalidade.....	30
1.2.3 Do estado da arte às entrevistas narrativas.....	34
2. OS CURSOS NORMAIS REGIONAIS E O CENÁRIO POLÍTICO-SOCIAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	44
2.1 Reflexões sobre espaço e tempo.....	52
2.1.1 O pequeno Brasil do Vale do Açu: perspectivas históricas e locais.....	53
2.1.2 Redemocratização e educação: transformações no cenário político-social.....	63
2.2 A escola entre localidades, contextos e idealização: o funcionamento do Curso Normal Regional em Assú e Pendências (1985-1991).....	66
2.2.1 Entre arquivos e depoimentos: (re)construindo fontes históricas.....	67
2.2.2 O Magistério e outras possibilidades de atuação profissional.....	72
2.2.3 A “regra” dos paradigmas de gênero.....	75
3. HISTÓRIA E MEMÓRIAS: ENCONTROS DE TRAJETÓRIAS SOB A LENTE DA INTERSECCIONALIDADE.....	80
3.1 Narrativas autobiográficas de normalistas e percepções acerca do magistério.....	82
3.1.1 Rememorando trajetórias: versões da história antes não documentadas.....	85
3.1.2 Os desdobramentos da vida adulta e a trajetória profissional.....	94
3.2 Análises interseccionais de trajetórias de formação humana das normalistas.....	100
3.2.1 Quando os fatores condicionam ações e modificam as trajetórias.....	102
3.2.2 O que se constrói entre as diferenças?.....	110

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	114

INTRODUÇÃO

Quais conexões podem ser observadas ao investigarmos as histórias de instituições de formação profissional e suas interações com aqueles que nelas são formados? O que a vida revela sobre ideais, conhecimentos, práticas e perspectivas educacionais apreendidas em determinados contextos? Ao nos dedicarmos ao estudo histórico dos sujeitos na sociedade e nos âmbitos educativos a qual eles atravessaram compreendemos que as análises históricas são permeadas por elementos de difícil apreensão, os quais se interseccionam em tempos e espaços específicos.

A intersecção desses diferentes elementos atravessa momentos, que por sua vez, constroem histórias. Sendo que essas histórias, quando refletidas em um caráter investigativo, requer de nós um olhar sensível e individualizado para cada sujeito, e também a percepção que a experiência do viver se constitui em cada ser humano de forma muito pessoal. Concordamos com Mignot (2002, p. 21-22) quando afirma que:

Considerar a vida não é tarefa de fácil concretização [...] examinar uma trajetória é incursionar pelo traçado do destino. Exige um olhar sensível, um manusear cuidadoso para que não se desmanche na tentativa de conferir linearidade. [...] Identidade pessoal e profissional se constroem, há uma interação, uma porosidade entre elas.

Considerando então a interação existente na formação pessoal e profissional dos sujeitos tal qual cita Mignot, afunilamos nossa reflexão para um cenário, seus personagens, um contexto local e uma época passada, que embora em um passado bem recente, ainda contribui para o presente, o Curso Normal Regional. Especificamente, as trajetórias de mulheres que outrora estudantes desse curso, são nomeadas de normalistas, sendo essas dos Cursos Normais Regionais das cidades de Assú e Pendências, no interior do Rio Grande do Norte, precisamente na microrregião do Vale do Açu, onde estabelecemos nosso recorte temporal entre os anos de 1985 à 1991.

Incomodou-nos a necessidade de conhecer pessoalmente esses sujeitos, de conhecer suas percepções de vida, de espaço, de lutas, de oportunidades sejam elas recebidas ou negadas, dentro e fora do espaço formativo do Curso Normal, porque toda essa percepção as constrói como seres humanos, e para além de personagens míticos que serviram como composição secundária de um projeto educacional maior traçado por um governo, incomodou-nos que elas e todo o resto das pessoas observassem que ali, naquele

espaço se construía cotidianamente experiência e vivências diversas de mulheres que também são gente.

Dentre as diversas possibilidades investigativas no campo da História da Educação, os Cursos Normais Regionais podem ser analisados a partir de múltiplas perspectivas, uma vez que diferentes abordagens oferecem prismas variados para a análise de aspectos relacionados a essas instituições. A historicidade de suas institucionalizações, a arquitetura dos espaços formativos, os projetos e as ações pedagógicas, assim como as práticas, a cultura escolar e os materiais utilizados, são elementos passíveis de exploração e esclarecimento em diversas pesquisas voltadas à formação profissional docente.

Na elaboração desta proposta investigativa, compreendemos que as memórias constituem caminhos por meio dos quais é possível explorar outras dimensões dos processos formativos na História da Educação, especialmente ao utilizarmos narrativas memoriais inseridas no escopo da Nova História Cultural e da História Oral. Essa abordagem analítica busca extrair informações que contribuam para a reconstrução de cenários e contextos históricos a partir das lembranças de sujeitos que vivenciaram as experiências investigadas. Assim, permitimo-nos afirmar que tudo faz parte da História — e tudo é relevante para a compreensão histórica.

A investigação aqui apresentada também foi viabilizada graças à colaboração cordial das instituições escolares que sediaram os referidos cursos no período mencionado: a Escola Estadual Juscelino Kubitschek, localizada em Assú, e a Escola Estadual Monsenhor Honório, situada no município de Pendências. Os gestores responsáveis por essas escolas gentilmente disponibilizaram seus acervos documentais, correspondentes às épocas investigadas, fornecendo informações e documentos que se mostraram fundamentais para a reflexão desenvolvida ao longo da pesquisa.

Na elaboração deste estudo, também nos preocupamos em compreender que as histórias dessas instituições e seus modelos formativos são influenciados não apenas pelos aspectos legalmente estabelecidos, mas também pelas particularidades dos contextos sociais, econômicos, físicos e arquitetônicos, pela composição dos corpos docentes e pelo perfil do público-alvo atendido nas diferentes localidades municipais.

Nosso objetivo, portanto, é investigar as trajetórias de normalistas que frequentaram os Cursos Normais Regionais de Assú e Pendências, no período de 1985 a 1991. Com essa proposta, buscamos refletir sobre a formação humana e profissional dessas docentes em formação, bem como sobre suas percepções a respeito de suas

próprias vidas, possibilidades, desejos e processos de ascensão durante o período que vivenciaram nesses cursos.

Buscamos compreender como os Cursos Normais Regionais e os processos de profissionalização da docência, nos respectivos contextos e espaços, influenciaram as trajetórias das normalistas, ao representarem um cenário comum onde elas vivenciaram sua formação, permeada por diversos fatores sociais que marcaram suas vidas. Essa análise é conduzida sob perspectivas históricas e interseccionais, com o intuito de refletir sobre as dimensões humana e profissional presentes nessas trajetórias.

Para alcançar esse objetivo, delimitamos como objeto de pesquisa um meio comum: o Curso Normal Regional. Estabelecemos, ainda, recortes temporais e espaciais para a investigação. Realizamos o mapeamento de fontes histórico-documentais e bibliográficas que nos auxiliassem na reconstrução dos cenários sociais entre 1985 e 1991, considerando tanto uma perspectiva mais ampla, de âmbito nacional, quanto, e principalmente, a realidade local dos municípios de Assú e Pendências, situados no interior do Rio Grande do Norte.

Em seguida, buscamos informações específicas sobre as instituições de ensino e o modelo formativo dos Cursos Normais Regionais oferecidos por cada uma delas. No caso da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, em Assú, foi possível acessar vários documentos escolares referentes ao período e à oferta do Curso Normal Regional, o que proporcionou um cenário favorável para a condução da pesquisa por meio de métodos mais tradicionais da História da Educação, como a análise documental. Como forma de acessar outras dimensões do processo de formação profissional — que os documentos escolares e a legislação não seriam capazes de revelar plenamente —, buscamos normalistas egressas do referido curso.

Por outro lado, no que se refere à Escola Estadual Monsenhor Honório, em Pendências, o acervo de documentos relacionados ao Curso Normal Regional mostrou-se extremamente limitado. Diante disso, tornou-se necessário recorrer às memórias de ex-alunos da época, com o objetivo de obter informações sobre diversos elementos essenciais à pesquisa, tais como o espaço físico, os aspectos pedagógicos e a implementação do curso naquela realidade local.

Para construir esses diálogos, utilizamos as Narrativas Autobiográficas, conforme defendido por Souza (2007), que enfatiza a importância inquestionável das memórias narrativas no estudo da História. Nesse sentido, é importante destacar, como afirmam

Jovchelovitch e Bauer (2002), que na Entrevista Narrativa (EN) os participantes passam a ser denominados “informantes”.

Contamos, portanto, com a colaboração de cinco informantes: três da cidade de Pendências e dois da cidade de Assú. Eles foram selecionados com base na participação e conclusão do Curso Normal Regional, bem como na disponibilidade em contribuir com a pesquisa. Em Assú, os informantes pertenciam à turma que cursou entre 1985 e 1987; em Pendências, tratava-se de professoras que integraram a turma entre 1989 e 1991.

Com base nas informações previamente levantadas, bem como nos estudos e no desenvolvimento da pesquisa, estruturamos o texto em três seções que abordam tópicos discursivos relevantes para a compreensão dos contextos sociais, econômicos e culturais vivenciados pelas normalistas durante seus respectivos períodos de formação. Além dessas, são apresentadas seções dedicadas à tessitura das discussões teórico-metodológicas que fundamentaram os saberes e fazeres que constituem a investigação.

Na primeira seção intitulada “Escola, família e educação: encontro de gerações na construção do objeto de pesquisa”, apresentamos inicialmente as memórias de uma mulher normalista que vivenciou sua trajetória escolar entre percepções acerca do que ela compreendia por 'sucesso' e 'fracasso'. Tendo sido aluna do Curso Normal Regional em Pendências, enfrentou simultaneamente os desafios do início de sua maternidade frente às oportunidades profissionais que se apresentavam em sua vida. Destacamos essas memórias para contextualizar a conexão entre histórico familiar e construção do objeto de pesquisa, delineando o escopo do objeto de investigação a partir da dimensão autobiográfica que o constitui. Refletimos que esse movimento nos permite compreender como a trajetória da pesquisadora e os temas que a conectaram à pesquisa acadêmica se entrelaçam e constroem sentidos.

No segundo momento desta seção, abordamos os aspectos teóricos e metodológicos que nortearam nossa investigação, delineando os caminhos percorridos para estabelecer e alcançar os objetivos propostos. Discutimos as diversas possibilidades investigativas no campo da História da Educação, com destaque para o trabalho com fontes histórico-documentais, especialmente aquelas localizadas nos acervos escolares. Exploramos, ainda, os debates teóricos relacionados à formação profissional docente e às interseções de gênero presentes na profissionalização do magistério, além dos fatores sociais, econômicos e culturais que influenciaram as propostas formativas nos contextos espaciais e temporais delimitados para a análise.

Na segunda seção, intitulada “Os Cursos Normais Regionais e o cenário político-social da formação de professores”, tratamos especificamente dos Cursos Normais Regionais, abordando sua criação e funcionamento no contexto nacional, bem como nos recortes espaciais e temporais previamente definidos, com a organização do texto em três momentos principais. Inicialmente, refletimos sobre aspectos essenciais à contextualização da institucionalização dos Cursos Normais Regionais. Discutimos os interesses políticos e as relações de poder que influenciaram a criação desse modelo de formação profissionalizante, além de apontarmos diferenças e semelhanças em relação às Escolas Normais e aos cursos de Pedagogia.

Em seguida, abordamos o contexto temporal e espacial da pesquisa. Em perspectiva nacional, discutimos o processo de redemocratização vivenciado no Brasil na década de 1980. Em relação às cidades de Assú e Pendências, oferecemos uma breve contextualização histórica, explorando os cenários políticos e econômicos que marcaram suas trajetórias nos séculos XIX e XX, com o intuito de ambientar o leitor no contexto social em que viveram as normalistas participantes desta pesquisa.

Em seguida, voltamo-nos à escola em sua relação com o espaço, o tempo e as idealizações que a permeavam. Aprofundamos a análise dos Cursos Normais Regionais especificamente em Assú e Pendências, no período de 1985 a 1991. Nesse ponto, emergem questões relacionadas à arquitetura das instituições, às metodologias adotadas, ao currículo e ao funcionamento desses cursos. Buscamos responder a perguntas como: “Com qual objetivo foram criados?”, “A que público se destinavam?”, “Qual era o tipo de ensino oferecido e como ele era desenvolvido?”, “Quais possibilidades existiam nesse modelo de educação profissionalizante?” e “Por que as normalistas ingressaram nesse curso?”. Com isso, buscamos nos aproximar, de forma fidedigna, do cenário vivenciado pelas normalistas nas instituições que frequentaram. Essas reflexões também nos conduzem à análise dos paradigmas sociais, de gênero e políticos que cercavam as expectativas em torno do curso de magistério.

Na terceira seção, intitulada “História e memórias: encontros de trajetórias sob a lente da interseccionalidade”, abordamos aspectos interseccionais identificados nas memórias das normalistas, dividindo-a em dois momentos principais. No primeiro, apresentamos as informantes que colaboraram com a pesquisa, refletindo sobre temas relevantes para o alcance dos objetivos traçados durante o processo investigativo e revelando suas memórias, as quais foram transcritas por nós de forma íntegra e fiel à medida suas próprias narrativas.

Posteriormente, categorizamos problemáticas comuns encontradas nesses relatos para, assim, analisá-los à luz da interseccionalidade, identificando os aspectos que atravessaram as trajetórias em foco e refletindo sobre a formação pessoal e profissional em meio a esses elementos.

Com a realização desta pesquisa, buscamos contribuir para a produção da historiografia da educação no Rio Grande do Norte, lançando luz sobre contextos singulares e perspectivas formativas que se entrelaçam com diversas realidades educacionais, sociais, econômicas e culturais. Para tanto, filiamo-nos teórica e metodologicamente aos campos da História da Educação, da História das Instituições Escolares e da História Oral em uma perspectiva narrativa. Buscamos, ainda, contribuir com os estudos sobre interseccionalidades, trajetórias, memórias e sociedade.

1. ESCOLA, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO: ENCONTRO DE GERAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O compositor e poeta Marcos Almeida, em uma de suas composições declara: "Às vezes olho pra trás e percebo por onde caminhei. A lembrança me traz a razão, lucidez de tudo que encontrei" (Almeida, 2010). No percurso deste texto, faremos o que sugere o artista citado, exercitaremos o olhar para trás, o rememorar. Percebendo no caminho as trajetórias que foram trilhadas pelas necessidades ou simplesmente pelas oportunidades recebidas, e conhecendo as lembranças de coisas vistas e vividas. Consideramos importante proporcionar aos leitores, por meio dos olhares específicos e das histórias que compõem esta dissertação, o conhecimento de outras realidades, enfatizando principalmente o tempo e o espaço como fatores cruciais neste momento, e convidando-os a se permitirem serem sensíveis diante de uma realidade que não é a nossa, mas que pode nos ensinar de maneira muito impactante.

O cerne desta seção reside na rememoração de lembranças gravadas em diferentes tempos e espaços. Para explorar essas questões, foi necessário realizar esta pesquisa, que representa, em parte, um grupo de memórias compartilhadas por sujeitos com experiências tão individuais, ao mesmo tempo que profundamente influenciadas pela sociabilidade. Bosi (2003, p. 16) elucida que: “quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstruir comportamentos e sensibilidades de uma época!”.

Dito isto, nesta primeira seção destacamos um elemento fundamental nesta pesquisa: a História, seja nas memórias dos indivíduos, seja nos documentos. Não apenas buscamos torná-la conhecida pelos leitores, mas também reconhecemos que essas perspectivas da história, ao serem estudadas por nós pesquisadores, geraram um impacto epistemológico e se estabeleceram como objeto de nossa investigação.

1.1 Uma mãe normalista, suas memórias e percepções sobre “fracasso” e “sucesso” escolar

Ao direcionarmos nossos questionamentos para os possíveis entendimentos dos significados de “sucesso” e “fracasso” escolar, podemos perceber que existem diretrizes

e desdobramentos de avaliação de desempenho e avaliação social que tentam classificar quais são os fatores ideais que determinam o sucesso, e quais são os fatores insuficientes que determinam o fracasso. Estes fatores apontam quem está apto para o sucesso com base no desempenho alcançado em determinado momento e na posição social que ocupa.

Segundo Lahire (1997), que teoriza acerca do lugar do sucesso escolar nas classes populares, é identificado que, de acordo com essas diretrizes de avaliação de desempenho social, o 'insucesso' recai predominantemente sobre as classes populares, ou seja, segundo os padrões de avaliação de desempenho, que se guiam mediados por fortes relações de poder, é noticiado que o poder aquisitivo na maior parte das vezes define condições mais adequadas para melhores desempenhos, seja ele escolar, profissional, ou social. O autor também identifica o poder desses fatores em reproduzir sistemas desiguais entre diferentes classes sociais e até mesmo em ciclos familiares, ou seja, o poder de categorizar alguns sujeitos como superiores aos outros, formando cadeias hierárquicas nas diversas áreas da sociedade.

Dito isto, nos propusemos a tecer reflexões sobre história, educação e interseccionalidade, com o objetivo de compreender o sujeito que se engaja no processo educativo formal dentro do espaço formativo. Nossa abordagem parte do conceito de trajetórias individuais delineado por Bourdieu (1972), em diálogo com as reflexões de Lahire (1997).

Questionamos: poderiam as trajetórias ser diferentes diante de novas decisões e estilos de vida? Qual sucesso escolar é viável e acessível para as classes populares? Na busca por encontrar possíveis respostas para essas questões, nos preocupamos em ouvir o que não estava documentado, registrado ou escrito, compreendendo que as memórias das pessoas, frequentemente tão familiares, também fazem parte da história, embora seja ela uma história muito particular e individual. Assim, nos aproximamos da possibilidade de fazer pesquisa por meio da abordagem com narrativas, considerando conforme Delory-Momberger (2014), que a abordagem com memórias é uma forma de aparar a vida daqueles que se dispõem a narrá-las.

Nos empenhamos na escuta sobre a história de vida de uma mulher, mãe e egressa do Curso Normal Regional¹, narrada por ela mesma, em todos os seus comportamentos e sensibilidades. Souza (2007, p.66) afirma:

¹ Curso Normal Regional refere-se a um modelo de formação de professores de ensino primário, vivenciado em meados do século XX.

Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História.

A partir dessas reflexões, apresentamos Amanda², 55 anos, casada e natural do município de Assú/RN, mais especificamente da zona rural de Assú/RN. Atualmente reside em Pendências/RN e trabalha como funcionária pública na cidade de Pendências, efetiva no cargo de porteira. Amanda concluiu o Curso Normal Regional de Habilitação para o Magistério aos 21 anos, na turma concluinte de 1991 em Pendências.

Convidamos Amanda para esta pesquisa, pedindo a ela que apenas narrasse suas memórias sobre sua trajetória escolar e pós formação para o magistério, considerando sua presença no Curso Normal Regional. Amanda se dispôs a abrir seu baú de memórias pessoais, guardadas unicamente em sua mente, revelando-nos onde, como, quando e por que alguns sonhos e desejos não saíram do imaginário para o mundo real. Assim, podemos perceber os desejos, talvez silenciados ou invisibilizados, de uma mulher brasileira da classe popular:

quando eu comecei a estudar, eu... lá no início mesmo, eu comecei a estudar até antes do tempo, eu fui matriculada até antes da idade por ser por ser conceituada como uma menina de uma inteligência bem elevada, porque na minha turma toda lá da primeira sala que estudei ninguém conseguia desenvolver o que eu conseguia desenvolver, que naquela época era o critério de aprendizado era ler a cartilha inteira e quando eu fui estudar, eu fui estudar como ouvinte porque eu não tinha idade ainda pra estudar. Mas, quando eu cheguei na turma eu consegui ler a cartilha toda até meio do ano, e no meio do ano eu repeti a cartilha de novo. E o fato de eu ter desempenhado esse papel, essa proeza de conseguir ler essa cartilha toda nesse período, foi o ponto chave pra que eu me matriculasse no meio do ano nessa turma. No lugar que eu morava era no interior de Assú, eu... morava num sítio de difícil acesso a muitas coisas, na sala tinha criança de toda idade (Amanda, 2022).

A narrativa de Amanda reconstrói e remonta um cenário específico: uma classe da primeira série no pequeno Sítio Comboeiro, onde ela nasceu e viveu, nos arredores do município de Assú (RN), durante meados da década de 1970.

Entre as personagens, encontramos a pequena Amanda, cercada por crianças mais velhas de várias idades, cujas identidades não são reveladas por Amanda. Sobre a professora da turma, sabemos apenas de sua prática de ensino e avaliação utilizando o método da Cartilha, uma prática que se tornou institucionalizada nos projetos educacionais do século XX (Mortatti, 2019).

² Utilizamos de pseudônimos para preservar a identidade das informantes dessa pesquisa, de acordo com o combinado no TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – estabelecido entre entrevistador e entrevistados.

Após o fim da entrevista, Amanda revelou que a professora era chamada de Dona Maria de Zuminha e que sua escola era a Escola Municipal Isolada do Comboeiro³. Amanda continua narrando sobre sua trajetória escolar, até o momento em que menciona os fatores que foram fomentadores de muitas dificuldades em sua vida: a pobreza e o difícil acesso a políticas públicas:

e lá eu estudei, estudei o primeiro ano, segundo, terceiro, quarto. Quando cheguei na quinta série eu já fui estudar na cidade de Assú e aí a dificuldade chegou porque até tinha, mas o transporte era de difícil acesso. Eu precisava acordar de madrugada. Três e meia pra quatro horas da madrugada. Eu acordava pra caminhar muito, andar muito a pé pra poder pegar o transporte e poder chegar na cidade de Assú [...] quando chegou a quinta série fui reprovada três vezes, porque teve um grau de dificuldade muito grande, e devido as condições precária de pobreza que eu vivia e que tinha pra ter acesso à escola, e um ano fiquei sem estudar por causa dessa dificuldade toda (Amanda, 2022).

Amanda revela, em sua memória, uma decepção — um momento que a frustrou enquanto estudante, que a diminuiu diante de seus próprios olhos e pensamentos, no qual ela sentiu a dimensão do impacto da perda e acreditou ter fracassado. Posteriormente, ela narra que, nos anos seguintes, voltou a ser aprovada e, pouco depois, mudou-se de cidade, o que contribuiu ainda mais para suas aprovações.

Percebemos, então, um ponto muito específico nessa memória: Amanda narra a superação das reprovações e dificuldades como um ato muito positivo, um verdadeiro “sucesso”, um salto em sua vida que desafiou as barreiras difíceis e as condições em que vivia na época.

Ao falar do período em que cursou o magistério, Amanda menciona que estava recém-casada e que seu marido, também professor, a incentivou muito a seguir essa formação. Ela relembra que sua turma era excelente e que, mais uma vez, pôde demonstrar ser uma aluna dedicada e inteligente. No entanto, Amanda revela que não tinha interesse pessoal pelo magistério; sua decisão de seguir essa formação foi influenciada principalmente pelos conselhos do marido.

eu casei aos dezessete anos de idade e eu me casei e o meu marido era um professor e por ele ser um professor me incentivou muito a seguir a carreira de magistério também. Alegando que a cidade era uma cidade de porta de emprego muito reduzido e como a gente não tinha a ideia de sair de Pendências pra ir pra outro lugar, ele me incentivou a seguir na carreira de magistério e assim eu fui. Eu acredito que muito por ser incentivada. Não tanto quanto por

³ Por Escolas Isoladas referencia-se as escolas que funcionavam em classes que juntavam alunos de níveis avulsos, ou seja, sem divisão de conteúdo por idade ou nível de aprendizagem.

ter tanto interesse no magistério, mas ao finalizar eu gostei do curso, gostei do magistério, me sai muito bem nele (Amanda, 2022).

Por meio das narrativas autobiográficas identificamos diferentes particularidades que constroem as trajetórias dos sujeitos. As vivências, convivências e experiências que integram os eventos marcam as individualidades dos sujeitos, trazendo veracidade ao ato de cada um vivenciar experiências de forma muito individual. Sobre este particular, Montagner (2007, p. 251) afirma que:

Os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevôo que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa. Eles não se concatenam em um todo coerente, coeso e atado por uma cadeia de inter-relações: esta construção é realizada a posteriori pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que produz um relato oral, uma narrativa.

Chamamos atenção ao fato de que Amanda acrescentou à sua narrativa o detalhe que no início do Curso Normal, deu à luz a sua primeira filha. Logo, as tarefas relacionadas à criança eram compartilhadas entre ela e seu esposo, para que ambos pudessem, respectivamente, estudar e trabalhar. No entanto, como em inúmeras realidades de famílias de classes populares brasileiras, às vezes era necessário desviar o foco dos estudos e concentrar seus esforços unicamente nos cuidados com a criança.

Amanda retoma sua narrativa para dar continuidade às suas memórias após o Curso Normal, recordando que teve várias oportunidades para assumir salas de aula em três instituições diferentes: duas públicas e uma privada. Ela ressalta que recusou as três propostas e optou por se tornar agente de saúde por meio de um concurso público. Uma dessas oportunidades de emprego nas escolas beneficiou uma amiga do Curso Normal, que na mesma época passou a morar em sua casa para ingressar os estudos na Universidade.

Eu optei por ser agente comunitário de saúde. Ou seja, aí eu já fui dando uma fechada na porta aberta de ser professora. E hoje eu fico triste por não ter conseguido me integrar ao magistério ter me formado na área e ter alçado voos maiores e hoje me detenho apenas [pausa para conter um suspiro emocionado] (AMANDA, 2022).

Posteriormente perguntamos a ela, se caso ela não refletiu sobre continuar os estudos em um espaço universitário, se esta seria uma alternativa possível para ela. A resposta que obtivemos expressa que ela não só cogitou, como tentou: logo que estava

para concluir o curso do magistério, participou do 'temido' vestibular da UERN⁴ - conforme ela denominou em sua fala - junto com sua amiga e seu esposo, mas não foi aprovada neste processo de seleção. De todo modo, estudar em curso superior em outro município seria inviável para ela, pela dificuldade de transporte e pelo sentimento de ter a responsabilidade intransferível pelos cuidados da filha ainda pequena.

Não tive muito interesse no início, depois descobri o interesse, mas depois retrocedi. Como eu casei muito jovem, com dezessete anos, aos dezoito anos fui mãe. E de uma certa forma teve uns... de uma certa forma foi um empecilho pra mim porque eu fui mãe muito jovem e eu não tinha com quem deixar essa criança pra eu estudar. Então..., mas eu não acredito que a maternidade foi de fato esse empecilho sozinho. Eu acho que a coisa mais desfavorável mesmo, era a questão de ter que ser transportada de uma cidade pra outra em um carro pequeno e lotado de gente que era o que a prefeitura dava na época (Amanda, 2022).

Entender como as expectativas sociais recaem sobre a mulher, principalmente, a mulher que é mãe, esposa e dona de casa, é entender que estas expectativas geram cruéis e pesados paradigmas, que também são fardos que servem para nos limitar a um espaço doméstico por tanto tempo e as vezes por todo o tempo de nossas vidas, pois:

As “marcas” de gênero repercutem em todas as atividades e em todos os espaços sociais em que a pessoa interage. Tais condicionamentos podem interferir nas escolhas que esse indivíduo terá que fazer durante a sua vida, inclusive na opção profissional (Rabelo, 2007, p. 60, grifos da autora).

Ao nos aproximarmos do fim da entrevista com Amanda, ela mencionou que chegou a lecionar em uma escola privada durante alguns anos, entre 2000 e 2010, mas que, apesar de amar o magistério e ser muito incentivada por sua família, não se sentia mais com coragem e energia para enfrentar um curso universitário. Por essa razão, passou a incentivar e a se transformar em uma rede de apoio para que suas filhas cursassem o ensino superior. Na época da entrevista, ela já havia formado duas delas e estava a poucos meses de formar a terceira.

Nesse momento entendo como Kollontai (1920, p.4) “No tipo de família a que estamos acostumados, o marido é quem ganha o sustento, que mantém a mulher e os filhos. A mulher, por sua parte, se ocupa dos afazeres domésticos e de criar os filhos”, apesar dessa frase não se encaixar completamente na realidade de Amanda, por ser ela

⁴ A entrevistada refere-se ao Campus Avançado de Assú, situado no município homônimo e pertencente à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

uma mulher que trabalha, e que recebe incentivo do marido para isso, ou dessa frase ter sido dita há mais de um século atrás, recordo-me sobre a realidade expressa ou muitas vezes velada, de mulheres que não trabalham, estudam, ou correm atrás de seus desejos e projetos pessoais e profissionais pelo fato de “não poderem” fazer isso no momento e na situação em que se encontram na vida.

Refletimos sobre a anulação de possibilidades no recalculando de rota presente na maternidade precoce e indesejada no momento, no adiar de projetos pessoais que significavam tanto. É como se para a sociedade estivesse sempre “tudo bem” que isso recaísse sobre a mulher, como se fosse inquestionável que ela se sacrifique em prol do bem-estar de tudo e de todos.

As memórias de Amanda aqui referenciadas são, certamente, apenas algumas entre as tantas que foram embaralhadas e até perdidas durante sua trajetória de vida. E, quando ampliamos os horizontes da pesquisa com a História Oral, essas mesmas memórias tornam-se algumas entre milhares que fazem morada nas lembranças de tantas e tantos normalistas. Milhares de memórias, às vezes adormecidas, ou apenas esperando para serem revisitadas e, por fim, encontrarem seus exatos espaços na História. Bosi (2003, p. 15) ratifica que “a memória oral é um instrumento precioso se desejamos constituir a crônica do cotidiano [...] pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado”.

1.1.1 Raízes e caminhos: heranças que constituem trajetórias

A mesma Amanda que narrou suas memórias para nós é também mãe de três filhas, entre elas a pesquisadora que agora lhes fala. Foi pelo conhecimento e pela inspiração nela e em suas memórias que este objeto de pesquisa se tornou possível. Por causa dela, ouvir outras vozes que narram suas experiências não foi, inicialmente, um ato distante ou de grande esforço; para isso, bastou-me ouvir quem sempre esteve ao meu lado, pois a voz que me impulsionou a esse despertar epistemológico era familiar e convidativa: a voz da minha mãe.⁵

⁵ Utilizamos da conjugação verbal na primeira pessoa do singular, justificando que nesta seção, apresentamos uma escrita autobiográfica, com narrativas pessoais da autora.

De início, não estive com ela em caráter investigativo, como pesquisadora; estava ali unicamente como filha. Por toda a vida, suas narrativas permearam a mim e às minhas irmãs. Lembro que sua forma de nos incentivar a estudar era falando da grande dificuldade que precisou enfrentar para estudar. Contudo, falava pouco, receosa do que poderia despertar: gatilhos de violências simbólicas causadas por sua infância dura, pelas dificuldades da pobreza e pelas inoportunidades vivenciadas por uma menina do interior.

Pensar que, durante toda a minha vida, escutei essas lembranças me causou a sensação de que, naquela figura familiar, existiam momentos dos quais eu nunca havia tido conhecimento. Isso me provocou estranheza e, ao mesmo tempo, a compreensão de que, enquanto minha mãe dizia suas palavras, eu refletia e aprendia, calada e sozinha. Mas então, um dia, a ouvi dizer que gostaria de se formar em uma graduação antes de morrer. A estranheza se intensificou, e eu me questionei: “Se papai e nós já somos graduados em cursos universitários, por que ela também não se gradua, se é isso que deseja?”, “Por que mamãe acha que não pode mais estudar?”, “Onde e por que ela parou?”

E foi nesses porquês que esta pesquisa foi gerada — inicialmente em formato de monografia e, agora, como dissertação de mestrado. Não apenas para investigar uma mulher — minha mãe — em seus dilemas tão pessoais, mas para compreender de onde surgem os dilemas de outros sujeitos que iniciam seus processos formativos e que, muitas vezes, se veem em situações em que julgam não poder ir além.

Para além desses porquês, interessa-nos compreender em que época tudo isso aconteceu, quais sistemas estavam vigentes naquele contexto, o que condicionava o pensamento dos sujeitos naquele momento, o que vivenciavam em seu contexto social e político. Amanda narrou seu processo formativo até o ano de 1991, quando concluiu o curso de Magistério no município de Pendências. Mas nos perguntamos: o Brasil de 1991 que Amanda via diante de seus olhos era o mesmo que todas as classes sociais, em todas as localidades, e todos os brasileiros viam? A que momento do Brasil essas narrativas correspondem? E qual era o contexto do interior nordestino em que Amanda testemunhava tudo isso acontecer?

