



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO**

**FRANCISCA LÍGIA DE ARAÚJO**

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DE GÊNERO: UM ESTUDO  
NO CURSO NORMAL REGIONAL DE ASSÚ/RN (1951-1971)**

**MOSSORÓ/RN**

**2026**

**FRANCISCA LÍGIA DE ARAÚJO**

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DE GÊNERO: UM ESTUDO  
NO CURSO NORMAL REGIONAL DE ASSÚ/RN (1951-1971)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito final para obtenção do título de mestre em educação. Linha de pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sara Raphaela Machado de Amorim

**MOSSORÓ/RN**

**2026**

**FRANCISCA LÍGIA DE ARAÚJO**

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DE GÊNERO: UM ESTUDO  
NO CURSO NORMAL REGIONAL DE ASSÚ/RN (1951-1971)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito final para obtenção do título de mestre em educação. Linha de pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sara Raphaela Machado de Amorim

Dissertação aprovada em: 24/02/2026.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sara Raphaela Machado de Amorim  
Orientadora - POSEDUC/UERN

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Meyre Ester Barbosa de Oliveira  
Examinadora Interna - POSEDUC/UERN

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francinaide de Lima Silva Nascimento  
Examinadora Externa - PPGEPI/IFRN

---

Suplente 1. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira  
Examinadora Interna - PROFEI/UERN

---

Suplente 2. Prof. Dr. Arthur Luís de Oliveira Torquato  
Examinador Externo à Instituição – PPGED/IFRN

Catalogação da Publicação na Fonte  
Universidade do Estado do Rio Grande do NorteCatalogação de Publicação na Fonte. UERN - Biblioteca Central

Araújo, Francisca Lígia de.

A profissionalização docente sob a ótica de gênero: um estudo no Curso Normal Regional de Assú/RN (1951-1971) / Francisca Lígia de Araújo. - Mossoró, 2026.  
133f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Sara Raphaela Machado de Amorim.

1. História da Educação. 2. História das Instituições Escolares. 3. Cursos Normais Regionais. 4. Educação - história. I. Amorim, Sara Raphaela Machado de. II. Título.

RN/UF&#12644;Biblioteca Central

CDD 370.9

A memória da minha mãe, dona Maria Lúcia de Araújo, que semeou em mim, ainda em vida, a mais preciosa de todas as sementes: o desejo inquebrantável de ser livre para fazer as minhas escolhas. Sua lembrança é o alicerce invisível sobre o qual me ergo como mulher e pesquisadora.

## AGRADECIMENTOS

Concluir a escrita desta dissertação constitui um marco que vai além da conclusão de uma exigência acadêmica, pois representa o fechamento de um ciclo de profundo aprendizado. Ao pelos caminhos da pesquisa acadêmica, não poderia antever a imersão exigida nem os complexos desafios metodológicos que surgiram. Contudo, foram estes desafios que me conduziram a descoberta de um território fascinante e até então inexplorado em minha trajetória: a pesquisa em História da Educação.

Ao longo dessa jornada, que demandou não apenas rigor científico, mas também resiliência emocional, fui constantemente sustentada e inspirada pela generosidade de diversas pessoas. Este trabalho, embora de minha autoria e assumindo todos os riscos de levá-lo a público, carrega em suas entrelinhas os estímulos e os apoios fundamentais que recebi nesse percurso. É, portanto, com um sentimento de gratidão genuína que dedico as linhas seguintes a expressar meu reconhecimento a todas as pessoas que tornaram este feito possível, agradeço:

A minha mãe, dona Maria Lúcia de Araújo, que apesar de não estar mais entre nós, me ensinou a ser uma mulher forte que busca aquilo que almeja, sem se deixar parar pelas circunstâncias da vida, e que, mesmo sem intencionalidade me ensinou sobre trabalho duro e me incentivou a continuar estudando mesmo diante de todas as adversidades.

Ao meu pai, seu Luís Medeiros de Araújo, por me ensinar a importância do trabalho como uma ação produtora de mudanças.

Ao meu esposo, Joilson da Silva Sousa por todos os momentos de compreensão, pelo incentivo, pelo cuidado e pela cumplicidade, e pelo amor demonstrado em suas ações.

A minha orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Sara Raphaela Machado Amorim, agradeço por me apresentar ao fascinante campo da História da Educação, com qual desejo seguir comprometida na minha trajetória acadêmica, pelos inestimáveis ensinamentos, pelas generosas partilhas e por ter sido o farol que me guiou nos momentos de dúvida e insegurança.

A toda a minha família, por todas as vezes que me acolheu nos momentos de cansaço, e pelo incentivo, mesmo silencioso, mas presente em todas as ações de acolhimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), pelos saberes partilhados que me permitiram perceber a educação de forma crítica e reflexiva, e por me inspirarem a, a partir dela, assumir uma postura ética e consciente perante a sociedade.

À dedicada equipe da Secretaria do POSEDUC, pela competência e presteza com que sempre resolveram nossas demandas burocráticas, pela paciência em esclarecer dúvidas e,

sobretudo, pelo acolhimento que tornava o programa não apenas uma instituição, mas um ambiente verdadeiramente acolhedor. Muito obrigada por serem a coluna vertebral que sustenta o funcionamento diário de todo o programa.

A banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Meyre Ester Barbosa de Oliveira e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francinaide de Lima Silva Nascimento, que com zelo se disponibilizou a contribuir de maneira propositiva com a pesquisa, trazendo valiosas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou financeiramente a dedicação integral a esta pesquisa e à minha formação no Mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN. O apoio institucional e financeiro foi fundamental para a execução deste trabalho.

À Escola Estadual Juscelino Kubitschek, na pessoa de sua diretora, Liana Carla de Oliveira Moraes, ao servidor Welinton e à ex-diretora Lígia de Siqueira Cabral, o meu profundo agradecimento. Pela acolhida institucional e pelo acesso essencial concedido ao acervo da escola, gesto fundamental que viabilizou a coleta e seleção das fontes, consequentemente, a própria tessitura desta pesquisa.

Aos meus colegas de jornada do PPG em Educação, pela constante troca intelectual que tanto enriqueceu a minha formação. Pelos estímulos, pelas discussões frutíferas e pelo apoio mútuo.

Por fim, e de coração aberto, registro a minha gratidão a todas as pessoas que tornaram esta conquista possível, vistas ou não nestas linhas. A todas, o meu profundo reconhecimento e gratidão.

## RESUMO

Este estudo, desenvolvido na linha de pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo, tem por objetivo analisar a profissionalização da docência no Curso Normal Regional da cidade de Assú/RN, sob a ótica de gênero. Para tanto, aborda-se a proposta de criação dos Cursos Normais Regionais, instituída pelo Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal, que estabeleceu diretrizes para a formação de professores com vistas à atuação no ensino primário. A categoria gênero constitui-se como uma possibilidade de examinar, a partir de fontes histórico-documentais, dimensões e práticas de formação e de profissionalização, viabilizando uma interpretação mais ampla e crítica das relações de poder, hierarquias e expectativas sociais que orientaram a construção da profissão docente. Na interlocução teórica, mobilizam-se autores como Nóvoa (1992), Scott (1995), Louro (1997; 2012), Almeida (2004), Nosella e Buffa (2013), Almeida e Santos (2016), Araújo, Aquino e Lima (2017), Barros (2022), Saviani (2024), entre outros, que contribuíram para o engendramento de compreensões históricas acerca da formação profissional docente, das relações de gênero e da história das instituições escolares. A investigação circunscreve-se, teórica e metodologicamente, nos campos da História da Educação e da Nova História Cultural, operando com referenciais que abordam práticas, culturas e experiências que constituíram a construção social da realidade analisada, bem como uma História da Educação elaborada a partir do conhecimento de contextos regionais e locais. A partir dessa perspectiva, realiza-se o entrecruzamento de diferentes tipologias documentais, tendo como acervo principal o arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, instituição que abrigou o Curso Normal Regional voltado à formação de professores do 1º ciclo entre os anos de 1951 e 1971. Considera-se que o trabalho com documentos escolares permite adensar a análise do contexto educacional, evidenciando práticas pedagógicas, regulamentos institucionais e políticas públicas que delinearam os objetivos da formação docente no recorte temporal proposto. Os resultados apontam que a instituição escolar funcionava como palco de tensões de poder. Se, por um lado, reproduzia a ordem de gênero hegemônica do regime ditatorial nos rituais de Estado, por outro, abrigava e fomentava uma esfera de relativa autonomia profissional para as mulheres. A análise desses rituais, por meio das lentes teóricas da Nova História Cultural, permite não apenas observar a presença do autoritarismo do sistema político vigente, mas também as estratégias de afirmação e os espaços de sociabilidade construídos pelas educadoras no contexto norte-rio-grandense.

**Palavras-chave:** História da Educação; História das Instituições Escolares; Cursos Normais Regionais; Profissionalização Docente; Relações de Gênero.



## ABSTRACT

This study, developed within the research line Human Formation, Teaching, and Curriculum, aims to analyze the professionalization of teaching at the Regional Normal Course in the city of Assú, Rio Grande do Norte, from a gender perspective. To this end, it examines the proposal for the creation of Regional Normal Courses, established by Decree-Law no. 8,530 of January 2, 1946, the Organic Law of Normal Education, which set guidelines for teacher education aimed at work in primary education. Gender as an analytical category is understood as a possibility for examining, based on historical and documentary sources, dimensions and practices of training and professionalization, enabling a broader and more critical interpretation of power relations, hierarchies, and social expectations that guided the construction of the teaching profession. In the theoretical dialogue, authors such as Nóvoa (1992), Scott (1995), Louro (1997; 2012), Almeida (2004), Nosella and Buffa (2013), Almeida and Santos (2016), Araújo, Aquino, and Lima (2017), Barros (2022), Saviani (2024), among others, are mobilized, as they contributed to the development of historical understandings concerning teacher professional education, gender relations, and the history of school institutions. The investigation is theoretically and methodologically situated within the fields of History of Education and New Cultural History, operating with frameworks that address practices, cultures, and experiences that constituted the social construction of the analyzed reality, as well as a History of Education elaborated from knowledge of regional and local contexts. From this perspective, different types of documentary sources are cross-referenced, with the main collection consisting of the archive of the Juscelino Kubitschek State School, the institution that housed the Regional Normal Course aimed at the training of teachers for the first cycle of schooling between 1951 and 1971. It is considered that working with school documents allows for a denser analysis of the educational context, highlighting pedagogical practices, institutional regulations, and public policies that shaped the objectives of teacher education within the proposed time frame. The results indicate that the school institution functioned as a stage for power tensions. While, on the one hand, it reproduced the hegemonic gender order of the dictatorial regime in state rituals, on the other hand, it sheltered and fostered a sphere of relative professional autonomy for women. The analysis of these rituals, through the theoretical lenses of New Cultural History, makes it possible not only to observe the presence of the authoritarianism of the prevailing political system, but also the strategies of affirmation and the spaces of sociability constructed by female educators in the context of Rio Grande do Norte.

**Keywords:** History of Education; History of School Institutions; Regional Normal Courses; Teacher Professionalization; Gender Relations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 – Gênero inferido dos/as pesquisadores/as do estado do conhecimento.....                                                                 | 36  |
| Gráfico 2 – Formação acadêmica dos/as pesquisadores/as da História da Educação.....                                                                | 39  |
| Figura 1 – Matéria do jornal “O mossoroense” sobre a reforma dos cursos primários e normal, adaptada ao estado do Rio Grande do Norte.....         | 68  |
| Figura 2 – Recorte da matéria do jornal “O mossoroense”.....                                                                                       | 69  |
| Figura 3 - Fachada do Colégio Nossa Senhora das Vitórias, Assú/ RN (1927).....                                                                     | 74  |
| Figura 4 - Fachada do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, Assú/ RN (1927).....                                                             | 75  |
| Figura 5 – Ficha Informativa do Colégio Estadual de Açú (197- ).....                                                                               | 77  |
| Figura 6 — Jornal em comemoração aos 60 anos do JK (2011).....                                                                                     | 78  |
| Figura 7 – Registro fotográfico que reunião das ex-normalistas do Curso Normal Regional de Assú na comemoração dos sessenta anos do JK (2011)..... | 79  |
| Figura 8 – Atestado de saúde de Cornélia Dantas de Macêdo (1952).....                                                                              | 94  |
| Figura 9 – Registro civil de Cornélia Dantas de Macêdo (1952).....                                                                                 | 95  |
| Figura 10 – Requerimento de matrícula de Cornélia Dantas de Macêdo (1952).....                                                                     | 96  |
| Figura 11 – Certificado do Ensino Primário de Cornélia Dantas de Macêdo (1951).....                                                                | 97  |
| Figura 12 – Lista de concluintes do então denominado Ginásio Normal de Assú (1955-1962).....                                                       | 100 |
| Figura 13 – Banda do Curso Normal Regional (1954).....                                                                                             | 103 |
| Figura 14 – Folha de ponto diário (1952).....                                                                                                      | 107 |
| Figura 15 - Termo de compromisso e posse (1952).....                                                                                               | 110 |
| Figura 16 – Programação do 6º aniversário da “Revolução Democrática Brasileira de 1964” (1970).....                                                | 118 |
| Figura 17 – Folha de livro de ponto diário do Curso Primário (1965).....                                                                           | 119 |
| Figura 18 – Planejamento Semana do Normalista (1970).....                                                                                          | 121 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – Produção acadêmica sobre os Cursos Normais Regionais no Rio Grande do Norte.....                              | 33  |
| Tabela 2 - A emergência das Escolas Normais nas diferentes Unidades Federativas.....                                     | 56  |
| Tabela 3 – Cenário da instrução pública da cidade de Assú/RN até 1928.....                                               | 72  |
| Tabela 4 - Lista de alunas da primeira turma do Curso Normal Regional de Assú (1952).....                                | 92  |
| Tabela 5 – Lista de turmas concluintes e respectivos anos de conclusão (1955 a 1962).....                                | 98  |
| Tabela 6 - Distribuição de disciplinas por série do Ensino Normal Regional.....                                          | 105 |
| Tabela 7 – Disciplinas e Professores do Curso de Regentes Primárias do Curso Normal Regional de Assú/RN (1952/1953)..... | 107 |
| Tabela 8 – Ponto diário do Ginásio Normal de Açu (1959).....                                                             | 108 |
| Tabela 9 – Ata de sessão solene de formatura (1955).....                                                                 | 112 |
| Tabela 10 - Texto anexo a programação como sugestão de artigo para mural comemorativo...                                 | 122 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

APRN - Associação de Professores do Rio Grande do Norte

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNR – Curso Normal Regional

EEJK - Escola Estadual Juscelino Kubitschek

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

POSEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SCIELO - *Scientific Eletronic Library Online*

## SUMÁRIO

|                                                                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 À GUIA DE INTRODUÇÃO: ITINERÁRIOS DA ESCRITA .....</b>                                                  | <b>14</b>  |
| <b>2 TECENDO A PESQUISA: EXPERIÊNCIAS E CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO .....</b>                                   | <b>23</b>  |
| 2.1 Da trajetória de vida ao objeto de estudo .....                                                          | 24         |
| 2.2 Cursos Normais Regionais no Rio Grande do Norte: estado e produção do conhecimento ...                   | 31         |
| 2.3 Percursos teórico-metodológicos na interface entre História da Educação e História Cultural .....        | 41         |
| <b>3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE: DAS ESCOLAS NORMAIS AOS CURSOS NORMAIS REGIONAIS.....</b> | <b>50</b>  |
| 3.1 Trajetórias históricas da profissionalização da docência nas Escolas Normais .....                       | 50         |
| 3.2 Os Cursos Normais Regionais e sua história no Rio Grande do Norte .....                                  | 61         |
| 3.3 O cenário profissional da docência no século XX e o Curso Normal Regional de Assú .....                  | 70         |
| <b>4 PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO CURSO NORMAL REGIONAL DE ASSÚ.....</b>                                | <b>80</b>  |
| 4.1 Gênero em foco: percursos históricos da profissionalização da docência .....                             | 81         |
| 4.2 A cultura escolar e o currículo: disciplinas e professores do Curso Normal Regional de Assú .....        | 102        |
| 4.3 Eventos institucionais: hierarquias, gênero e poder .....                                                | 111        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                             | <b>124</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                     | <b>127</b> |

## 1 À GUIA DE INTRODUÇÃO: ITINERÁRIOS DA ESCRITA

A docência no Brasil, especialmente nos anos iniciais da educação básica, configura-se como uma profissão majoritariamente feminina. Segundo dados do INEP (2024)<sup>1</sup> 78,9% das pessoas que ocupam o professorado são mulheres, com forte predominância na Educação Infantil (660.158 mil professoras) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (684.353 mil professoras). Em contraste, os homens constituem nessas mesmas etapas da educação, 26.665 na Educação Infantil e 100.048 mil nos Anos Iniciais.

À medida que a educação básica avança, observa-se um fenômeno revelador: a quantidade de homens na docência se torna progressivamente mais expressiva, como evidenciam os números dos Anos Finais do Ensino Fundamental (269.822) e do Ensino Médio (233.216) (INEP, 2024). Apesar de ainda não serem a maioria, este não é um dado aleatório, mas sim a materialização de uma hierarquia de prestígio e valor social que consideramos intimamente ligada as relações de gênero envolvidas no processo de profissionalização da docência.

Desse modo, os dados apresentados não mostram simplesmente que a docência é feminina, mas que há uma clara disparidade entre gêneros ao longo da carreira educacional. Esses dados, corroboram com a tese de que o cuidado e a educação das crianças pequenas são vistos como uma extensão natural do papel maternal, uma “vocação” feminina, socialmente construída e desvalorizada.

A partir de um estudo sobre as mulheres na sala de aula Guacira Lopes Louro afirma que com a saída dos homens desse espaço, algumas vozes se levantaram para justificar a presença das mulheres na docência.

Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino natural da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como filho ou uma filha “espírita”. O argumento perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele ocorreriam aquelas que tivessem “vocação” (Louro, 2004, p. 450).

---

<sup>1</sup>Dados obtidos a partir dos painéis estatísticos do censo escolar no período de 2014 a 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VudDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMtJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 23, set. 2025.

Em contraste, a maior presença masculina nos Anos Finais e no Ensino Médio, apesar de não superar a feminina, revela que, à medida que o conteúdo se torna mais especializado como ocorre nas disciplinas e se distancia do “cuidar”, a profissão se torna mais atraente para os homens, pois esses domínios demandam autoridade intelectual e especialização disciplinar que, historicamente, foram construídos socialmente como masculinos, tendo em vista que a autoridade do professor está mais associada ao conhecimento específico do que ao cuidado integral.

Nesse sentido, enfatizar as relações de gênero no processo histórico da profissionalização docente permite compreender que essas relações não se dissociam de uma estrutura social mais ampla, na qual o gênero funciona como eixo organizador das relações de poder e do próprio valor atribuído à profissão docente.

O objetivo central dos estudos de gênero reside em desnaturalizar visões essencialistas sobre papéis sociais atribuídos aos sexos e fomentar uma reflexão crítica acerca das formas como se organizam as relações humanas. Compreende-se gênero, portanto, não como um sinônimo de mulher, mas como uma construção histórica, cultural e social das identidades do masculino e feminino, colocando o foco nas relações de poder, hierarquias e papéis sociais.

Na docência essas relações baseiam-se nas imposições sociais atribuídas a mulheres e homens que se ocupam dessa profissão, especialmente no que tange a uma desvalorização associada a vocação, como se não fosse preciso uma extensa e continuada formação profissional. Nesse sentido, utilizar a categoria gênero na História da profissão docente permite, como afirmado anteriormente, desnaturalizar essas visões essencialistas que são tão presentes na sociedade e que se estende ao professorado, atingindo em especial, os educadores da infância.

Nesse sentido, questionamos o que nos constitui como professores? Quais elementos, práticas e ideias, ao longo do tempo, forjaram a docência como a conhecemos hoje? De que forma a categoria gênero complexifica a compreensão da história da profissão docente, e como ela se manifesta nas práticas pedagógicas e nas estruturas sociais que delimitaram o trabalho docente?

Os questionamentos apresentados na introdução deste estudo apontam para possibilidades investigativas que buscam, a partir da História da Educação, subsídios para compreender aspectos relacionados à historicidade da profissão docente, bem como perceber de que modo a categoria de gênero atravessou os processos de construção profissional em diferentes contextos históricos, conforme a literatura especializada permite observar.

Mais especificamente, essa análise é conduzida por meio de pesquisa histórico-documental no campo da História da Educação, focalizando o cenário do Rio Grande do Norte em meados do século XX.

As décadas que compõem o recorte temporal proposto para análise constituem-se como um período que foi marcado por transformações nos âmbitos social, econômico e político, o que, notadamente, incidiu sobre os direcionamentos apontados para ensino e formação docente. Os anos de 1951 a 1971, foram marcados pela regulamentação em âmbito nacional das escolas primárias, incorporando o ideário pedagógico aprofundado pela Reforma Capanema, que depois culminaria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB de 1961 (Saviani, 2024).

É nesse cenário que surgem os Cursos Normais Regionais, criados a partir do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, intitulado Lei Orgânica do Ensino Normal, que compôs uma política nacional na década de 1950, com o objetivo de atender à demanda crescente pela formação de professores para o ensino primário. Esses cursos estiveram inseridos em um contexto de ampliação da formação profissional docente e representavam uma tentativa de delinear os processos de um preparo profissional alinhando às exigências do período, caracterizado pela expansão das redes escolares e pela necessidade de modernizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças sociais, políticas e educacionais (Santos, 2022).