Na busca por informações que nos auxiliem nas reflexões suscitadas por esses questionamentos, torna-se necessário estabelecer interlocuções teóricas e adotar procedimentos metodológicos próprios da pesquisa histórica e autobiográfica, os quais serão apresentados na subseção a seguir.

1.2 Fundamentos teórico-metodológicos da investigação

É na intersecção entre as áreas da História da Educação, da História Cultural e da pesquisa (auto)biográfica que esta investigação se constitui. Os diálogos com diferentes autores e autoras fundamentam as reflexões aqui desenvolvidas e contribuem para que as análises das trajetórias das normalistas sejam realizadas em consonância com os referenciais teóricos e científicos que orientam esta pesquisa.

As interpretações e análises realizadas neste estudo fundamentam-se nos aportes da História Cultural, conforme proposto por Chartier (1990; 2010), que compreende as práticas culturais como ocorrendo em contextos historicamente situados — envolvendo tanto os indivíduos que as produzem quanto aqueles que as recebem. Nesse entendimento, a cultura é vista como um componente presente nas relações sociais, atravessando os modos de agir, perceber e significar o mundo por parte dos sujeitos.

Essa abordagem teórica permite o cruzamento de diversas fontes históricas, em suas diferentes tipologias, possibilitando o uso de múltiplos documentos para ampliar e aprofundar as discussões sobre eventos que, muitas vezes, os registros oficialmente produzidos pelos espaços educativos não capturam integralmente, mas que, por meio das experiências humanas, podem ser evidenciados.

No que se refere à produção historiográfica, fundamentada teórico-metodologicamente na História Cultural, esta se revela como um campo fértil para a emergência de novos objetos e problemáticas, a partir da problematização de diferentes fontes documentais, as quais passam a ser consideradas legítimas na pesquisa histórica. Ou seja, embora as fontes escritas tenham grande relevância, por revelarem objetivos, perspectivas e intencionalidades relacionadas ao objeto de estudo, outras fontes também ganham destaque.

Vasconcelos (2014, p. 96), por exemplo, considera que jornais e periódicos (educacionais ou não), podem ser entendidos como testemunhos privilegiados da história da educação, como “[...] fonte significativa utilizada para analisar a demanda por educação, permitindo localizar as instituições mais proeminentes, entender seu alcance, suas práticas e concepções educacionais”.

Na abordagem da História Cultural, as fontes orais assumem igual relevância, por serem capazes de revelar perspectivas únicas e individuais sobre um mesmo objeto de estudo. As fontes visuais também se mostram significativas, ao contribuírem para a compreensão e a representação de cenários pertinentes ao período investigado. Da mesma forma, outros instrumentos e suportes documentais passam a ser considerados válidos. A

História Cultural, nesse sentido, amplia o escopo das possibilidades investigativas, reconhecendo uma variedade de artefatos como elementos relevantes para a construção do conhecimento histórico-cultural. Com isso, o trabalho do pesquisador configura-se no trato com as fontes históricas, que segundo Barros (2019, p. 8-9), são:

[...] a expressão ideal que se apresenta para se referir, de maneira adequada, ao extremamente vasto conjunto de documentos, vestígios e ressonâncias que, aos historiadores oferecem-se para a percepção da passagem da vida humana pelo espaço-tempo e para a compreensão dos processos históricos por ela gerados. [...] Sim, as fontes constituem de alguma maneira um dos princípios da história, que sem elas não seria possível; mas elas também são intrinsecamente o que assegura o próprio fluir do discurso do historiador - um tipo de texto no qual tudo almeja ser demonstrado passo a passo, revivido quando possível, imaginado quando necessário, problematizando sempre.

O trabalho com o *corpus* documental estabelecido para investigar o que buscamos compreender é conduzido em interação com o estudo da produção de referências no campo. Dessa forma, novas ou diferentes interpretações são construídas por meio dos materiais com os quais operamos, permitindo-nos conhecer diversas facetas de uma mesma realidade que pode ter sido investigada por diferentes perspectivas.

O trabalho do pesquisador começa quando a partir desse campo já produzido, opera novos recortes, alocamentos e redistribuição dos documentos a partir de ações que visam estabelecer “suas fontes” e criar a configuração de um espaço específico de investigação, a partir de uma redefinição epistemológica que inclui o trabalho com conceitos e o tratamento e a interpretação documental (Nunes; Carvalho, 2005, p. 33).

Para tanto, torna-se imperativo conhecer a produção historiográfica no campo em que se deseja pesquisar, uma vez que os trabalhos já realizados evidenciam os diferentes tipos de investigação e os enfoques adotados, bem como os resultados decorrentes das distintas escolhas teórico-metodológicas aplicadas aos objetos de estudo. Um ponto crucial na discussão teórico-metodológica diz respeito à delimitação teórica acerca dos arquivos escolares, suas fontes e os caminhos percorridos a partir do que é produzido enquanto documento no ambiente escolar.

1.2.1 Escritas da Escola: arquivos como fontes e itinerários investigativos

No trabalho realizado no campo da História da Educação, utilizamos fontes históricas que possibilitam a reconstrução de aspectos relacionados aos contextos

histórico-educacionais nos quais se desenvolveram as atividades propostas para a formação profissional em cada curso analisado. Para isso, esta pesquisa incorpora discussões teóricas sobre a geografia documental e os arquivos de cada instituição de ensino, conforme o entendimento de Mogarro (2006).

O trabalho com diferentes tipologias documentais exige do pesquisador práticas específicas para apreender os fatores de produção, circulação e recepção dos documentos. No caso particular dos espaços escolares, frequentemente lidamos com uma documentação produzida internamente por sujeitos pertencentes ao corpo profissional da instituição. Sobre essa questão, Mogarro (2006, p. 73) adverte que:

As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola.

Para a autora, esses documentos abrangem uma série de arquivos que comprovam a história e o percurso dos processos educativos nas instituições de ensino, assim como os discursos dos agentes envolvidos — professores, alunos, famílias, funcionários — tornando-se, portanto, de grande importância a preservação desses arquivos, visto que eles contribuem diretamente para a construção da memória educativa.

Entre esses arquivos, destacam-se aqueles classificados como instrumentos auxiliares da gestão, nos quais podem ser verificados registros que vão desde a matrícula e a frequência diária dos alunos até os planejamentos pedagógicos elaborados pelo corpo docente, servindo para apoiar a gestão e a administração da instituição de ensino:

Constituído fundamentalmente por documentos escritos, o arquivo ocupa um lugar central que decorre da directa relação da escola com o universo da cultura escrita. A escrita tem, ela própria, uma posição de grande centralidade no quotidiano escolar (na gestão administrativa, nas relações pedagógicas, na construção de saberes, nas relações sociais), estando presente em toda a vida da instituição. É essa íntima relação que o arquivo reflecte, na materialidade dos seus documentos e de forma mais consistente e lógica que os outros espólios, compreendendo-se assim o lugar central que ocupa na vida e na história da escola (Mogarro, 2006, p. 92)

Para a autora mencionada, além de auxiliarem na administração das instituições, esses arquivos contribuem para a construção da identidade institucional. Por funcionarem como uma espécie de memória da instituição, é neles que ficam registradas suas

trajetórias, revelando conquistas e percalços, e incluindo os agentes da educação — alunos, professores, funcionários, entre outros — como parte integrante da história e protagonistas do processo educativo.

Sendo assim, constitui-se aquilo que se denomina cultura escolar, que representa as práticas, regras e tradições de uma instituição de forma autossuficiente. Ou seja, não apenas como a instituição se apresenta à sociedade, mas também o quanto ela se forma a partir da sociedade, da diversidade dos sujeitos e dos contextos em que está inserida.

Constituída por um conjunto de teorias, saberes, ideias e princípios, normas, regras, rituais, rotinas, hábitos e práticas, a cultura escolar, na sua acepção mais lata, remete-nos também para as formas de fazer e de pensar, para os comportamentos, sedimentados ao longo do tempo e que se apresentam como tradições, regularidades e regras, mais subentendidas que expressas, as quais são partilhadas pelos actores educativos no seio das instituições (Ibidem, p. 92).

Ao aprofundar a reflexão nesses documentos, no deparamos com a possibilidade de nos conectar ao que, segundo Faria Filho (et al., 2004), seria a cultura escolar, ou seja: as práticas, as crenças, as regras, as projeções que são/foram capazes de constituir as experiências dos indivíduos nesses espaços educativos. Assim, percebemos que pensar e discutir sobre a cultura escolar é de extrema relevância para esta pesquisa, visto que nos diálogos que estabelecemos compreendemos como as diversas áreas da cultura (socioeconômica, sociopolítica, familiar, religiosa, educacional, etc.) são tecidas em meio a tradições pré-estabelecidas e nas relações de poder, e como essas culturas podem influenciar positiva e negativamente as trajetórias de vida a depender do que cada sujeito vivencia e apreende nas suas experiências.

Para Faria Filho (et al., 2004) cada instituição carrega consigo uma história única que forma sua identidade e conseqüentemente a sua cultura. Sendo essa instituição impactada diretamente e cotidianamente por diversos fatores, como, as políticas públicas, as relações interpessoais que se entrelaçam nas locações das instituições, a elaboração de projetos governamentais para a instituição, os objetivos traçados que subsidiam a sua criação e manutenção, dentre muitos outros.

Sendo assim, a cultura escolar e os arquivos que a guardam e a descrevem, se tornam um rico instrumento para o estudo da história da educação, visto que para compreender os elementos históricos das instituições e dos projetos educacionais precisamos repassar as fontes que os nomeiam e descrevem. Sobre isso, Mogarro (2006, p. 88) ratifica que “torna-se urgente localizar, sistematizar, organizar e divulgar essas

fontes, problematizando-as e validando-as, de forma que elas possam alimentar os novos temas e objectos de estudo incluídos no campo científico da história da educação”. Utilizando, portanto, esses documentos históricos e/ou atuais, podemos observar aspectos relacionados à realidade local vivenciada em determinado período, conforme o que foi documentado ou projetado para tal época.

Complementando os diálogos acerca das instituições e práticas educativas, adentramos nos estudos realizados sobre modelos de ensino vivenciados no Brasil. Estabelecendo reflexões segundo os estudos de Saviani (2009; 2011), Pimenta (1992), conhecemos os projetos educacionais implementados no Brasil ao longo dos anos, precisamente, ao final do século XIX para o longo de todo o século XX, que nos apresentam as mudanças mediante projetos políticos vivenciados no Brasil ao longo do século XX.

Nestes diálogos nos aprofundamos, particularmente, em conhecer os modelos educacionais que correspondem ao Ensino Normal aplicado nas Escolas Normais e Cursos Normais Regionais, onde conhecendo-os, também compreendemos as motivações e prospectos para sua criação, sua manutenção, como também, seus percalços, sucessos e falhas. Para isto, estabelecemos reflexões acerca do que se apreende com documentos federais como Brasil (1827; 1834; 1971), e estaduais como Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo/ALESP (1846; 2004), em consonância ao que afirma Gondra (2018), Moraes e Silva (2009) e Silva (2013).

Seguindo neste aspecto nos preocupamos principalmente em conhecer acerca do Curso Normal Regional, a qual é o cenário comum entre as experiências vividas pelas informantes desta pesquisa. E filtramos informações pertinentes acerca do estabelecimento desse modelo formativo a partir das fontes supracitadas, complementando nossas reflexões pelo que entende Moraes e Dutra (2011), Nascimento e Amorim (2024), e os documentos presentes no acervo das instituições demarcadas por esta pesquisa: Escola Estadual Juscelino Kubitschek (1985-1987); Escola Estadual Monsenhor Honório (1991).

Para adensar a discussão, unimos a essas reflexões históricas e documentais, as narrativas autobiográficas, metodologia que é constituinte do campo da História Oral. Para essa pesquisa prosseguir de acordo com os objetivos traçados, se mostrou insuficiente compreender os Cursos Normais Regionais segundo suas fundamentações teóricas, legislações e documentações institucionais, logo, a memória das normalistas que vivenciaram e sofreram certa influência desse modelo de ensino formativo, se revelou

como uma alternativa necessária para compor os caminhos metodológicos de realização da investigação.

Para além da utilização dos arquivos escolares, das discussões acerca de cultura escolar, e dessa perspectiva histórica dos Cursos Normais, esta pesquisa se faz ao pensar no social, nos sujeitos invisibilizados, nas suas trajetórias e memórias como elementos importantes para o estudo em educação. Para Souza (2007) é neste ponto que a pesquisa narrativa autobiográfica adentra na história da educação, como um instrumento singular de investigação e reflexão, visto que viabiliza que os sujeitos interpretem suas trajetórias e tracem seus próprios conceitos acerca daquilo que as interessa e as construíram enquanto seres inacabados.

1.2.2 Dimensões teórico-metodológicas do trabalho com narrativas autobiográficas e interseccionalidade

Ao refletirmos sobre os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa historiográfica, destacam-se as contribuições de Souza (2004; 2007; 2008), Passeggi, Souza e Vicentini (2011) e Rosenthal (2014), que compreendem as narrativas autobiográficas como um importante instrumento de acesso às memórias evocadas pelos sujeitos. No presente estudo, esse recurso é especialmente aplicado às normalistas egressas dos Cursos Normais Regionais de Assú, em 1985, e de Pendências, em 1991.

Jovchelovitch & Bauer (2002, p. 91) pontuam que “Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”, dito isso, almejamos estabelecer entrecruzamentos e conexões entre as fontes documentais coletadas e as memórias das normalistas que experienciaram estes espaços formativos, acreditamos que a pesquisa documental nos traz a possibilidade de conhecer, e até de reconstruir no imaginário os cenários da história, e que as memórias narradas revelam os protagonistas dessa mesma história, trazendo assim, rosto, vida, sentimentos e momentos tão íntimos ao referido período.

O uso das narrativas possibilita que um mesmo evento seja relatado de múltiplas formas, uma vez que cada indivíduo interpreta e recria sua experiência a partir de sua própria perspectiva e imaginário. Nesse sentido, concordamos com Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371), que afirmam:

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografiação.

Para compreender as ações e reações desses agentes protagonistas em suas trajetórias durante o Curso Normal Regional, analisamos as narrativas sob a perspectiva da interseccionalidade. Conforme Collins & Bilge (2021), essa abordagem pode funcionar tanto como um argumento em debates sociais quanto como um método para analisar e entender os múltiplos fatores sociais e existenciais que se entrelaçam ao longo da vida dos sujeitos.

A interseccionalidade é dialogada com as urdiduras de Bourdieu (1989; 1972; 2008), a medida em que apresenta a possibilidade de entender os sujeitos como seres constituídos de camadas, que revelam em suas trajetórias individuais violências simbólicas, violências econômicas, sujeições e papéis controvertidos pelos elementos dominantes da sociedade.

A interseccionalidade, inicialmente pensada pelo movimento feminista de mulheres negras e não-brancas nos Estados Unidos na década de 1980, teve como um de seus principais nomes Kimberlé Crenshaw, de quem se originou o termo para definir as múltiplas camadas de formas de opressão que um sujeito pode vivenciar em suas trajetórias. Compreende-se, assim, que investir em uma perspectiva sensível, capaz de identificar as múltiplas identidades, privilégios e desigualdades, é a maneira mais adequada para entender as trajetórias humanas individuais.

Isso ocorre porque os sujeitos vivenciam de formas diferentes as diversas áreas e aspectos da sociedade. Em outras palavras, existem fatores sociais pré-estabelecidos que podem se interseccionar, ou mesmo se entrecruzar na vida de uma mesma pessoa. Essas intersecções podem influenciar a intensidade das violências e desigualdades que esses sujeitos enfrentam. Exemplos desses fatores incluem o racismo, sexismo, xenofobia, etarismo, homofobia, intolerância religiosa, classismo, desigualdade socioeconômica, entre tantas outras formas de opressão.

A crítica tecida por Crenshaw (1989) é precisamente ao comportamento que se popularizou entre os movimentos político-sociais de manter uma ótica que separa os fatores e suas conseqüentes violências vivenciadas pelos sujeitos, neste caso, especialmente por mulheres negras. Foi então, nesta observância que compreendemos a necessidade de discutirmos aqui obre a interseccionalidade, e para além disso, utilizar da

interseccionalidade como um método de análise, buscando fortalecer o entendimento sobre as multifaces das violências simbólicas produzidas pela sociedade em determinados sujeitos.

Sabemos que a pesquisa com narrativas autobiográficas nos desafia a nos desprender de julgamentos e comparações, buscando neutralizar nossas percepções acerca dos narradores, para que eles próprios sejam os roteiristas de suas trajetórias. Em consonância com isso, a análise interseccional nos instiga a valorizar as narrativas individuais, reconhecendo que as desigualdades e violências não ocorrem de forma isolada, mas se manifestam em amplas dimensões interligadas. Por essa razão, encontramos na combinação entre História (História da Educação e História Cultural), narrativas autobiográficas e interseccionalidade um espaço rico e plural de múltiplas expressões, que se revela fundamental em pesquisas que abordam os estudos sobre educação e sociedade.

Percebemos a importância de compreender os paradigmas de gênero e as lutas raciais presentes nos diversos setores da sociedade ao longo do tempo, pois esse entendimento é fundamental para a abordagem interseccional. A partir das reflexões de Almeida (1998; 2014) e Del Priore (2004), analisamos a posição da mulher na sociedade, especialmente no que se refere aos processos educativos e à formação profissional feminina.

Ao considerar como as relações de poder relacionadas ao gênero se manifestam quando interseccionadas com as relações étnico-raciais, dialogamos com Crenshaw (1989), que de forma dinâmica apresenta a perspectiva de mulheres negras que vivenciam violências simbólicas e sociais de modo mais intenso, justamente por serem mulheres negras.

Partindo disso, torna-se necessário compreender também a situação dos sujeitos em seus contextos sociais, suas relações familiares, a maneira como se percebem no mundo e como se posicionam em relação aos seus direitos. Bernard Lahire contribui para essa reflexão ao discutir a classe popular e suas formas de viver e usufruir seus direitos (Lahire, 1997; 2005), enquanto Cury (2021) ressalta o direito à educação e o direito às diferenças, alertando para a efetiva execução desses direitos básicos.

Ademais, para construir um diálogo consistente entre essas discussões, selecionamos fontes bibliográficas que refletem as vivências e os contextos históricos e socioeconômicos das localidades investigadas nesta pesquisa, sendo elas, Pendências (Santos, J. 2019), (Santos, M.A 2025), Assú (Morais & Dutra, 2011) (Dutra, 2011),

(Santos, R. 2017), (Silva & Paiva, 2019), (Freire, 2013), e o Vale do Açu (Albano & Sá, 2009).

Entendemos que para perceber alguns fatores que se interseccionam nas trajetórias das normalistas, assim como, fatores que atravessam o cotidiano e a cultura escolar das instituições que disponibilizavam os Cursos Normais Regionais, precisamos compreender onde esses sujeitos e essas instituições se localizam, para qual tipo de zona esses cursos eram destinados e onde e por qual tipo de poder público eram executados. Assim como, compreender qual o prospecto de futuro após a conclusão do curso normal essas normalistas podiam pensar ou esperar para si diante da realidade local em que viviam.

Contudo, não desqualificamos a importância de compreender o tempo vivenciado pelo Brasil na época demarcada como recorte temporal desta pesquisa, dialogamos com documentos e autores que possam nos transmitir o cenário nacional vigente nesses anos (Castro & Ribeiro, 2009); (Sorgine, 2016); (Torquato, 2022), (Brasil, 1985). Através dessas produções apreendemos informações acerca do contexto sociopolítico do Brasil após o período da Ditadura Civil-Militar ter sido encerrado a partir do ano de 1985, adentrando assim no período denominado por redemocratização social.

Sorgine (2016) esclarece que essa redemocratização projetou-se na amplitude das áreas da sociedade brasileira, pois, as forças públicas regentes nesse novo período visavam fortalecer a imagem do Brasil para além de nossas fronteiras, estabelecendo assim o Brasil no cenário global. Evoluindo assim de uma forte e opressora ditadura, para um país defensor e detentor de uma forte democracia.

Através das ações destinadas ao fortalecimento da sociedade brasileira, viveu-se modificações nos mais diversos cenários sociais. Ao que esclarece Castro & Ribeiro (2009), este foi um período de grandes conquistas para o setor público, visto que os sistemas de saúde, educação, direitos trabalhistas e assistência social foram fortalecidos nesse período de redemocratização.

Enriquecendo especialmente as discussões acerca do sistema de educação nesse período de redemocratização sociopolítica do Brasil, fazemos uso do documento federal Educação Para Todos (BRASIL, 1985), homologado pelo então presidente José Sarney, que serviu como um marco do compromisso do governo com um novo modo de pensar e fazer a educação pública. Neste documento, se discute projetos para ampliar a educação para mais localidades no território brasileiro, assim como, é discutido também meios pelos quais seriam melhoradas as condições de trabalho dos professores do ensino básico,

por meio da valorização evidenciada na melhoria de salários, carga horária e cursos de formação de professores.

Com isso, apresentamos a seguir os fazeres metodológicos que constroem os processos e fases de nossa pesquisa.

1.2.3 Do estado da arte às entrevistas narrativas

Segundo Santos M. (2010, p. 42), “a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem”. Com base nessa compreensão, a presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, uma vez que, por meio da transversalidade metodológica dos campos da História da Educação, investiga-se a problemática central do projeto como uma questão de natureza social. Busca-se compreender as trajetórias de vida dos sujeitos a partir de suas próprias percepções e, como mencionado anteriormente, sob a perspectiva da interseccionalidade.

Esta investigação foi estruturada a partir de etapas programadas para o levantamento, análise e interpretação dos dados. No entanto, antes de iniciar o processo de levantamento propriamente dito, foi necessário, em um primeiro momento, definir o objeto central da pesquisa — do que trata esta investigação? —, elaborar os questionamentos norteadores — quais problemáticas emergem a partir desse objeto? —, e delimitar um recorte temporal e espacial — em que época e local o objeto e suas problemáticas serão analisados? Somente após esse percurso inicial foi possível estabelecer quais metodologias de pesquisa seriam adequadas e suficientes para responder, de forma satisfatória, aos questionamentos propostos.

Para alcançar seu objetivo, o pesquisador que busca materiais no campo da História da Educação enfrenta o desafio de definir uma periodização precisa. Isso implica estabelecer recortes temporais e espaciais que focam no período específico de interesse da pesquisa. Sobre isso, Rodriguez (2010, p.40) assevera:

O trabalho com documentos exige a definição de uma periodização adequada que situe claramente o pesquisador no tempo histórico [...] A periodização resulta de uma reflexão sobre permanências e mutações nos modos de produção e nas formas de organização que as sociedades adotam num dado espaço e tempo.

Consequente a isso, estabelecemos como objeto de pesquisa as trajetórias de normalistas dos Cursos Normais Regionais de Assú (1985-1987) e Pendências (1989-1991), com a reflexão pautada nos processos de formação humana e profissional dessas mulheres em uma perspectiva histórica e interseccional. Apoiamo-nos no conceito de trajetória segundo Bourdieu (1986, p. 72, grifo do autor), que propõe situar os agentes sociais dentro de seu grupo social, buscando narrar e delinear, de forma clara, a construção diacrônica das trajetórias dos grupos nos diversos campos.

A crítica dos processos sociais mal compreendidos que operam, com a cumplicidade do pesquisador, na construção desse artefato chamado “história de vida” leva à construção do conceito de **trajetória** — como a série de posições sucessivamente ocupadas por um agente (ou grupo) em um espaço em transformação. Tentar compreender uma vida apenas como uma sequência de eventos ligados por um “sujeito” cuja única constância talvez seja o nome próprio é tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem considerar a estrutura da rede.

Diante disso, percebemos a necessidade de categorizar o Curso Normal Regional como um cenário comum que, durante determinado período, atravessou a vida das normalistas. Estabelecemos, assim, esse cenário como ponto de partida para a delimitação do recorte temporal desta pesquisa, uma vez que a investigação visa acompanhar as trajetórias dessas mulheres a partir do momento em que ingressam no processo de formação profissional para o magistério.

Voltamo-nos à análise do desenvolvimento amplo e progressivo desse modelo de curso nos municípios interioranos brasileiros. Definimos, então, as cidades de Assú e Pendências como recortes espaciais a serem investigados, justificando essa escolha pela ligação regional entre elas, uma vez que ambas pertencem à microrregião do Vale do Açu, no estado do Rio Grande do Norte.

Carvalho & Carvalho (2010), ancorados em Jim Sharpe (1992), refletem acerca de uma historiografia “vista de baixo”, ao explicar sobre a importância de uma história local, ou seja, uma história que investigue e considere que nos pequenos lugares, estão as perspectivas de grupos menores, grupos familiares, grupos de convívio.

Com isso, podemos compreender a importância de demarcar um espaço como municípios interioranos de um pequeno estado, que por si só, se localiza em uma região marginalizada como acontece com o Nordeste brasileiro, pois são nesses interiores que essa “micro” história local, direta ou indiretamente, compõe a “macro” história do Curso Normal Regional no Brasil, e da formação humana e profissional dos sujeitos habilitados

para atuarem nos processos educativos nas instituições de ensino primário, como é com essas normalistas.

Assim, o recorte temporal determinado ficou entre 1985 a 1991, justificado por serem estes anos que processam o tempo de formação até a conclusão de duas turmas do Curso Normal Regional a qual obtivemos acesso e disponibilidade para as narrativas, sendo elas respectivamente em Assú (1985-1987) e em Pendências (1989-1991). Ficando assim estabelecido o título da pesquisa como “Trajetórias de normalistas nos Cursos Normais Regionais de Assú” e “Pendências: análises históricas e interseccionais” (1985-1991).

A primeira etapa para a construção desta pesquisa foi realizar um levantamento documental e bibliográfico que nos revelasse informações pertinentes sobre as localidades no período investigado. Por meio dessas fontes, iniciamos o projeto com um conhecimento detalhado do cenário histórico da época. Coletamos informações de jornais daquelas épocas, assim como de produções científicas como artigos e dissertações, o que nos permitiu compreender o período que o Brasil vivenciava entre 1985 e 1991, além de entender o cenário histórico, educacional, político e econômico que interligava especialmente as duas cidades mencionadas, Assú e Pendências.

Em seguida buscamos informações sobre o nosso cenário comum que indiretamente interliga as informantes desta pesquisa, o Curso Normal Regional, e nessa busca, nos deparamos com produções científicas, documentos federais, leis federais e estaduais que nos possibilitou recriar ideias, contextos, cenários e relações de poder que subsidiaram e fomentaram a criação, manutenção e a prática desse modelo de ensino.

Então, estabelecendo as bases pelas quais pesquisamos as produções científicas acerca desse tema com um marco temporal de 2010 à 2023. A primeira foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo esse um portal de notória credibilidade, visto que integra no seu acervo grande diversidade de trabalhos científicos, promovendo assim acesso constante à pesquisa científica.

A segunda base de pesquisa, foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Brumatti (2015, p.10) ao discorrer sobre a decisiva contribuição da BDTD para a produção científica, especificamente, para as pesquisas em ciências humanas e sociais no Brasil, afirma:

O trabalho em conjunto da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e as coordenações dos cursos de Pós-graduação trará mais benefícios para a instituição, pois dará mais visibilidade à produção acadêmica, além de promover o acesso à informação.

Quando buscamos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, os descritores utilizados foram, “Curso Normal Regional” e “Curso Normal Regional no Rio Grande do Norte”, dentro desse recorte temporal. Foram apresentadas muitas produções que não condiziam com o nosso objeto de estudo, seja pela semelhança das nomenclaturas “Escolas Normais” e “Cursos Normais”. Contudo, relacionamos através da nossa busca, apenas 4 (quatro) trabalhos que dialogam sobre a história e memória dos Cursos Normais Regionais em localidades específicas, com recortes temporais muito bem estabelecidos.

Nesse processo nos permitimos filtrar informações específicas sobre os Cursos Normais Regionais em Assú e em Pendências. Dentre esses, encontramos 1 (um) trabalho científico que aponta para o Curso Normal Regional na cidade de Assú, e 1 (um) trabalho científico que aponta para o Curso Normal Regional na cidade de Pendências, sendo estes, selecionados para esta pesquisa por se mostrarem como os mais relevantes para nossa pesquisa.

Quadro 1 – Produções identificadas no Portal de Periódicos da CAPES

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES(AS)	ANO	IES	PLATAFORMA	TIPO
Curso Normal Regional em Assú/ Rio Grande do Norte (1950)	MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	CAPES	Artigo
O CURSO NORMAL REGIONAL DE PENDÊNCIAS: diálogos sobre feminização do magistério (Rio Grande do Norte, 1889-1991)	AMORIM, Sara Raphaela Machado de; NASCIMENTO, Rute Moura de Melo do	2023	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	CAPES	Artigo

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Quando partimos para BDTD, iniciamos também pelo descritor central sobre Curso Normal Regional/Curso Normal Regional no Rio Grande do Norte, nesta pesquisa foram apontados 24 (vinte e quatro) resultados de temáticas diversas, que por vezes fogem do nosso interesse de estudo, semelhantemente a como ocorreu no portal CAPES.

Entretanto, na BDTD, obtivemos resultados mais aproveitáveis, visto que encontramos 7 (sete) trabalhos científicos que trazem discussões que apontam a possibilidade de enriquecer nossa pesquisa. Contudo selecionamos e aproveitamos 2 (dois) que produzem precisamente sobre o Curso Normal Regional de Assú, e sobre as normalistas potiguaras e os cursos normais regionais no Rio Grande do Norte.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados no repositório da BDTD

TÍTULO	AUTOR	ANO	IES	PLATAFORMA	TIPO
O Curso Normal de 1º Ciclo em Assu/RN (1951-1971)	DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	BDTD	Tese
A secular feminização do magistério e a profissionalização certificada da mulher potiguar nos cursos normais regionais (1946-1971)	SANTOS, Gillyane Dantas Dos	2022	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	BDTD	Tese

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para obter mais informações que nos auxiliassem a conhecer os Cursos Normais Regionais de Assú e Pendências, especificamente dentro do recorte temporal desta pesquisa, foi necessário o deslocamento até as instituições de ensino responsáveis por sua oferta: a Escola Estadual Juscelino Kubitschek, em Assú, e a Escola Estadual Monsenhor Honório, em Pendências. O objetivo foi acessar os acervos documentais dessas escolas, na tentativa de reunir dados e registros da época em que os cursos foram ministrados.

Na Escola Estadual Juscelino Kubitschek, foi possível consultar diversas fontes documentais que evidenciam o funcionamento do Curso Normal Regional, bem como os conteúdos e atividades ofertados ao longo da formação. Adotando uma postura indiciária na leitura das fontes, também conseguimos localizar egressas do curso. Já na Escola Estadual Monsenhor Honório, o acesso ao acervo documental foi mais limitado, uma vez que a instituição não mantém grande volume de arquivos referentes ao período estudado. Apesar disso, foi possível identificar egressas e acessar alguns certificados de conclusão, os quais nos permitiram examinar a proposta pedagógica a partir da estrutura curricular. Além disso, ao consultar atas escolares, identificamos a oferta de outros cursos profissionalizantes, além do magistério, dentro do mesmo modelo de formação profissional.

Dito isto, se fez necessário que principalmente ao que se refere ao Curso Normal Regional na cidade de Pendências, construíssemos fontes através de métodos da História Oral, buscando através dos egressos informações sobre o funcionamento do Curso, arquitetura do prédio, divisão de turmas e turnos, dentre outras informações.

Como último passo dessa pesquisa, também utilizamos da História Oral, com as narrativas autobiográficas dos egressos do Curso Normal Regional de ambas as cidades. Para essa seleção de egressos, estabelecemos inicialmente cinco informantes, sendo três dessas entrevistas já realizadas com mulheres egressas do curso da cidade de Pendências anteriormente em outra pesquisa, e por vez, revistas nesta pesquisa considerando a problemática e questionamentos pertinentes nesse momento.

As outras duas participações com entrevistas, foram selecionadas entre duas mulheres egressas dos Cursos Normais Regionais concluintes da turma de 1987 em Assú/RN. Os sujeitos informantes dessa pesquisa foram localizados através de atas escolas e da proximidade mantida entre os antigos colegas de classe.

Partimos então para a realização das entrevistas narrativas, baseando-nos nas fases indicadas por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 96), os quais propõem procedimentos específicos para esse tipo de entrevista, com o intuito de “oferecer guia e orientação para o entrevistador, a fim de fazer com que surja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista”. Diante disso, na Entrevista Narrativa (EN), cada fase possui uma regra própria, sendo elas, respectivamente:

- 1ª fase: Preparação, que tem por regras, o estudo de campo e a formulação das questões centrais;
- 2ª fase: Iniciação, onde seguimos por regras o pedido de permissão para iniciar a gravação, e logo em seguida explanamos o tópico inicial/direcionador da entrevista;
- 3ª fase: Narração central, nesse momento a única regra é a fala ininterrupta dos informantes, nosso comportamento nesse momento, pode vir a ser, no máximo, o incentivo expressivo e silencioso para que o informante continue e se sinta acolhido;
- 4ª fase: Fase de perguntas, nossa regra aqui é nos aprofundarmos com perguntas referentes ao que foi narrado, não fazer perguntas do tipo “Por quê?”, sem imprimir juízo de valor, sem discordâncias ou discussões;
- 5ª fase: Fala conclusiva, neste momento finalizamos a gravação, podemos fazer perguntas do tipo “Por quê?” se acharmos necessário, fazemos anotações imediatas das informações cedidas posterior a entrevista.

Jovchelovitch & Bauer (2002, p. 97) informam que:

Preparar uma EN toma tempo. É necessária uma compreensão preliminar do acontecimento principal, tanto para deixar evidentes as lacunas que a EN deve preencher, quanto para se conseguir uma formulação convincente do tópico inicial central.

O tópico inicial central precisa ser, imprescindivelmente, norteador da entrevista, nele precisa conter sobre os pontos e discussões necessárias para aquilo que o entrevistador deseja obter do informante. Isso não significa dizer, que nós ouviremos exatamente aquilo que planejamos ou desejamos ouvir para obter as respostas na estética que pensamos obter. Mas, significa sim dizer, que este tópico servirá como uma espécie de *briefing*⁶ para a entrevista, e auxiliará o informante a manter suas memórias dentro de um foco.

No entanto, é importante considerar que, por se tratarem de memórias pessoais evocadas no momento da Entrevista Narrativa (EN) e revividas pelo informante, podem emergir informações que não sejam diretamente pertinentes à pesquisa em curso. Além disso, é possível que essas memórias não sigam uma linearidade cronológica dos fatos e eventos. Por essa razão, é essencial que o pesquisador esteja previamente preparado, com leitura e estudo sobre a época e/ou o evento que deseja investigar. Essa preparação deve ocorrer por meio do exame de documentos, legislações, fotografias, entre outras fontes historiográficas que possuam caráter comprobatório dos fatos (Ibidem).

Como dito anteriormente, as EN desta pesquisa foram realizadas com informantes em dois tempos, tendo sido realizadas as primeiras para uma pesquisa anterior finalizada no ano de 2022. Para essas entrevistas tínhamos como objetivo investigar as trajetórias de mulheres egressas do Curso Normal Regional de Pendências após a conclusão do curso, percebendo pela perspectiva interseccional os fatores que condicionaram suas escolhas e caminhos (Nascimento, 2022).

Para obtenção das informações fornecidas pelas informantes desta pesquisa, partimos de um tópico central que remetia ao contexto da época investigada:

No tópico inicial central desta pesquisa, compreendemos que os sujeitos não passam pela sua vida cotidiana vivenciando acasos, ou seja, você não casa por um acaso, você não se profissionaliza por um acaso, você não viveu a sua infância em pleno acaso. Houveram fatores que condicionaram os seus caminhos, suas trajetórias, percalço e também conquistas. Esses fatores podem vir a ser muitas coisas das quais influenciam positiva ou negativamente nas nossas escolhas, oportunidades, efetivação de direitos, vivência social, etc.

⁶ Esta palavra vem do inglês, e deriva da palavra “brief” que significa “informar”. Neste contexto, refere-se a um documento informativo que norteia uma equipe ou projeto, esclarecendo os momentos, os objetivos traçados e os meios para se chegar a uma conclusão.

O fato é que, a sua vida é cotidianamente marcada e influenciada por fatores que muitas vezes nasceram com você e que não podem e/ou não precisam ser modificados. Mas, que de alguma forma te condicionaram a viver o que você já viveu. A interseccionalidade contempla esses fatores, e os enxerga e forma conjunta e não isolados.

Quanto as suas vivências então, temos um marco da qual partimos: O Curso Normal Regional para habilitação no magistério, ao qual você cursou e concluiu. Naquele curso existiam outras pessoas que aparentemente tinham a oportunidade de usufruir de todos os direitos, espaços e posições que você ali naquele espaço formativo. Essas pessoas, seus colegas de turma, vivenciaram o curso normal regional na mesma época que você, no mesmo espaço escolar, no mesmo município, com os mesmos professores e disciplinas, contudo, a vida de vocês após a conclusão do curso seguiu por lugares e formações humanas e profissionais distintas.

Então a gente consegue entender que a educação é igual para todos até certo ponto, porque existem fatores que influenciam na sua vida, que não influenciaram na vida de outras pessoas e existem condições que você foi colocada que não foi colocada sobre outras pessoas. Então considerando tudo isso que refletimos e considerando tudo que você conseguir lembrar, queremos saber inicialmente quem era você naquele tempo? Quem era você socialmente falando? Como foi o Curso Normal Regional para você? Qual a sua trajetória pessoal e profissional a partir do Curso Normal Regional? E quais os marcos que o Curso Normal Regional deixou para a sua vida? (Entrevistadora, 2022).

A partir desse tópico inicial, foram realizadas as primeiras entrevistas que também compõem a escrita deste trabalho. Ao todo, foram três entrevistas, com duração média de 45 minutos cada, conduzidas individualmente com cada uma das informantes. Com o objetivo de construir um ambiente de acolhimento e familiaridade, optamos por ir ao encontro das participantes em locais que lhes proporcionassem conforto e segurança para partilhar suas memórias e percepções.

A primeira delas foi necessário o deslocamento até a cidade de Alto do Rodrigues, onde atualmente reside Maria, que nos recebeu em sua casa e conversou conosco em 50 minutos de entrevista. Para a segunda entrevista nos deslocamos até Assú, onde Susana nos recebeu em sua sala de trabalho, na universidade em que leciona, nossa conversa aconteceu por volta de 42 minutos. Na terceira e última entrevista dentre essas, nos deslocamos até a casa de Amanda na cidade de Pendências, onde conversamos por volta de 35 minutos. Através dessas entrevistas nossos questionamentos iniciais foram sanados, e após esses, vieram outros questionamentos que se derivaram de elementos e informações obtidos nessas EN's.

Quando então seguimos com esta pesquisa à medida do que novos questionamentos surgiram, elaboramos um novo plano de ação para novas entrevistas que ampliariam o nosso campo investigativo. Foi para esse plano de ação também, que elaboramos um novo tópico inicial central, que nos possibilitaria respostas diferentes

extraídas das memórias de novas informantes que voluntariamente se introduziram nesta pesquisa:

Estamos aqui para que possamos refletir e partilhar um pouco das suas memórias acerca do custo normal regional ao qual você cursou a habilitação para o magistério. Sabemos que dentro do curso normal haviam muitas possibilidades. E dentro desse leque de possibilidades, também haviam desafios que vocês precisavam enfrentar. Desafio da sociedade, desafios familiares, pessoais, etc., e isto se dá, porque além de estudante, você também é família, você é constituída de cultura, você convive em grupos específicos, enfim, você tinha e tem uma vivência fora a parte do que você vivia dentro da escola.

Então, o que nos interessa saber da sua visão é justamente como que essa mulher fora da escola dialogava com essa mulher dentro da escola? Quais eram seus sonhos? Quais expectativas você tinha enquanto estava fazendo esse curso e após fazer esse curso? O que que foi acrescentado na sua formação pessoal e formação profissional através desse curso? Como seguiu a sua vida após esse curso, mas também, como você entendia a sua vida no momento que você o cursava? Como você se entendia como mulher, como jovem, como um sujeito social?

Então, tudo isso é de interesse dessa pesquisa. Uma pesquisa onde nós estamos analisando o que nós chamamos de cruzamentos interseccionais, e cruzamentos interseccionais são fatores da sociedade que no momento que se encontram na vida de um sujeito, pode condicionar suas trajetórias, alterando as oportunidades e escolhas. Você ser mulher, você ser uma cidadã, você ser um estudante, tudo isso como se concilia, como define a pessoa que você é, como construiu a pessoa que você é hoje.

Então, entendemos que a pessoa que você é hoje passou por essa trajetória, por esse caminho e que alguma marca esse período deixou na sua vida e construiu na sua vida. Então, o nosso maior interesse é que você partilhe conosco essa perspectiva que você tem sobre você mesmo, as memórias que você tem sobre o curso, sobre o espaço que você estudava, sobre as pessoas que você estudava, sobre o que você aprendeu e sobre o que você construiu na sua vida após esse período formativo (Entrevistadora, 2024).

Assim, obtivemos respostas que satisfizeram nossos questionamentos, em duas entrevistas que duraram por média de 30 minutos. Seguindo o mesmo procedimento que fizemos da outra vez, nos dispomos a ter com cada uma das informantes em lugares escolhidos por elas, para que o conforto delas e mantivesse integro e pleno. A primeira informante, Talia, nos recebeu em sua residência na cidade de Assú e conversamos por 31 minutos. A segunda foi Georgia, que também nos recebeu na sua residência em Assú, onde conversamos por 34 minutos. Sobre as respostas e reflexões que obtivemos partilharemos com vocês mais à frente.

O próximo passo após as entrevistas, ainda segundo Jovchelovitch & Bauer (2002, p. 106), é a transcrição das EN's. “Características para-linguísticas, tais como o tom da voz ou as pausas, são transcritas a fim de que se possa estudar a versão das histórias não apenas quanto ao seu conteúdo, mas também quanto a sua forma retórica”. Dito isto, essa

transcrição precisa ser feita com fidelidade aos dialetos locais e as sensações transmitidas pelas informantes, cuidando para que não se comprometa a linguagem e/ou palavras utilizadas pelas entrevistadas, visando registrar os relatos com integridade.

Como etapa final da pesquisa, utilizamos a interseccionalidade como ferramenta analítica, partindo da compreensão de que “a entrevista narrativa é uma técnica para gerar histórias; ela é aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados” (Ibidem, p. 105). Acreditamos que, para atender aos objetivos que traçamos, a análise dos dados sob a perspectiva da interseccionalidade se mostra adequada, pois nos permite considerar elementos e relações de poder sociais que influenciam a vida dos sujeitos e que não atuam de forma isolada, conforme argumentam Collins & Bilge (2021).

Para tanto, criamos redes de categorização a partir dos temas identificados nas narrativas, considerando sua relevância para os campos da educação, da sociedade e da formação humana e profissional. Entre as categorias elencadas, destacamos: relações de gênero, relações étnico-raciais e relações socioeconômicas.

Nosso objetivo foi identificar esses elementos e relações em cada uma das narrativas, para, em seguida, analisar como as trajetórias individuais das informantes e seus processos de formação profissional no Curso Normal Regional se constituíram segundo suas próprias percepções, evidenciando de que modo essas formações foram atravessadas por múltiplas disposições sociais e relações de poder.

2 OS CURSOS NORMAIS REGIONAIS E O CENÁRIO POLÍTICO-SOCIAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Originados das demandas de professores primários pela ocupação de cargos existentes nas escolas de localidades interioranas dos estados brasileiros, os Cursos Normais Regionais foram criados como uma resposta governamental às necessidades formativas de territórios geograficamente distantes das capitais. No entanto, a problemática dessas instituições não se limita a esse aspecto da carência, uma vez que os Cursos Normais Regionais marcaram um período importante da história da formação de professores no Brasil e suscitam perspectivas de pesquisa bastante diversas para os estudiosos da educação. Saviani (2009), contudo, esclarece que, apesar de apresentarem objetivos semelhantes, os Cursos Normais Regionais e as Escolas Normais se distinguem tanto em seus processos formativos quanto no período de criação e contextualização.

Ainda no século XIX, foi estabelecida a criação das Escolas de Primeiras Letras, iniciativa prevista na Lei de 15 de outubro de 1827⁷, onde o império estabelecia sua vontade soberana iniciando a lei com a seguinte frase “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” (Brasil, 1827, p. 1). Nessas instituições previa-se que a população recebesse um ensino do que era básico e de maior necessidade para época, sendo o público alvo prioritariamente pessoas do sexo masculino, assim como os docentes atuantes também deveriam ser homens:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil (Brasil, 1827, p.1).

Para as meninas, entretanto, sugeria-se a criação de escolas separadas, localizadas em edifícios distintos daqueles destinados à educação dos meninos. A separação evidenciava-se não apenas nos aspectos organizacionais e arquitetônicos da proposta, mas também se manifestava na estrutura curricular oferecida a cada gênero, sendo esta complementada por conteúdos considerados, à época, mais adequados à educação feminina.

⁷ O texto da Lei encontra-se disponível *online* em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html

Art. 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento. Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º ⁸ (Brasil, 1827, p.1).

Contudo, com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de formar profissionais capacitados para lecionar nesses ambientes. Em 1834, por meio da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 — popularmente conhecida como Ato Adicional à Constituição de 1824 —, foram propostas diversas mudanças na ordem da sociedade brasileira. Entre elas, destacou-se a determinação de que cada província passasse a contar com sua própria Assembleia Legislativa, chamada de Assembleia Provincial, à qual caberia, entre outras atribuições, legislar sobre a instrução pública.

Art. 10. Compete às mesmas Assembléias legislar: [...] 2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral (Brasil, 1834, p. 2).

Com isso, cada província tornou-se responsável por seu próprio sistema de educação, o que possibilitou o surgimento da ideia de criação das Escolas Normais no Brasil. Sobre esse processo, Gondra (2018, p. 37, grifo do autor) esclarece:

O tema da formação de professores primários no século XIX comparece regularmente em discursos variados, sendo um dos efeitos provocado pelo Ato Adicional de 1834, ao determinar que as províncias deveriam se encarregar do ensino primário e secundário, cabendo ao Governo Imperial a organização e planejamento do ensino superior e o controle das iniciativas dos outros ramos de ensino nas vinte províncias do Império brasileiro. A partir dessa determinação, diversas iniciativas foram realizadas no que se referia à questão da formação inicial de professores primários, uma vez que cada província seria responsável pelo desenvolvimento da instrução dos seus cidadãos e, consequentemente, do "*progresso*" da sua província.

Em 1835 foi criada a primeira Escola Normal brasileira, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Posteriormente, a ideia se expandiu para outras metrópoles brasileiras, em estados como Bahia (1836), Mato Grosso (1842), dentre outros. No entanto, somente em 1843 foi apresentada a proposta de lei dos deputados João da Silva Carrão e José Ignacio

⁸ O Art. 7º correspondia a forma como deviam ser escolhidos os mestres e metras, sendo necessário a comprovação de sua dignidade e conhecimento através de um exame público.

Silveira da Motta, componentes da Assembleia Provincial de São Paulo, que passaram a pensar a Escola Normal de forma mais eficiente e concisa (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo/ALESP, 2004).

Após a aprovação dessa proposta foi criada em 1846, pela Lei nº 34 de 16 de março de 1846, a Escola Normal de São Paulo que funcionava guiando-se por um modelo padronizado de ensino. No texto dessa lei diz:

TITULO 1.º Do objecto da instrucção primaria, e estabelecimento das escolas. Art. 1.º - A instrucção primaria comprehende a leitura, escripta, theoria e practica da arithmetica até proporções inclusivê, as noções mais geraes de geometria pratica, grammatica da lingua nacional, e principios da moral christã, e da doutrina da religião do estado. Art. 2.º - A instrucção primaria para o sexo feminino constará das mesmas materias do artigo antecedente, com exclusão da geometria; e limitada a arithmetica á theoria e pratica das quatro operações; e tambem das prendas que servem á economia domestica. [...] TITULO 2.º Da habilitação e provimento dos professores: Art. 10. - Podem ser professores publicos os cidadãos brasileiros, que mostrem ter as habilitações seguintes: § 1.º - Mais de dezoito annos de idade. § 2.º - Bom procedimento provada na conformidade do artigo quinto. § 3.º - Conhecimento das materias exigidas na presente lei. § 4.º - Instrucção practica do ensino (ALESP, 1846, p. 672-674)

A partir de então, passaram a ser criadas Escolas Normais estruturadas dentro desses trâmites. A capacitação de mestres e mestras estava voltada para os conteúdos que, posteriormente, seriam utilizados em suas respectivas atuações nas escolas de primeiras letras, tanto nas turmas masculinas quanto nas femininas. Seguindo esse modelo, foram criadas as Escolas Normais do Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), entre outras (Saviani, 2009).

Sendo assim, influenciada pela formação profissional que já se consolidava na Europa — e idealizada no Brasil por meio dos movimentos políticos e sociais do século XIX —, a Escola Normal, criada com o intuito de formar profissionais para atuarem nas escolas de primeiras letras, inicialmente abrangia um público seletivo. Isso se deve ao fato de que a educação formal era prevista para ser ministrada por profissionais rigorosamente selecionados, cuja reputação fosse comprovadamente ilibada e que estivessem dentro dos padrões exigidos para o exercício da docência.

Ainda segundo Saviani (2009), a Escola Normal deveria ser gerida por padrões de ensino que considerassem coordenadas pedagógico-didáticas, mas que contrariando essa expectativa, priorizou-se ensinar os conteúdos e conhecimentos que seriam posteriormente transmitidos nas escolas de primeiras letras:

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009, p. 144)

Dentre as tentativas iniciais de fundação de Escolas Normais no Brasil, destaca-se a criação da primeira Escola Normal em Natal, subsidiada pela Lei nº 671 de 05 de agosto de 1873. Esta instituição funcionou por poucos anos, sendo encerrada em 1877, fato que marca o início de uma complexa trajetória de aberturas e encerramentos de projetos de Escolas Normais na capital do Rio Grande do Norte ao longo dos anos finais do século XIX (Morais; Silva, 2009).

Apenas no início do século XX, precisamente em 1908, com a Reforma Pinto de Abreu⁹, é de fato criada a Escola Normal de Natal, como uma das ações previstas para a reforma do Ensino Primário. Corroborando com as finalidades traçadas pela então recente criação do Grupo Escolar Modelo Augusto Severo, se fez necessário também o estabelecimento e uma instituição que formasse especificamente profissionais docentes capacitados para atuação nas respectivas instituições modelares de educação da infância.

Acerca dessa discussão, Silva (2013, p. 81) destaca que:

A história da Escola Normal mantém uma estrita relação com a implementação da instrução pública, em especial, com a instrução primária, uma vez que ela tinha por fim formar os professores que atuariam na instrução da infância. No Rio Grande do Norte, particularmente em 1906, era reclamada uma instituição específica para habilitar professores para o magistério primário.

Da mesma forma, ocorreu em todo o território nacional nas primeiras décadas do século XX. Nesse período, as Escolas Normais se popularizaram no Brasil, como evidenciado pelo registro de aproximadamente 540 Escolas Normais espalhadas pelo país entre as décadas de 1940 à 1950 (Pimenta, 1992).

Pimenta (1992) esclarece que com o tempo os Cursos Normais ofertados pelas Escolas Normais se mostraram insuficientes para formar o número de profissionais que atendessem às escolas de ensino primário, visto que os Grupos Escolares haviam também se popularizado e entrado em expansão pelo Brasil, à medida do que as Escolas Isoladas e Rudimentares também eram fixadas nos interiores dos estados brasileiros.

⁹ O educador homenageado com o nome da reforma foi diretor da Instrução Pública do Rio Grande do Norte, professor e primeiro diretor do Atheneu Norte-Rio-Grandense.

Frequentemente, a instrução era ministrada por leigos, especialmente nos municípios e áreas rurais mais distantes dos grandes centros urbanos, o que não sendo o ideal diante do que se projetava, passou a ser percebido como um desafio frente aos ideais de modernização educacional disseminados pelos modelos pedagógicos e artefatos escolanovistas importados do exterior.

Desde o início do período republicano, percebeu-se a necessidade de uma instrução voltada não apenas para o ensino rudimentar de leitura, escrita e cálculos matemáticos básicos, mas também para a formação cívico-patriótica do cidadão e sua integração na nova ordem política e na construção da identidade nacional. Os Grupos Escolares, parafraseando Souza (1998), eram os templos de civilização e os professores, por sua vez, os apóstolos deste processo civilizatório. Os processos de criação de instituições escolares se conectavam diretamente com a formação profissional docente requerida para isso, o que se evidencia a partir da discussão da aludida autora:

A valorização social do professor e o início da profissionalização do magistério primário constituem dois aspectos significativos das transformações educacionais verificadas no final do século XIX, no Estado de São Paulo. A importância dada à educação popular nesse período propiciou a constituição de representações sobre a profissão docente nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública. (Souza, 1998, p. 61)

A partir de meados do século XX, especialmente na década de 1930, os ideais escolanovistas buscaram a reinvenção da formação de professores. Para os escolanovistas como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo as Escolas Normais se mostravam insuficientes ao que se refere a qualidade da capacitação profissional oferecida aos aspirantes à educação primária.

Segundo Saviani (2009) para os escolanovistas as Escolas Normais não conseguiam seguir o objetivo para qual haviam sido criadas, e falhavam especialmente na promoção do conhecimento científico, cultura geral e cultura profissional. Quando em 13 de março de 1932, é lançado publicamente o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁰, que idealizava um novo modo de pensar e fazer educação, como uma das principais, se não, a principal chave para o progresso do país, visto que os escolanovistas

¹⁰ Documento elaborado pelos educadores escolanovistas acerca de ideias para a melhoria da educação e consequente a isso, o progresso do país

acreditavam ser o âmbito educacional o maior dos problemas sociais do Brasil, ao que afirmaram no documento:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação [...] se depois de 43 anos de regime republicano. se der um balanço ao estado actual da educação publica, no Brasil, se verificará que dissociadas sempre as reformas economicas e educacionaes, que era indispensavel entrelaçar e encadear. Dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 1).

Em 1932 a educação nacional passa a vivenciar novos eventos e transformações, dentre elas, através do decreto n. 3.810 de 19 de março de 1932, a Escola Normal recebe reformas no seu currículo, que deixa o aspecto dos conteúdos rudimentares e introduz conteúdos com aspectos científicos.

A partir desse momento, foi dado início a uma nova fase, a organização dos Institutos de Educação. Nesses espaços formativos idealizados pelos escolanovistas também se ministrava o Ensino Normal como alternativa para a formação de professores. Contudo, os Institutos de Educação tinham por prioridade a promoção do conhecimento científico. Quanto a isso, Saviani (2009, p. 146) diz:

os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

Como um símbolo de progresso na educação nacional, os Institutos de Educação promoviam quatro escolas, cada uma direcionada a um objetivo próprio, sendo elas, a Escola de Professores – voltada para a formação de professores –; Escola secundária – voltada aos jovens pré-universitários, em sua maioria, de classes sociais privilegiadas. Havendo nela dois cursos, um com cinco anos e outro com um ano de duração –; Escola Primária – voltada para a educação básica das classes populares –; E o Jardim-da-infância – voltado para a educação infantil, preparando a crianças menores para a educação formal – (Tanuri, 2000).

Em 1935 então, a Escola de Professores foi anexada a Universidade do Distrito Federal, passando a se chamar Faculdade de Educação, e com o passar dos anos foi enfim elevado ao nível universitário, por meio do decreto-lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939,

formalizando-se assim os cursos de Pedagogia no Brasil. Sendo essa ação, uma das melhorias na educação defendida pelos pioneiros da Escola Nova, visando que a educação ultrapassasse as barreiras do empirismo desde a base da formação de professores.

Nas faculdades de licenciatura (que se referiam a disciplinas específicas) e de Pedagogia, o modelo formativo a ser seguido ficou conhecido por *esquema 3+1*, que tinha por proposta formar os aspirantes à docência tanto das escolas secundárias quanto das Escolas Normais, com a organização curricular de 3 anos de disciplinas das áreas específicas e mais 1 ano de formação didática.

Essas mudanças atingiram também o ensino normal, quando em 1946 pelo Decreto-lei 8.530 de 02 de janeiro de 1946 nominado de Lei Orgânica do Ensino Normal, foi estabelecido diferenças na formação profissional de educadores de acordo com a finalidade de seus cargos. Ficando estabelecido que o ensino normal abrangeria a formação profissional em dois ciclos, sendo o primeiro ciclo realizado em quatro anos, formando os regentes (gestores e organizadores) das escolas primárias, e o segundo ciclo realizado em três anos, para formação dos professores das escolas primárias:

CAPÍTULO II - DOS CICLOS DO ENSINO NORMAL E DE SEUS CURSOS:

Art. 2º O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário (Brasil, 1946).

Conforme a mesma Lei citada, haveriam apenas três estabelecimentos habilitados para os modelos de Ensino Normal, sendo eles: os Cursos Normais Regionais, que ministrariam o Curso Normal de 1º Ciclo; as Escolas Normais que ministrariam o Curso Normal de 2º Ciclo e o ciclo ginásial do ensino secundário; e os Institutos de Educação que formaria os docentes para atuarem na Escola Normal e também cursos de aperfeiçoamento e especialização para os indivíduos habilitados ao magistério.

Apesar dos grandes avanços nos processos educativos idealizados por nomes como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que em suas manifestações de ideia escolanovistas defendiam uma educação pública, gratuita e de qualidade, o problema de popularização da educação para as classes populares continuava, principalmente, ao que concerne as zonas rurais e interioranas do Brasil, visto que a educação pensada por esses novos modelos não conseguiu se expandir e se

estabelecer nessas localidades, mesmo diante das mudanças educacionais vivenciadas a partir dessa década.

Com isso, durante o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, esse problema passou a ser percebido com maior intensidade, não escapando das duras repressões associadas ao governo da época. Apesar da imposição autoritária de uma nova ordem política e das inúmeras restrições, a educação não foi negligenciada como projeto. Ela, por sua vez, protagonizaria a formação almejada pelas instituições de poder, logo, em 1971, com a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, a formação de professores ganha uma nova face com a remodelação da educação primária e secundária:

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. [...] Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento. 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (Brasil, 1971).

Ao que afirma Saviani (2009), com essa Lei, o ensino primário e médio foi modificado e respectivamente denominado de primeiro e segundo grau. O que ocasionou também a extinção das Escolas Normais. E com o parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), foi estabelecido os cursos para habilitação específica ao magistério, sendo esses ministrados no ensino de segundo grau.

Ao que concerne a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), essa era organizada em duas modalidades diferentes: a primeira que durava três anos e habilitava o professor a lecionar até a 4ª série do primeiro grau; e a segunda modalidade com duração de quatro anos, habilitava o professor a lecionar até a 6ª série do primeiro grau. Tendo uma estrutura curricular padronizada e obrigatória para todo o território nacional, esse modelo formativo se revelou precário em diversos aspectos (Saviani, 2009).

Assim, o ensino normal, que passou a ser ministrado nos estabelecimentos de ensino ginasial (2º grau), voltando-se à habilitação específica para o magistério, por meio dos Cursos Normais Regionais. Tratava-se de um projeto político e educacional com foco principal na formação para o trabalho. Sob essa ótica de priorização do trabalho, os estabelecimentos de ensino ginasial também passaram a oferecer cursos de habilitação para outras profissões. Ficava claro, em seus textos de criação, que a necessidade e a oferta de trabalho local deveriam ser consideradas como motivadoras da implementação desses cursos.

Em muitas localidades do Brasil, principalmente nas zonas rurais e cidades do interior, percebeu-se a carência de professores habilitados para atuar na educação primária. Nesse contexto, a habilitação específica para o magistério tornou-se um dos cursos mais populares dessa proposta educacional, que tinha como objetivo a formação profissional de professores, de maneira semelhante àquela oferecida pelas antigas Escolas Normais durante a Primeira República.

A expansão do ensino normal com o Curso Normal Regional das instituições de ensino ginasial visava alcançar não apenas localidades longínquas, mas também, um público mais abrangente. Assim, pretendia o governo solucionar mais de uma problemática com a mesma ação, visto que também se almejava instituir uma visão mais técnica e profissionalizante, onde as pessoas pertencentes às classes socioeconomicamente desfavorecidas fossem educadas exclusivamente com intuítos laborais.

Dado o vasto panorama de possibilidades investigativas abordado na discussão apresentada nesta breve contextualização sobre a criação e expansão dos Cursos Normais Regionais no Brasil, dedicamo-nos à análise do contexto histórico e local dos municípios de Assú e Pendências, inseridos no cenário político, social e educacional da época.

2.3 Reflexões sobre espaço e tempo

Ao discorrer sobre possíveis desencontros históricos que podem ocorrer em pesquisas realizadas exclusivamente com métodos orais, Melo (2010) apresenta a eventualidade de contradições, pontos de vista do narrador e o apagamento de alguns fatos. Para que a compreensão ocorra de maneira mais segura e inteligível, o cruzamento de métodos do campo da História da Educação torna-se fundamental para que o pesquisador reconstrua os cenários do passado que está buscando compreender.

Com o intuito de compreender o lugar na história que investigamos, não consideramos apenas as memórias dos entrevistados que narraram suas trajetórias dentro do contexto vivenciado. Realizamos também um estudo dos espaços e dos tempos investigados. Corroboramos com Melo (2010, p. 21), ao enfatizar que o pesquisador faz a pesquisa “sempre tendo em vista que os fatos, dados e informações levantadas nem sempre falam por si, nem externam toda a mensagem que encerram”.

É justamente por compreendermos a possibilidade de lacunas temporais na linha do tempo que o pesquisador deseja investigar, que definimos tempo e espaço como elementos fundamentais na pesquisa em História da Educação. Nosso foco recai sobre o interior do nordeste brasileiro entre 1985 e 1991, período exato em que nossos colaboradores cursaram o Curso Normal Regional.

Contudo, para chegar a época e cenário a qual temos maior interesse, percebemos a importância de considerar a história do local, a história que segundo Jim Sharpe (1992) é vista de baixo, é vivida e construídas por sujeitos comuns, em suas áreas comuns, sem ser preciso que criemos narrativas de grandes heróis, mocinhos e vilões.

Para isso, buscamos compreender os elementos comuns presentes na construção histórica dos municípios de Assú e Pendências. Investigamos o que os assuenses e pendencienses¹¹ vivenciaram ao longo do tempo para construir o que essas localidades representavam no final do século XX, e que ainda representam hoje como cidades-polo em seus respectivos sistemas de educação e formação.

2.1.1 O pequeno Brasil do Vale do Açu: perspectivas históricas e locais

Sharpe (1992) defende o fazer da pesquisa historiográfica, a partir da visão de baixo. Isso não significa dizer que olhar para baixo não é olhar o que é inferior em importância, mas sim, olhar os pequenos grupos, as pequenas comunidades, as pequenas narrativas, em prol de construir novas perspectivas nas narrativas maiores. Assim, o autor enfatiza que essa perspectiva permite uma compreensão mais completa da história, revelando as dinâmicas sociais, econômicas e culturais do cotidiano das populações comuns.

Para a construção dessa história vista de baixo, no entanto, os historiadores tendem a utilizar da História Oral como principal meio para reconstruir os cenários desejados.

¹¹ Nomenclatura atribuída aos indivíduos naturais de Assú e Pendências, municípios do interior do Rio Grande do Norte.

Embora, esse também seja um método presente nesta pesquisa, precisamos antes estabelecer diálogos entre a oralidade e a historiografia tradicional, que por sua vez, se atenta muito mais para as provas concretas dos fatos.

Buscando assim construir esses diálogos, e consequente a isso, reconstruir os cenários sociais, políticos e econômicos que nos cabe nesta pesquisa, apresentamos uma breve contextualização histórica dos municípios de Assú e Pendências. Dispensando, por agora, qualquer aspecto cartesiano, estabelecemos pontes que transversalizam as histórias desses municípios e justificam, assim, o sentido para tal recorte espacial desta pesquisa.