A análise da educação por meio das fontes documentais, bem como dos diferentes papéis atribuídos aos professores em distintos contextos históricos, pode revelar as transformações e permanências que estruturaram a docência. Nesse âmbito, a categoria gênero se constitui como uma possibilidade de analisar, a partir dessas fontes, dimensões e práticas de profissionalização permeadas pela formação, permitindo uma interpretação mais ampla e crítica sobre as relações de poder, hierarquias e expectativas sociais que delinearão a construção da profissão docente. Essa categoria permite compreender como a divisão construída de papéis sociais destinados a homens e mulheres se reflete na formação e na prática docente, reforçando dinâmicas sociais mais amplas, ao mesmo tempo em que evidencia as transformações no reconhecimento e na (des)valorização da profissão ao longo do tempo.

A partir da hierarquização dos papéis sociais, essa divisão é claramente evidenciada desde as primeiras tentativas de promover a escolarização, como ocorre na primeira lei do ensino no Brasil, a Lei de 15 de outubro 1827, que apresentava uma proposta de escolarização para meninos e meninas, assim como assinalava as atribuições laborais para os mestres e as mestras, conforme é possível perceber na discussão de Stamatto (2009, p. 128):



Artigo 6 - Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Artigo 12 - As Mestras, além do declarado no artigo 6, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do artigo 7.

A categoria gênero, portanto, não apenas ilumina as condições históricas da formação e atuação docente, mas também oferece subsídios para repensar as práticas pedagógicas atuais, com o intuito de desconstruir relações de poder e hierarquias há muito estabelecidas. Essa reflexão é fundamental para compreender como as desigualdades de gênero foram historicamente reproduzidas no âmbito da formação de professores e como se estabelece na profissionalização docente.

Nesse sentido, compreende-se que a instituição de formação de professores, enfoque desta pesquisa, apresenta-se como um *locus* relevante para a investigação, identificação e posterior compreensão desses aspectos, tendo em vista que, nela, estabeleceram-se relações de poder que delinearão os caminhos da profissão docente no país. Os estudos, aqui empreendidos, revelam que desde a criação das Escolas Normais até os Cursos Normais Regionais, observa-se que o processo de profissionalização docente foi profundamente influenciado pelas estruturas sociais presentes nessas instituições e exteriores a elas.

Desse modo, delimitamos como objeto desta pesquisa: as relações de gênero e profissionalização docente no Curso Normal Regional de Assú, e partimos da seguinte questão: como a dimensão de gênero é evidenciada na profissionalização docente realizada no Curso Normal Regional de Assú entre os anos de 1951 e 1971?

Ao refletir sobre essa questão, somos levados a pensar na complexidade do processo de formação docente, que ultrapassa os limites de uma formação técnica ou pedagógica, bem como se construiu a profissionalização da docência. Compreendemos que esse processo se trata de um fenômeno histórico e social, inserido em diferentes contextos culturais, políticos e econômicos. Nesse sentido, compreender o que nos constitui como professores implica revisitar as práticas, valores e ideologias que permearam a construção da profissão ao longo dos séculos.

Dessa maneira, este estudo tem por objetivo geral analisar a profissionalização da docência no Curso Normal Regional da cidade de Assú/RN, sob a ótica de gênero. Com intuito de desenvolver essa análise, buscamos, de modo específico: conhecer os aspectos históricos, políticos e sociais que pautaram a profissionalização docente das Escolas Normais Regionais

no Rio Grande do Norte; identificar elementos que subsidiaram a criação e o funcionamento do Curso Normal Regional de Assú entre os anos de 1951 e 1971; discutir a profissionalização da docência no Curso Normal Regional de Assú e suas relações com a dimensão de gênero.

A escolha por investigar a profissionalização docente do Curso Normal Regional de Assú/RN, sob a ótica de gênero, partiu de quatro aspectos inter-relacionados. O primeiro decorre de um lugar de pertencimento a um grupo social que, historicamente, buscou na docência um modo de profissionalização e autonomia, ainda que em um espaço permeado e limitado pelas relações de gênero.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 36), por meio da “profissionalidade o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão”. A partir desses saberes, a prática docente se transforma em espaço de desenvolvimento de competências, reforçando o papel da formação na construção da profissionalidade.

Partindo dessa definição, o segundo aspecto que motiva esta investigação é a necessidade de compreender como “profissionalidade”, por meio da construção desses saberes e competências específicas foram constituídas no contexto do Curso Normal Regional de Assú, percebendo, a partir das fontes do arquivo escolar da instituição, como as relações de gênero permearam o processo de profissionalização no referido curso.

O terceiro aspecto advém de um posicionamento crítico frente à desvalorização profissional do magistério, notadamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica, pois trata-se de um campo historicamente construído como extensão do cuidado, uma esfera socialmente feminizada e, por isso, sistematicamente subalternizada. Esta pesquisa, ao investigar as raízes históricas dessa configuração, busca desnaturalizar a associação entre docência, feminilidade e desprestígio, problematizando como essa equação limita não apenas o reconhecimento social da profissão, mas também a própria atuação de homens e mulheres que nela atuam.

Por fim, o quarto aspecto reside no potencial de situar o Rio Grande do Norte no mapa das discussões no campo da História da Educação, já que ao explorar os contextos locais e as trajetórias específicas do Curso Normal Regional de Assú, buscamos dar visibilidade aos atores, conflitos e arranjos institucionais potiguares que, longe de serem meros receptáculos de modelos externos, foram agentes ativos na construção da história educacional do estado.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, reconhece-se que o caminho metodológico deve ser capaz de capturar a complexidade de um objeto situado na interface entre História e Educação. Nos debruçamos, portanto, sobre a pesquisa histórico-documental, tendo como lente

teórica a Nova História Cultural, por meio do entrecruzamento de fontes oficiais, como leis e regulamentos, e vestígios da cultura escolar, como jornais, fotos, livros de ponto, listas de alunos, entre outros que fazem parte do acervo escolar, de repositórios digitais e da literatura especializada. Desse modo, buscamos reconstituir não apenas as estruturas do Curso Normal, mas as experiências e representações que o constituíram, sempre atentas às relações de gênero que perpassam sua história.

Para tanto, esta pesquisa circunscreve-se no campo da História da Educação em diálogo com o campo da Nova História Cultural, visto que suas leituras são fundamentais para a caracterização de um novo referencial teórico-metodológico, buscando para além da história tradicional e sua visão macro, a história das pessoas comuns, homens e mulheres, preocupando-se com investigações de práticas culturais e experiências que possam contribuir na construção da mudança social (Machado, 2006), bem como para uma História da Educação construída em contextos regionais e locais.

A partir dessa compreensão, operamos com fontes históricas, tendo como acervo principal o arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek (EEJK). Essa instituição desempenhou um papel significativo na qualificação docente da época e abrigou o Curso Normal Regional entre os anos de 1951 e 1971, voltando-se para a formação de regentes primários de 1º ciclo, o que atualmente seria correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental. O entrecruzamento das fontes permitiu aprofundar a análise sobre o contexto educacional, evidenciando as práticas pedagógicas, os regulamentos institucionais e as políticas públicas que orientaram a formação de professores no período. Entendemos, portanto, que essa estratégia metodológica permite não apenas identificar as práticas pedagógicas e institucionais do Curso Normal Regional de Assú, mas também situá-las em um contexto mais amplo de discussão sobre gênero e profissionalização docente.

Dentre os conceitos mobilizados nesta pesquisa, destacamos o gênero como categoria analítica para a História. É importante salientar que concebemos gênero como uma construção social longínqua que origina as relações de poder existentes na sociedade ocidental. Ressaltamos também que, embora a categoria gênero seja compreendida hoje como campo amplo de estudos, esta análise limita-se às concepções de feminino e masculino, já que o período histórico em questão não contemplava a noção de gênero como a concebemos na atualidade.

Assumimos, portanto, o conceito de gênero como categoria de análise histórica defendido por Scott (1995, p. 86, grifos da autora) em que se compreende que

O núcleo da definição de gênero repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Atrêlamos a esse conceito a história da profissionalização docente, visto que consideramos que a dimensão de gênero se torna um elemento central para a análise da formação profissional de professores, uma vez que a docência direcionada à infância no Brasil, principalmente a partir de meados do século XIX, foi historicamente associada como um papel a ser desenvolvido por mulheres, sendo concebida como uma extensão de funções tradicionalmente femininas desempenhadas no âmbito privado familiar. Em contrapartida, a atuação masculina nos espaços educacionais consolidou-se em posições de autoridade administrativa, como diretores, ou fora da sala de aula, como legisladores e formuladores de políticas.

Para contemplar a dimensão de gênero na educação, temos como interlocutoras Louro (1997; 2012) que situa o gênero como emergência nas discussões na educação, bem como o papel histórico das mulheres em sala de aula e Almeida (2004) que situa a educação feminina e mulher professora no século XX, também em diálogo com Andrade e Santos (2016) que nos situa historicamente sobre o feminismo e as representações de gênero. Os conceitos e aspectos que se referem a profissionalização docente, se situam principalmente a partir da história da profissão e formação docente em Nóvoa (1995), em diálogo com Saviani (2024) que versa sobre as ideias pedagógicas e a educação no século XX.

A interlocução com esses autores e autoras, bem como com outras referências teóricas, permite construir um lastro teórico-metodológico necessário às análises as relações de gênero em conexão com a profissionalização docente no Curso Normal Regional de Assú/RN, situando a pesquisa no campo da História da Educação. A partir dessas contribuições, é possível contextualizar a investigação em um panorama mais amplo, articulando o contexto social, político e cultural com os processos históricos e sociais que influenciaram a constituição e o desenvolvimento da profissão docente.

Este trabalho dissertativo organiza-se em três seções. A primeira, *Tecendo a pesquisa: experiências e caminhos de investigação*, aborda a construção do objeto de estudo a partir das narrativas autobiográficas da pesquisadora, além de aspectos históricos que constituíram a profissão docente e sua relação com o tema investigado. Essa seção inclui os seguintes subitens: 2.1 *Da trajetória de vida ao objeto de estudo*, que conecta as escolhas pessoais e as experiências formativas da pesquisadora até a definição do objeto desta pesquisa; 2.2 *Cursos Normais*

*Regionais no Rio Grande do Norte: estado e produção do conhecimento*, que analisa a história da educação para destacar os aspectos sociais, históricos e culturais que constituíram a profissão docente, com especial atenção às relações de gênero; 2.3 *Percursos teórico-metodológicos na interface entre História da Educação e História Cultural*, que apresenta a fundamentação teórico-metodológica, situando a investigação histórico-documental na construção de saberes histórico-educacionais a partir da História Cultural. Esta subseção também detalha as tipologias das fontes utilizadas, sobretudo as fontes escolares, consideradas enquanto essenciais para a análise proposta.

A segunda seção, intitulada *Formação Profissional no Rio Grande do Norte: Das Escolas Normais aos Cursos Normais Regionais*, apresenta o percurso das estruturas e da profissionalização da docência no Rio Grande do Norte, a partir da institucionalização das Escolas Normais e dos Cursos Normais, discutidos em âmbito regional e local.