Vale do Açú é a nomenclatura dada a uma microrregião do Oeste Potiguar do estado do Rio Grande do Norte (RN), no nordeste brasileiro. Essa microrregião estabelecida nas definições do território nacional entre as mudanças de 1970 e 1990, foi inicialmente composta por oito municípios, a qual nenhum deles se destaca como metrópole, sendo eles, Assú, Alto do Rodrigues, Carnaubais, Ipanguaçu, Jucurutu, Pendências, Porto do Mangue e São Rafael. Sendo posteriormente, em 1992, incluído o município de Itajá após sua emancipação política.

O Vale do Açú se constrói às margens do Rio Piranhas-Açu, que nasce em terras paraibanas e corre até o encontro com o oceano Atlântico na cidade de Macau/RN. Sendo assim, desde a ocupação dos portugueses às terras brasileiras, essa várzea chama atenção pela terra extremamente fértil, facilitando assim as atividades agropecuárias e de extração vegetal (Silva & Paiva, 2019). O principal e mais antigo município do Vale do Açú, é a cidade de Assú, onde concentra o maior índice de desenvolvimento e investimento de toda a microrregião.

Anteriormente chamado de Villa Nova da Princesa¹², devido ao crescimento em estrutura, desenvolvimento, população e serventia aos governantes, Assú recebeu a condição de cidade no ano de 1845, pela Lei nº 124 de 16 de outubro de 1845, levando a alteração no seu nome, e passando a se chamar Assú.

A história conhecida de Assú inicia-se na presença de uma elite local, que sendo também um grupo familiar, político e intelectual, protagonizaram relações de poder que se entrelaçavam no dia a dia de duas principais linhagens familiares: Casa Grande e Casa Forte. Essas famílias buscaram em sua ambição, construir uma identidade para Assú, inicialmente política e econômica, e posteriormente cultural, para de algum modo,

¹² Em 1845 a lei provincial n. 124 de 16 de outubro de 1845, elevou a categoria de cidade a Vila Nova da Princesa, denominando de Cidade do Assú (Santos, R. 2017).

transpor as perdas vivenciadas nos projetos políticos e econômicos. Acerca disso, Santos R. (2017, p.36) diz:

Consideram-se os enunciados que remontam às origens familiares de Assú não como documentos, mas como monumentos construtores de um espaço, como delineadores de uma configuração espacial vinculada ao poder de determinadas linhagens, por isso o interesse em dizer sobre eles, o desejo de inscrever na cidade os sobrenomes dos grupos tidos como importantes. Não se pretende conhecer quem verdadeiramente primeiro ocupou o território assuense, quem primariamente se destacou ou consolidou a conquista, mas operacionaliza-se no sentido de entender as intenções de escrita e as estratégias de poder capitaneadas pelas elites assuenses.

A família Casa Grande foi assim denominada pela grande estrutura da residência do seu patriarca, Jeronymo Cabral de Macedo. Residência essa estabelecida na comunidade de São José, próxima a cidade do Assú, que abrigava os familiares do citado patriarca que assim ficaram conhecidos por “Família da Casa Grande”. Essa família com o tempo e crescimento de seus ramos, estabeleceram-se nas proximidades da Matriz Católica de São João Batista, no que atualmente, ainda é o centro da cidade do Assú.

A família Casa Forte por sua vez, não estava longe da família Casa Grande em termos consanguíneos. Isto porque, tinha por patriarca o capitão Antônio Cabral de Macedo, irmão de Jeronymo Cabral de Macedo. Seus familiares passaram a ser conhecidos por “Família Casa Forte” devido a residirem em uma casa fortificada, que outrora fora construída para ser uma espécie de quartel militar que servia de apoio e suporte para os colonos nos confrontos contra os indígenas nativos no tempo da colonização deste território na Várzea do Rio Açu (Santos, R.,2017). Através dessas famílias a história de Assú se desdobrou.

Quanto aos quesitos econômicos, Assú como o grande centro das terras da Várzea do Açu, inicialmente se destacava nas atividades agropecuárias, e a fertilidade das terras ribeiras ao rio Açu facilitavam que a prática dessas atividades fosse promissora. Aos praticantes da agropecuária, como era bem o caso da Casa Grande, o poder econômico era evidenciado, e através desse poderio, os ramos dessa família como os Wanderley, os Caldas, os Macedo, os Soares, os Amorim, também ganhavam destaque socialmente, usufruindo desse destaque para popularizar seus empreendimentos econômicos e políticos, não somente na cidade do Assú, como também em toda a província/estado.

Em relação à educação, Assú recebeu duas das Escolas de Primeiras Letras criadas no Rio Grande do Norte em 1829, em conformidade com a Lei de 15 de outubro de 1827. Essas escolas foram pensadas para a educação formal dos filhos da elite local assuense,

que, como já mencionado, serviam diretamente aos interesses políticos e às relações de poder do Império no sertão potiguar.

No entanto, no século XIX, as atividades agropecuárias perderam sua força em todo o sertão potiguar, incluindo os territórios da várzea do Rio Açu, abrindo espaço assim, para o extrativismo vegetal, através da extração e comercialização da cera de carnaúba. Contudo, esse novo investimento não afetou negativamente a elite assuense, ao contrário disso, as grandes famílias de Assú, vieram a continuar sendo um destaque socioeconômico com a investidura nessa promissora atividade. Ao que afirma Santos, R. (2017, p. 24):

justamente em 1845, ano-chave de uma grande seca que atingiu em cheio a atividade criatória bovina na província. Neste momento de crise na província, transparece que as elites de Assú conseguiram alargar seus domínios e posses a partir da economia da carnaúba, ou seja, não sentiram os graves percalços, já que a carnaúba os possibilitava crescimento.

Até o início do século XX, Assú era o único município emancipado do Vale, se totalizando pela membresia de muitas localidades rurais e vilas de menor porte. No decorrer do século XX, Assú era também o polo responsável por grande quantidade de exportação da cera de carnaúba que era extraída entre as localidades do Vale (Albano & Sá, 2009). Quanto a isso, Roberg Santos (2017, p.26) salienta que:

Não se deve esquecer que boa parte do período de intensa produção de cera, o Assú esteve praticamente só na arrecadação devido à venda do produto, já que somente após os anos quarenta do século XX, vários lugarejos possuidores de carnaubais se emanciparam enquanto cidades, pois antes eram pertencentes ao Assú, como foi o caso de Ipanguaçu, São Rafael, Pendências, Alto do Rodrigues, Carnaubais e Itajá.

Com isso, o crescimento expansivo dessas famílias se dava em todas as áreas importantes da sociedade, não somente em setores econômicos. Se fez como costume entre eles, enviarem seus filhos para as universidades e seminários fora da província e até mesmo fora do país, para obterem os títulos de bacharel em direito, medicina, farmácia e formação religiosa.

Segundo Silva e Paiva (2019, p. 2) o que passou por um crescente desenvolvimento através das novas atividades econômicas, foi a própria cidade do Assú enquanto centro urbano:

A partir das primeiras décadas do século XX, os fatores econômicos trouxeram uma série de benefícios para a cidade com a criação de espaços de atendimento públicos e privados como o cemitério, mercado público, padaria, praças, fontes e outros melhoramentos urbanos.

Os médicos, advogados, farmacêuticos e padres oriundos da elite assuense, tornavam-se também, os proprietários desses novos negócios que acrescentavam ao mercado central de Assú, como teatro, farmácias e consultórios. Todavia, também se tornavam os representantes letrados que compunham as ideias presentes na imprensa relevante da época, e as cadeiras políticas na Assembleia Legislativa Provincial.

A partir do momento em que os desdobramentos políticos se afunilavam, e essas famílias passaram a perceber declínios do seu destaque político na província, eles encontraram na promoção da arte e da cultura, uma alternativa para manter os holofotes sobre a cidade do Assú. E não mais somente como uma força política e potência econômica, Assú passaria a ser uma potência cultural e artística do Rio Grande do Norte (Santos, 2017). Assim:

A partir da segunda metade do século XIX evidencia-se um importante movimento cultural e literário com a circulação de jornais, a produção de poesias e textos diversos e o teatro, atividades com as quais a cidade recebeu o título de Atenas Norte-Rio-Grandense (Silva & Paiva, 2019, p. 2)

Dessa forma, Assú recebeu grande investimento nas áreas artísticas e culturais com a produção de poesias, música e teatro, popularizando letristas pertencentes a elite social como artistas provinciais através da defesa e promoção de movimentos artísticos. Tendo em vista que esse investimento não foi uma ocorrência orgânica, e sim, um movimento intencional da parte da elite assuense, a grande imprensa Norte-Rio-Grandense anunciava a cidade do Assú como a Atenas Norte-Rio-Grandense, fazendo assim, alusão à esse espaço artístico, político e cultural que era a Atenas grega a.C.:

A cultura parece ter sido o grande trunfo para a superação da crise vivida à época, ocasião em que o poder simbólico foi sendo expressado pelos descendentes das famílias ricas e bem-sucedidas de Assú à época das glórias obtidas da extração da cera de carnaúba (Santos, 2017, p. 27).

No que tange ao cenário nacional, segundo Saviani (2011), no final do século XIX, em decorrência das grandes reformas sociais impulsionadas pelos grupos abolicionistas e da proclamação da República, em 1889, as províncias passaram a ser chamadas de estados. Mantendo-se a instrução pública sob responsabilidade dessas unidades

federativas, a educação passou a ser considerada um dos principais alvos de mudanças, com o objetivo de servir como instrumento de fortalecimento das reformas e do projeto de expansão da instrução pública, sobretudo, primária.

A partir desse entendimento, algumas alternativas para a reorganização do ensino primário e secundário tentaram vingar, porém, sem sucesso. Tendo sido dessa forma, estabelecida o modelo dos grupos escolares, como o modelo mais proeminente para o que se pretendia alcançar, visto que as forças políticas visavam uma estrutura arquitetônica e pedagógica moderna para a educação:

Considera, então, como base da reforma a reconstrução do caráter nacional e do sentimento nacional do povo brasileiro, definindo como eixos da nova organização do ensino a educação do caráter, a educação cívica, a educação física e o papel da mulher como educadora do caráter das novas gerações. Aqui também se manifesta a tensão entre a reforma educativa como base da reforma política e a reforma política como indutora da reforma educativa (Saviani, 2011, p. 169)

Com a estrutura modelar dos Grupos Escolares se pretendia reunir em um só prédio o número de quatro a dez escolas, ou seja, se antes com as Escolas de Primeiras Letras um só docente reunia alunos de diversos níveis e idades diferentes para apreenderem conteúdos rudimentares como leitura, escrita e aritmética, nos grupos escolares ocorreria a divisão de níveis em turmas separadas.

Tendo sido estabelecido assim em 1911 na cidade do Assú o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, que naquele momento se tornava a forma mais moderna de educação pública ofertada pelo governo brasileiro. No entanto, a esta altura não era conveniente para a elite assuense dispor desse tipo de educação, especialmente, para as suas filhas. Com isso, em 1927 foi inaugurada o Colégio Nossa Senhora das Vitórias, pensado pela elite social e econômica da região. Freire (2013, p. 46) disserta que:

No ano de 1911, foi então inaugurado em Assú o Grupo Escolar, por iniciativa do juiz de direito Tenente Coronel José Correia, que considerando que o município estava desprovido de estabelecimento educativo público, destinado à minoria social. [...] Para tanto, surge o interesse em implantar o Colégio Nossa Senhora das Vitórias, que iria atender às novas exigências das regras de higiene, materiais pedagógicos e a organização do ensino.

Nesse mesmo pensamento, segundo Amorim (1977, p. 13 *apud* Freire, 2013, p. 46) diz “a cidade de Assú almejava uma instituição escolar, com instalações físicas modernas, que representasse os sinais de mudanças que a cidade pretendia alcançar”.

Tendo então a finalidade de agregar hábitos e costumes de moral cristã às moças, foi pensado uma educação para finalidade doméstica e religiosa para as moças da elite social da região do Rio Açu. O Educandário Nossa Senhora das Vitórias, era regido pelas irmãs da organização católica Congregação Filhas do Amor Divino, passando então a instituição a ser conhecida por “Colégio das Freiras”. Quanto a isso Freire (2013, p. 58) diz: “o interesse em fundar o Colégio das Freiras em Assú/RN, fazia parte de relações entre, Igreja Católica, Estado e de famílias de elite, em meio a diversas mudanças em meados do século XX”.

Nos afastando um pouco das terras assuenses e seguindo o curso a sul do Rio Açu, discurremos que só a partir de 1930 as cidades que compõem o Vale do Açu passaram a conquistar sua emancipação política. Sendo elas desmembradas umas das outras, e principalmente, desmembradas inicialmente da cidade de Assú, com a expansão do desenvolvimento urbano e o crescimento da população dessas localidades.

Entre as localidades emancipadas ou que se preparavam para a emancipação nessa época, está Pendências, que inicialmente era conhecida por ser a fazenda Independência propriedade passada por José Joaquim Fernandes através de uma procuração à Félix Rodrigues Ferreira. Tendo sido mudado seu nome, pela identificação popular que indicavam onde haviam os conflitos, ou seja, as “Pendências” entre os colonos e os povos nativos originários na Várzea do Rio Açu:

A expressão ‘Vou para as Pendências’ e ‘Venho das Pendências’ revela como o nome não só denotava uma localização geográfica, mas também fazia parte da identidade e das relações sociais dos moradores da Várzea do Açu (Santos, 2025, p. 67).

Tendo como principal fonte de renda também as atividades agropecuárias e a extração da cera de carnaúba, somente no final do Século XIX ao início do século XX, Pendências passou a desenvolver elementos urbanos. Sendo nessa época, já não mais associada diretamente a cidade de Assú – embora sendo um lugarejo pertencente a Várzea do Rio Açu –, nessa época estava associada como um distrito da cidade salineira¹³ de Macau, cidade a qual se interligava a Assú por intermédio do Porto de Assú que se localizava no Morro do Coronel Jeronimo¹⁴ que interligava por vias fluviais o comercio

¹³ Microrregião salineira, destacada pela fronteira com o Oceano Atlântico, também presente no Oeste Potiguar do Rio Grande do Norte.

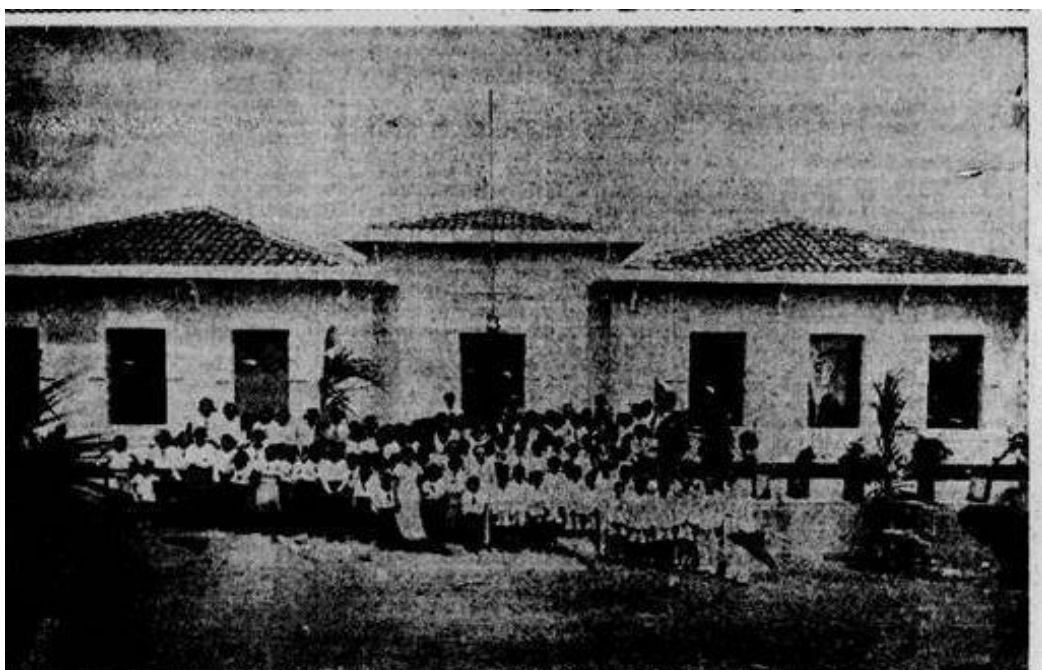
¹⁴ Lugar alto pertencente inicialmente ao Coronel Jeronimo Cabral Pereira Macedo, que serviu de porto de embarque e desembarque do Rio Piranhas-Açu entre Assú até o Oceano Atlântico em Macau

no Rio Açu até o porto marítimo de Macau, por onde se transportava muitas mercadorias das atividades econômicas da região da Várzea do Rio Açu (Santos, M.A, 2025); (Santos, R. 2017).

Em relação aos aspectos urbanos a se desenvolver em Pendências nessa época, citamos que em 1929 foi criada a primeira instituição escolar de Pendências, uma Escola Rudimentar¹⁵ Mista chamada de Escola Isolada Monsenhor Joaquim Honório, caracterizada como uma instituição de Ensino Primário, com classes separadas por sexos, sendo a classe masculina de responsabilidade do professor Manoel Justino Bessa e a classe feminina de responsabilidade da professora Julia Teixeira. Essa escola funcionava em uma residência alugada a Alfredo Teixeira, morador de Macau.

Segundo Marcos Antônio Santos (2025) em 1933 o ensino primário continuou funcionando nessa escola, só que agora em outra residência alugada, foi quando em cooperação da Prefeitura de Macau com o Governo do Estado do Rio Grande do Norte pelo decreto nº 52 de 12 de fevereiro de 1934 começaram a ser construídos os prédios próprios para as Escolas Reunidas¹⁶ de Pendências, inaugurados somente em 12 de agosto de 1934, tendo sido chamada de Escola Reunida Luiz Gonzaga:

Figura 1 - Inauguração das Escolas Reunidas em Pendências/RN (1934)



Fonte: Santos, J. (2019).

¹⁵ Método educacional voltado especialmente para as zonas rurais, que visava inserir a população rural no ensino geral (*Pedagogium*, nº 1, 1921).

¹⁶ Referência ao modelo de classes anuais divididos por níveis presentes nos Grupos Escolares.

Por esta fotografia de inauguração da Escola Reunida Luiz Gonzaga podemos ilustrar uma ideia sobre cultura escolar, pois através delas se condensam símbolos, valores e práticas que nos ajudam a compreender o que significava viver e aprender em uma instituição escolar no interior do Rio Grande do Norte. Percebemos como a escola se tornava espaço de legitimação política e moral, e como esta, estava a ser projetada como símbolo de modernidade e progresso.

A solenidade da inauguração, registrada em imagem, demonstra a participação ativa da escola na vida pública. Entre a educação que formava os sujeitos nas regras sociais sobre comportamento ético, moral e civil – a qual percebemos na disposição e composição da imagem pessoal das pessoas presentes na fotografia –, a professora ao centro da imagem, representando a posição de agente superior na hierarquia do processo de educação na escola, e os alunos em volta, representando uma sociedade feita sob camadas hierárquicas que reproduzem desigualdades de classes e grupos sociais. Percebemos também, as vestimentas referentes à uma moda que transmitia a moral da época – blusas longas escondendo os braços, saias longas escondendo as pernas –, independente das condições climáticas e temperaturas locais, essa moda era seguida para estabelecer limites e padrões estéticos e sociais. Através desses elementos, reconhecemos não somente a cultura da escola, mas a cultura de uma época e do local.

No ano de 1949, as Escolas Reunidas Luiz Gonzaga passaram a ser classificadas na categoria de Grupos Escolares passando a ser chamada de Grupo Escolar Luiz Gonzaga. Sendo ainda ligada a Macau como vilarejo, Pendências só conquistou sua emancipação política em 1953, pela Lei Estadual nº 1039 de 12 de dezembro de 1953. Contudo, Pendências continuou se apoiando em cidades vizinhas de maior estrutura, sendo uma delas Assú, principalmente ao que se referia as parcerias econômicas, educação privada e atendimento de saúde.

No período mencionado, Pendências contava com pouquíssimo tempo de emancipação política e, como cidade vizinha de Assú, era frequentemente mencionada nas discussões governamentais estaduais sobre o ensino primário, que estava nas mãos de professores leigos. Diante dessa situação, tornou-se necessário institucionalizar novos programas de formação para esses professores, a fim de atender às necessidades de cidades semelhantes a Pendências.

Além disso, esses programas visavam suprir as demandas urgentes do governo estadual do Rio Grande do Norte, diante da escassez de profissionais para o ensino

primário nas áreas rurais. Anteriormente, esses profissionais eram formados apenas pelas Escolas Normais de Natal e Mossoró. Assim, foi estabelecida a criação dos Cursos Normais Regionais em várias cidades do estado do RN (Morais & Dutra, 2011).

Com o passar do tempo o apoio no aspecto educacional entre Assú e Pendências se intensificou, quando em 1974, o então prefeito de Assú Walter de Sá Leitão, esforçou-se juntamente com outras figuras educativas e políticas para trazer ao município de Assú o primeiro Campus universitário da região. Sendo inaugurado em 1 de março de 1975, o Campus da URRN (Universidade Regional do Rio Grande do Norte), funcionava no prédio da outrora citada, Escola Estadual Tenente Coronel José Correia.

Tendo iniciado suas atividades ofertando os cursos de Ciências Econômicas, Letras, Pedagogia e Serviço Social, não muito tempo após a URRN conseguiu o prédio do antigo Ginásio Pedro Amorim, onde instaurou o Campus que passou a ser chamado de Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão (Cabral, 2018). Iniciando assim uma aliança entre alguns poucos alunos egressos dos cursos profissionalizantes da cidade de Pendências que ingressavam como alunos dos cursos universitários no Campus de Assú.

Nas últimas décadas do século XX, em Assú e Pendências, assim como em todo o Brasil, sofria-se forte influência do poder federal nas tomadas de decisões sociopolíticas, visto que a partir de 1964 até 1985 o Brasil sofria com a repressão da Ditadura Civil-Militar. Em ambos os municípios, vivenciavam-se cenários políticos alinhados com ideologias de direita. Ronaldo Soares foi eleito para a gestão municipal de Assú em 1982, e Felipe Cavalcanti Filho em Pendências, ambos ocupando seus cargos até 1986, por meio de eleições populares.

Após o ápice da redemocratização em 1985, as gestões municipais dessas cidades foram modificadas. Em 1989, José Maria de Macedo Medeiros foi eleito em Assú, e Levani de Freitas em Pendências. Esse era o cenário político que caracterizava parte do Vale do Açu e influenciava as instituições públicas, seus funcionamentos e objetivos à época.

A apresentação dos cenários políticos nos respectivos contextos locais permite-nos refletir sobre duas cidades, duas histórias, interligadas no aspecto geográfico por um rio, no aspecto religioso pelo padroeiro em comum São João Batista e no aspecto sociopolítico por suas constituições similares e conflitos interdependentes.

Albuquerque Júnior (2016) ao prefaciá-lo em Santos, R. (2017, p. 15) diz:

Ele nos ensina que para além das camadas de pedra, cal, cimento, asfalto, para além das casas, ruas, praças, mercados, que constituem uma cidade, ela também é constituída de camadas de sentidos e significados humanos, ela também é construída com os materiais do desejo, do sonho, da imaginação, das memórias. Uma cidade é mais do que seu traçado urbano e sua população, ela é também as lendas, as mitologias, os relatos, as narrativas que a torna uma unidade de sentido. A cidade é mais do que a dispersão de seus artefatos e de seus moradores, a cidade é um conjunto de signos, sem os quais ela não seria legível e compreensível.

Assim entendemos que nesses lugares sociais, políticos e econômicos que sediaram a criação de dois Cursos Normais Regionais são constituídas de histórias de pequenos grupos de convivência. E que as instituições educacionais e de formação profissional estão inseridas nas complexas redes sociais de seus lugares de origem. Compreender a história das instituições que formaram os ex-normalistas incluídos nesta pesquisa possibilita-nos conectar e contrastar dados, à luz do conhecimento das relações socioeconômicas e políticas mais amplas.

Passamos, a partir deste ponto, a discutir o cenário nacional no período delimitado como recorte temporal desta pesquisa, notadamente a partir de 1985, quando o Brasil passou a vivenciar profundas transformações sociopolíticas. Compreendemos que essa análise se faz necessária para a compreensão das mudanças ocorridas na educação nacional, visando ao entendimento das conexões estabelecidas com as configurações políticas e socioeconômicas em uma perspectiva mais ampla.

2.1.2 Redemocratização e educação: transformações no cenário político-social

Eventos conflituosos entre partidos totalitaristas militares e partidos democráticos, marcaram o início da redemocratização social no Brasil. A partir de 1970, esses eventos se intensificaram diante da frente opositora direta feita pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro), trazendo como suas principais pautas razões de ideologia democrática, de valorização a um meio social universalizado entre classes, gerando assim mais motivos para os conflitos, visto que a frente militar não via acordos com esse tipo de sistema:

O embate entre esta frente e o governo militar é marcada em sua trajetória por tensões de lado a lado que a cada momento pareciam alterar o cenário e o futuro imediato do processo de redemocratização. A campanha presidencial de Ulysses Guimarães, seguida pela derrota da Arena – partido de sustentação do regime militar –, em 1974; a demissão do comandante do III Exército, em

1976; o fechamento do Congresso Nacional, em 1977; a anistia e o retorno ao país de exilados políticos, em 1979; as bombas na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e no Rio Centro, em 1980 e 1981; o restabelecimento da eleição direta para governadores de estado, em 1982; a presença avassaladora da massa popular na campanha pelas Diretas Já, em 1983 e 1984; a derrota da Emenda Dante de Oliveira, em abril de 1984; por fim, a vitória de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral, em 1985, seguida pela sua inesperada morte e pela posse, cercada de tensão, do vice-presidente José Sarney (Castro & Ribeiro, 2009, p. 18).

Entre os anos de 1983 e 1984, a população ia as ruas pedir por eleições diretas, ato esse que ficou reconhecido como “Diretas Já”, sendo esse pedido então rejeitado, partiu-se para um desdobramento que viria a ser significativo para futuras mudanças. Assim, em 1985 o Brasil estava a viver essas muitas mudanças, entre elas, percebemos que a que mais se destaca como um passo mais forte para a redemocratização política e social, foi vivida na constituição da “Nova República”, título esse que se dá ao fato em que fora destituída a regência militar que havia se instaurado em 1964 com o Golpe Militar.

Sendo esse momento de ruptura política que marcou mais uma vez, exatamente em uma terça-feira, no dia 15 de janeiro de 1985, o Brasil vivia o momento de eleições indiretas, onde Tancredo Neves derrotou Paulo Maluf com 72% dos votos válidos. Mas antes mesmo de ser empossado, o presidente eleito Tancredo Neves, adoeceu, e precisou ser hospitalizado em março do mesmo ano, ficando assim José Sarney como presidente interino. Com o passar de um mês, em abril de 1985, Tancredo Neves veio a falecer, sendo estabelecido então que José Sarney assumiria a cadeira presidencial de forma titular.

O governo de José Sarney então, foi marcado por muitos projetos e mudanças nas engrenagens sociais, políticas e econômicas do Brasil. Tendo se aproximado da promoção da democracia em diversos assuntos que influenciam diretamente a população (saúde, educação, promoção de igualdade racial etc.), assim como a abertura do Brasil para relações exteriores (Sorgine, 2016).

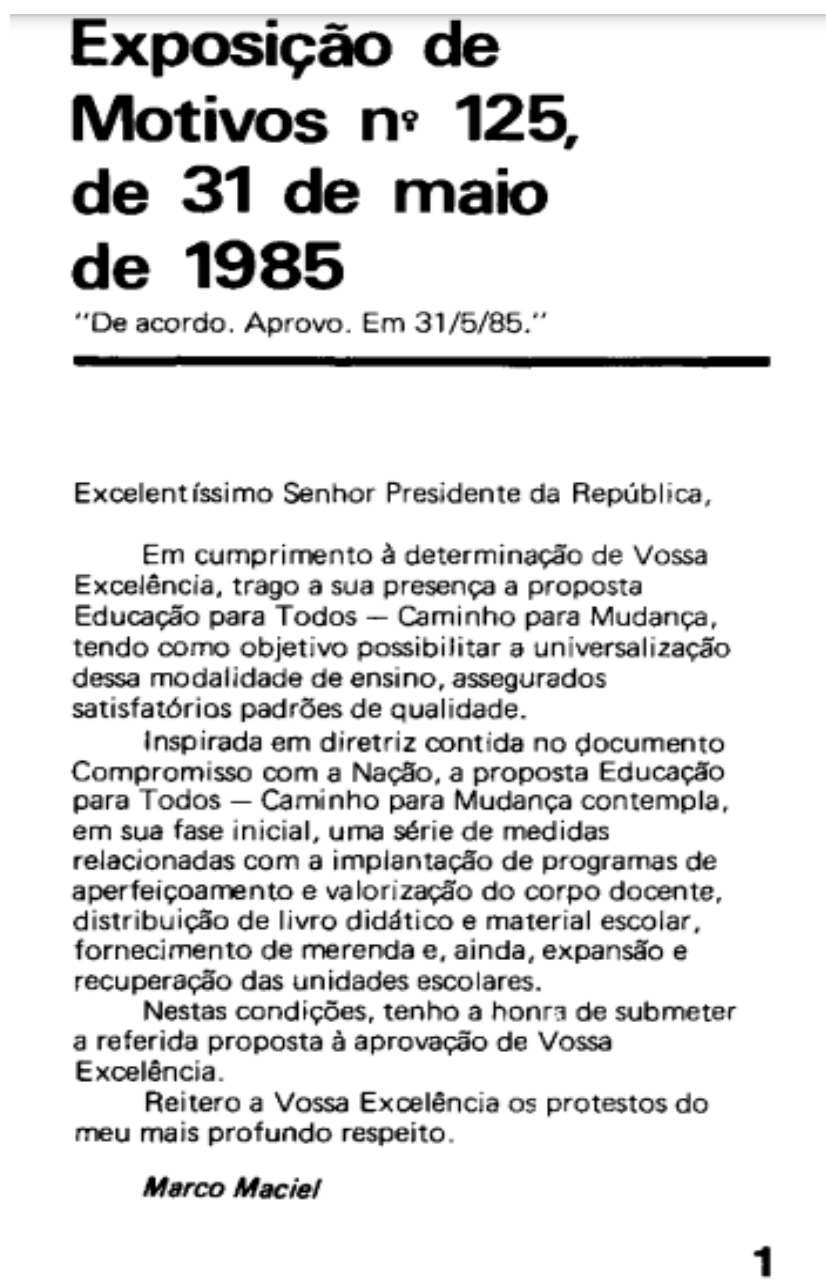
Destacamos a previsão da Emenda Constitucional n. 26 de 27 de novembro de 1985, que tratou de eleger a Assembleia Nacional Constituinte¹⁷, tornando-a responsável de elaborar uma nova proposta para a Constituição Federal. E na educação o projeto “Educação Para Todos – Caminho Para Mudança”, tecido pelo então Ministro da Educação Marco Maciel, que previa uma outra/nova forma de se fazer e de promover

¹⁷ Em 1985 foram eleitos deputados e senadores, e esses 559 eleitos formaram a Assembleia Nacional Constituinte, se tornando responsáveis pela construção de um texto para a Constituição Federal (Torquato, 2022).

educação, defendendo uma educação universalizada que considerasse a realidade da classe popular.