A terceira seção está dividida em três subitens: 3.1 *Trajetórias históricas da profissionalização da docência nas Escolas Normais*, que aborda o contexto e processo histórico de institucionalização das Escolas Normais do âmbito nacional até o contexto regional do Rio Grande do Norte; 3.2 *Os Cursos Normais Regionais e sua história no Rio Grande do Norte*, discute os aspectos regionais da implementação dos Cursos Normais Regionais nas regiões interioranas do Rio Grande do Norte; 3.3 *O cenário profissional da docência no século XX e o Curso Normal Regional de Assú*, que exalta aspectos históricos, políticos e sociais da cidade de Assú como alicerce da implementação do Curso Normal Regional, na Escola Estadual Juscelino Kubitschek.

A quarta seção intitula-se *Profissionalização da Docência no Curso Normal Regional De Assú/RN*, também dividida em três subitens: 4.1 *Gênero em foco: percursos históricos de profissionalização da docência*, na qual discutimos sobre os conceitos de gênero atrelado a história do feminismo como movimento social que instigou os estudos de gênero na educação, trazendo análises sobre a constituição das turmas e o ingresso das estudantes no Curso Normal de Assú; 4.2 *A cultura escolar e o currículo no Curso Normal Regional de Assú : disciplinas e corpo docente*, analisa-se o processo de profissionalização docente a partir das disciplinas que compunham o currículo e dos professores responsáveis por ministrá-las; 4.3 *Eventos institucionais: hierarquias, gênero e poder*, nesta subseção discute-se os eventos institucionais como constituintes de uma cultura escolar que permite a compreensão de questões que ultrapassam sua idealização, a partir do contexto político-social de seu tempo, destacando as relações de poder e hierarquias existentes.

Com a realização desta pesquisa, busca-se contribuir para a historiografia do Rio Grande do Norte, destacando os percursos de formação profissional docente no interior do estado, especialmente por meio da categoria de gênero como instrumento de análise. O estudo enfatiza o Curso Normal como um espaço de discussões que reverberam na construção da profissão docente, evidenciando como a formação docente está intrinsecamente ligada à construção social de gênero e aos processos educativos que a estruturaram.

## 2 TECENDO A PESQUISA: EXPERIÊNCIAS E CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO

“[...] identidade não se faz em linha reta. O percurso profissional deriva de opções, escolhas, mudanças de rumo. Passa por metamorfoses” (Mignot, 2002).

A epígrafe sugere que a construção da identidade profissional não ocorre de forma linear, mas é marcada por escolhas e mudanças. A trajetória de vida e profissional não segue um caminho previsível ou uniforme; muitas vezes, é preciso avançar no percurso e fazer descobertas ao longo do caminho, influenciadas por decisões pessoais, contextos sociais e transformações diversas que podem ocorrer ao longo do tempo. Dessa forma, a identidade profissional permanece em constante (re)construção.

Essas metamorfoses, como sugere Mignot (2002), refletem a influência de fatores sociais, culturais e históricos, tais como as relações de gênero, as políticas educacionais e as transformações no sistema de ensino, que constituem, ao longo do tempo, essas mudanças e as relações estabelecidas no campo da educação. Portanto, nesta pesquisa, lidamos não com processos lineares, mas com processos complexos e que se manifesta em diferentes aspectos, influenciados por distintos fatores que conectam a história da educação com a profissionalização docente.

Esta seção apresenta a trajetória de vida, formação e profissão da autora desta pesquisa até o encontro com o objeto de estudo. Larrosa Bondía (2002) defende que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Muito se passa todos os dias de nossas vidas, mas nem tudo nos toca. Portanto, é importante ressaltar que as experiências narradas na subseção 2.1 *Da trajetória de vida ao objeto de estudo*, tem duas dimensões: a primeira, a escolha de experiências que se alinhassem ao objeto de estudo, pois nem todas elas poderiam compor este texto; a segunda, a escolha das experiências que toca a autora, ou seja, aquelas consideradas significativas tanto para a vida e a profissão, quanto para a pesquisa.

As subseções a seguir apresentam a profissionalização docente nas Escolas Normais, considerando que a consolidação da docência como profissão reconhecida teve início nessas instituições, que antecederam os Cursos Normais e, posteriormente, atuaram de forma concomitante na formação e profissionalização dos professores, com ênfase na prática docente no Rio Grande do Norte. Em seguida, discute-se os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, refletindo sobre nosso posicionamento enquanto sujeitos inseridos na história.

## 2.1 Da trajetória de vida ao objeto de estudo

“O que você quer ser quando crescer?” Essa pergunta, tão comum na infância, carrega um peso significativo ao nos instigar a refletir sobre nossas aspirações e o papel do trabalho em nossas vidas. Para alguns, a resposta vem de forma rápida e confiante, enquanto para outros, como foi o meu caso, é um processo de construção que se desenvolve com as experiências vividas, os contextos sociais e os desafios enfrentados ao longo do caminho. Quando essa pergunta é direcionada a uma criança, geralmente a resposta vem de forma instintiva ou depois de uma breve e resoluta reflexão, e podem ser a mais diversas. Médica/o, jogador/a de futebol, astronauta, arquiteta/o, segurança de aeroporto.

Na minha infância, a resposta era simples e direta: queria ser veterinária, impulsionada pelo amor incondicional que sempre senti pelos animais. No entanto, ao adentrar a adolescência, percebi<sup>2</sup> que essa profissão não seria viável para mim. O motivo? Um medo irracional, mas paralisante: a batracofobia<sup>3</sup>. Influenciada pelos filmes estadunidenses que retratavam cenas escolares, especialmente em aulas de biologia que se resumiam a dissecação de sapos, criei uma associação entre essa atividade e a profissão de veterinária.

Essa percepção, ainda que fundamentada mais no imaginário do que na realidade prática da profissão, convenci-me de que a medicina veterinária exigiria práticas semelhantes. Ainda que baseada nos meus poucos conhecimentos sobre essa profissão e o que ela realmente envolve, foi determinante para redirecionar minhas aspirações profissionais e abriu espaço para novas descobertas sobre mim mesma e sobre o que eu realmente buscava para o futuro, mesmo ainda não sabendo que caminho seguiria.

Com o sonho de infância descartado, fiquei sem resposta para a clássica pergunta sobre o futuro. Em 2009, conclui o ensino médio e me vi diante da necessidade de escolher uma carreira. Sem convicção, decidi prestar vestibular para Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ainda durante o terceiro ano. Nem sequer olhei o resultado, pois logo percebi que o curso não despertava meu interesse. Olhando para trás, entendo que essa experiência foi necessária para começar a entender o que eu não queria.

Em 2010, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM pela primeira vez voltada para a escolha de uma formação, novamente sem uma escolha clara de curso ou profissão. Com

---

<sup>2</sup> A subseção 1.1, por apresentar uma escrita autobiográfica, focada em explorar os elementos que conectam a trajetória de vida e formação ao objeto de estudo, é redigida, quase integralmente, em primeira pessoa. No entanto, as demais seções e subseções são elaboradas em terceira pessoa.

<sup>3</sup> Segundo o Atlas da saúde, a batracofobia trata-se do medo de anfíbios, como sapos, salamandras, rãs etc. Disponível em: <https://www.atlasdasaude.pt/lista-de-fobias>. Acesso em: 5 dez. 2024.



os resultados em mãos, decidi me candidatar ao curso de Turismo. Como decidi isso? Um teste vocacional na internet sugeriu o curso, e o desejo de viajar me fez aceitá-lo. Passei, mas rapidamente percebi que minha motivação era transitória, e então essa vontade ficou para trás não cheguei nem a me matricular.

No ano seguinte, 2011, mais uma vez prestei o ENEM. Desta vez, inscrevi-me para dois cursos distintos: Licenciatura em Matemática, na UERN campus central, e Licenciatura em Informática, no IFRN, Campus Ipanguaçu. Passei em ambos e optei pela segunda opção, não por afinidade com a área, mas por razões práticas: proximidade da minha cidade, custos mais acessíveis e a conciliação entre os estudos e o trabalho de telefonista numa instituição pública.

Ao ingressar no curso de Licenciatura Plena em Informática, em 2012, descobri algo que até então não conhecia: a docência. Até aquele momento, não sabia o que significava ser licenciada. Durante o curso, além das disciplinas específicas do campo da Informática, como Programação, Algoritmos e Banco de Dados, fui introduzida a temas relacionados à educação, como Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e Didática. Foi nesse contexto que o desejo de ser professora se consolidou.

Concluí minha formação em 2018, mas, diante das poucas oportunidades na área de informática, decidi investir na Pedagogia. Fiz o ENEM novamente em 2019 e, em 2020, ingressei na Licenciatura em Pedagogia na UERN. Contudo, minha jornada foi impactada pela pandemia de COVID-19, que adiou o início do curso. Paralelamente, comecei uma pós-graduação lato sensu em Educação e Contemporaneidade, no IFRN, onde explorei temas que sempre me intrigaram, como gênero e educação.

Foi na pós-graduação lato sensu que, além de outros temas, dei início aos meus estudos sobre ser mulher e ser professora na Educação Profissional. Foi a partir desses estudos que minha pesquisa na pós-graduação culminou no trabalho “Mulheres docentes na informática: um estudo de caso no Centro Estadual de Educação Profissional – CEEP no Alto do Rodrigues/RN”, instituição onde atuei como professora de informática entre 2021 e 2023. Estudar a desigualdade de gênero no contexto educacional foi profundamente transformador, especialmente porque essas questões sempre fizeram parte das minhas reflexões pessoais desde a infância.

Concilieei minha graduação, especialização e, nesta época, o trabalho como Professora Técnica de Informática em uma escola de Educação Profissional Integral, confirmando que cada passo do meu percurso foi essencial para constituir a profissional que sou hoje. Cada escolha, mesmo as incertas, me levou ao caminho da docência e à construção do meu objeto de pesquisa atual, consolidando meu compromisso com a educação e a formação profissional.

Nesse sentido, a pedagogia foi fulcral nesse processo de formação. Me lembro que, diante de todas as atividades que provinham da necessidade de conciliar trabalho, estudos e os serviços de casa, o momento mais prazeroso do meu dia, eram as aulas presenciais na UERN, tanto por seus conteúdos como pelo contato com colegas e amigas, que nesse momento já se faziam possíveis. É importante salientar que as discussões de gênero permeiam todo o curso de Pedagogia, desde a sua origem até as discussões empreendidas em cada componente curricular.

A pedagogia é comumente vista como um curso "de mulheres". Não é o único: carreiras como serviço social e enfermagem também são majoritariamente ocupadas por mulheres. Ao explorar a história para compreender esse fenômeno, percebo que a origem da palavra *pedagogia* remete ao cuidado, algo historicamente associado ao trabalho feminino. A palavra Pedagogia tem origem na Grécia. Ela é formada pela junção das palavras *paidos*, que significa criança, e *agogs*, que significa "guia" ou "aquele que conduz". Assim, compreende-se que originalmente a palavra significa a arte ou ciência de guiar crianças (Aranha, 2012).

No contexto da Grécia antiga, o termo era usado para designar pessoas escravizadas que eram responsáveis por acompanhar as crianças da casa até a escola, cuidando de sua educação e de sua moral. Com o passar do tempo, o termo evoluiu para se referir ao conjunto de práticas, teorias e metodologias relacionadas à educação e ao ensino (Saviani, 2011). Essa origem ajuda a compreender por que a pedagogia, historicamente, foi associada a uma função de cuidado, consolidando estereótipos que ligam a profissão a características culturalmente atribuídas às mulheres, mas com abrangência muito maior do que o simples ato de cuidar.