Na apresentação do projeto educacional, Marco Maciel delimitou os objetivos iniciais que são traçados para a promoção de uma educação universalizada:

Figura 2 - Apresentação do projeto educacional Educação Para Todos (1985)



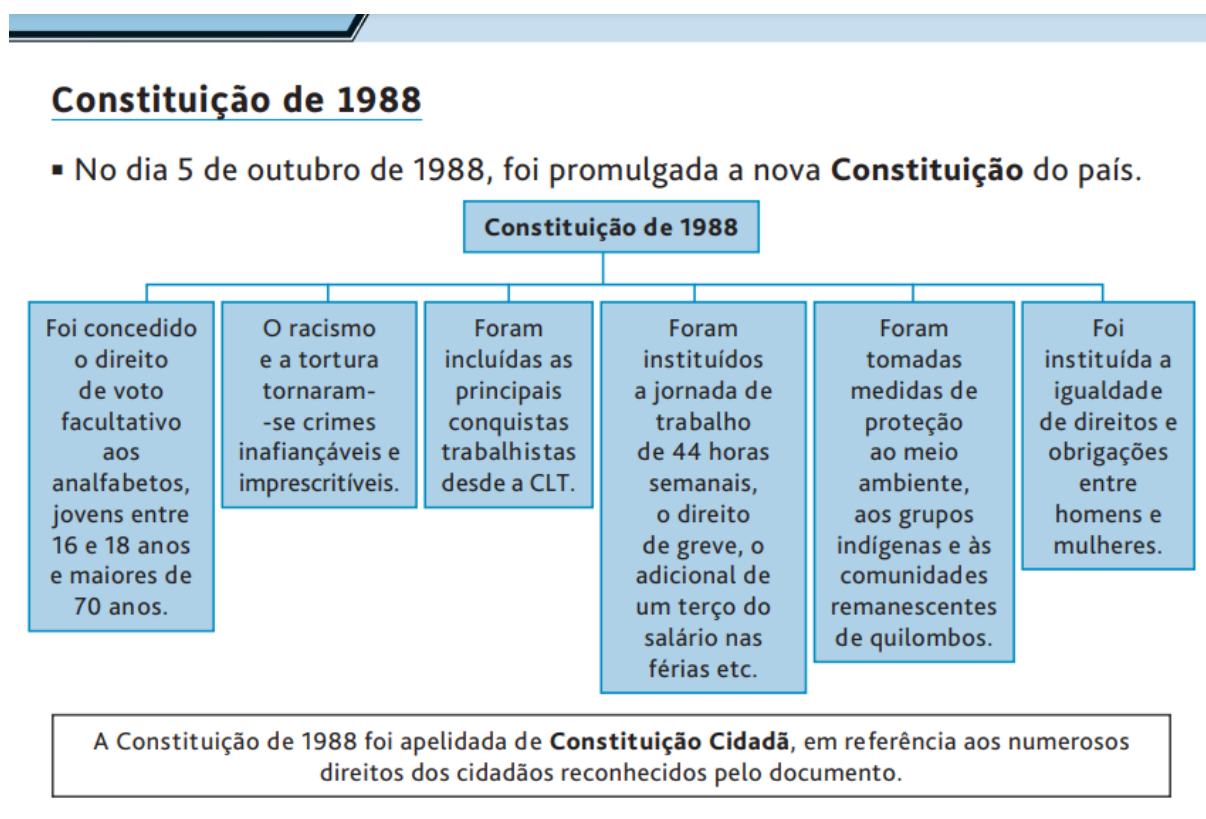
Fonte: Educação Para Todos (BRASIL, 1985).

A Constituição Federal elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte, só veio a ser promulgada no dia 5 de outubro de 1988. No corpo de seu texto muitos direitos dos cidadãos foram oficializados, direitos esses que previam humanização e solidariedade à

grupos e classes menos favorecidos, como a criminalização do racismo e da tortura; o direito ao voto para analfabetos, jovens a partir de 16 anos e idosos com mais de 70 anos; igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres, proteção ao meio ambiente e a grupos indígenas, dentre outros.

Chegando a ser conhecida como a Constituição Cidadã, ela também institucionalizou a divisão geográfica regional do Brasil, dividindo o país em mesorregiões e microrregiões, aprofundando assim, o poder dos estados e municípios na gestão de seus territórios e ampliando a participação pública e privada na gestão do território brasileiro (IBGE, 2017).

Figura 3 – Linha do tempo destaques da Constituição de 1988



Fonte: VEREDA DIGITAL, Brasil: da redemocratização aos dias atuais. Editora Moderna. (s/d).

Apesar de todos os esforços dos grupos democráticos, os grupos políticos conservadores passaram a ter suas ideias fortalecidas no início da década de 1990. Fortalecimento esse que se evidenciou publicamente na vitória de Fernando Collor em 1990, nas primeiras eleições diretas após o período de redemocratização social do Brasil. Collor, agiu em negação de muitos direitos e projetos sociais previstos na Constituição de 1988 e prometidos no anterior governo de Sarney. Vetando e descumprindo diversas das

recentes projeções de mudanças, principalmente nas áreas de efeito social (Castro & Ribeiro, 2009).

De forma breve, apresentamos que este era o contexto social vivido pelo do Brasil neste recorte temporal de 1985 a 1991. Podendo ser analisado como um momento de projeções e experimentações pelas entidades regentes da nação.

Bourdieu (2008, p. 159) evidencia que:

Não se pode romper com as falsas evidências e com os erros inscritos no pensamento substancialista dos lugares a não ser com a condição de proceder a uma análise rigorosa das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico.

Considerando esta afirmativa, não podemos, nem sequer, desejar englobar a diversidade de realidades locais brasileiras em uma mesma forma de vivenciar e receber mudanças. Faz-se necessário que compreendamos que na amplitude do Brasil, em um mesmo município há localidades que diferem completamente na forma de vida e na forma de vivenciar a sociedade, seja na periferia, nos grandes centros urbanos, ou na zona rural.

Assim, o Brasil da década de 1980 vivenciava um momento de transição: a abertura democrática após mais de duas décadas de ditadura militar e a promulgação da Constituição de 1988, impactou fortemente o setor educacional, na medida em que a nova Constituição reconheceu a educação como direito social, público e subjetivo, e estabeleceu princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

2.2 A escola entre localidades, contextos e idealização: o funcionamento do Curso Normal Regional em Assú e Pendências (1985-1991)

Desde a década de 1940, o Curso Normal Regional passou a ser pensado no Rio Grande do Norte. Especificamente, pelo Decreto-lei estadual nº 684 de 11 de fevereiro de 1947, esse modelo formativo entra em vigor nas propostas educacionais para a formação de professores das escolas primárias no RN. Contudo, essas propostas se limitaram aos grandes centros urbanos do supracitado estado, sendo eles, Natal e Mossoró.

Tendo sido então remodelado em 1949, pela promulgação da Lei Estadual nº 204 de 7 de dezembro de 1949, no então governo de José Augusto Varella (1947-1951), os Cursos Normais Regionais obtiveram a oficialização para a sua criação em outras

localidades das terras potiguares. Tendo por objetivo que fosse expandido a formação de professores das escolas primárias, para além dos territórios de Natal e Mossoró, e assim pudessem combater a problemática apontada pelos ideais nacionais de modernidade na educação, que discriminava a atuação de professores leigos nas classes primárias. Endo esses encontrados principalmente no interior do estado.

Dutra (2011) discorre que somente em 1951, durante o governo de Sylvio Piza Pedrosa (1951–1956), houve a implantação efetiva dos Cursos Normais em diversas localidades do Rio Grande do Norte. Enquanto isso, já existiam, à época, 37 Cursos Normais Regionais em funcionamento na região Nordeste do Brasil, distribuídos nos seguintes estados: Piauí (1), Maranhão (1), Alagoas (2), Bahia (2), Sergipe (2), Paraíba (8), Pernambuco (9) e Ceará (12). O Rio Grande do Norte era o único estado nordestino que ainda não havia aderido a esse modelo formativo.

Em dezembro de 1951, foram criados 14 Cursos Normais Regionais no interior do Rio Grande do Norte, abrangendo, dessa forma, cidades-polo em diferentes regiões do estado. As localidades contempladas foram: Martins, Pau dos Ferros, Santa Cruz, Santana do Matos, Florânia, Nova Cruz, Angicos, Macau, Currais Novos, Alexandria, Apodi, Ceará-Mirim, Caraúbas e Assú. Sobre essa iniciativa, Moraes & Dutra (2011, p. 224) afirmam:

A iniciativa era parte do convênio firmado entre o estado e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), para ampliar escolas, aperfeiçoar docentes e melhorar o ensino primário nos municípios [...] destinavam-se à preparação de Regentes de Ensino Primário, uma vez que as Escolas Normais existentes, – a de Mossoró e a de Natal –, não comportavam as necessidades do Ensino Primário de todo o interior.

2.2.1 Entre arquivos e depoimentos: (re)construindo fontes históricas

O percurso que marca a criação do Curso Normal Regional de Assú é caracterizado por aspectos históricos já presentes na fundação de instituições de ensino normal no estado desde o século XIX, entre os quais se destaca a ausência de um espaço arquitetônico destinado especificamente a esse tipo de empreendimento. Até o momento de sua criação, o curso ainda não contava com sede própria, sendo inicialmente instalado nas dependências do Grupo Escolar Tenente Coronel José Corrêa. Contudo, a construção de uma sede fixa tornou-se um forte anseio da população e do governo estadual, vindo a ser oficialmente prometida pelo governo em 1952.

A promessa, no entanto, demorava a se cumprir devido muitas paralisações na construção do espaço, vindo a ser cobrado fortemente pelo então bispo de Mossoró D. Eliseu Simões Mendes. Somente em 1958, no sucessivo governo de Dinarte de Medeiros Mariz (1956-1961), foi inaugurado o prédio para os Cursos Normais Regionais de Assú, a custo de muitos atrasos e percalços.

Inicialmente, pretendia-se chamar o referido espaço de Escola Normal Rural de Assú, contudo, D. Eliseu elaborou um apelo, negociando junto ao Governo do Estado para que tivesse essa nomenclatura modificada para Centro de Formação e Apoio de Assú, ficando por fim, denominado de Centro Educacional Juscelino Kubistchek, em homenagem ao presidente vigente da época.

Ao que se refere ao currículo da instituição, este era baseado no Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, que até então legislava toda a constituição do ensino normal no Brasil, padronizando o currículo, as admissões e todo o processo formativo. Neste espaço eram aplicados cursos para a formação de novos professores primários, e também cursos para aperfeiçoamento e especialização dos professores que sendo eles, com uma formação inicial ou leigos, já lecionavam nas escolas primárias.

Assim, no curso de formação de professores para o ensino primário, a grade de disciplinas era dividida em três anos, incluindo as seguintes disciplinas: na primeira série – Português; Matemática; Física e química; Anatomia e fisiologia humanas; Música e canto; Desenho e artes aplicadas; Educação física, recreação, e jogos –. Na segunda série – Biologia educacional; Psicologia educacional; Higiene e educação sanitária; Metodologia do ensino primário; Desenho e artes aplicadas; Música e canto; Educação física, recreação e jogos –. Por fim, na terceira série – Psicologia educacional; Sociologia educacional; História e filosofia da educação; Higiene e puericultura; Metodologia do ensino primário; Desenho e artes aplicadas; Música e canto; Prática do ensino; Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946).

Nogueira (2019, p. 8) diz “Para entrar no Curso Normal Regional era necessário que a normalista passasse por uma avaliação, um exame de admissão, conforme indicado na legislação n. 8530 de 1946”, assim, esse exame de admissão que condicionava a matrícula das normalistas, seguia tais critérios:

Art. 20. Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições; a) qualidade de brasileiro; b) sanidade física e mental; c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente; d) bom comportamento social; e) habilitação nos exames de admissão.

Art. 21. Para inscrição nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo será exigida do candidato prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos; para inscrição aos de segundo ciclo, certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginasial, e idade mínima de quinze anos (Brasil, 1946, p. 4).

Através desse detalhe, percebemos ser uma preocupação do Governo Federal que houvesse um filtro social que coordenasse a seleção de pessoas para compor o quadro de professores e regentes do ensino primário. Deixando muito claro através de suas exigências, a proibição de pessoas estrangeiras, pessoas com deficiência (PCD's) e de pessoas de má conduta perante aos padrões de conduta sociais vigentes.

Quanto a arquitetura do espaço que recebeu o Curso Normal Regional de Assú, Moraes & Dutra (2011) apresentaram em sua pesquisa, a descrição da infraestrutura do prédio fixo dos cursos normais, através de documentos pertencentes ao acervo próprio da instituição de ensino. Quanto a isso é dito:

Configurava-se com pátios frontal e lateral amplos, estendidos dos muros externos até a porta que dava acesso interno ao prédio. No interior, havia uma área coberta que se interligava às galerias, as quais eram divididas em salas de aula; ambientes para estudos em grupo; biblioteca; salão para práticas de educação física e ensaios da banda de música; teatro escolar; direção; sala de professores; secretaria; arquivo escolar; cozinha; banheiros; dispensa; almoxarifado e consultório dentário (Resumo Histórico do Colégio Estadual de Açu, 1976 *apud* Moraes & Dutra, 2011, p. 226).

Essa infraestrutura correspondia ao que se entendia, na época, como um espaço capaz de proporcionar uma formação qualitativa aos estudantes. Observava-se a prioridade em dispor de ambientes iluminados e arejados, de modo que os usuários — os normalistas — fossem tratados em consonância com a importância atribuída à sua formação. Esperava-se, portanto, que os normalistas, em coerência com o curso que frequentavam, adotassem comportamentos que refletissem e reforçassem as relações de poder vigentes na sociedade.

Nesse contexto, Pendências começava a dar seus primeiros passos como município recém-emancipado, uma vez que sua emancipação política ocorreu apenas em dezembro de 1953, conforme já mencionado. Como até então a educação local era administrada pela secretaria de educação de Macau — município ao qual Pendências anteriormente pertencia —, a formação específica dos professores que atuavam em Pendências também ocorria em Macau, por meio dos Cursos Normais. Esses docentes, em sua maioria leigos, tornavam-se responsáveis pelo ensino primário a partir de uma

formação básica em leitura, escrita e aritmética, o que lhes permitia exercer a função docente, mesmo sem uma qualificação formalizada nos moldes mais exigentes.

Contudo, em 1957 pela Lei Estadual nº 2.171 de 6 de dezembro de 1957, foram fixadas no Rio Grande do Norte, as bases da educação elementar e da formação do magistério primário, que segundo afirma Dutra (2011, p. 46):

estabeleceu para o Curso Normal de 1º Ciclo uma duração de 05 anos de estudo e que os planos de ensino fossem elaborados pelo Centro de Estudos e Pesquisas do Estado, considerando o princípio da equivalência com as disciplinas da legislação federal de 1946.

Com isso, as modificações não pararam por aí, pois em 1960 com o Decreto nº 3.590 de 1 de fevereiro de 1960, no Rio Grande do Norte os Cursos Normais Regionais passaram a se chamar Escolas Normais Regionais, sendo essa nomenclatura colocada abaixo pouco tempo depois, quando em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos passaram a se chamar Ginásio Normal.

As fontes oriundas do acervo escolar nos permitem indiciar diversos aspectos referentes à formação das normalistas em meados do século XX, dentre os quais se destacam as disciplinas ofertadas, os nomes dos estudantes, seus respectivos professores, notas obtidas e registros de faltas. Esses documentos, tais como livros de matrícula, diários de classe, cadernetas escolares e atas de reuniões pedagógicas, são fundamentais para a reconstrução da cultura escolar daquele período. A partir deles, é possível compreender não apenas a estrutura curricular vigente, mas também aspectos subjetivos e institucionais do cotidiano institucional, como avaliação, frequência, exigências comportamentais e relações entre docentes e discentes.

Figura 4 – Notas alcançadas por normalistas ao final do ano de 1966

20

Francisca Soares de Paula

	M	A	M	J	J	S	O	N		S	÷	x2	P	Média
Port	7	6	7	5	7,5	5	3,5	5	2ª época	46	57	114	34	5,5
mat	6	6	6	5	6	2	6	7	2ª época	38	47	94	46	7,0
Geo	7	9,5	7,5	9	8	9	8	9		67	83			8,3
Hist	7,5	9,8	7,5	7	6	10	10	7		64	88			8,8
Des.	8	8	8	3	6	6	8	7		54	67	134	6	6,4
Art.	9	10	6,5	6,5	10	10	10	10		72	90			9,0
G. Fis.	10	8	10	10	10	7	5	6		66	82			8,2
Recursos	10	4	5	7	6	4	2	8		37	46	92	6	5,2
Musica	9	10	9,5	10	10	10	10	9,5		73	97			9,7
Concluta	7	7	8	8	8	8	7	8	7,6					
														681

média geral = 8,5

Faltas = 40

Exame de Admissão

Port - 70

mat 50

G. Normal de Des

Geog - 90

Hist - 70

m.g. 70

16-2-66

maria dos Navegantes Silva

	M	A	M	J	J	S	O	N		S	÷	x2	P	Média
Port	7,5	5	4	5	5	6,4	5,5	3,5	2ª época	419	52	104	26	5,0
mat	6	6	3	6,4	3	3	6	7	2ª época	408	55	110	2	5,0
Geo	9	6,5	6,5	9	8	6	9	8,5		625	78			7,8
Hist	5,5	8,1	7,5	7	6	8,8	8	8,5		594	73			7,3
Des.	8	8	8	3	5	8	9	10		59	73			7,3
Art.	9	9,5	8,5	8,5	8	9,5	8	8		69	85			8,5
G. Fis.	10	8	10	9	10	8	10	10		75	93			9,3
Rec.	3	7	5	7	7	7,5	2,5	7,5		465	58	116	8	6,5
Mus.	6,5	10	7,5	10	10	10	9	9		72	90			9,0
Concluta	7	7	8	8	8	7	7	8	6,5					

média geral = 7,2

Port - 50

mat - 50

02/18/2015

Fonte: Acervo da Escola Estadual Juscelino Kubistchek, Assú/RN (2015)

Em Pendências, somente em 1967, após a criação do Conselho da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG) o governo do estado inaugurou em Pendências a instituição de ensino Ginásio Monsenhor Joaquim Honório. No entanto, em 1971 ocorreu uma reforma no ensino de 1º e 2º graus, conforme previsto pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que transformou o caráter pedagógico do ensino de 2º grau para um ensino profissionalizante, assim, pela Lei nº 43 de 12 de outubro de 1977, esta instituição de ensino ginásial foi alterada, sendo aprovada a criação da Escola Municipal de 1º e 2º Graus Monsenhor Honório.

Esta instituição foi novamente modificada ao ser incorporada à rede estadual de ensino por meio do Decreto nº 10.635 de 1990, ficando conhecida por Escola Estadual Monsenhor Honório – Ensino de 1º e 2º Graus (Santos, M.A, 2025), assim, ela tornou-se

a única escola da cidade a oferecer esses níveis de ensino ginásial/médio e profissionalizante, atendendo tanto alunos da zona urbana quanto aqueles que conseguiam se deslocar das zonas rurais até a sede do município.

Na referida instituição de ensino seu acervo encontra-se bastante limitado, sendo necessário que recorrêssemos às memórias e acervos pessoais das normalistas da cidade de Pendências que foram informantes desta pesquisa acerca de alguns detalhes, como, grade curricular, arquitetura do espaço, etc.

Ao que concerne a instalações da Escola Municipal de 1º e 2º Graus Monsenhor Honório, essas anteriormente se referiam à sede da Campanha Nacional da Escola da Comunidade (CNEC), disponibilizadas para o ensino ginásial em 1967 (Santos, M.A, 2025). De acordo com a memória de uma de nossas informantes, a escola tinha apenas dois blocos onde cada um continha três salas, sendo esses blocos nas laterais, ligados no início da escola por um corredor que levava a sala da direção e secretaria, e ao fim a um pequeno espaço que continha refeitório, copa e banheiros. Ao centro desses blocos havia um espaço vago, feito de chão de barro, que servia para múltiplas atividades como jogos de quadra, dinâmicas e apresentações. Sua fachada era modesta, cercada por um grande muro, e o terreno sobrando na instituição era muito vasto, porém, inutilizado (Amanda, 2022).

Quando chovia a situação ficava feia, bem precária mesmo, porque esse chão de barro que tinha lá no centro fazia lama, e era nesse espaço que a gente fazia tudo, as recreações, aula de prática, que tinha apresentações, então precisava ser cancelado as coisas quando chovia, porque não dava pra fazer na lama né (Maria, 2022).

Outro ponto tocado pelas normalistas de ambas as cidades foram os estágios obrigatórios que elas fizeram nas escolas de ensino primário. Para Talia, normalista de Assú, o estágio foi um dos momentos mais memoráveis tanto pro lado positivo quanto pro negativo (Talia, 2024), para Maria, normalista de Pendências, o estágio foi o momento que ela se sentiu mais capacitada e credibilizada, porque ela conseguiu provar pra todo mundo que ela conseguia dá conta de um trabalho sério (Maria, 2022).

Para Georgia (Assú) e Susana (Pendências), o estágio reforçou o desejo que elas sempre tiveram de lecionar (Georgia, 2024); (Susana, 2022). E para Amanda, normalista de Pendências, no estágio ela entendeu que só gostaria de lecionar para crianças maiores, porque conseguia se comunicar melhor com essa faixa etária (Amanda, 2022).

2.2.2 O Magistério e outras possibilidades de atuação profissional

A Escola Municipal de 1º e 2º Graus Monsenhor Honório, não alocava somente a habilitação para o magistério, nela, também era aplicado o Curso De Técnico Em Contabilidade e o Curso Científico, sendo esse último, o que hoje corresponde ao ensino médio comum. No processo formativo dos três cursos (Magistério, Contabilidade e Científico), era necessário cursar por volta de três anos, sendo que no primeiro ano estudavam uma grade curricular comum sem diferenciação por curso, e após o segundo ano, começava a ser introduzido as disciplinas específicas de cada curso.

As fontes escolares, em seus diversos suportes e materialidades, podem nos possibilitar a identificação de presença ou ausência de políticas educacionais locais, o perfil socioeconômico dos(as) estudantes e o grau de institucionalização dos cursos normais no interior do estado, oferecendo, assim, uma chave interpretativa valiosa para compreender o projeto educacional vigente e suas articulações com as dinâmicas sociais mais amplas. Tivemos acesso ao certificado de conclusão de curso para a habilitação em magistério. Registros como este funcionam como vestígios concretos da educação de determinados períodos, marcadas por práticas normativas e preparação dos jovens para os papéis sociais esperados da docência na sociedade em questão.

Na imagem abaixo podemos averiguar dois espaços que contém as disciplinas cursadas ao longo do processo formativo da habilitação para o magistério, sendo eles: Educação Geral e Formação Especial. Ao que define a “Educação Geral” estão as disciplinas em comum, cursadas pelos três cursos ofertados na instituição. São elas: Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Geografia; História; Biologia; Química; Matemática; Física; Programa de saúde; Literatura; Educação Física; Educação artística; Ensino Religioso; Desenho e Educação Moral e Cívica (E.M.C). Totalizando dessa forma, 1.691 horas para carga horária do ensino comum do 2º grau.

Figura 5 – Verso do Certificado de Conclusão da habilitação para o Magistério de Pendências (1991)

CURSO		DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA	TOTAL DE HORAS	REGISTRO
EDUCAÇÃO GERAL	Magistério		420	1º Grau - 1988 Escola Municipal de Ens. de 1º Grau ESTABELECIMENTO Rndeneiras - Rio G. do Norte LOCALIDADES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO OUTRAS HABILITAÇÕES OBSERVAÇÕES:
	Língua Portuguesa		98	
	Matemática		98	
	Ciências		98	
	História		98	
	Geografia		98	
	Química		98	
	Física		98	
	Inglês		98	
	Educação Física		98	
	Artes		98	
	Música		98	
	Total de Educação Geral		98	
	Total de Educação Geral		74 1691	
	Total de Educação Geral		74 1691	
FORMAÇÃO ESPECIAL	Língua Portuguesa		98	
	Matemática		98	
	Ciências		98	
	História		98	
	Geografia		98	
	Química		98	
	Física		98	
	Inglês		98	
	Educação Física		98	
	Artes		98	
	Música		98	
	Total de Formação Especial		98	
	Total de Formação Especial		1.466	
	Estágio Supervisionado		98	
	Total Geral		3.157	

Fonte: Acervo pessoal da informante (2022)

No caso específico do curso Científico, a estrutura curricular continuava com essas disciplinas comuns ao longo dos três anos do ginásio. É válido ressaltar que a disciplina de “Língua Inglesa” não era obrigatória para todos os estudantes, sendo ela uma disciplina eletiva para cumprimento da carga horária de “Língua Estrangeira”, que poderia ser Língua Inglesa ou Língua Espanhola.

Na cidade de Assú, também eram ofertados esses três tipos de curso, Magistério, Técnico em Contabilidade e o “não profissionalizante”, segundo o que rememorou uma de nossas informantes. Nessa instituição, também seguia o mesmo modelo de distribuição de carga horária do currículo, iniciando o primeiro ano com disciplinas em comum e somente a partir do segundo ano as disciplinas específicas da habilitação (Georgia, 2024).

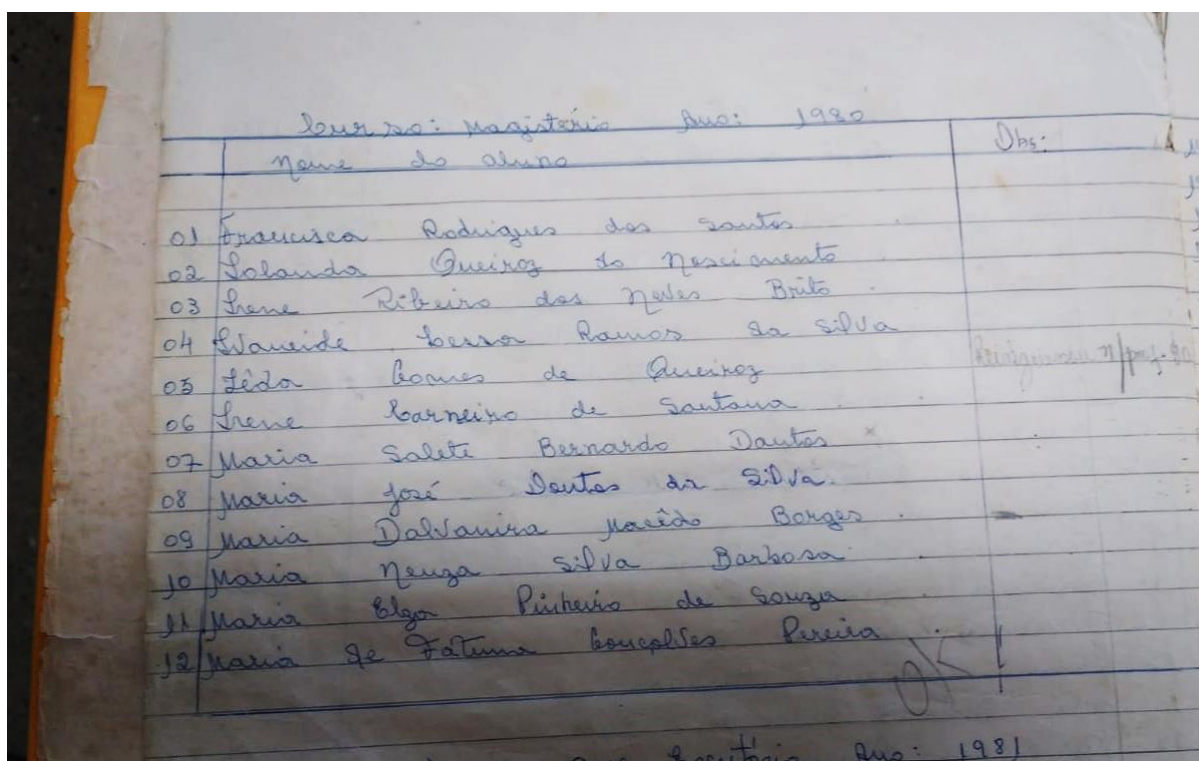
2.2.3 A “regra” dos paradigmas de gênero

Historicamente, a profissão docente é organizada a partir de questões de gênero, conforme discutido nas seções anteriores. Esse fator foi determinante na definição de atribuições profissionais e, em determinados contextos, chegou a delimitar os espaços de atuação de homens e mulheres no campo educacional. No Rio Grande do Norte, desde a

formação das primeiras turmas de normalistas no início do século XX, observa-se a predominância feminina, o que reforça a associação histórica entre o magistério e a feminização da docência.

Conforme os registros analisados, a primeira turma de habilitação para o magistério na cidade de Pendências foi estabelecida apenas em 1978. Considerando que o curso possuía duração de três anos, inferimos que essa turma inicial era composta por 12 (doze) normalistas, que vieram a concluir sua formação em 1980:

Figura 6 – Livro de Atas “Turma Concluinte de 1980 – Habilitação Para o Magistério” na Escola Municipal de 1º e 2º Graus Monsenhor Honório



Curso: Magistério Ano: 1980		Obs:
	Nome do aluno	
01	Franusca Rodrigues das Santos	
02	Solanda Queiroz do Nascimento	
03	Irene Ribeiro das Neves Brito	
04	Elanilde Lemos Ramos da Silva	
05	Lídia Gomes de Queiroz	
06	Irene Carneiro de Santana	
07	Maria Salete Bernardo Dantas	
08	Maria José Dantas da Silva	
09	Maria Dalva Maria Macedo Borges	
10	Maria Neusa Silva Barbosa	
11	Maria Elza Pinheiro de Souza	
12	Maria de Fátima Gonçalves Pereira	

Fonte: Acervo da Escola Estadual Monsenhor Honório, Pendências/RN (2022)

Através da imagem podemos averiguar o forte aspecto dos paradigmas de gênero que atravessam a profissão de professor da escola primária. Percebendo que entre os doze alunos dessa turma, todos eram do gênero feminino. Esse cenário continuou ao longo dos anos, quando, por exemplo, ao ser evidenciado na turma “A” para habilitação do Magistério formada em 1991, onde de 21 (vinte e um) alunos, 19 (dezenove) eram mulheres e apenas 2 (dois) eram homens.

Figura 7 - Lista dos concluintes da turma “A” do Magistério na cidade de Pendências (1991)

Turma: Magistério Turma "A" Ano 1991		
Nº	Nome do Aluno	Obs.
01	Aurivônia Salim Pimentel	Reingressante 21/02/93
02	Alzibene Gomes do Nascimento	Reingressante 21/02/93
03	Aldéiza Moura dos Santos	Reingressante 21/02/93
04	Aldéiza de Souza Nascimento	
05	Claudiana Gonçalves de Souza	
06	Dalvani Severiano Vieira	
07	Elza Maria de Góis Silva	
08	Eliz Sandro Marcelino Fernandes	Reingressante 21/02/93
09	Francisco Geminio Carvalho Costa	
10	Francinalva Dantas de Souza	
11	Kheila Rocha Cavalcante	
12	Luzimar Lima Focelli	
13	Maria Aldemir de Oliveira Andrade	Reingressante 21/02/93
14	Marinete Colnati	
15	Maria da Conceição Segura da Rocha	
16	Maria da Conceição Silva Dantas	
17	Marcelo Sandro de Araújo	
18	Maria da Glória dos Anjos Rodrigues	
19	Neida Lopes dos Santos	
20	Rozineide Nêcio de Moraes	
21	Tânia Maria Figueira	

Fonte: Acervo da Escola Estadual Monsenhor Honório, Pendências/RN (2022)

Em contrapartida, averiguando a lista de concluintes da turma de Técnico em Contabilidade, podemos identificar que apesar da presença majoritária de mulheres, há um aumento significativo no número de estudantes homens. Sendo 27 (vinte e sete) alunos, onde 16 (dezesesseis) são mulheres e 11 (onze) são homens:

Figura 8 – Lista dos concluintes da turma de Técnico em Contabilidade na cidade de Pendências (1991)

Curso - Técnico em Contabilidade Anos: 1991		
Nº	nome do Aluno	Ass.
01	Albino Alves Regenero	Requisição de
02	Algerino de Lima Teixeira	Requisição de
03	Ana Paula da Penha	Requisição de
04	Francisco Alberto Rodrigues Barbosa	Requisição de
05	Francilúcia da Costa Raposo	Requisição de
06	Francisca Luiza da Silva	Requisição de
07	Francisca dos Graças R. do Nascimento	Requisição de
08	Fláudio de Martins Cabral	Requisição de
09	Francisco Rômulo da Silva	Requisição de
10	Francisca Selma Santos da Silva	Requisição de
11	Gerson Ribeiro	Requisição de
12	Henriques Silveira Regenero	Requisição de
13	Isamir de Faria Tavares	Requisição de
14	Jana Ribeiro da Silva	Requisição de
15	Jamilson Moraes da Luz	Requisição de
16	José Roberto da Silva	Requisição de
17	Queirano de Macedo Borges	Requisição de
18	Maria Quitiladora do Nascimento Martins	Requisição de
19	Marilda Barbosa Peixoto	Requisição de
20	Maria Dalva Gonçalves de S. Regenero	Requisição de
21	Maria Helena Gonçalves de Melo	Requisição de
22	Maria Helena Teixeira de Medeiros	Requisição de
23	Margarith Nascimento da Silveira	Requisição de
24	Martelúcia Soares Autunes	Requisição de
25	Paulo José Gonçalves de Melo	Requisição de
26	Roberto Friese Luz	Requisição de
27	Luizângela Gomes de Souza	Requisição de

Fonte: Acervo da Escola Estadual Monsenhor Honório, Pendências/RN (2022)

De semelhante modo ocorria na cidade de Assú, onde também era ofertado o curso de Técnico em Contabilidade. Uma de nossas informantes que concluiu o magistério na cidade de Assú, chegou a compartilhar conosco, o detalhe de que em sua turma havia somente 1 (um) homem, enquanto na turma de contabilidade, todos eram homens.