Entretanto, não podemos cair na armadilha de achar que os estereótipos em torno da profissão docente, especialmente da/o pedagoga/o, devem-se somente a origem da palavra, mas vão além dela. Eles são fruto de uma construção histórica que associa o cuidado infantil ao papel feminino. Se perguntarmos a um grupo de estudantes que escolheram o curso de pedagogia como formação, é possível que, mesmo hoje, ouçamos pelo menos uma resposta que se relacione com o sentimento de gostar de crianças.

Curiosamente, a minha escolha pela pedagogia não foi movida por uma paixão inicial, mas por dois motivos muito práticos. Primeiro, ao analisar a grade curricular do curso, percebi que vários componentes coincidiam com disciplinas que eu havia apreciado em minha primeira graduação. Isso me fez acreditar que seria fácil gostar dessa formação. Segundo, vi na pedagogia possibilidades profissionais que a Licenciatura em Informática não me oferecia. No entanto, havia um obstáculo interno: meu preconceito em relação às professoras da educação infantil. Eu dizia a mim mesma que os momentos de prática profissional seriam apenas uma

fase que eu precisaria superar. Meu plano era focar em áreas de gestão ou em outros espaços de atuação, como empresas privadas – tudo para evitar a sala de aula, especialmente com crianças.

Mas a vida, com sua imprevisibilidade, me surpreendeu, e no mesmo ano que ingressei no curso participei de uma seleção para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID<sup>4</sup> que me possibilitou o contato com a sala de aula antes do esperado. E assim, contribui com as aulas remotas para o 1º ano do Ensino Fundamental, planejando atividades e produzindo materiais possíveis para o momento vivido. Nesse sentido, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, foram essenciais para o desenvolvimento das atividades, por meio de edição de vídeos, imagens e produção de áudios, e, os conhecimentos sobre metodologias do ensino de informática foram cruciais para esse momento da minha formação.

Entretanto, em 2022 com o retorno das escolas ao presencial e com o contato direto com as crianças, apaixonei-me pela sala de aula, especialmente ao trabalhar com crianças maiores. Apesar disso, não descarto a possibilidade de atuar na educação infantil. Essas experiências me fizeram questionar: será que ser professora da infância é uma vocação? Será que apenas por ser mulher eu estaria "autorizada" a ocupar esse espaço? Minha resposta é um sonoro não, e explico por quê.

Primeiro, ensinar crianças não exige instinto materno. Muitas mulheres, como eu, optam por não seguir o caminho da maternidade, e isso não nos impede de sermos excelentes professoras. Não sei cuidar de crianças a partir da experiência da maternidade, porque não sou mãe. Tudo que faço como professora veio do aprendizado, não de um "instinto" feminino. Da mesma forma que alguém aprende a ser mãe, eu aprendi a ser professora, e é esse papel que escolhi desempenhar. Tudo que realizo no exercício da docência é fruto de um processo de aprendizado contínuo, e não de um “instinto” feminino naturalizado. Assim como a maternidade pode ser construída ao longo do tempo, minha trajetória como professora foi constituída por estudos, práticas pedagógicas e reflexões críticas.

Pinheiro (2009) em sua tese de doutorado reflete sobre sua trajetória pessoal como mãe, esposa e professora que a levou a investigar as representações das mulheres em Natal/RN entre 1889 e 1914. Nesse trabalho, a autora destaca a educação feminina como um meio de moralizar a sociedade e destaca no seu texto, com as mulheres desempenhando papéis de mães-esposas e professoras. Para isso, apresenta perfis como Guiomar de Vasconcelos, Dolores Cavalcanti e

---

<sup>4</sup> Trata-se de um programa que objetiva antecipar o vínculo entre futuros professores e as salas de aula da rede pública. Para tanto, articula a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 25 mar. 2025.

Júlia Medeiros, destacando suas trajetórias e contribuições, e outras mulheres que tinham em suas condutas a moral cristã numa relação entre o público e o religioso, e destacando nessas personalidades os traços do tipo de educação civilizatória que se propunha para a época, a partir da combinação entre o público e o privado tendo o cuidado maternal como base. Nas pesquisas referenciadas pela autora, o que se denota no perfil feminino duas representações “uma que era mãe-educadora e a outra que era educadora-mãe” (Pinheiro, 2009, p. 80).

Percebe-se, portanto, a partir da tese da autora que as ideias de modernização, civilização e progresso, bem como a expansão urbana do município de Natal sendo apresentada como um símbolo de modernidade e progresso, a educação é destacada como um meio de civilizar a sociedade, com as mulheres desempenhando um papel central na formação dos futuros cidadãos, trazendo à tona o celibato pedagógico em que as mulheres professoras representavam a figura ilibada de mãe-educadora, como já afirmado por Pinheiro (2009).

Traz à tona a discussão sobre o celibato pedagógico feminino, discutido em 1927 na revista *Pedagogium* por Nestor dos Santos Lima, destacando estudos que defendiam que “o trabalho mental da professora esgota e destrói os nervos; assim ella não pode contribuir para formar uma progênie sadia” (Lima, 1927, p. 4).

Entretanto, a pesquisa de Pinheiro (2009) demonstra que a educação das mulheres era voltada para a formação de mães e esposas, com ênfase na moralidade, na virtude e nas habilidades domésticas. A expansão das escolas femininas e a criação de instituições como a Escola Doméstica de Natal apresentaram-se como reflexo da importância atribuída à educação das mulheres no projeto republicano.

Por fim, a autora conclui refletindo sobre as continuidades e mudanças nas representações femininas ao longo do tempo. A educação feminina no final do século XIX e início do século XX foi fundamental para a formação de uma sociedade civilizada e moderna e destaca o papel das mulheres como educadoras, tanto no espaço público quanto no espaço privado, e como o cuidado materno foi institucionalizado como base da educação.

Nota-se, portanto, que mesmo quando afastadas de atividades consideradas “naturalmente femininas”, como a maternidade, as professoras foram colocadas num lugar de mãe-moralizadora, ao exaltar a representação de uma figura que deveria servir à construção de uma imagem de educação alinhada aos ideais republicanos, reforçando, assim, um papel social que as aproximava simbolicamente da função materna.

Nesse sentido, o meu preconceito inicial em relação às professoras da infância e sua suposta ligação intrínseca com a maternidade, bem como a associação das mulheres como educadoras naturais das crianças, não se constituíram de modo natural. Pelo contrário, foram

conformados por interesses sociais específicos, que historicamente atribuíram às mulheres papéis relacionados ao cuidado e à educação dos pequenos, reforçando estereótipos de gênero que persistem até hoje.

Um segundo aspecto que baliza os meus questionamentos, trata-se da questão histórica da atribuição do cuidado às mulheres. Por séculos, fomos encarregadas do lar, dos enfermos e das crianças. Essa expectativa social se estendeu à educação infantil, vista como uma extensão do trabalho de cuidado, que muitas vezes é entendido dentro de um caráter assistencialista que favorece essa narrativa. No entanto, ensinar vai além disso; envolve formação, conhecimento e profissionalismo.

Por fim, o argumento mais contundente: ser professora exige formação profissional. Passei quatro anos me dedicando a um curso acadêmico e profissionalizante para exercer minha profissão. Isso deveria bastar para desassociar o ensino escolar direcionado às crianças ao papel da mãe-educadora, como afirma Pinheiro (2009).

A docência, mesmo que majoritariamente feminina, é uma área habitada também por homens, ainda que em menor número é possível vê-los cada vez mais nas salas de aula dos cursos de Pedagogia. Essa jornada me fez perceber que a pedagogia não é uma vocação, nem um reflexo do meu gênero, mas sim, uma escolha profissional fundamentada no aprendizado, na formação e na paixão que desenvolvi ao longo do meu caminho.

Além das experiências proporcionadas pelos estágios, outro elemento foi crucial para meu contato com a sala de aula foi a participação no Programa Residência Pedagógica<sup>5</sup>, que iniciei quase no final de 2022. Essa experiência me levou, mais uma vez, para a sala de aula, com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

E quanto ao meu desejo de atuar em outros espaços como a gestão ou em empresas privadas, áreas nas quais eu inicialmente desejava atuar? Bem, ficaram para trás. O curso de pedagogia me permitiu amadurecer minha compreensão sobre os processos educacionais vigentes numa sociedade marcada pela lógica capitalista e neoliberal, em que o valor dos sujeitos é pautado pelo quanto podem ser produtivos. Sempre tive uma posição crítica em relação a esse sistema e o curso de Pedagogia, proporcionado pela UERN aprofundou minha reflexão me levando a questionar sobre o tipo de sujeito eu formaria numa instituição privada.

---

<sup>5</sup> Trata-se de programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que teve por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Este foi encerrado no ano de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 14 abril. 2025.

Além disso, ao vivenciar os estágios voltados para a gestão e com a minha atuação na Residência Pedagógica, percebi que essas áreas não refletem quem eu sou ou o que me motiva profissionalmente.

Em 2023, no sétimo período de pedagogia iniciei o processo de estudos e escolhas para o trabalho final da minha graduação, e mais uma vez decidi que os estudos sobre gênero em educação fariam parte da minha monografia, assim decidi investigar a profissionalização docente na educação infantil e o meu trabalho culminou na pesquisa “Relações de gênero e Profissionalização Docente: trajetórias e narrativas de professoras da Educação Infantil.” Foi com esse trabalho que percebi a forte imbricação entre a História da Profissionalização Docente, a História da Educação, e a História das Mulheres na Educação, e me questionei de que formas a História poderia contribuir para os moldes que tomaram a profissão docente e o enraizamento cultural da mulher na educação e ensino de crianças.

Com a minha pesquisa constatei que as relações culturais, políticas e sociais que se estabelecem no terreno das relações de gênero, repercute não somente nas mulheres, mas também nos homens que desejam ingressar nessa profissão, mesmo que de formas diferentes.

Foi também, a partir da minha pesquisa na graduação que descobri uma instituição de formação de professores na minha cidade que existiu entre os anos de 1950 e 1971, e nela, se formaram muitas professoras que atuaram durante décadas na educação regional e local. Em função dessa descoberta, me questionei que práticas docentes foram aprendidas nesses cursos? Quem ministrava? Como era organizado o currículo dessa instituição? Em que se baseavam os conteúdos ensinados aos aprendizes de professores?

Enfim, nesse mesmo ano e com a graduação em pedagogia ainda em curso, decidi me submeter a seleção do Mestrado em Educação na UERN, fiz minha inscrição e submeti um projeto de pesquisa intitulado: “A profissionalização docente nos Cursos Normais sob a ótica de gênero: um estudo do Curso Normal Regional de Assú/RN”. O processo seletivo da pós-graduação *Stricto Sensu*, requeria antes da aprovação do projeto, uma prova. O desafio, portanto, era passar na prova, então me preparei a partir dos referenciais teóricos estabelecidos no edital, e na qual com muita alegria, passei, assim como nas outras fases do processo, e em 2024, dias depois de ter defendido a minha pesquisa monográfica, ingressei no mestrado, e para o qual desenvolvo a minha pesquisa, nesse momento intitulada “A profissionalização docente sob a ótica de gênero: um estudo no Curso Normal Regional de Assú/RN (1951-1971)”.

Como evidencia esta narrativa autobiográfica, meu percurso de formação foi marcado por caminhos complexos e por um conjunto de escolhas, influências e vivências que me conduziram ao objeto desta pesquisa. Retomando as reflexões de Mignot (2002), minha

trajetória não seguiu um processo linear, mas foi tecida pela curiosidade, pelas inquietações e pela busca de compreender o papel transformador da educação. O interesse pela história da formação docente surgiu da necessidade de compreender de que forma as políticas educacionais e as relações sociais influenciaram não apenas as práticas pedagógicas, mas também os fundamentos da formação profissional dos professores.

Esse processo de construção tem sido fortalecido pelo contato com fontes históricas e pelo diálogo com teorias que abordam a formação docente sob diferentes perspectivas, o que tem consolidado o meu encontro com a História da Educação. Um estudo de Brasil, Stamatto e Medeiros Neta (2021, p. 372), que reflete e questiona sobre quem é o historiador da educação, aponta que “muitos dos intérpretes da História tinham distintas formações e acabaram se ocupando do ofício de historiador por várias razões, tanto por causalidade quanto por paixão.”

Gosto de pensar que minha trajetória como mulher e professora me conduziu, por acaso, à História da Educação; no entanto, percebo que, a cada dia, me apaixono mais por esse campo de estudo, no qual pretendo permanecer e aprofundar minhas investigações. Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada reflete não apenas uma busca acadêmica, mas também o entrelaçamento das minhas experiências pessoais e profissionais com a realidade formativa do Curso Normal Regional de Assú, objeto desta investigação.

## **2.2 Cursos Normais Regionais no Rio Grande do Norte: estado e produção do conhecimento**

Nas pesquisas voltadas para a História da Educação, as instituições escolares surgem como um importante objeto de análise por condensarem em sua materialidade projetos políticos para a educação nacional. É sob essa perspectiva que se analisa o Curso Normal Regional de Assú, no Rio Grande do Norte, entendendo-o não apenas como um braço local de uma política nacional de profissionalização docente, mas como uma instituição que perdura no tempo. Para Saviani (2021, p. 4), “a instituição apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana [...] de caráter permanente. Por isso, a instituição é criada para permanecer”.

A criação do Curso Normal Regional no Rio Grande do Norte materializou a resposta institucional a uma necessidade permanente do século XX: a construção de um sistema nacional de ensino, que demandava um corpo docente estatizado para consolidar uma necessidade educacional.

Tendo o Curso Normal Regional de Assú, como objeto deste estudo, consideramos de suma importância verificar e compreender o estado atual de conhecimento produzido sobre as instituições que abrigaram o referido curso no contexto do Rio Grande do Norte. Por isso, essa seção tem como objetivo perscrutar os estudos publicados, as interpretações elaboradas pelas pesquisas e escritos e as possíveis lacunas acerca do tema. Para tanto, realizamos o Estado do Conhecimento a partir da temática de investigação, pautando-nos em Morosini (2014, p. 155) que o compreende como forma de

[...] identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Algumas etapas metodológicas foram necessárias para a construção do Estado do Conhecimento. Primeiramente, é preciso salientar que nos interessa, nesta pesquisa, valorizar a História da Educação norte-rio-grandense, por isso, os estudos empreendidos nessa fase do trabalho buscou estudos produzidos e publicados no âmbito das universidades do estado, ligados aos programas e linhas de pesquisa de pós-graduação.

Dessa forma, as buscas foram, inicialmente, conduzidas nos repositórios institucionais das universidades do Rio Grande do Norte, como a Universidade Estadual (UERN), o Instituto Federal (IFRN) e a Universidade Federal (UFRN). Entretanto, em função do número reduzido de trabalhos encontrados, ampliamos a busca e incluímos o Portal de Periódico Capes.

Com os resultados das buscas, identificamos estudos de Dutra (2011), Pereira (2018), Santos (2022), Nascimento, et al, (2022), Silva, et al, (2023) e Amorim e Nascimento (2023), que tratam respectivamente, do Curso Normal de 1º Ciclo em Assu/RN (1951-1971), da Escola Normal Regional de Caicó (1954 - 1962), da secular feminização do magistério e a profissionalização certificada da mulher potiguar nos Cursos Normais Regionais (1946-1971), do Curso Normal Regional e suas implicações no cenário Profissional de Pendências/RN (1980-1991), da Breve história da criação do Curso Normal Regional de Angicos (1951), do Curso Normal Regional de Pendências: diálogos sobre feminização do magistério (Rio Grande do Norte, 1889-1991).

Para chegar a esse resultado utilizamos como descritores as palavras “Curso Normal Regional” e “Cursos Normais Regionais”, utilizando como critério de exclusão trabalhos que não são produção acadêmica realizada sobre instituições no Rio Grande do Norte. Essa estratégia metodológica visou abranger as variações terminológicas (singular e plural) encontradas nas fontes, assegurando a recuperação do maior número possível de estudos sobre essas instituições formadoras de professores. Um único trabalho recuperado não empregou os



descritores exatos, referindo-se à instituição como "Escola Normal de Caicó", pois no âmbito da busca nas linhas de pesquisa da Pós-graduação em Educação da UERN, os trabalhos foram consultados individualmente, tendo em vista que o programa não possui um repositório institucional. No entanto, com a leitura do trabalho notamos que apesar de não levar o nome específico de Curso Normal Regional, a instituição oferecia o referido curso e analisando também sua estrutura.

A abordagem justifica-se pela necessidade de incluir discussões que abranjam os processos de profissionalização docente e as relações de gênero, contextualizadas histórica, política e socialmente, contribuindo assim para a historiografia da educação potiguar. Na tabela 1, apresentamos as produções acadêmicas relevantes para esta pesquisa, categorizando por tipo, autor(a), título, ano e objetivo, permitindo visualizar lacunas e convergências na produção acadêmica sobre a profissionalização docente nas instituições que abrigaram o curso.

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre os Cursos Normais Regionais no Rio Grande do Norte

| Tipo                                            | Autor(a)                                                                                                                                | Título                                                                                                                             | Ano  | Objetivo                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tese                                            | Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra                                                                                         | O Curso Normal de 1º Ciclo em Assu/RN (1951-1971)                                                                                  | 2011 | Responder como se constituíram o funcionamento e as práticas educativas de tal instituição, formadora de professoras, ao longo de sua existência.                                                                                      |
| Dissertação                                     | Ana Vilma de Medeiros Pereira                                                                                                           | Marco de um tempo: A Escola Normal Regional de Caicó/RN (1954-1962)                                                                | 2018 | Analisar o processo histórico de implantação, consolidação e de extinção da Escola Normal Regional de Caicó-RN, entre os anos de 1954 e 1962, sob a perspectiva de uma ex-normalista e das legislações desse período.                  |
| Tese                                            | Gillyane Dantas dos Santos                                                                                                              | A secular feminização do magistério e a profissionalização certificada da mulher potiguar nos cursos normais regionais (1946-1971) | 2022 | Destacar em que medida a feminização do magistério contribuiu para a profissionalização certificada das mulheres, identificando os Cursos Normais Regionais no movimento de interiorização da formação docente no Rio Grande do Norte. |
| Trabalho completo em Anais de Evento (II COHEP) | Rute Moura de Melo do Nascimento;<br>Lara Roana de Paulino de Figueirêdo;<br>Amanda Cibelly dos Santos; Sara Raphaela Machado de Amorim | O Curso Normal Regional e suas implicações no cenário Profissional de Pendências/RN (1980-1991)                                    | 2022 | Investigar sobre as implicações do Curso Normal Regional para o âmbito profissional da cidade de Pendências /RN.                                                                                                                       |

|                                                               |                                                                                                                                                            |                                                                                                                  |      |                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resumo expandido em Anais de Evento (IV Simpósio de Educação) | Alderir Anselmo da Silva;<br>João Victor da Silva Souza;<br>Talita Daiane Silva de Lima;<br>Franselma Fernandes de Figueirêdo;<br>Juliana da Rocha e Silva | Breve história da criação do Curso Normal Regional de Angicos (1951)                                             | 2023 | Investigar a história da criação do Curso Normal Regional de Angicos - Rio Grande do Norte.                                                                         |
| Artigo científico                                             | Sara Raphaela Machado de Amorim;<br>Rute Moura de Melo do Nascimento                                                                                       | O CURSO NORMAL REGIONAL DE PENDÊNCIAS: diálogos sobre feminização do magistério (Rio Grande do Norte, 1889-1991) | 2023 | Investigar aspectos históricos do processo de feminização do magistério no Curso Normal Regional de Pendências – Rio Grande do Norte, entre os anos de 1889 e 1991. |

Fonte: Elaborada pela autora

Como é perceptível na produção acadêmica apresentada, a quantidade de trabalhos sobre os Cursos Normais Regionais no Rio Grande do Norte ainda é pouco expressiva, haja vista o número de trabalhos encontrados por meio dos descritores apresentados. Entretanto, é possível perceber alguns aspectos relevantes, como as diferentes tipologias das produções, a análise temporal, os tipos de abordagens temáticas e metodológicas, as lacunas para possíveis estudos futuros e, por fim, uma análise relevante sobre as relações de gênero na pesquisa no campo da História da Educação.

O campo da História da Educação ganhou força a partir da década de 1980 com a criação de grupos de trabalho na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), grupos de estudo e pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR e a Sociedade Brasileira de História da Educação/SBHE (Lopes e Galvão, 2010).

Na interpretação da tabela 1, observa-se que as tipologias dos estudos incluem dissertação de mestrado, tese de doutoramento, artigo publicado em periódico, trabalho completo e resumo expandido em anais de eventos de educação, sendo um deles especificamente na área da História da Educação. Apesar de o Quadro apresentar um recorte temático específico, a diversidade de tipologias dos trabalhos sugere que os estudos na área possuem espaço e notoriedade nas pesquisas e nos fóruns acadêmicos. Essa relevância, consolidada no final do século XX, se estende, portanto, ao século XXI.

A partir do corpus analisado, observamos a predominância da pesquisa histórico documental como eixo central da maior parte dos estudos (Dutra; Santos; Nascimento e

Amorim, Silva, et al.; Nascimento et al.). Essa escolha metodológica evidência o compromisso com a investigação das fontes primárias, como documentos institucionais, legislação e registros de acervos escolares, como base para a compreensão dos processos históricos educacionais das instituições dos Cursos Normais Regionais.