Fui fazer magistério e na minha turma todas eram mulheres, e tinha um homem. Também tinha o curso de contabilidade, mas só tinha homem fazendo, e eu não me dava bem com cálculos, então eu optei por magistério mesmo (Talia, 2024).

Em complemento ao que fora narrado por Talia, sua colega de turma Georgia, afirmou acerca do mesmo assunto “naquele tempo era como se magistério fosse o curso das mulheres, e contabilidade o curso dos homens” (Georgia, 2024).

A medida do que analisamos essas atas e narrativas, percebemos os preconceitos que se formam a partir das relações desiguais de gênero. Identificar esses elementos presentes ao longo da história da formação profissional de professores, é entender que os paradigmas de gênero vieram propagando a ideia de que determinadas profissões foram feitas para o gênero feminino e outras para o gênero masculino. Em relação a isso, Almeida (2014, p. 60) diz:

Ao considerar a herança cultural dos educadores clássicos, não é de espantar que, na imagética republicana e nas décadas que se seguiram ao longo do século XX, a inserção feminina no magistério fosse uma destinação natural em vista das qualidades das quais as mulheres eram/são possuidoras, capazes de promover uma educação integral às crianças desde a mais tenra idade.

Isso significa dizer que ao longo do tempo houve uma promoção de uma ideologia hegemônica do que seria o ideal e o natural para homens e mulheres. Homens naturalmente lutavam, trabalhavam nos serviços pesados, trabalhavam com as ciências experimentais, protegiam e proviam, e por isso tinham uma licença moral de serem ausentes de casa e inconstantes no que se referia as obrigações do lar. Enquanto as mulheres, ao que se pensava, naturalmente, por vocação e predestinação divina, criavam os filhos, cuidavam da casa, do marido, dos detalhes da higiene e organização do lar e por isso, tinham inclinações natas para ofícios de cuidado e organização.

Considerando esses aspectos presentes na percepção da vivência dos cursos normais regionais é que nos preocupamos em entender esse espaço não somente como um espaço formativo profissionalizante, que reproduzia ideologias educacionais acerca de relações de poder sociais, mas também, como um espaço onde sujeitos se formavam para si mesmos atravessados por essas relações de poder que ali se reproduziam.

Portanto ao que se diz respeito à dimensão de gênero presente na cultura escolar. O magistério, entendido como uma profissão feminina, influenciava diretamente o currículo, os rituais escolares e até mesmo os discursos de formatura. A ênfase em valores como cuidado, dedicação e disciplina reforçava a naturalização de papéis sociais atribuídos às mulheres. Assim, a cultura escolar se tornava também um espaço de reprodução de desigualdades, ainda que, paradoxalmente, oferecesse às mulheres a possibilidade de ingressar na vida profissional e de independência financeira.

Dito isto, compreendemos a importância de conhecer os sujeitos que se formaram ali, profissionalmente e humanamente. Conhecer suas percepções, conhecer seus hábitos, suas histórias e trajetórias, entendendo, que através desse conhecimento podemos contribuir para a construção da história dos cursos normais regionais como espaços que formavam sujeitos para a vida além de formar para as escolas.

3 HISTÓRIA E MEMÓRIAS: ENCONTROS DE TRAJETÓRIAS SOB A LENTE DA INTERSECCIONALIDADE

Os Cursos Normais Regionais de habilitação específica para o magistério foram oficialmente encerrados no Brasil em 1996, com a promulgação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que ficou conhecida por reformular a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), findando por estabelecer a formação de professores para lecionarem nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I através dos Cursos Normais ofertados nas faculdades de Pedagogia e pelas Escolas Normais Superiores, promovendo também, o empobrecimento do curso de formação de professores primários com a proposta de uma formação encurtada para aperfeiçoamento dos professores leigos que já lecionavam nas escolas primárias (Savianni, 2009).

Contudo, nestes cursos normais regionais que hoje já não existem regularmente no Brasil, e especificamente nas cidades de Assú e Pendências, sem via de dúvidas, formaram-se diversos profissionais que capacitados com o ensino básico adquirido naquele espaço, aperfeiçoaram-se na prática dentro das escolas, e no cotidiano com alunos das redes públicas e privadas por todo o Vale do Açu. Assim, esses espaços foram fundamentais para marcarem a história da educação e da formação de professores do Brasil e do nosso demarcado Vale do Açu, demonstrando a sua valia na abrangência de indivíduos que puderam dessa forma ingressar em uma carreira de professor.

Nesses espaços também, entendemos que houveram histórias e memórias pessoais e profissionais que foram construídas e lapidadas, a ponto de que documentos legislativos e arquivos históricos não são capazes de guardar e descrever para nós. Essas histórias por muito tempo ficaram guardadas apenas em memórias individuais, que podem vir a ser afetivas, agressivas, inspiradoras, reveladoras, isto a depender de quem as vivenciou e as apreendeu.

Marcos Almeida, poeta e compositor outrora citado por nós, continua em sua composição afirmando “A lembrança refaz as respostas” (Almeida, 2020). Essa afirmação vem a calhar com o nosso entendimento, quando em busca da história sobre as trajetórias vivenciadas nos espaços formativos dos Cursos Normais Regionais de Pendências e Assú, consideramos que as memórias e lembranças dos sujeitos detentores dessas trajetórias são o rico o detalhe que refaz a resposta que buscávamos acerca de quem são os normalistas de Assú e Pendências, para além de suas matrículas, históricos e desempenhos.

A memória desses normalistas guarda parte da história dos cursos normais, guardam o aspecto histórico do individual, da formação humana, das sensações, das culturas, dos símbolos, dos espaços e das pessoas que compunham aquele espaço. Ninguém conhece tanto a trajetória dos normalistas, quanto eles mesmos. Suas lembranças refazem as respostas, reconstrói os cenários históricos, e são propagadoras de uma identidade cultural, mesmo em meio ao perigo das contradições presentes entre uma memória e outra, como bem afirma Bosi (2003).

Por isso nos pareceu promissor a aventura sensível da inserção das narrativas de memórias nesta pesquisa. Assim como Souza (2004), entendemos as narrativas autobiográficas como um instrumento de grande poder sobre a autorrevelação e o autoconhecimento do sujeito, que vivenciando os espaços, contextos e tempos é também um agente ativo nas disposições sociais ao longo de toda a história da humanidade. E assim como afirma Bourdieu (1996, p.69):

O relato autobiográfico sempre se inspira, ao menos em parte, no desejo de dar sentido, de justificar, de extrair uma lógica retrospectiva e prospectiva, uma consistência e constância, estabelecendo relações inteligíveis — como aquelas entre efeito e causa eficiente ou final — entre estados sucessivos, constituídos como etapas de um desenvolvimento necessário.

Para tanto, ao fazer esse movimento de inserção das narrativas autobiográficas nesta pesquisa, selecionamos o total de cinco informantes, sendo todos esses, mulheres, normalistas egressas dos cursos normais regionais de Assú e Pendências. Quanto a essa seleção, entre os anos de 2021-2022, numa outra pesquisa com narrativas autobiográficas através da qual esta se derivou, selecionamos a priori, quatro mulheres egressas do curso normal regional de Pendências, sendo todas elas concluintes da turma de 1991.

Obtendo a permissão dessas mulheres para a partilha de memórias, somente com três delas tivemos a oportunidade de desfrutar desse momento formativo das entrevistas narrativas, vindo a quarta informante a falecer subitamente 2 meses antes da data prevista para a entrevista narrativa. Abrimos esse espaço então, para expressar novamente nossas condolências e gratidão pela resposta positiva ao nosso convite. Quanto as demais informantes, foi necessário reelaborarmos o convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no presente ano de 2025, para que pudéssemos utilizar de suas memórias já gravadas e transcritas novamente nesta pesquisa atual e seu objeto de investigação.

Quanto às egressas do curso normal regional de Assú, selecionamos mulheres que tenham concluído o curso no ano de 1987, devido a acessibilidade que encontramos na abordagem com uma dessas informantes, que por sua vez nos indicou outros possíveis nomes para participarem da pesquisa. Assim, conseguimos a abertura e resposta positiva de duas egressas do Curso Normal Regional da turma de 1987 da cidade de Assú. Ao obtermos essa resposta, elaboramos para elas o convite oficial e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a formalização da entrevista narrativa.

Como pesquisadores que buscam compreender a presença do sujeito individual nas dinâmicas sociais e nos espaços formais de educação, precisamos que nosso olhar se desvincule da generalização desses sujeitos enquanto corpo discente dos cursos normais regionais, e se aprofunde nesses sujeitos como indivíduos em constante formação, que outrora estiveram inseridos no coletivo que compõe a escola.

Compreender essas dinâmicas sociais por sua vez, é essencial para o conceito de interseccionalidade. Onde se entende que a sociedade apesar de ser constituída por diferentes sujeitos e contextos, tem como munição, o fator de atravessar com suas relações de poder, as trajetórias de vida dos sujeitos, sejam com símbolos de privilégios ou de opressões.

É nestes símbolos que buscamos nos aprofundar nesse momento, entendendo que essas normalistas vivenciaram suas trajetórias atravessadas pelas dinâmicas e elementos sociais, e que de certa forma, essas dinâmicas condicionaram suas percepções, aquisições, escolhas e formação humana, respectivamente no seu período formativo profissionalizante e pós formativo profissionalizante nos Cursos Normais Regionais de Assú e Pendências entre 1985 à 1991.

3.1 Narrativas autobiográficas de normalistas e percepções acerca do magistério

28 de fevereiro de 2022, às 16:00 horas da tarde, em Alto do Rodrigues, Rio Grande do Norte. Foi neste dia, que nos deslocamos para encontrarmos com Maria, mulher cisgênero, solteira, não possui filhos, 57 anos, ex normalista do Curso Normal Regional para habilitação específica no magistério da cidade de Pendências, Rio Grande do Norte. Maria concluiu o curso com 23 anos de idade no ano de 1991 na Escola Estadual Monsenhor Honório. Atualmente, Maria exerce serviços como missionária na Igreja Presbiteriana Independente do Brasil na cidade de Alto do Rodrigues, onde também reside

atualmente, juntamente com uma de suas irmãs. Nossa partilha de memória em sua entrevista narrativa, durou por volta de 53 minutos e 30 segundos.

01 de abril de 2022, às 19:00 horas da noite, em Pendências, Rio Grande do Norte, foi o dia que nos encontramos com Amanda. Essa informante, outrora já apresentada, é uma mulher cisgênero, 55 anos, casada, possui três filhos, funcionária pública do município de Pendências no cargo de Porteira, ex normalista do Curso Normal Regional para habilitação específica no magistério da cidade de Pendências. Concluiu o curso com 21 anos, no ano de 1991 na Escola Estadual Monsenhor Honório. A entrevista narrativa de Amanda, durou por volta de 30 minutos e 25 segundos.

04 de abril de 2022, às 15:30 horas da tarde, em Assú, Rio Grande do Norte, nos deslocamos para encontrarmos com Susana, mulher cisgênero, 52 anos, casada, possui dois filhos, funcionária pública da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no cargo de professora do departamento de Letras Vernáculas no Campus Avançado de Assú. Ex normalista do Curso Normal Regional para habilitação específica no magistério da cidade de Pendências. Concluiu o curso com 18 anos de idade, no ano de 1991 na Escola Estadual Monsenhor Honório. A entrevista narrativa dada a nós por Susana, durou por volta de 40 minutos e 27 segundos.

01 de novembro de 2024, às 17:35 horas da tarde, em Assú, Rio Grande do Norte, nos deslocamos para o momento de partilha com Talia, mulher cisgênero, 57 anos, solteira, não possui filhos, professora em sua própria escola de aulas de reforço. Ex normalista do Curso Normal Regional para habilitação específica no magistério da cidade de Assú, concluiu o curso com 19 anos, no ano de 1987 na Escola Estadual Juscelino Kubitschek. A entrevista narrativa fornecida por Talia durou por volta de 31 minutos e 06 segundos.

01 de novembro de 2024, às 18:30 horas da noite, em Assú, Rio Grande do Norte, nos deslocamos para encontrarmos com Georgia, mulher cisgênero, 55 anos, casada, possui dois filhos, funcionária pública da rede estadual de ensino e da rede municipal de Assú no cargo de professora. Ex normalista do Curso Normal Regional para habilitação específica no magistério da cidade de Assú, concluiu o curso com 17 anos de idade no ano de 1987 na Escola Estadual Juscelino Kubitschek. Seu momento de entrevista narrativa durou por volta de 33 minutos e 29 segundos.

Essa breve apresentação refere-se as informações gerais das entrevistas narrativas realizadas para esta pesquisa, assim como, informações gerais acerca da identidade de

nossas informantes. Cinco mulheres cisgênero¹⁸, nascidas entre as décadas de 1960 e 1970, estudantes dos cursos normais regionais entre as décadas de 1980 e 1990. Essas mulheres vivenciaram seu nascimento e sua juventude atravessados por tempos conturbados no exercício do governo do Brasil.

Elas vivenciaram parte de seus processos de formação humana e profissional diante do esquecimento e marginalização dos interiores rurais e urbanos do nordeste brasileiro, e mesmo diante desse atravessamento, construíram suas vidas por meio daquilo que foi possível conquistar, cada uma em suas batalhas. Elas compartilharam conosco sobre suas memórias acerca de suas vidas, das oportunidades, possibilidades, conquistas e percalços, através da ótica construída pelas suas próprias percepções sobre si mesmas, sobre o mundo e o contexto que ocupavam e ocupam.

3.1.1 Rememorando trajetórias: versões da história antes não documentadas

Inicialmente percebemos que o Curso Normal Regional, foi para cada uma delas, um espaço onde puderam crescer e vislumbrar prospectos para o futuro, assim como, puderam se autoanalisar e se encontrarem no mundo. O ato de narrar traz este aspecto, o fino detalhe do sentimento de identificação que foi construído e selado dentro do indivíduo que narra suas próprias memórias.

Georgia em sua narrativa, representa seu afeto ao período em que cursou a HEM e alega que toda a sua vida profissional foi balizada pelos ensinamentos e momentos vivenciados no “curso do magistério”:

Eu cursei o magistério no colégio estadual JK, Juscelino Kubitschek, e posso dizer que realmente eu tenho como base, né? Toda a minha vida profissional vem do magistério. Inclusive, os concursos que eu passei, eu ainda não tinha cursado pedagogia e foi com base no magistério. E foi num tempo muito propício, porque quando eu entrei no curso, eu realmente não tinha muita noção se queria ser professora. Mas aí depois eu lembrei que lá no primário eu levava o apagador da minha professora para casa e durante o meio dia eu brincava de escola com minhas irmãs, minha prima, que era da minha idade, e a gente estudava na mesma escola. Então, depois eu percebi que realmente já tinha uma raiz de professora aí. Então, no magistério eu me encontrei (Georgia, 2024).

¹⁸ Cisgênero é o termo que se refere a pessoa que se identifica com o gênero e/ou sexo que lhe foi atribuído ao nascer.

De semelhante forma, ocorreu com Susana, a profissão de professor já era um desejo de infância, os movimentos de antigas professoras observados por ela, eram alvos de sua admiração, e também de repetição ao chegar em casa nas suas brincadeiras diárias:

Desde muito cedo eu sempre gostei muito de brincar de escola e de brincar de professora chegava a ser uma coisa, assim... chata! porque minhas vizinhas, minhas amigas elas queriam brincar de muitas outras coisas, mas eu geralmente só queria brincar de ser professora. E eu tinha que ser a professora, então ninguém queria brincar comigo, né? (sorriso). Eh... e aí quando eu cheguei no ensino médio, apesar de não saber o que me esperava, quando eu soube da possibilidade de fazer o magistério, eu fiquei muito animada. Porque finalmente eu seria uma professora né? Eu só sabia até aí que seria professora. Foi um período bem interessante assim porque eu tive acesso a conhecimentos que abriram muitas possibilidades (Susana, 2022).

Contudo, nem para todas elas o magistério era um desejo de infância. Para Maria, o curso serviu inicialmente como um escape da imagem que ela precisava passar na sociedade, afinal, ela nos revelou que ela era uma das filhas de um influente político, ex-prefeito da cidade de Pendências, um homem que ainda exercia influência sobre um grupo político e uma parcela da população:

Assim... eu era aquela menina eh.. A filha do prefeito que estava ali, eu era aquela menina que tinha que saber de tudo né? E que tinha que ter um padrão do jeito que era pra ser uma filha de prefeito. Como uma boa filha de prefeito, ideal, inteligente, arrumada. Mas na minha cabeça, eu já pensava completamente diferente. Era tanto que era como se eu quisesse ser revolucionária, eu subia na nas cadeiras, vinha o coordenador seu Joaquim "você está fazendo politicagem, política feia, não sei o que". Então isso me frustrava sim, né? Eu queria que as pessoas me vissem não como a filha de um prefeito que estar estudando o magistério, mas uma pessoa que acreditava numa mudança na educação né? Tanto que eu sempre tinha minhas ideias diferentes quando eu estava em sala de aula. Eu não aceitava. Eu gostava muito de estudar e depois trabalhar (Maria, 2022).

Para Amanda aquele era um lugar que serviu de escape não de estereótipos, ou pressões estéticas, mas como escape de uma realidade física, geográfica, da vida difícil de uma moça que nasceu e viveu entre inoportunidades de um lugar remoto, marginalizado e esquecido, um sítio no interior da cidade de Assú:

Eh... na época quando eu comecei o magistério eu tinha dezenove anos. Já comecei um pouco tarde, fui estudar o magistério já com a idade um pouco elevada. Eu estudei até a sétima série na cidade de Assú e vim pra cidade de Pendências e estudei, aliás, eu estudei quinta série e sexta série em Assú. Sétima série eu já estudei em Pendências. Por causa do grau de dificuldade, os períodos de enchentes, essas coisas todas. Era uma dificuldade muito grande pra tudo. Aí pra uma menina de uma origem bem humilde, vim pra casa da minha irmã aqui na cidade [Pendências], que até então eu morava num sítio no

interior de Assú. E achei vantagem vim pra cá pra morar e estudar (Amanda, 2022).

O curso também se revelou como uma alternativa de profissão, uma possibilidade de seguir uma carreira diferente do que a sociedade esperava ou reproduzia para elas. Naquele contexto de cidades interioranas, de mulheres emergentes de classes populares, alcançar um status profissional como professora, lhes parecia um grande feito diante das possibilidades que as rodeavam. Ser professora, lhes atribuíam a ideia de serem recompensadas pelo estudo e pela dedicação de adquirir o conhecimento necessário:

Era um curso bom, certo?! Porque era um curso do qual eu fui fazer, porque na cidade de Assú como era menor, não tinha essa expectativa de cursos profissionalizantes, para que você pudesse, no futuro, ter uma carreira profissional. E nessa época, como eu era mais jovem, então era o curso que abrangia, toda a área na cidade e a cidade vizinha. Porque quando você concluía o curso de magistério, você já poderia estar em uma sala de aula preparada para lecionar, certo?! E na época as condições financeiras não eram muito boas, mas também não eram tão precárias. A única que concluiu o segundo grau aqui em casa foi eu, porque meus pais sempre dizia que a gente deveria estudar, sabe? Eles sempre incentivaram para que a gente estudasse, e eu gostava muito de estudar (Talia, 2024).

Para Susana estar ali representava uma oportunidade ímpar, oportunidade que poderia integrá-la aos nomes daqueles que partem de vidas difíceis para vidas confortáveis, e ela abraçou isso para si:

A minha família não teve acesso a escola, meus pais frequentaram o MOBREAL¹⁹ no início dos anos setenta, mas por um período muito curto. E eles não tinham nenhuma noção, assim, de como orientar pra que caminho eu deveria seguir. Minha família era muito simples meu pai era a única pessoa que trabalhava na casa, mas ele era motorista e conseguia alimentar a família. A gente conseguia ter a nossa alimentação e o básico, né? Moradia, pagava água, luz, não tinha luxo, mas eu entendia que a única forma de eu sair daquela situação, de dependência da minha família era trabalhando e eu não queria trabalhar e continuar dependendo da minha família. A questão intelectual fez muita diferença, mas pra mim o que definiu foi a situação financeira (Susana, 2022).

Assim como argumenta Lahire (1997), essas narrativas nos apresentam memórias de famílias e indivíduos que se dedicaram, a ponto de cravarem sacrifícios pessoais, de renúncia, esforços e desdobramentos para alcançar, através da educação o “sucesso” que esperavam:

¹⁹ Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, surgiu em 1967, no regime totalitarista da Ditadura Militar pela Lei nº 5.379, e tinha por objetivo a alfabetização de jovens e adultos

O investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado. Os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas para incitar a criança a ter "sucesso" ou a estudar para ter "sucesso" (Lahire, 1997, p. 29)

Analisando os pontos em comum dessas narrativas, podemos perceber que o Curso Normal Regional realmente chamou a atenção das classes populares pelas promessas que ele ofertava: Profissionalizar leigos; preencher as vagas avulsas nas escolas; garantia de salário, etc., sendo assim, a educação foi uma opção viável para obter uma vida profissional.

Neste aspecto, compreendemos a educação escolar na vida dessas mulheres, assim como Galetti (2013, p.75) discorre que “outro aspecto que chama atenção é o impacto que a educação, a escolarização causa na vida e nas relações de muitas mulheres, a educação pode se tornar uma ferramenta de emancipação”. A emancipação citada, não se refere apenas ao aspecto financeiro, mas também, a emancipação de identidade. Ou seja, quando finalmente, pode-se construir algo que só represente a você mesmo sem depender ou se aparar na figura de outra pessoa para isso.

Analisando novamente o certificado de conclusão de curso obtido através do Curso Normal Regional para HEM, a qual tivemos acesso no acervo pessoal de uma das informantes, vimos que a disciplina nomeada por “Prática de Ensino” era executada na contabilização de 200h (duzentas horas), o que equivalia por volta de 2 meses e meio dividido entre aulas teóricas e práticas, sendo o período de práticas também divididas entre um tempo de observação, um tempo de intervenção e um último projeto interventor para a culminância da disciplina. Essa disciplina correspondia ao Estágio supervisionado obrigatório que as normalistas precisavam cumprir para concluírem o curso.

Fazemos esse destaque, visto que para todas as informantes o estágio obrigatório foi um momento de muito impacto na trajetória formativa do Curso Normal Regional, no estágio elas descobriram novidades acerca do mundo e acerca de si mesmas. E o ato do descobrimento se encarregou de marcar suas memórias. Todas as informantes em momentos aleatórios das EN's citaram algo que apreenderam nos estágios, ou simplesmente momentos que as fizeram felizes.

Amanda diz que antes de irem para a prática na sala de aula, foi preciso muito planejamento e reuniões com sua colega e amiga Kheila, para organizarem as minúcias necessárias para uma sala infantil: “Teve vez de Kheila sair daqui de casa de madrugada. A gente decorava cesto de lixo, flanelógrafo para chamada diária, letras pra colar na

parede, atividades, aulas, tudo era planejado e feito por nós” (Amanda, 2022). E acrescenta:

no estágio eu sempre desejei estagiar numa sala de alunos maiores, porque eu não tinha muito interesse [na educação infantil]... e eu acreditava que os menores eram mais trabalhosos. E aí eu desejava sempre a turma maior, “não, eu quero estagiar numa turma maior” [ela dizia], e optei até por estagiar na quarta série e assim foi concedido, e eu fiz o meu estágio na quarta série. E foi muito interessante porque eu conclui tudo com sucesso. Eu realmente me sai bem demais na conclusão do estágio (Amanda, 2022).

Susana diz que se sentia desafiada por todas as coisas que precisava aprender e fazer para estagiar:

aprender os conceitos dos teóricos da educação sempre foi muito difícil pra mim. Então ficava horas lendo e relendo os textos, tentando entender minuciosamente, tentando eh... compreender como área que eu ia utilizar aquilo em meu favor e como era que eu ia utilizar aquilo pra alfabetizar melhor meus meninos né? Minhas crianças (Susana, 2022).

Maria narrou que somente no estágio ela se encontrou de verdade, ao que antes ela se sentia desacreditada em comparação à suas irmãs que na maioria das vezes eram elogiadas por suas performances, no estágio ela pôde perceber sua capacidade de ensinar e de entregar um serviço bem executado:

Com as coisas que eu aprendi no estágio eu consegui seguir em diante com a carreira de professora. Eu não sabia se daria certo, né?! Quando iniciei no curso. Mas depois do estágio eu me animei e depois do curso eu trabalhei tanto na prefeitura como depois trabalhei em uma escola particular em Natal, fazia minhas aulas lembrando sempre do meu estágio, daquelas crianças. E na igreja também eu comecei a dá aula de educação cristã, que não é diferente o modelo de aula (Maria, 2022).

As normalistas de Assú, também narraram algumas de suas experiências de estágio. Para Georgia, aquele momento foi como uma “explosão interna que me mostrou que eu amava aquela profissão” como ela mesma citou (Georgia, 2024), as memórias partilhadas por ela expressam apressa pelo passado vivido e pelos momentos colecionados:

Me lembro do meu estágio, a minha primeira turma. Tinha fotos até com os alunos. A professora chamava-se Ilmar. Ela me acolheu muito bem. Me lembro da primeira leitura, que era “Juca das Rosas”, que eu fiz na minha primeira sala de estágio, quando eu estava no período de participação, porque o estágio era

dividido em observação e participação. Tenho amizade com esses alunos até hoje. Só memória boa (Georgia, 2024).

No entanto, para Talia o estágio conjecturou o momento mais difícil e frustrante do curso, ela narra que cogitou perder o curso porque não queria concluir o estágio:

eu só achei frustrante foi o estágio, que a gente tinha que ter um estágio obrigatório né?! E quando eu lembro do meu estágio eu fico arrasada, porque foi difícil, e quando eu tava em sala de aula aconteceu um fato bem complicado, que não gosto nem de lembrar. Foi muito frustrante, eu chorei muito e disse que não ia voltar mais para a sala de aula, que eu ia perder o estágio e tal, e foi a minha professora, a minha supervisora do período do estágio, que conversou comigo bastante, a minha professora de filosofia, que era a Sonia Brito, também conversou bastante comigo, dizendo que esses fatos ruins sempre acontecem em escolas (Talia, 2024).

Quando chegamos na 4ª fase da EN, a fase de perguntas, cautelosamente pedimos para Talia aprofundar sua experiência negativa, se assim ela não tivesse problemas em rememorar, e Talia aceitou o nosso pedido e nos compartilhou uma situação delicada e traumática:

tinha uma criança que ele era divertido, ele era bem, como eu vou dizer a palavra, agora fugiu... extrovertido! e ele saiu de casa, os pais dele, o pai principalmente, era muito ignorante, não aceitava certas coisas do qual ele fazia, e ele vinha de casa e conseguiu arranjar uma confusão com um colega antes de entrar na escola, daí os pais da outra criança foi até a casa desse menino que arranjou a confusão, e o pai quando viu isso entrou na escola em gosto de gás e tirou a criança da sala de aula batendo nele, aí eu fui interferindo, aí pronto... já formou uma confusão daquelas, as outras crianças tudo gritando, e eu ali querendo acabar com aquilo, dizendo para ele que aquele não era o método correto para fazer aquilo, pra corrigir, e então ele veio para cima de mim e disse que o pai era ele, e não a professora que estava em uma sala de aula. Ele veio muito agressivo, violento, pareceu que ia me bater também, e precisou que a professora da sala e a direta da escola pedissem pra ele parar. Eu chorei demais nesse dia, tive muito medo de continuar o estágio e a profissão (Talia, 2024).

A partir do momento que ouvimos essa narrativa, nos solidarizarmos com Talia não pareceu suficiente, mas era tudo que estava ao nosso alcance fazer. Assim, percebemos o grande desafio e opressão que as mulheres passam na sociedade derivados das relações desiguais de poder entre os gêneros. A insegurança de não saber se voltará para casa sã e salva que maioria das mulheres, se não todas as mulheres, compartilham entre si, entrou pelos muros da escola naquele dia, e a vida de Talia ficou marcada negativamente com esse evento traumático que expressou tamanha covardia.

Esse momento representa não somente a insegurança de ser mulher na sociedade, mas também, a insegurança de ser criança, principalmente, quando a intolerância rege as

regras e culturas familiares. Mas também, expressa uma realidade comum entre as “famílias tradicionais”, maridos e pais autoritários, esposas e filhos subjugados e um eterno ciclo vicioso reprodutor de uma cultura opressora, situações essas que segundo Lahire (1997) torna-se ainda mais comum entre as classes populares, devido à ausência de oportunidades de acesso ao conhecimento e informação.

Bourdieu (1989) fala sobre a reprodução de violências simbólicas que ocorrem no cotidiano como um ensinamento repassado dentro de estruturas sociais como são de exemplos a família, a religião, a arte. Com isso, essas violências demarcam o espaço dos dominantes e dos dominados:

As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social, mas conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima (Bourdieu, 1989, p. 11)

A medida do que experiências como essas servem para desumanizar a mulher, a criança e tantos outros grupos sociais, essas experiências desumanizam também os homens, pais e esposos que reproduzem em suas vivências paternas e maritais comportamentos agressivos e opressores, que beiram os limites da selvageria, tal como a sociedade estabeleceu e normalizou para eles.

Contudo, o curso para habilitação específica no magistério também possibilitou para essas normalistas experiências que faziam daquele lugar um espaço de vínculos afetivos humanizantes. Ou seja, não era somente um espaço para notas, temores, desempenhos, atividades e práticas pedagógicas, era um espaço onde para além de aprender conteúdos, elas podiam ser pertencentes e incluídas em outras vivências que não as delas próprias.

Tanto para Georgia quanto para Talia que partilhavam da mesma turma na cidade de Assú, o curso como um todo, foi um período feliz e leve, de construção de amizades e afetos:

Eu morava próxima à escola e foi um tempo muito feliz porque eu tinha muitas amizades, boas amizades, inclusive, que mantenho até hoje. Os professores também, sempre tive um relacionamento muito próximo e muito feliz com os professores. E posso lembrar a professora de psicologia, a professora de didática, que eram maravilhosas (Georgia, 2024).

Talia, identifica que mesmo na sua personalidade mais expansiva e extrovertida, o curso do magistério era um lugar que a incluía, e que seus professores apesar de algumas repreensões, eram professores que a consideravam como partícipe daquele espaço formativo:

eu sempre fui divertida, comunicativa, expansiva, me destacava nisso. Mas, nunca tive problema com professor, pelo contrário, sempre levava tudo na brincadeira – as broncas – (sorrisos), e os professores sempre me convidavam pra participar das brincadeiras que tinha na sala de aula, porque eles me conheciam, sabiam que eu topava. Tive ótimos professores, inclusive tenho uma que hoje eu sempre me encontro com ela, que é Sonia Brito, que ela era quem explicava a parte das metodologias, era muito boa, muito legal (Talia, 2024).

Para as normalistas da turma de Pendências, o magistério também se marcou nesses momentos, nesses vínculos e nessas percepções. Seja no auxílio das atividades ou nos vínculos que levaram para além do curso. Maria consegue contemplar a beleza e a importância desses afetos, consegue partilhar da admiração e respeito que foram gerados nela em referência à seus colegas. Como se aquele espaço formativo, fosse também, um abrigo de sentimentos bons:

Eu me lembro das práticas, gostava de fazer as atividades junto com Elex porque ela pensava muito parecido comigo, mas era muito mais criativa. E minha grande amiga era Aldeíza, que a gente é amiga até hoje, uma pessoa especial pra mim. A gente discutia, brigava muitas vezes e se entendia de novo. E tinha Ceíça que sempre foi muito inteligente, e eu admirava o quanto ela era inteligente, ela e Aldeiza, eram amigas também e muito inteligentes (Maria, 2022).

As amizades que fizeram os momentos que vivenciaram juntos são lembranças das quais geram sorrisos e que despertam o lado bom do sentimento nostálgico. Georgia afirma que mesmo após anos depois de terminarem o curso, sua turma se encontrava para passarem tempo juntos, e compartilhou conosco uma registro fotográfico de um desses momentos, que não poderá ser compartilhado no texto da dissertação em função da proteção às identidades das informantes.

Souza (2006, p. 67) diz: “O reconhecimento da legitimidade dessas fontes para a pesquisa em história permitiu que vozes até então negadas pela história tradicional reivindicassem o direito de falar”. Acerca disso entendemos, que as narrativas autobiográficas como método de pesquisa historiográfica têm esse tipo de encanto, o de humanizar os personagens sem rosto e sem nome que os métodos da historicidade tradicional invisibilizam em prol de documentar os grandes fatos e os grandes nomes.

Na narrativa dessa trajetória formativa há um detalhe interessante a qual percebemos, é que mesmo em escolas, turmas, localidades (Assú e Pendências) e até mesmo em anos diferentes, as narrativas das informantes se encontram em um ponto específico: Professores que as apoiaram e incentivaram à seguirem carreira no magistério:

Eh... alguns professores naquela época sempre nos incentivaram muito a ir além do que tava na disciplina, a buscar além do que a gente tinha acesso na escola. Eu me lembro de alguns professores que foram assim muito importantes pra nossa vida, né? Cada um ao seu modo que sempre nos incentivaram. É... o comprometimento dos professores, o que a escola disponibilizava pra gente em termos de material, os colegas da turma que se apoiavam demais em tudo, né? Fez toda a diferença! (Susana, 2022).

Em Assú, essa ação dos professores em incentivar as normalistas também ocorreu, visto que Georgia afirma que através de uma de suas professoras, ela pode se reconhecer como professora também:

O que me marcou muito, foi a professora de psicologia, o nome dela era Isabel. Ela me descobriu enquanto professora, porque, na época, ela ensinava no Educandário e ela escolheu eu e a minha amiga, chamada Marlene, para a gente ir para o Educandário. Eu não fui, mas Marlene foi e se deu muito bem lá. Na época, eu não tinha noção do que queria e eu não fui, e eu permaneci sem trabalhar e fiquei estudando outras coisas (Georgia, 2024).

De semelhante modo, ocorreu para Amanda e Susana. Em uma escola privada fundada por um grupo de professores do curso do magistério que se associaram na promoção de mais uma instituição de ensino na cidade de Pendências, lhe foram estendidas oportunidades para crescimento e formação de carreira. Amanda diz:

Na época foi aberto por uma sociedade de professores aqui da cidade, inclusive professores que eram professores meus. Abriram a escola, o Instituto Educacional Maria da Conceição Silva (IEMACS). Eh... e foi muito interessante porque quando abriram o magistério a professora da quarta série que a que a escola e que os associados desejavam era eu. Mas eu recusei pra ser agente de saúde pelo concurso, e indiquei minha amiga *Susana*, e ela foi pra lá, passou uns dois anos dando aula lá (Amanda, 2022).

Sobre este particular, a narrativa de Susana complementa:

Mas na época estavam abrindo uma escola particular o IEMACS e aí *Amanda* foi convidada né? Pra ser professora... porque um dos nossos professores estava à frente desse projeto junto com outros, e não lembro qual o motivo pelo qual ela declinou do convite e me indicou e aí eu acabei assumindo a turma. E foi bem na época em que passei no vestibular de letras aqui da UERN, e eu precisei

conciliar o trabalho com a faculdade, e mais a viagem difícil de chegar na faculdade (Susana, 2022).

Maria recebeu a oportunidade de vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de Pendências, enquanto Amanda continuou sendo sondada em outras instituições de ensino, inclusive em escolas públicas da cidade vizinha, o Alto do Rodrigues. Contudo, nessas instituições e vínculos públicos, haviam desigualdades salariais e desvalorização de profissionais, e para Susana, não lhe parecia justo o desprezo com o qual ela via os professores serem tratados por parte dos governos. Ela narra sobre a injustiça da repressão, da desvalorização salarial e do contentamento com tão pouco, que suas colegas de curso e seus professores precisavam se submeter para o exercício da profissão de professor:

Houveram períodos difíceis dos governos que a gente ficava sem aulas, as greves, os conflitos... Naquele período houve situações até em que os professores sofreram violência por parte do governador na época. Assim violência até física sabe? De mandar a polícia bater neles. Apesar disso, eu não tive dúvidas de que queria ser professora, apesar de toda essa, vamos dizer, assim, essa imagem ruim que a sociedade tinha do professor. Então quando terminava o magistério em Pendências, havia a possibilidade de você ser contratada pela prefeitura pra trabalhar. E uma coisa com a qual eu nunca consegui lidar é o fato de que os meus colegas que aceitaram o convite – e não foram poucos –, eles recebiam um valor insignificante como salário e eu me angustiava demais (Susana, 2022).

Maria, partilhava da mesma indignação que Susana. Tendo vindo ela de uma família de políticos, seus ideais inflamavam suas relações internas e a cultura familiar com a qual havia sido criada:

Eu não prossegui na profissão pelo fato que quando acabou o curso do magistério eu virei efetiva da prefeitura. Só que nessa época o prefeito era [...] ²⁰ e a alguns professores ele pagava salário e alguns ele não pagava. Aí eu me revoltava. Eu simplesmente fui lá e dei baixa na minha carteira. Papai achou absurda minha atitude, mas eu disse que eu não ia trabalhar pra prefeito. Trabalhar, passar o dia todinho trabalhando por meio salário mínimo. E como meu pai era político então era o que ele dissesse, e a política era aquela. A política dele era certa. E ele concordava com isso, dizia que era o precisava ser feito. A política certa era do grupo de [...] que eram os colegas dele. Mas a partir que eu entrei numa sala de aula, que eu encontrei e fui ensinada por certos professores, já tive outra visão de política. Não tinha mais como eu continuar a política dos meus pais, a política dos amigos dos meus pais... Não tinha mais como continuar. (Maria, 2022).

²⁰ Supressão para evitar identificação dos indivíduos.

Nessa perspectiva, entendemos que o cunho político da educação contribui para o ato de se indignar e revolucionar aquilo que não está bom na sociedade. Apesar das inúmeras oportunidades que Maria tivera na vida pela posição social que ocupava na época, ela escolheu estar ali, não simplesmente porque desejou mais para si mesma, mas, porque ela se sentiu parte do processo educativo enquanto aluna, e peça importante para esse processo enquanto educadora.

E esse mesmo sentimento, pairou sobre Susana, que com um histórico de vida e uma cultura familiar diferente ao de Maria em vários aspectos, também se reconheceu como agente operante contra as injustiças que presenciava naquele contexto. Para Bourdieu (1989) esses traços são gerados através de uma cultura dominante, que mascarando as suas reais intenções reproduz diariamente a dominação de uma classe sobre outra, separando assim a sociedade:

a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Em um manifesto semelhante à esse, dialogamos também com Freire (1987, p. 44) ao que afirma:

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Assim, através da vivência diária de aprendizado em um curso de magistério, apreendeu-se a noção de que o direito muitas vezes, por mais básico e indispensável que ele seja para todos os sujeitos e/ou todos os profissionais, é necessário, muitas vezes, que esse seja reivindicado em um ato de rebeldia, indignação e revolução, e que dessa forma, ocorra ao menos um pouco dessa quebra de cultura dominante, através do acesso ao conhecimento que liberta.

3.1.2 Os desdobramentos da vida adulta e a trajetória profissional

Apesar das possibilidades profissionais que estar no Curso Normal Regional para habilitação no magistério representavam para essas mulheres naquele contexto. Concluí-lo não necessariamente representava que suas carreiras como professoras estariam garantidas e estabilizadas.

Entre as narrativas que foram compartilhadas conosco, identificamos que as cinco informantes em algum momento de suas vidas, utilizaram de seus certificados e conhecimentos para lecionarem em instituições escolares (públicas e/ou privadas). Das cinco, três delas – Talia, Susana e Maria – lecionaram logo após a conclusão do curso, enquanto as outras duas – Georgia e Amanda – verbalizaram praticamente a mesma afirmativa sobre suas perspectivas “não sabia o que queria naquela época”.

Àquela altura em 1989 quando iniciou o Curso para HEM, Amanda já era uma jovem casada e uma recém mãe. Seu esposo que era professor, a aconselhava a investir na profissão de professora, porque ao que parecia essa era uma ótima oportunidade que estava sendo ofertada para a população de Pendências. Ela narrou: “eu desejava outras coisas. E eu dizia: “não eu quero não! [o magistério], eu quero alçar outros voos, quero outra coisa, quero outra carreira, eu não quero ser professora” (Amanda, 2022).

Assim, quando estava prestes a concluir o curso em 1991, ela narra que prestou vestibular para o curso de Pedagogia na UERN, recebendo o resultado de não aprovação nesse vestibular, ela não tentou novamente na época, e também não ingressou na carreira de professora em nenhuma escola que a procurou, como já citamos.

Amanda então, tornou-se agente comunitário de saúde através de concurso público, e trabalhou nesta área por aproximados 7 anos. A esta altura, Amanda narra que já estava com três filhas, quando foi acometida por um grave quadro de depressão e estafa mental e achou por bem abrir mão do seu cargo para cuidar das filhas e da sua saúde psicológica. Com o passar dos anos, através do progresso do tratamento e principalmente, ao que Amanda deu ênfase, a aproximação com o Sagrado, sua saúde foi melhorando, e ela foi em busca de trabalhar novamente.

Antes de retornar ao magistério, ela trabalhou em uma fábrica de camarão na cidade de Pendências, e somente após isso, foi convidada para assumir uma classe de alfabetização de jovens e adultos através de um programa ofertado pelo SESI (Serviço Social da Indústria), quando novamente foi convidada para lecionar no IEMACS, a qual dessa vez ela aceitou. Amanda diz que somente nesse tempo, ela compreendeu, por viver na pele os desafios do setor privado, o valor de um emprego público, e em 2008 enquanto

ainda lecionava no IEMACS, ela prestou o concurso público da Prefeitura Municipal de Pendências para o cargo de porteira e foi aprovada dentro das vagas:

Quando sai do agente comunitário de saúde, entrei na educação, trabalhei como professora pro SESI, trabalhei no IEMACS, no IEMACS lecionei em várias séries eh... no quarto ano, no terceiro ano, no quinto ano. Aí tive a oportunidade de fazer o PARFOR, me inscrevi, consegui a vaga. Mas não fui atrás, não me interessei mesmo pela faculdade, me vi cansada. E hoje ainda encontro muitas pessoas pra me incentivar à estudar, inclusive o meu marido, minhas filhas... Me sinto até frustrada por não ter alçado voos. Por isso hoje eu valorizo o emprego público, sou efetiva como porteira, e valorizo demais, qualquer que seja o emprego público (Amanda, 2022).

Georgia, que também não ingressou na carreira de professora de imediato após a conclusão do curso em 1987, apesar de ter sido convidada para ser professora no Educandário Nossa Senhora das Vitórias (ENSV), lembrou que ela declinou do convite por falta de interesse imediato em exercer a profissão, primeiro veio a tentativa no vestibular do curso de Pedagogia e simultâneo a isso veio a curiosidade por outras áreas:

Eu já amava a profissão, amava ser professora, desde o estágio que eu amei, né?! Mas pensei em avaliar outras coisas antes de exercer, outras possibilidades, né?! Terminei [o curso] aos 17 anos. Então, houve concurso que eu não podia fazer pela idade, mas aí isso não me desmotivou. Depois do magistério eu fui fazer outro curso, no caso, não passei logo em pedagogia, no curso que eu já queria, mas eu fui fazer contabilidade no JK de novo (Georgia, 2024).

Só então em 1991, Georgia retornou à área do magistério, quando foi aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Assú. Ela enfatiza que nesse tempo só possuía o certificado do curso do magistério e começou a trabalhar assim mesmo. Quando em 1993, ao que ela se recorda, prestou concurso para a rede estadual de ensino e foi novamente aprovada:

quando veio o primeiro concurso da Prefeitura Municipal de Assú, eu prestei o concurso em 1991 e fui aprovada, classificada nas vagas mesmo e já entrei para trabalhar apenas com o magistério. Posteriormente, acho que no ano de 1993, prestei concurso para o Estado do Rio Grande do Norte e também fui aprovada. E, nessa época, foi paralelo com a minha entrada no curso de Pedagogia. Então, realmente, o magistério fez diferença na minha vida, porque foi através dele que eu já me sentia professora de fato e pronta para o trabalho, e para o mercado de trabalho (Georgia, 2024).

Amanda afirma que reconhece que mesmo em meio a tudo, ela é uma mulher privilegiada, uma mulher que conheceu as oportunidades e o incentivo dos que a rodeiam, e que “por medo do futuro e sempre atolada de afazeres, ficou para trás” (Amanda, 2022). Em contrapartida, Georgia afirma que sendo uma mulher negra de origem pobre, não

percebia preconceitos evidentes, mas que sabe que não tinha privilégios sociais e que precisava “meter a cara e ir em busca com coragem” (Georgia, 2024).

Para Talia, foi um tanto diferente, a sua personalidade extrovertida e eufórica, se refletiu também na empolgação para exercer a profissão de professora de imediato. Ela relembrou que não conseguiu passar no concurso que houve logo que concluiu o curso normal, e que mesmo colocando currículo em algumas instituições não tivera a alegria de ser chamada, e precisou avaliar outras possibilidades fora da sua área de formação. Retornando à essa área pouco tempo depois:

Apesar de eu me sentir preparada, eu não consegui, não tive tanta sorte. Não consegui passar em concurso, não consegui emprego de imediato em escola, mas eu fiquei na batalha, né? Fui, trabalhei em comércio porque era o que tinha na cidade, mas por meio de uma amiga, né?! que eu tinha, havia uma escola na cidade com o nome de Santa Lúcia, e ela disse que estava precisando de educador para educação infantil, e eu fui lá, coloquei o currículo, e como a diretora da escola conhecia a minha família, então ela me deu essa oportunidade, deu essa chance, e eu consegui ainda ficar dois anos lá, mas como a escola era pequena, ela não teve condições financeiras de continuar, então ela foi e fechou aos poucos (Talia, 2024).

Talia não conseguiu outras oportunidades nas escolas de Assú, tampouco conseguiu passar em concursos públicos, e apesar de se sentir muito frustrada por isso, e chegar a lembrar que o seu sentimento na época, foi um sentimento de “fracasso” como ela mesmo se referiu, ela continuou buscando aprofundar seu conhecimento do magistério com cursos de aperfeiçoamento de áreas ofertados pela UFRN, e investiu esse conhecimento na elaboração de aulas de reforço para alunos de diferentes classes sociais, e de diferentes escolas da cidade de Assú, e dessa forma, deu prosseguimento na carreira de professora e estabeleceu sua forma de renda:

Eu fiz outros cursos de carga horária também na UFRN, pra fazer complementação do magistério. E assim... o meu desenvolvimento, eu acredito e confio em mim mesmo, certo?! Porque hoje eu trabalho ainda com a educação e eu sou procurada por várias pessoas do qual me elogia pelo meu trabalho, porque hoje eu não tenho assim uma sala de aula em uma escola, mas eu tenho a minha sala de aula em casa, porque eu trabalho com aula de reforço (TALIA, 2024).

Enquanto para Maria, que se reconheceu tão revolucionária e capaz através do curso do magistério, a carreira de professora foi realidade por certo tempo. Maria relembrou que pouco após abrir mão do seu cargo na prefeitura de Pendências, foi morar em Natal, e nesse período ela conseguiu emprego em algumas escolas particulares da Zona Norte de Natal, além de ensinar numa turma de reforço promovida pela igreja que

congregava. Em meio a essa narração, Maria relembrou um momento difícil na sua vida, um evento que a atravessou de forma inesperada, que bagunçou a sua vida e seus planos:

Eu ensinei em Pendências, sai né?! Aí ensinei numa turma de reforço da igreja, só que eu ensinei mais em colégio particular ali pela zona norte de Natal. Aí foi quando comecei a cursar pedagogia, cursei tudo, e quando tava perto da minha formatura eu adoeci, descobri que tava com câncer, a primeira vez que descobri o câncer foi essa, perdi o chão, precisei parar de trabalhar, não coleí grau com minha turma, parecia que minha vida tinha terminado ali naquela doença, naquele diagnóstico. Um tratamento muito difícil também, invasivo como o médico dizia (Maria, 2022).

Mediante à essa informação, nos detemos à respeitar o silêncio que se fez na sua narração, e após esses minutos de silêncio e comoção, ela continuou dizendo que foi buscar o seu diploma no ano de 2018, sendo assim mais de 10 anos depois de concluir a faculdade e tendo enfrentado e vencido dois cânceres de mama. Quando ela cogitou trabalhar com crianças novamente, ela findou por descobrir que possui fibromialgia, e com isso atravessou novamente em sua carreira a impossibilidade de atuação profissional mediante o adoecimento.

Somente posteriormente, na fase de perguntas da EN, é que questionamos “se fosse hoje e se nada disso tivesse acontecido a senhora acredita que ainda estaria dentro da sala de aula ensinando?”, e ela prontamente nos respondeu:

Estaria, estaria sim! Mas venci o câncer e em seguida veio a fibromialgia, então mais uma vez Deus me disse “Não”. E eu não sei porquê. Eu aceitei assim... Mas é difícil... a gente querer aceitar é uma coisa, mas tem momentos que você quer compreender melhor né? Aí eu aprendi a substituir, se não posso fazer isso, tenho que fazer outra coisa que signifique tanto quanto pra mim. Tive que me educar. Me educar mais ainda né?! me disciplinar e entender isso: “Maria você não pode ficar assim sempre pra baixo” (Maria, 2022).

A narrativa de Maria que revela como sua carreira no magistério foi definitivamente interrompida pelo adoecimento, nos leva a refletir com Galetti que “uma história de vida não é uma linha reta, muito pelo contrário, não tem um padrão, é cheia de altos e baixos e oscila conforme os fatos vão se dando” (2013, p. 73).

Ninguém espera pelo adoecimento. Maria vivera toda a sua vida sob influência de figuras públicas, pressões estéticas e sociais, conforto financeiro, visibilidade e expectativas, contudo, o adoecimento se sobrepõe ao controle humano, se sobrepõe a escolha, às condições, aos desejos, as oportunidades e possibilidades. O adoecimento atravessou Maria, mais do que qualquer dinâmica social momentânea poderia atravessar.

Susana, após o curso normal, prestou vestibular para o curso de Letras Vernáculas na UERN, enquanto trabalhava no IEMACS e estudava na universidade, seus pais se mudaram para Natal, e Susana para não perder a oportunidade de estudar, precisou do auxílio da família e amigos para continuar residindo em Pendências:

Eu não tinha, assim... nenhuma estrutura pra ficar em Pendências. Foi um período bem difícil. Eu fiquei um período sozinha, depois fiquei um período na casa do meu irmão, depois me mudei lá pra Deíze [Aldeíza que fora sua colega no curso normal] e fiquei lá por mais de um ano. Morava junto com ela, com o marido dela e a filhinha deles. E foi muito complicado pra mim. Eh... todo esse processo de adaptação de fazer um curso assim nessas circunstâncias, os outros desafios que enfrentei, os preconceitos raciais, as limitações educacionais. Muitos... muitos (Susana, 2022).

Após um certo tempo cursando Letras na UERN em Assú, estando já muito cansada de conciliar o trabalho, os estudos, a viagem de Pendências até Assú em más condições de locomoção, Susana mudou-se para Natal, para junto de seus pais após conseguir transferir seu curso para a UFRN. Ao chegar em Natal, ela narra a dificuldade da nova adaptação, a procura de um novo emprego e vivência em um novo campus. Foi nessa época que ela reconheceu algo que fez muita diferença para sua trajetória profissional, a carreira acadêmica como uma oportunidade real e possível para ela:

quando eu tentei a transferência e consegui, eu lembro que quando eu soube da notícia ainda bem no meio do semestre eu disse a minha turma e disse olha eu estou indo porque minha família não mora em Pendências, eu estou ficando na casa de terceiros, é uma situação muito delicada e como eu sei que minha família não vai voltar pra Pendências eu vou transferir pra UFRN. Daí fui pra Natal ter que me adaptar, arranjar emprego, fazer mil e uma coisas, e aí nesse percurso apareceu a oportunidade de entrar para os grupos de pesquisa da UFRN, foi isso que fez a diferença, porque geralmente quando você está envolvido em um grupo de pesquisa, com uma base de pesquisa, você é motivado pelos professores (Susana, 2022).

Contudo, experiências negativas também cruzaram o caminho de Susana nessa época. Ela relembra que quando conseguiu um novo emprego em uma escola particular em Natal, onde lecionava novamente através da habilitação para o magistério. Ela conheceu de perto a desumanização do racismo que está presente nas escolas:

Eu sempre ouvi muita piada das mães dos meus alunos quando eu ia entrando na escola, eu trabalhei em escolas particulares em Natal, eu cheguei a trabalhar em escolas de grande porte, escolas que tem uma um público muito seletivo e elitista, e eu era contratada por causa do meu currículo, mas os pais não sabiam a minha formação né?! E geralmente eu ouvia comentários maldosos, piadas grosseiras, porque elas sempre achavam que eu estava chegando na escola pra

fazer o serviço de limpeza, essa parte de apoio, né?! Geralmente, só quando elas tinham contato comigo, é que viam que eu era professora e viam os frutos do meu trabalho, e aí elas passavam a ter um uma posição diferente, mas de modo geral, sim. Eu fui vítima de muito preconceito nesse espaço. E não só de mães da elite, também de mães da camada popular quando eu fui trabalhar no município de Natal com crianças menores (Susana, 2022).

Apesar da negatividade desses momentos, Susana investiu na ideia da carreira acadêmica, passado algum tempo de sua formação no curso de Letras, Susana continuou estudando e aprimorando seu currículo, até que prestou concurso para professora do Departamento de Letras Vernáculas da UERN, ao qual foi aprovada e que se mantém até hoje, o que a fez voltar a pisar na UERN do campus Assú, dessa vez como professora doutora. Para ela, essa é uma de suas grandes realizações, fruto de muito esforço, perseverança e resiliência.

Resiliência na verdade, é um dos aspectos que identificamos fortemente em cada uma dessas memórias narradas por essas mulheres. A capacidade de recalculando a rota de suas trajetórias e de se adaptarem as situações para ultrapassá-las ou desfrutá-las da melhor forma possível, é algo perceptível para nós. Essas situações contribuíram inquestionavelmente para a formação humana e profissional dessas mulheres.

Considerando essas memórias, refletimos através da interseccionalidade sobre as dinâmicas sociais percebidas nessas narrativas. Nos possibilitando assim, elencar categorias de análises que nos auxiliam a compreender as disposições sociais e as relações de poder que cercaram essas mulheres nesses contextos, e que se estruturam em ciclos de reprodução cotidiana ao nosso redor, e em nosso contexto atual.

3.2 Análises interseccionais de trajetórias de formação humana das normalistas

Lahire (2005), em crítica, a uma sociologia generalizante, sugere a criação de uma sociologia voltada para o individual, argumentando que os sujeitos não são seres unificados e que ao longo do tempo e das convivências nos espaços de socialização, passam a ser constituídos de disposições individuais. Essas disposições correspondem as motivações que cada sujeito tem para agir, para sentir, para crer, etc.

Isso significa dizer, que apesar de partilharem de uma mesma cultura, espaço, oportunidades e sociedade, cada sujeito guarda em si mesmo a apreensão de momentos e símbolos que contribuem diretamente na criação de uma nova motivação e/ou disposição o para agir de uma ou mais formas à depender dos diferentes locais e espaços que passam a ocupar, e das diferentes relações que passam a reproduzir.

Para a interseccionalidade promovida inicialmente por Kimberlé Crenshaw a partir da década de 1980, essa sugestão da sociologia individual de Lahire (2005) se incorpora como uma forma pertinente de pensar e de fazer sociologia. Visto, que para Crenshaw, e outros teóricos da interseccionalidade, como Collins & Bilge (2021), esta se faz especialmente em entender a pluralidade de fatores sociais que se atravessam e se interseccionam na vida dos sujeitos, especialmente, os menos favorecidos e/ou privilegiados socialmente.

As narrativas de memórias aqui apresentadas, inicialmente, tinham por objetivo narrar de forma íntima e pessoal, uma parcela da história que sendo invisibilizada, foi vivenciada a partir do momento que essas mulheres se integraram ao Curso Normal Regional para habilitação no magistério. Contudo, cruzar essas memórias com os princípios da interseccionalidade e da sociologia individual, demonstrou-se interessante para refletirmos como as ações, razões e sentimentos se constituíram para cada normalista nos diferentes tempos e contextos, conforme ao que elas mesmo narraram.

Assim, compreender os desafios e as potencialidades sociais requer uma abordagem crítica que leve em conta as múltiplas dimensões que constituem a experiência dos sujeitos no espaço escolar. A interseccionalidade, conforme desenvolvida por Collins & Bilge (2021), oferece um arcabouço teórico poderoso para analisar como as categorias de raça, gênero, classe, sexualidade e outras posições sociais se interconectam, reproduzindo culturas de dominação que por sua vez, produzem diversas formas de desigualdade social.

No campo educacional, essa abordagem permite visibilizar como as trajetórias de estudantes, professores e comunidades escolares são moldadas por estruturas históricas de poder que operam simultaneamente e de maneira articulada. A escola, longe de ser um espaço neutro, é atravessada por essas relações, que influenciam o acesso, a permanência e o sucesso escolar de diferentes grupos sociais.

Nesse aspecto, a reflexão sobre história e memória, enriquece a análise ao valorizar as vozes daquelas cujas experiências foram historicamente marginalizadas. A memória, tanto individual quanto coletiva, revela dimensões subjetivas da vivência escolar e da trajetória individual. Isso implica considerar como as experiências pessoais de negros, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e das classes populares são registradas, silenciadas ou ressignificadas ao longo do tempo.

Ao articular interseccionalidade como método crítico e analítico, e as metodologias de história e memória, esta reflexão propõe um olhar mais atento às

desigualdades estruturais que atravessam a sociedade como um todo, inclusive na escola. Ao mesmo tempo em que reconhece o papel da educação na produção de sentidos e na afirmação de identidades. Trata-se então, de compreender a educação não apenas como uma estrutura transmissora de saberes, mas como um espaço de disputa simbólica e de produção de memórias, onde se constroem, se confrontam e se transformam as narrativas sobre quem pode aprender, ensinar, pertencer, crescer e ser.

A interseccionalidade então, destaca a importância de uma ação transformadora mediante a reflexão de categorias interseccionais, sendo essas, fatores sociais (raça, cor, etnia, sexualidade, gênero, idade, nacionalidade, classe, etc.) como fatores que contribuem para a estruturação das desigualdades. Sendo assim, elencamos como categorias interseccionais para a análise nesta pesquisa, as desigualdades referentes as relações de gênero, relações étnico-raciais, fatores socioeconômicos e sua influência das relações de classes.

3.2.1 Quando os fatores condicionam ações e modificam as trajetórias

Por meio das entrevistas realizadas, identificamos indicadores que, à luz da teorização da interseccionalidade, funcionam como fatores condicionantes das vivências e experiências dos sujeitos na sociedade. No caso desta pesquisa, a seleção intencional das participantes resultou em um grupo composto exclusivamente por mulheres. A princípio, poderíamos supor que o fato de todas serem mulheres implicaria experiências e exigências sociais semelhantes.

Contudo, a perspectiva interseccional contribui justamente para desnaturalizar essa homogeneidade, ao evidenciar que outros marcadores sociais — como raça, cor e classe social — se interconectam (ou se interseccionam) na constituição das identidades e na produção das experiências individuais. Na prática desta pesquisa, isso significa reconhecer que, embora todas as entrevistadas compartilhem o mesmo gênero e estejam inseridas em um contexto temporal e espacial semelhante, suas formas de vivenciar a sociedade são atravessadas por múltiplas dimensões, que podem gerar desigualdades e singularidades em suas trajetórias.

Em cálculos básicos, nesta pesquisa 5 entre as 5 informantes são mulheres, 2 entre as 5 são mulheres brancas, 3 entre as 5 são mulheres negras, 4 entre as 5 são mulheres de classe social menos abastadas, 1 entre as 5 é uma mulher de classe social privilegiada. Dentre as mulheres brancas, ambas são de origem pobre, e entre as mulheres negras 2

entre as 3 são de origem pobre. Essas informações representam basicamente o que a interseccionalidade observa, existem fatores diversos que constituem identidades e influenciam as vivências dos sujeitos, mesmo que esses ocupem os mesmos espaços formativos.

Dentre essas entrevistas, nos deparamos muitas vezes com o desafio constante de ser mulher numa sociedade sexista. Nos deparamos com a realidade da mulher solteira, da mulher casada, da mulher que é mãe, da mulher que vive em busca de dignidade no trabalho ou em casa. Nossa cultura foi construída sobre estruturas que indignificam e limitam as mulheres.

Há um erro em entender as relações de gênero como um mero objeto de estudo que corresponde à reflexões sobre determinismos biológicos dos sexos. Assim como, o em compreender os gêneros meramente como uma teoria utilizada pelas feministas para interpretar as performances sociais acerca do que é masculino e feminino. Scott (1986) defende que a compreensão sobre essas relações desiguais de poder entre os gêneros, seja percebida como um método de refletir sobre a história e sobre as estruturas da sociedade que reproduzem sistemas que são gerados no objetivo de prejudicar grupos minoritários, dentre eles, as mulheres.

Cientes disso, a maneira pela qual compreendemos essas estruturas desiguais através desta pesquisa, se faz na observação e na reflexão por meio da análise interseccional das narrativas dessas mulheres. Visto que dentre as narrativas que nos foram fornecidas, percebemos que essas mulheres guardam em suas memórias as influencias das relações de gênero que condicionaram as suas trajetórias.

A narrativa de Talia acerca do evento traumático que vivenciou no estágio, alerta para o risco que mulheres, independente de quem sejam, ou de qual espaço estão ocupando, correm na sociedade. Enquanto ela aprofundava sua narrativa sobre esse momento, ela mesmo revelou um questionamento que permeava sobre sua mente: – “Se eu fosse um homem, aquele pai teria partido pra cima de mim?”, questionou Talia. Onde ela mesmo se deu o direito de responder:

aquele homem que chegou com aquela agressividade, com muitas palavras horróricas, palavras baixas, feriu tanto a mim, como as crianças que estavam ali. Daquele jeito ele ia ferir a professora da sala e qualquer outra mulher, mas se eu fosse um homem, ou se tivesse um homem ali, talvez ele tivesse acuado, ou teria sido até pior, né?! Porque um professor não iria aceitar aquilo e ia tomar as dores como eu tomei. Na verdade aquele homem agrediria qualquer pessoa, mulher ou homem, ele não tinha sentimento de humildade (Talia, 2022).

A partir disso, questionamos:

Talia, então, pelo o que você narrou, você acredita que por você ser mulher, esse desrespeito, essa ignorância, essas atitudes de estupidez são mais fortes. Mas, você acredita que no momento elas chegaram à você mais fortes do que chegariam nos dias atuais, em detrimento da época, pela sua idade, mentalidade e tal?

E prontamente, como alguém que já havia elaborado esse mesmo questionamento por muitas vezes no secreto de sua mente ao longo desses tantos anos, ela nos respondeu:

Homem sempre teve liberdade de se comportar como quer né?! Naquela época, por eu ser quase uma menina, muito jovem né?! ele deve ter sentido mais direito de me gritar por ver uma fedelha atrevida na frente dele. Mas nem ali eu acuei né?! Hoje em dia, tem homem mais humilde, que baixa a voz, que conversa direito, que respeita. Mas também tem homem bruto, que mesmo eu já sendo uma mulher madura, se sentiria no direito de gritar comigo também, mas aí veria muito mais, porque eu não deixaria barato. Talvez aquele homem me viu como uma mulher intrometida, mas eu tava ali pra ensinar, e ensinar certo né?! Mesmo sendo só um estágio. E eu não ia deixar aquilo acontecer (Talia, 2022).

A segurança das palavras de Talia, nos revelou aspectos a respeito de sua própria consciência, que a medida do que se demonstrou tão liberta para agir contra a agressividade daquele homem, impor sua presença e opinião contra as ações errôneas dele. Demonstrou-se mesmo tempo oprimida e conformada por toda a cultura sexista que a sociedade construiu sobre ela: “homem sempre tem liberdade de se comportar como quer”. Pensar sobre isso é ferino. Vivemos cotidianamente em conformidade com essa liberdade desproporcional, mesmo que conscientemente saibamos que ela é infundada.