Destacamos, contudo, a diversidade de estratégias de investigação. Enquanto alguns estudos se restringem à análise documental e bibliográfica, mesmo considerando a natureza do próprio trabalho, pesquisas mais consistentes, como teses e dissertações, incorporam abordagens complementares. É o caso, por exemplo, do estudo de Pereira (2018), que adota explicitamente uma triangulação metodológica, combinando os achados das fontes históricas com entrevistas. Essa perspectiva busca superar os limites das fontes, conferindo maior profundidade e robustez à análise por meio do cruzamento de diferentes registros e da inserção da voz de quem vivenciou a cultura da instituição.

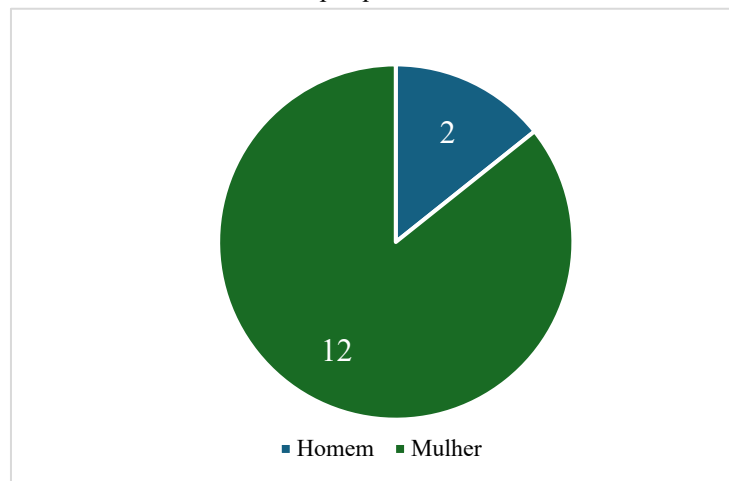
De forma semelhante, Dutra (2011) integra à análise documental a realização de entrevista com egressa, incorporando a perspectiva dos sujeitos que vivenciaram a instituição escolar. Essa escolha permite uma aproximação à dimensão experiencial e às memórias da formação, enriquecendo a interpretação histórica com elementos da história oral. Quanto ao enfoque analítico, pelo menos três estudos tem a cultura como lente teórica, a exemplo dos estudos de Dutra, Nascimento, et al., Nascimento e Amorim, com foco na História da Educação como campo de estudo e pesquisa acadêmica e científica e das instituições escolares. Tal orientação sugere um diálogo interessado nas práticas, representações e cultura material que constituem o cotidiano escolar.

Nesse sentido, ao analisar esses trabalhos é possível compreender que as pesquisas sobre os Cursos Normais Regionais têm privilegiado, majoritariamente, abordagens de cunho histórico-documental, alinhados aos modos de fazer História da Educação. É notável, no entanto, uma tendência emergente e promissora no sentido da combinação de métodos, especialmente da triangulação entre análise documental, tendo fontes históricas no seu eixo e história oral, o que aponta para a busca por abordagens mais complexas e multifacetadas do fenômeno educativo.

Um outro dado significativo que emerge da análise da produção acadêmica levantada refere-se às relações de gênero que permeiam o campo de conhecimento da História da Educação. Como é possível observar na tabela 1, há uma nítida predominância de mulheres como autoras e coautoras das pesquisas e trabalhos produzidos, com apenas uma produção contando com dois pesquisadores, autor e coautor, respectivamente do mesmo trabalho. Esse cenário, apesar de restrito, não reflete apenas a feminização histórica da área da educação, mas

também evidência como a produção do conhecimento nesse domínio é majoritariamente construída por mulheres.

Gráfico 1: Gênero inferido dos/as pesquisadores/as do estado do conhecimento



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Em um estudo intitulado como *Historiadores da Educação Brasileira* de autoria de Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (2019), cujo objetivo foi analisar a formação inicial e o perfil geracional dos historiadores da educação no Brasil, identificando suas origens e o processo de feminização do campo, o autor identificou a evolução do campo de conhecimento e pesquisa da História da Educação, organizando os dados por fator geracional, quais sejam: primeira, segunda, terceira e quarta geração compreendendo um período total de 1838 a 2000.

O trabalho de Pinheiro (2019) evidencia uma relação intrínseca entre a formação inicial dos pesquisadores e sua atuação no campo da História da Educação. Diante disso, a discussão que se segue dialoga com os achados desse autor, articulando-os com os dados obtidos no presente estado do conhecimento. Essa aproximação se mostra fundamental para esta pesquisa, na medida em que possibilita explorar as relações formativas e as relações de gênero que orientam a produção intelectual na área.

Pinheiro (2019) organiza e explora sua pesquisa por fator geracional, identificando quatro grupos: primeira geração (1838-1910), segunda geração (1911-1965), terceira geração (1966-1980) e quarta geração (1981-2000). Cada geração apresenta particularidades próprias. A primeira geração, por exemplo, era composta por oito homens com formação acadêmica diversificada, incluindo Medicina, Letras e Jornalismo, considerados integrantes da elite intelectual do Império, em sua maioria letrados em um contexto marcado por altos índices de analfabetismo.

Nessa geração, também se evidencia a forte influência do IHGB, fundado em 1838, instituição que estabelecia os padrões da produção histórica da época e se relacionava a tratados sobre história da educação, ainda que sem a intenção explícita de criar um campo disciplinar específico. Esses pesquisadores buscavam estabelecer a historicidade da educação, vinculando-a ao projeto de construção da nação e à ideia de “civilização” inspirada no modelo europeu.

A segunda geração representa um momento de conformação inicial do campo, composta por 26 pesquisadores (20 homens e 6 mulheres) com formação acadêmica diversificada, incluindo cursos de Filosofia, História, Geografia, Medicina, Engenharia, Matemática, Odontologia, entre outros. Entre esses pesquisadores, surgem as primeiras pedagogas, a maioria com formação inicial em pedagogia ou em segunda formação.

Nesse grupo, o contexto institucional favorecia a introdução da disciplina História da Educação na Escola Normal do Rio de Janeiro, com produção voltada à formação de professores normais e aos cursos de pedagogia. Devido à relação com instituições formadoras mais consolidadas, a concentração geográfica desses pesquisadores situava-se principalmente no eixo Rio-São Paulo-Minas Gerais.

Entre os nomes femininos destacam-se Maria Thétis Nunes e Josephina Chala Pereira, formadas em História; Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, com formação religiosa; e Maria do Carmo Tavares de Miranda, com múltiplas formações.

A produção característica dessa geração incluía manuais para o ensino em escolas normais, compilações documentais e estudos de caráter mais sistemático. Segundo o autor, essa geração representava a transição entre a produção dos homens letrados da primeira geração e o início da profissionalização do campo, marcada pela incorporação de mulheres e pela elaboração de obras específicas voltadas ao Ensino da História da Educação.

A terceira geração de historiadores da educação brasileira representa um marco decisivo na profissionalização e institucionalização do campo. É o período da criação dos primeiros programas de pós-graduação em educação, como na PUC-RJ (1966), com o primeiro mestrado, PUC-SP (1971) e a fundação da ANPED (1978). O perfil é composto por trinta e quatro pesquisadores (21 homens e 13 mulheres). Nessa geração, a formação em Pedagogia passa a assumir a liderança com doze pesquisadores formados. Os demais tinham formação em Filosofia, Sociologia/Ciências Sociais e História.

Nessa geração, nota-se um crescimento significativo de mulheres, tendo as pedagogas predominando a área de pesquisa e com titulação completa no campo, como doutoramento. São exemplos: Edígenes Aragão, Ester Buffa, Gilda Barros e Leonor Tanuri. Em relação a produção de conhecimento foram privilegiadas temáticas relacionadas a Políticas Educacionais,

História das Ideias Pedagógicas e Análise de Reformas Educacionais, com forte presença da filosofia e abordagens histórico-políticas. É importante salientar que a produção teve forte vinculação com primeiros mestrados e doutorados. Além disso, essa geração revela avanços metodológicos significativos, como o distanciamento dos manuais didáticos da geração anterior, uso mais sistemático de metodologias de pesquisa histórica e o trabalho com fontes e o avanço na crítica documental.

Segundo Pinheiro (2019) esta geração representa o momento de passagem crucial na História do campo, onde a história da educação brasileira se consolida como disciplina acadêmica e área de pesquisa específica, com crescente participação feminina e institucionalização através da pós-graduação.

A quarta geração representa um momento de expansão e consolidação institucional e quantitativa do campo, com o crescimento significativo dos programas de mestrado e doutorado em Educação, e criação de espaços específicos como já mencionamos anteriormente (ANPED, HISTEDBR, SBHE), além de periódicos especializados como o surgimento de revistas científicas específicas da área. Tem um perfil composto por 195 pesquisadores (74 homens e 121 mulheres), com mudança no perfil formativo.

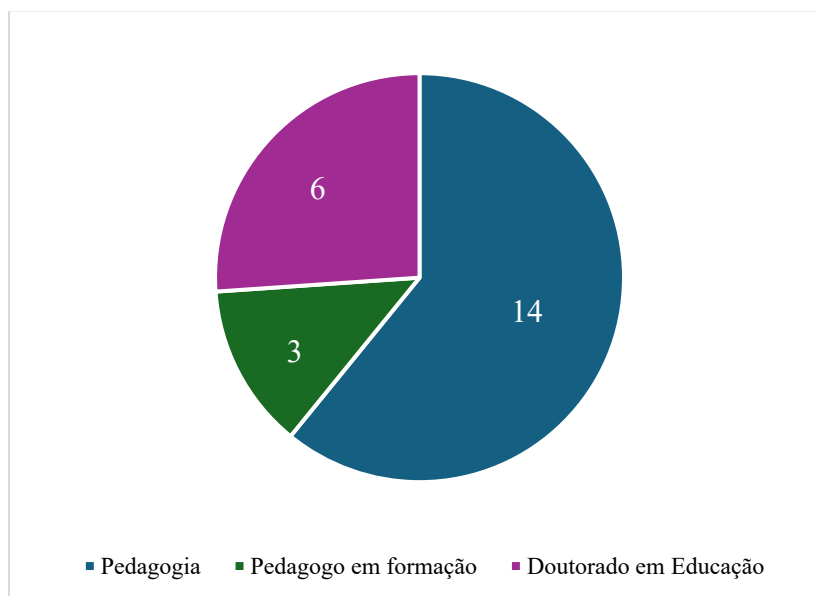
A Pedagogia se consolida como liderança com um total de 72 pesquisadores sendo maioria de primeira formação. Também emergem desses dados História, Filosofia, Letras, Ciências Sociais e Educação Física, sendo os três últimos considerados uma inovação no campo.

Nessa geração a feminização do campo também se consolida com a participação massiva de mulheres (62%), sendo 48% formadas em Pedagogia, 25% em História e 8% formadas em Letras. Com a mudanças de perfil, novas abordagens surgiram como: História da leitura e da escrita, História da disciplina corporal, Cultura material escolar, Gênero e educação. Mais uma vez, a produção intelectual dessa geração está fortemente ligada ao fortalecimento dos grupos de pesquisa, maior circulação de ideias e referenciais teóricos, pesquisadores com trajetórias acadêmicas mais definidos e expansão da regionalização para além do eixo Rio-São Paulo. Esta geração representa a maturação do campo da história da educação no Brasil, com estabelecimento de estruturas institucionais próprias, significativa expansão quantitativa e consolidação do perfil feminino que caracterizaria definitivamente a área.