Outro ponto que se interliga as relações desiguais de gênero que apreendemos através dessas narrativas, está em Amanda, que à altura do curso normal regional de HEM, já era esposa e mãe de uma menina de pequena. Amanda narra que sua primeira filha nasceu em setembro de 1988, quando ela tinha 17 anos, poucos anos antes dela ingressar no ginásio. Dentre as informantes entrevistadas, apenas Amanda já era casada e mãe na época em que cursou a habilitação específica para o magistério. Portanto, somente na narrativa de Amanda podemos identificar as influências causadas pelas relações de gênero acerca da responsabilidade de ser uma mulher-mãe, mulher-dona de casa e mulher-esposa²¹.

²¹ Ao utilizar os termos dessa forma, parafraseamos Chacel (2023).

Aos 19 anos, ela iniciou o curso de magistério, e sua rede de apoio²² era principalmente seu esposo e a sua irmã mais velha, que por residir em Pendências na época, lhe prestava essa disponibilidade de auxílio. Seu esposo como já dissemos antes, era professor, portanto, passava horas do seu dia no trabalho, visto que possuía mais de um vínculo empregatício. Amanda, assim como a sua irmã, foi criada mediante uma cultura familiar onde rede de apoio não existia, e ela narra que a sua mãe as educava, para entenderem que “quem cuida do filho é a mãe” (AMANDA, 2022), portanto, apesar de haver a disponibilidade de sua irmã, ela dificilmente utilizava desse apoio. Ficando assim, com a responsabilidade de aprender a conciliar a vida materna, doméstica, marital e estudantil.

Em meio a essa vivência, Amanda entendeu que um curso universitário não seria viável para ela, visto que como ela mesma narra:

sair de casa pra uma faculdade na boquinha da noite, e voltar só quase de madrugada não ia dar certo... não dava certo pra mim, por causa da menina né?! Então quando eu não passei no vestibular, apesar de ficar triste... decepcionada comigo também... Eu entendi que não adiantava eu repetir outro vestibular, porque não daria certo pra ir mesmo pra Assú estudar (Amanda, 2022).

Contudo, o pensamento guardado de Amanda não corresponde a um conformismo voluntário e genuíno acerca desse tema, ao narrar seu pensamento, ela demonstra que pensa onde ela poderia estar hoje, se a partir daquela data ela tivesse ingressado na universidade, e:

se existe uma coisa na vida que eu me arrependi foi não ter dado continuidade ao magistério, porque hoje com certeza eu teria alçado voos altos, eu teria me formado na área, provavelmente hoje talvez eu tivesse chegado até aonde a minha colega chegou, a minha amiga Susana, professora da UERN hoje, ela que estudou comigo tanto tempo. A minha colega conseguiu alçar voos e hoje eu eh... hoje eu vejo que ela conseguiu chegar a ser mestre, ser uma doutora, professora de universidade e com certeza se eu não tivesse me detido naquele período, talvez eu tivesse chegado até o mesmo lugar, ou em outro lugar também, não sei... (Amanda, 2022).

Foi então, através dessa narração que refletimos, que o conformismo da mulher que se anula (definitivamente ou temporariamente) em prol da maternidade, da vida doméstica e da vida conjugal, em muitos casos, representa a alternativa que elas encontram para ressignificarem suas vidas da melhor forma possível.

²² Termo utilizado para definir o grupo de pessoas que se dispõem para auxiliarem-se mutuamente

Chacel (2023, p. 177) diz: “socialmente e culturalmente, a maternidade é compreendida como um desejo de toda mulher e o instinto materno é uma característica biológica e universal”, enquanto a sociedade perpetua a ideia que a mulher nasceu para a maternidade e não para si mesma, cotidianamente, desejos e sonhos de mulheres são silenciados.

Através dessa narrativa refletimos também, acerca do impacto de se ter uma rede de apoio para o cuidado dos filhos. Equilibrar as cargas com outra pessoa, assim como, ter um suporte prático e emocional liberta mulheres-mães da sensação de cativeiro que muitas vezes o peso da maternidade socialmente construída impõe sobre a mulher. Ao que reverbera:

o amor materno e o instinto materno são justificativas para a sobrecarga atribuída à mulher-mãe no que diz respeito aos cuidados, à criação e à responsabilidade em relação aos filhos (Chacel, 2023, p. 178)

Contudo, é sempre válido destacar que o pai dos filhos de uma mulher, não pode ser visto como rede de apoio, visto que, apesar de em alguns casos ser um pai ativo na criação dos filhos, o conceito de “rede de apoio” se forma pela disponibilidade de pessoas – externas ao sistema doméstico – para auxiliarem no cuidado doméstico e/ou materno. Nesse caso, o pai não é considerado um auxiliador, mas sim, o adulto especificamente responsável por aquele cuidado, tal qual se compreende a mãe.

Adentrando em outra perspectiva dessa categoria de análise sobre relações de gênero, somando-a a categoria de análise interseccional referente a relações étnico-raciais, iniciamos ao evidenciar Susana, que em meio a sua entrevista narrativa, narrou algo que nos chamou bastante atenção, por nos alertar, especialmente, acerca das estruturas desiguais nas relações de poder étnico-raciais a quais estamos submergidos na sociedade. Susana na vida adulta afirma ter percebido o evidente racismo que a acompanhava no seu ambiente de trabalho. Contudo, ela narra eventos anteriores à esses que revelam a estrutura do racismo velado que permeou sobre toda a sua história de vida:

Eh... o meu foco com o estudo era sempre ter a independência financeira que eu jamais teria fazendo qualquer outra coisa. Se você considerar que nós mulheres nascemos em um espaço, eh... Assim... Quase que totalmente projetado pra você ser. Sobretudo, quando você é mulher negra e pobre, tem que ser empregada doméstica. Se você ousar muito além disso você já é podada, né? E na minha família principalmente, Eh... Porque as mulheres, a grande maioria das mulheres não foram alfabetizadas, não tiveram acesso à educação e elas tinham exatamente essa profissão, eram domésticas, diaristas (Susana, 2022).

Por ser mulher, negra e pobre a vida de Susana foi condicionada pelos preconceitos. De acordo com o seu histórico familiar, as mulheres deveriam ser mantidas em subserviência. Ela narra que apesar de ser apoiada por seus pais, eles que também passaram suas vidas em subserviência, na ausência do letramento linguístico, não sabiam incentivarem-na na medida do que ela precisava, mas à medida do que podiam, torciam pela melhoria que a filha almejava. Susana complementa sua narrativa ao dizer:

eu não me envergonhava da minha família, jamais... jamais! É que eu não queria isso, não porque eu não acho digno o trabalho, eu acho extremamente digno. Porém não é uma coisa que me atraiu ou que eu gostasse de fazer. Até hoje eu não tenho afinidade nenhuma com tarefas domésticas. E a minha mãe sempre falava que eu adoecia quando encostava numa vassoura [esboça um sorriso]. Então eu cresci em meio a isso, as pessoas não acreditavam em nós, não davam credibilidade a mim, até que no magistério, alguns professores perceberam que eu tinha dedicação (Susana, 2022).

Mediante essa narrativa duas reflexões se formam quase que instantaneamente para nós. A primeira, refere-se ao nível de dedicação e o desempenho exemplar que uma mulher negra precisa demonstrar para ser vista, considerada e credibilizada, em comparação ao nível de dedicação e empenho demonstrados por pessoas brancas. Susana diz que ela nunca se considerou uma pessoa inteligente, e por isso, precisava se dedicar muito para acompanhar o conhecimento.

Semelhante a esta narrativa sobre dedicação e empenho, Maria e Georgia, que também são mulheres negras, rememoraram sobre si mesmas algo referente à esse mesmo detalhe. A informante, afirma não lembrar se sofreu episódios escancarados de racismo, mas lembrou que se dedicava muito às avaliações, e sempre as terminava rápido, mas não gostava do holofote de ser a primeira a entregar, para que ninguém pensasse que ela carregava sobre si mesma, o sentimento de superioridade em detrimento dos outros:

Nunca sofri nenhum tipo de preconceito por parte dos meus professores nem colegas, não me lembro disso. Sempre me vi de igual a qualquer outra pessoa, sempre batalhei o meu lugar, sempre fui eu mesma que conquistei, nunca me fiz de vítima nem de superior. Pelo contrário... sempre eu terminava minhas provas rápido, eu estudava muito pras avaliações, e eu sempre fui das primeiras a terminar, mas ficava com vergonha de entregar o professor, para que ninguém pensasse que eu queria ser mais do que alguém. Então, esperava duas, três pessoas entregar a avaliação para o professor, para então eu poder entregar também. E isso é característica minha, que até na faculdade também acontecia isso.

Essa memória nos pareceu bastante correspondente ao que Susana citou “quando você é mulher negra e pobre [...] se você ousar muito além disso você já é podada, né?” (Susana, 2022). A sociedade hegemônica estabelece o lugar que a mulher negra deve ocupar, e esse lugar não é alto, não é visível e não é importante. E para isso, elas são diariamente apagadas, descredibilizadas, invisibilizadas.

Maria por sua vez, mostrou-se totalmente consciente do motivo pelo qual não era tão percebida e considerada, e ela diz “eu sempre sofri muito com isso, e eu acho que eu desenvolvi muito pouco em aprendizagem também por causa disso, pela pressão de ter que agradar” (Maria, 2022):

Esse peso [imposto pela sociedade] de me destacar eu sentia muito mais no primário, né? Que eu tinha que ser a melhor. As filhas de Filipe tinham que ser as melhores. Mas era muito lenta a minha aprendizagem. E quando eu consegui sair do primário que eu fui pra o ginásio, eu acho que era um dos melhores lugares que eu gostava de estar era na escola. Principalmente no ginásio. Porque eu comecei a pegar professores com a mente aberta, que me deixavam mais confortável. Mas antes, eu sempre era colocada mais nesse escanteio. Mais por causa da minha cor... eu sei que era! Então assim eu era sempre aquela aluna que tinha que sentar lá no final, e as melhores eram as minhas irmãs, minhas primas... cabelo bonito, brancas. Elas eram os destaques, sempre. Eu não, eu era aquele patinho feio lá atrás, e por ser mais lenta, oprimida até, eu era tida até como doida, a filha mais doida e mais feinha de [...] ²³.

Como propulsor da teoria interseccional, Crenshaw (1989) elabora críticas pertinentes ao movimento feminista que com um olhar generalista inclui todas as mulheres como vítimas da mesma opressão social. Essa crítica se faz, principalmente pelo fato, de mulheres negras vivenciarem todos os dias na sociedade o silenciamento da opressão branca, revelando dessa forma, que a sociedade não é somente sexista, é também, e principalmente, racista.

Para que o apagamento das mulheres negras continue a se reproduzir, ocorre então, que não somente pessoas brancas portem-se com superioridade, mas que a própria mulher negra seja coagida e/ou convencida de que ela precisa se sujeitar ao lugar de serventia. Mediante a propagação de uma cultura opressora que verbaliza uma humildade quase angelical, a mulher negra não pode reivindicar, não pode gritar, não pode sair sem permissão, assim como também não pode chegar sem permissão, não pode negar-se ao que foi pedido, e não pode fazer o que bem entender. Esse é o retrato da sociedade que silencia mulheres negras, enquanto pessoas brancas desfrutam dessa serventia no conforto do seu lugar alto na sociedade.

²³ Supressão para evitar identificação dos indivíduos.

A segunda reflexão que se forma derivado dessas narrativas, refere-se ao papel do professor que também é um agente político de transformação social. O professor ao ocupar esse papel, tem uma posição a tomar: Ou ele liberta através do conhecimento, da reflexão e ação, ou ele reproduz os sistemas opressores da sociedade.

A fala da professora Sonia Brito lembrada por Talia: “esses fatos ruins sempre acontecem em escolas”, veio como uma tentativa de suavizar o sentimento que ela sentia naquele momento, para apaziguar a situação, e tornar-se uma profissional resiliente e resolutiva em meio à essas eventuais experiências negativas que podem ocorrer nos limites da escola.

No entanto, nos surge o questionamento de quando foi que nos acomodamos à qualquer tipo de violência contra professores? Quando foi que se tornou normal que professores em formação sejam preparados para vivenciarem violências e ameaças físicas? Em um tempo como este que vivemos atualmente, onde diariamente lemos notícias de professores agredidos por alunos, por pais, e pela comunidade, nos questionar sobre isso parece pertinente, pois não é um fato isolado da época contemporânea.

A profissão de professor sobrevive em meio a condições de trabalho e segurança duvidosas, subjugados às vontades e temperamentos das mais variadas pessoas, que em uma postura de autoritarismo, se veem no direito de marginalizar o professor em seu espaço de trabalho, e descredibilizar suas emoções.

Freire (1996) defende que é responsabilidade do professor como agente político contribuir para o pensar certo, e nessa argumentação. Segundo ele:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso (Freire, 1996, p. 17).

Isso então, corresponde a ação libertadora do ensinar, a ação libertadora que essas normalistas vivenciaram ao conviver com professores que acolheram seus desejos e perceberam suas potencialidades, enquanto toda uma sociedade hegemônica e discriminatória buscava apagá-las.

3.2.2 O que se constrói entre as diferenças?

As reflexões tecidas nessa sessão têm por objetivo demonstrar as estruturas sociais que por estarem em constante reprodução, se perpetuam na construção das sociedades, e cotidianamente nos imergem em seu alto potencial de produção de desigualdade. A interseccionalidade então, é o instrumento utilizado para esclarecer a realidade da qual partilhamos como sujeitos nascidos e criados na mesma sociedade e cultura de desigualdades, contudo, ela nos revela os espaços e contextos sociais que estão sendo ocupados por cada grupo e em cada tempo.

Duas instituições de ensino, dois cursos formativos, dois recortes temporais, cinco mulheres que partilharam das mesmas oportunidades educacionais e profissionalizantes naquele ambiente. E através da interseccionalidade podemos reconhecer que há mais diferenças pairando sobre esses cenários do que similaridades, e isto se dá, pelo o fato inegável dos fatores sociais que atravessaram cada uma dessas mulheres individualmente.

Nessas diferenças é que se formam o que Lahire (2005) denomina de patrimônios individuais de disposições. As sobrecargas de uma história individual, que condicionam as formas e meios pelos quais os indivíduos agem, se posicionam e adquirem ao longo de sua vida, e em meio a suas trajetórias.

Essas diferenças também, é o que destaca a importância da História Cultural e a metodologias da História Oral, pois através delas podemos identificar que a identidade dessas instituições formativas não se constituía somente por seus aspectos políticos e curriculares, mas também, pela contribuição diária de sujeitos complementemente diferentes que partilharam do mesmo espaço e do mesmo conhecimento à ser adquirido.

Em referência à esse mesmo conhecimento disponível para ser adquirido nesses cursos formativos, refletimos por fim, que mais uma vez, é perceptível que o discurso da meritocracia não se fundamenta diante de uma sociedade plural que se estrutura nas desigualdades sociais. Isto porque, não basta ir em busca, se esforçar um pouco e assim conquistar, pois, na corrida para ascensão social, sempre haverá sujeitos mais beneficiados por privilégios e sujeitos que são prejudicados diariamente nos malefícios do preconceito.

A título de exemplo, consideremos o caso de Susana. É plausível supor que ela não precisaria ter se empenhado além da média em relação aos colegas de turma, caso sua família — composta por pessoas negras — não tivesse sido historicamente tocada por situações de exclusão provocadas por uma sociedade estruturalmente racista. Da mesma

forma, sua capacidade intelectual talvez não fosse colocada em dúvida no ambiente de trabalho, ou, ainda, ela poderia ter sido uma das primeiras a ser considerada para atuar em instituições escolares privadas, caso fosse uma mulher branca.

Podemos também refletir sobre a trajetória de Amanda. Em outra realidade possível, ela poderia ter prestado vestibular várias vezes, se necessário, até ser aprovada. Teria cursado o ensino superior, se formado e construído uma carreira na área de sua escolha — caso, em vez de ser uma jovem mulher-mãe, fosse um homem-pai. Essa diferença de gênero e função social revela os limites impostos pela articulação entre maternidade precoce e desigualdade de oportunidades.

Quanto a Georgia, é possível imaginar que ela não sentiria vergonha por se destacar academicamente entre os colegas. Poderia entregar suas avaliações com confiança, receber reconhecimento por suas altas notas e viver essa experiência sem receio de ser percebida como arrogante ou prepotente — caso não carregasse, sobre si, o estigma social que frequentemente recai sobre mulheres negras quando ocupam lugares de excelência.

São diferenças como essas que constroem perfis de instituições escolares e dos espaços de formação profissional. Nesses ambientes plurais, é possível encontrar sujeitos que compartilham realidades semelhantes, mas também muitos outros cuja vivência no mesmo espaço educativo se dá de forma distinta. Isso ocorre porque suas condições sociais, históricas e identitárias podem destoar significativamente das demais, resultando em experiências educativas desiguais, mesmo dentro de uma mesma turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, a presente pesquisa buscou compreender, por meio de uma abordagem histórica e interseccional, as trajetórias de mulheres formadas nos Cursos Normais Regionais de Assú e Pendências entre os anos de 1985 e 1991. A investigação revelou que esses espaços de formação não foram apenas locais de profissionalização, mas também cenários complexos de vivências marcadas por desigualdades sociais, de gênero, de classe e, em muitos casos, de raça.

Através desta pesquisa elencamos assuntos e reflexões pertinentes para contribuir com os estudos dos campos da formação humana e formação docente, visto que através do estudo da história, com o foco na História Cultural e História Oral, ao privilegiar as narrativas autobiográficas como fonte principal de análise, o estudo permitiu acessar dimensões subjetivas e afetivas da formação docente, visibilizando experiências que historicamente foram marginalizadas nos registros oficiais da História da Educação.

A escuta dessas mulheres, normalistas de origem popular, que na época do curso, ainda se encontravam tão jovens, nos permitiu compreender como suas trajetórias foram condicionadas por elementos como maternidade precoce, ausência de políticas públicas de suporte, limitações de infraestrutura escolar e desigualdades estruturais do presente contexto do interior do nordeste do Brasil.

Ao investigar as trajetórias de normalistas egressas dos Cursos Normais Regionais de Assú e Pendências (1985–1991), revelou dimensões fundamentais para compreender a constituição histórica da docência em contextos interioranos do Nordeste brasileiro. O percurso empreendido, amparado em metodologias da História Cultural, da História Oral e da análise interseccional, mostrou-se fecundo para iluminar experiências historicamente invisibilizadas, reconstituindo sentidos plurais sobre educação, formação e identidade profissional.

Primeiramente, é importante sublinhar que este estudo não se limitou a descrever memórias individuais, mas buscou compreendê-las em articulação com processos sociais mais amplos, marcados por desigualdades de gênero, classe, raça e território. As narrativas das informantes mostraram que a escolha (ou imposição) pelo magistério não foi apenas uma decisão vocacional, mas resultado de pressões sociais, econômicas e culturais.

Ser mulher, em um contexto de ausência de políticas públicas de suporte à maternidade, em um espaço ruralizado e distante dos grandes centros, significava lidar

com restrições que atravessavam o cotidiano escolar e reverberavam nas possibilidades de futuro. A pesquisa, nesse sentido, revelou como as estruturas sociais operam em microescala, incidindo sobre trajetórias de vida singulares.

Neste aspecto, a análise interseccional mostrou-se indispensável para perceber como as estruturas desiguais geram múltiplas opressões, que se entrecruzaram restringindo ou desviando os projetos de vida dos sujeitos. Longe de um destino naturalizado, a escolha (ou não escolha) pelo magistério foi marcada por pressões familiares, econômicas e simbólicas que atravessavam as experiências dessas mulheres.

As fontes documentais dos acervos escolares, ainda que com limitações, somadas às memórias orais, reforçaram a importância da preservação da história local e da valorização das experiências das mulheres na educação. O Curso Normal Regional, inserido em um momento de redemocratização do país, revelou-se um campo contraditório: ao mesmo tempo em que abria possibilidades de profissionalização, reforçava as relações desiguais de poder que demarcam ambivalências simbólicas da sociedade.

A abordagem interseccional, mobilizada como eixo interpretativo, foi decisiva para evidenciar como diferentes marcadores sociais se entrecruzaram nas experiências dessas normalistas. Ao olharmos para as histórias de Amanda, Georgia, Talia, Susana e Maria, percebemos que não há um padrão homogêneo de ser aluna ou professora. Cada trajetória foi marcada por combinações específicas de fatores: maternidade precoce, pertencimento racial, classe social, relações familiares e oportunidades educativas. Esse entrelaçamento permitiu compreender que as desigualdades não são lineares, mas se apresentam em camadas, configurando obstáculos e, em alguns casos, possibilidades.

A escuta atenta das narrativas também trouxe à tona aspectos subjetivos e afetivos da formação. Longe de serem meros relatos individuais, essas memórias revelaram como as normalistas elaboraram sentidos sobre si mesmas, sobre a escola e sobre o magistério. A vergonha de se destacar por boas notas, o orgulho de ser reconhecida como boa professora, as dores da renúncia pessoal em função da maternidade precoce — todos esses elementos mostram que a história da educação não pode ser reduzida a legislações e estruturas formais. Ela é feita, sobretudo, de experiências vividas, afetos compartilhados e resistências silenciosas.

Nesse processo, a pesquisa contribuiu não apenas para a historiografia da educação potiguar, mas também para reflexões mais amplas sobre a formação docente no Brasil. As histórias aqui narradas desestabilizam discursos meritocráticos que, ainda hoje,

insistem em responsabilizar indivíduos por seu “fracasso” ou “sucesso” escolar, desconsiderando o peso das estruturas sociais. Ao evidenciar que nem todas as normalistas puderam seguir carreira docente — não por falta de mérito, mas por conta de desigualdades estruturais —, este trabalho reitera a necessidade de políticas educacionais que levem em conta a complexidade da vida social.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à preservação da memória e dos acervos locais. A pesquisa mostrou que, muitas vezes, os registros documentais das instituições são fragmentados e insuficientes, e isso nos revela a falha comum de preservar os registros que constituem e contam a história cultural das instituições.

Com isso, se reforça também a importância da História Oral como metodologia capaz de dar voz a sujeitos historicamente silenciados. As narrativas das normalistas não apenas completam as lacunas dos arquivos, mas também atribuem novos sentidos à história da educação, deslocando o olhar do oficial para o vivido.

Concluimos então, que o estudo das trajetórias das normalistas, para além de resgatar vozes silenciadas, contribui para uma leitura crítica da formação docente no Brasil. As histórias aqui reunidas compõem um mosaico de experiências que desafiam a homogeneidade dos discursos oficiais, permitindo a construção de uma historiografia da educação mais inclusiva, plural e sensível às marcas da diferença e da desigualdade.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Gleydson Pinheiro; SÁ, Alcindo José de. Vale do Açu: do ciclo da carnaúba à monocultura de banana. **Revista de Geografia**, Recife: UFPE – DCG/NAPA, v. 26, n. 3, p. 6–9, set./dez. 2009.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. (Série Prismas).

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? a feminização do magistério ao longo do século xx**. In: SAVIANI, Dermeval. Et Al. O legado educacional do século XX no Brasil. São Paulo: Editora Autores Associados. 2014. P. 57-100.

ARAÚJO, Francisca Lígia de; AMORIM, Sara Raphaela Machado de. Cursos Normais Regionais no Rio Grande do Norte: estado e produção do conhecimento. **Revista Educação e Humanidades em Diálogo**, v. 8, n. [s.n.], p. 179–181, 2024.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **A Escola Normal e a Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo**. São Paulo: ALESP, 2004. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=283009>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **[Atos legislativos da Assembleia Provincial de São Paulo, 1846]**. São Paulo: ALESP, 1846. [Documento histórico digitalizado].

AZEVEDO, Fernando de. [et al.]. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BARROS, José d'Assunção. **Fontes históricas: uma introdução aos seus usos historiográficos**. Histórias e Parcerias: Anpuh, 2019.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2008.

BOURDIEU, Pierre. Les trois modes de connaissance e Structures, habitus et pratiques. In: BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une Théorie de la Pratique**. Genève: Lib. Droz, 1972. p. 162-89. Tradução de Paula Montero.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. p. 183-192.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. 1989.

BOSCHETTI, Vania Regina; ALMEIDA, Jane Soares de. Das escolas normais aos cursos de pedagogia: trajetórias da formação de professores/as. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 9, n. 19, p. 206–207, 2012.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 8.530 DE 2 DE JANEIRO DE 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal**. Coleção de Leis do Brasil - 1946, Página 646 Vol. 1.

BRASIL. **Educação para todos**. Distrito Federal: MEC, 1985.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 26 DE 27 DE NOVEMBRO DE 1985: CONVOCA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DISTRITO FEDERAL: CONGRESSO NACIONAL. 1985.**

BRASIL. **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827: Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1.

BRASIL. **LEI Nº 16 DE 12 DE AGOSTO DE 1834: Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834, Página 15 Vol. 1.

BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras Providências**. Distrito Federal: Diário Oficial da União, 1971.

BRUMATTI, Josimara Dias. A contribuição da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações na disseminação do conhecimento nas áreas de Humanas e Sociais. São Paulo: **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 11, n. 1, p. 66-77, jul./dez. 2015.

CABRAL, Marlúcia Barros Lopes; LOPES, Nalígia Maria Bezerra. CAMPUS DE ASSU: 44 FAZENDO EDUCAÇÃO SUPERIOR, PÚBLICA GRATUITA E DE QUALIDADE. **Revista GeoInterações**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 3–15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RGI/article/view/1099>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CASTRO, Jorge Abrahão de; RIBEIRO, José Aparecido Carlos. **As políticas sociais e a Constituição de 1988: conquistas e desafios**. Política social e desenvolvimento, 2009.

CHACEL, Marcela Costa da Cunha. Cativoiro da maternidade, dispositivo e pedagogia da mulher-mãe: reflexões iniciais. **Revista Mosaico**, v. 16, p. 173-189, 2023.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021. *E-book*.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. Faculdade de Direito de Columbia, 1989. Disponível em: https://scholarship.law.columbia.edu/faculty_scholarship/3007. Acesso em: 16 de abr. de 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. DIREITO À EDUCAÇÃO: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/563/562>> Acesso em: 22 out. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva. **O Curso Normal de 1º Ciclo em Assú/RN (1951- 1971)**. Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tese (doutorado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VIDAL, Diana et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 139–159, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25º Ed. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Silvia Helena De Sá Leitão Moraes. **O Colégio Nossa Senhora das Vitórias em Assú/RN: reconstruindo suas práticas educativas (1927-1937)**. Mossoró/RN: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Educação, 2013.

GALETTI, Camila Carolina Hildebrand. Empoderamento feminino e trajetória de vida: os modelos rígidos do “ser mulher”. Curitiba/PR: **Revista Vernáculo**, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/34399>> Acesso em: 20 out. 2021.

GONDRA, José Gonçalves. **A Emergência da Escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

IBGE, **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

KOLLONTHAI, Alexandra. **O comunismo e a família**. Barcelona: in Komunistika 1920. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/kollontai/1920/mes/com_fam.htm. Acesso em: 11 de fev. de 2024.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. PATRIMÓNIOS INDIVIDUAIS DE DISPOSIÇÕES: Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problema e Práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005.

MELO, José Joaquim Pereira. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal, MELO, Joaquim José Pereira, FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados/MS: Ed.UFGD, 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina Venacio. **Baú de Memórias. Bastidores de histórias**: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. N° 1 set./dez. 2006. p. 71-84. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/40>>. Acesso em 08 ago 2024.

MONTAGNER, Miguel Angelo. **Trajetórias e biografias**: notas para uma análise bourdieusiana. Porto Alegre/RS: Sociologias, 2007.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; DUTRA, Maria da Conceição Farias da. Curso Normal Regional em Assú/Rio Grande do Norte (1950). Natal/RN: **Revista Educação em Questão**, 2011.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Francinaide de Lima. História da profissão docente em Natal/RN (1908-1920). Paraná: **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, maio-agosto, 2009, pp. 267-278.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

NASCIMENTO, Rute Moura de Melo do; AMORIM Sara Raphaela Machado de. O Curso Normal Regional de Pendências: diálogos sobre feminização do magistério (Rio Grande do Norte, 1989-1989). **Revista Communitas** v. 7 n. 16, 2023.

NASCIMENTO, Rute Moura de Melo do... [et al.]. O Curso Normal Regional e suas implicações no cenário profissional de Pendências/RN (1980-1991). In: Anais II COHEP. **Acervos e fontes para a História da Educação Profissional: do analógico ao digital**: anais do 2º Colóquio Internacional e Nacional de História da Educação Profissional. [recurso eletrônico]. Natal/RN: IFRN, 2022.

NASCIMENTO, Rute Moura de Melo do; AMORIM Sara Raphaela Machado de. Trajetórias profissionais de mulheres formadas no Curso Normal Regional de Pendências – RN: narrativas autobiográficas em análises interseccionais. In: NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva... [et al.], **Educação profissional: diálogos sobre história**,

contemporaneidade, diversidade e violência. [Livro eletrônico]. Natal/RN: IFRN, 2024.

NOGUEIRA, Letícia Crislaine Tavares. A formação docente no curso normal de 1º ciclo em Assú Rio Grande do Norte (1951-1952). **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58363>>.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Belo Horizonte/MG: **Educação em Revista**, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1a. à 4a. Série do 1º Grau.** São Paulo: FDE, 1992.

RABELO, Amanda O. O gênero e a profissão docente: impactos na memória das normalistas. **Revista Ártemis**, v. 6, p. 58-67, jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2125>> Acesso em: 29 de out. de 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Revista Pedagogium.** n.º 1, Natal: Empresa Tipográfica Natalense, LTD. Julho/1921.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa Histórica: O trabalho com fontes documentais. In: COSTA, Célio Juvenal, MELO, Joaquim José Pereira, FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e métodos em história da educação.** Dourados/ MS: Ed.UFGD, 2010

ROSENTHAL, Gabriele. **História de vida vivenciada e história de vida narrada: a interrelação entre experiência, recordar e narrar.** Porto Alegre/RS: Civitas, 2014.

SANTOS, Gillyane Dantas dos. **A secular feminização do magistério e a profissionalização certificada da mulher potiguar nos Cursos Normais Regionais (1946-1971).** Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tese (doutorado) – Centro de Educação, Programa de pós-graduação em educação. 2022.

SANTOS, João. **Um pouco da história do município de Pendências.** Taipu/RN: Crônicas taipuenses, 2019. Disponível em: <<https://cronicastaipuenses.blogspot.com/2019/06/um-pouco-de-historia-do-municipio-de.html>> Acesso em: 30 de mai. 2024.

SANTOS, Marcos Antonio Carlos dos. **Pendências/RN: da conquista da várzea do Açú à emancipação política.** Natal/RN: Offset, 2025.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em educação.** São Luís/MA: UemaNet, 2010.

SANTOS, Roberg Januário dos. **A invenção da Atenas Norte-Rio-Grandense: um sertão de história, poesia e tradição**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, dez. 1995.

SHARPE, Jim. A HISTÓRIA VISTA DE BAIXO. In: BURKE, Peter. **A Escrita a história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVA, Francinaide de Lima. **A Escola Normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)**. Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SILVA, Gilson Lopes da; PAIVA, Marlúcia Menezes de. Perspectivas teóricas da história da educação numa investigação sobre a educação primária da cidade do Assú/RN. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62009>>.

SORGINE, Guilherme Ferreira. **O Brasil na promoção da democracia: redemocratização e política externa no pós-1985**. Mural Internacional, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, p. 37-50, jul-dez, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografia, memória e história institucional**. I Encontro Norte e Nordeste de História da Educação. V Encontro Cearense de Historiadores da Educação, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Bahia: Universidade Federal da Bahia. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Cortez, 2008.

TORQUATRO, Arthur Luis de Oliveira. O Brasil é o país do futuro? a Constituição “Cidadã” em tempos difíceis. In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira. **Guia didático**

de história do Rio Grande do Norte [recurso eletrônico]: fontes, história e historiografia em sala de aula. Mossoró/RN: Edições UERN, 2022.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Pesquisa em História da Educação: Acervos, arquivos e a utilização de fontes. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, Anápolis-Goiás, v.3, n.3, jul.-dez. 2014, p.33-47.