Considerando a discussão de Pinheiro (2019), ressaltamos a importância de analisar os dados desta pesquisa para evidenciar os elementos que constituem a produção em História da Educação no Rio Grande do Norte. Nesse sentido, além da categoria gênero, examinamos a formação dos sujeitos responsáveis pelos trabalhos que compuseram este estudo. Conforme

indicado no Gráfico 2, a formação em Pedagogia é predominante, assim como se observa um elevado grau de titulação entre os pesquisadores.

Gráfico 2: Formação acadêmica dos pesquisadores da História da Educação da Educação



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Dentre os sujeitos investigados, segundo os dados da Plataforma Lattes, apenas três indivíduos ainda estão em formação. Entretanto, é importante salientar que esses pesquisadores estão vinculados ao Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens (EDUCLIN), ligado à Universidade Federal do Semiárido (UFERSA). Esse dado evidencia um movimento significativo de renovação geracional no campo, que começa a formar novos historiadores da educação, expandindo geográfica e institucionalmente um campo antes concentrado em universidades tradicionais.

A presença desses pesquisadores em formação sugere que o campo da História da Educação continua a atrair novos estudiosos, refletindo uma distribuição intergeracional do conhecimento dentro dos grupos de pesquisa, nos quais instituições do interior do Nordeste assumem papel ativo na formação de novos quadros, impulsionados pelo desenvolvimento da pesquisa nas universidades.

As temáticas, embora muitas vezes centradas nos Cursos Normais Regionais, também revelam diferentes abordagens sistematizadas. Com base no panorama inventariado, observa-se que os estudos publicados concentram-se principalmente na relação entre os Cursos Normais Regionais e os processos de formação e profissionalização docente, considerando suas interações com os contextos político, econômico e social do Rio Grande do Norte e do país.

Além disso, há variações nas pesquisas que abordam a criação e o desenvolvimento desses cursos no contexto regional e local das cidades em que foram implementados. As investigações incluídas abrangem tanto pesquisas concluídas quanto trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, refletindo o interesse contínuo dos pesquisadores por essas instituições.

A análise dos textos identificados foi realizada com base em categorias específicas, divididas entre profissionalização docente e relações de gênero, incluindo ainda aspectos culturais, políticos e históricos dos cursos investigados, considerando cada repositório e banco de dados abordado neste estado do conhecimento. Essa categorização permitiu uma avaliação detalhada do contexto de criação e funcionamento dessas instituições.

Entre os estudos mapeados, observa-se que os trabalhos publicados em repositórios institucionais e no periódico CAPES apresentam temáticas amplamente alinhadas à proposta desta investigação. No entanto, há uma ênfase predominante no processo de profissionalização docente associado à institucionalização dos Cursos Normais Regionais. A discussão sobre gênero, embora presente, tende a ser secundarizada, sem aprofundamento significativo do conceito nem das relações de gênero.

Diante dessa constatação, a escrita deste estudo propõe alargar o debate sobre gênero e profissionalização docente nos Cursos Normais Regionais, com foco no contexto regional norte-rio-grandense e elencando novos elementos para a composição de uma análise mais aprofundada das investigações realizadas no campo.

Por fim, o estudo demonstra que ainda é lacunar a investigação detalhada sobre as relações de gênero na formação docente oferecida pelos Cursos Normais Regionais, o que aponta para a importância de outras propostas que abordem tais aspectos, oferecendo uma contribuição significativa para o campo de estudo ainda não priorizado nas análises até o momento existentes.

Em conjunto, esses trabalhos constituem-se num importante contributo para a discussão da profissionalização docente no Rio Grande do Norte, bem como para sua historiografia da educação potiguar que cumpriu o papel essencial de estabelecer os marcos institucionais do tema. Todavia, ao priorizar a análise da estrutura, tende a deixar em segundo plano as práticas dos agentes educacionais que vivenciaram esses espaços formativos.

Essa lacuna abre um espaço fértil para investigações futuras que se debrucem sobre a dimensão microcultural e experiencial da formação normalista. Nesse sentido, torna-se promissora a articulação com aportes da Nova História Cultural privilegiando fontes como a dos arquivos escolares, fotografias, material iconográfico dessas instituições e registros de práticas escolares e rituais escolares como festas, celebrações e congregações.



Aproximar-se dessas fontes permite não apenas ouvir as vozes silenciadas pela história tradicional, mas também compreender como os sujeitos apropriaram-se, ressignificaram e, por vezes, contestaram os projetos formativos idealizados pelas elites, revelando uma história da educação potiguar mais complexa, plural e humana, e aproximando-se das discussões sobre as relações de gênero envolvidas nesse processo formativo.

### **2.3 Percursos teórico-metodológicos na interface entre História da Educação e História Cultural**

A presente pesquisa estrutura-se metodologicamente a partir da articulação entre um objeto empírico definido, um campo de conhecimento consolidado, uma lente teórica específica e um conjunto diversificado de fontes históricas. Para além dos acontecimentos factuais, buscamos compreender os significados culturais impregnados na trajetória do Curso Normal Regional de Assú no período do recorte temporal estabelecido nesta pesquisa.

O objeto desta investigação é a instituição de ensino que sediou o Curso Normal Regional de Assú (1951-1971), atual Escola Estadual Juscelino Kubitschek, integrante da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Conforme Saviani (2021, p. 4) uma instituição se apresenta como uma “estrutura material constituída para atender a determinada necessidade humana”, a instituição é tomada aqui em sua materialidade e suas práticas concretas. Toda a análise gravita em torno de entender esta unidade singular, seu prédio, seu corpo docente e discente, suas regras, seu currículo e suas atividades, como uma entidade produtora de cultura, e por isso, tão importante para a discussão sobre as relações de gênero envoltas nessa instituição.

É importante salientar que esta pesquisa emerge de um lugar de pertencimento e resistência: ser mulher e ser professora é habitar um espaço historicamente marginalizado, marcado pelo silenciamento e pela constante prova de legitimidade, um desafio que ainda persiste, pois limita o espaço de atuação de homens e mulheres, especialmente quando tratamos do ensino de crianças. Para tanto, situamos este estudo no campo da História da Educação pois compreendemos que somos feitos de tempo e estamos inseridos nas práticas sociais. Nesse sentido, concordamos com Aranha (2012) que não nos compreendemos fora da nossa prática social, pois ela se encontra mergulhada em um contexto histórico-cultural. Ao compreendermos nossa história, reafirmamos nosso lugar nela e fortalecemos nosso compromisso com a transformação das estruturas educacionais e sociais.

Nessa perspectiva, compartilhamos da visão de Certeau (1982) ao defender que a pesquisa historiográfica parte de um lugar social de produção que é embebido pelo contexto socioeconômico, político e cultural em que o historiador da educação está inserido. Esse lugar influencia os métodos utilizados, os interesses investigados e a forma como questionamos os documentos.

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É uma função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (Certeau, 1982, p. 56).

A pesquisa historiográfica não é neutra, pois está sujeita às condições e particularidades do contexto em que é produzida, o que influencia a interpretação dos fatos. A história, portanto, não constitui uma reconstrução objetiva do passado, mas uma interpretação moldada pelas escolhas e perspectivas dos historiadores.

Brasil, Stamatto e Medeiros Neta (2024) discutem a relação entre o lugar social do Historiador da Educação e os programas de pós-graduação, grupos de estudos e pesquisa, considerando-os como lugares sociais de produção de conhecimento sob a influência de diferentes abordagens. Dentre elas, a Nova História Cultural, a nossa lente teórica, centra-se com predomínio nas pesquisas atuais. Destaca ainda que “o lugar social é um importante elemento no exercício do ofício do historiador da educação” (Brasil, Stamatto, Medeiros Neta, 2024, p. 384).

É importante ressaltar que além do lugar de pertencimento mencionado anteriormente, a pesquisa situada na História da Educação também converge com a formação em Pedagogia. Assim, as autoras destacam que

As pesquisas que remetem ao campo da História da Educação têm sua origem no momento em que a pedagogia vivenciava o processo de cientificização, tal movimento coaduna com a institucionalização da educação e a profissionalização dos professores, fomentados pelo processo de massificação do ensino (Brasil, Stamatto, Medeiros Neta, 2024, p. 381).

Conforme Galvão e Lopes (2010, p. 12), estamos “imersos num presente que traz indagações, impõe questões e sugere temáticas”, o que favorece a formulação de problemas para a história. Assim, a questão central desta pesquisa surgiu a partir de pesquisa monográfica situada no âmbito da formação em Pedagogia que suscitou uma inquietação contemporânea sobre como as relações de gênero estão imbricadas com a profissionalização docente.

Dessa forma, a questão levantada por este trabalho encontra na história do Curso Normal Regional de Assú/RN um campo fértil para investigação. O estudo do passado dessa instituição não se limita a uma recuperação memorialística, mas se configura como uma ferramenta para interrogar criticamente as estruturas e relações de gênero que persistem na educação brasileira, impactando a profissionalização docente, especialmente no âmbito da educação infantil.

Embora tenha sido publicado há dezesseis anos, o estudo de Galvão e Lopes (2010, p. 12) continua atual ao afirmar que a “história tem contribuído para que entendamos melhor o que o presente nos coloca como problema: um gesto, um modo de pensar, uma maneira de se comportar ou uma forma de agir”. Com base nessa reflexão, compreendemos que as relações de gênero permeiam não apenas os documentos oficiais e outras fontes históricas, mas também os aspectos destacados pelas autoras, que se perpetuam e se manifestam ao longo do tempo, entrelaçados com a cultura social de determinada sociedade.

A história nos permite ver que, em outros lugares, em outras culturas e em outras épocas, ou aqui perto de nós, a educação (de modo geral) e a escola (em particular) têm se transformado, mas mantêm elementos que, surpreendentemente, são os mesmos de um século atrás (Galvão e Lopes, 2010, p. 12).

Explicita-se, portanto, a coexistência da mudança e da permanência da cultura escolar. As instituições escolares não são estáticas, pois passam por mudanças contínuas suscitadas por demandas da sociedade referentes ao mundo do trabalho, a novas descobertas científicas, reformas educacionais e mudanças culturais e tecnológicas. Apesar dessas mudanças, existem estruturas profundas da escola que possuem uma notável resistência à mudança. A título de exemplos, essas permanências se percebem quando professores pedagogos são repelidos da educação infantil ou a notada maioria de mulheres nos anos iniciais da educação básica.

Defendemos, portanto, o papel da História da Educação como campo de pesquisa e estudo que contribui para identificar essas permanências que, por estarem tão naturalizadas, se tornam invisíveis. Dessa forma, posicionando-nos como pesquisadoras que exploram a interrelação entre essa área e as relações de gênero.

Conforme destacam Gatti Júnior e Gatti (2018) os conflitos ideológicos presentes na vida social afetam profundamente as instituições escolares, o que nos leva a compreendê-las como locus privilegiado para analisar a construção e a contestação das normas de gênero.

Nesse sentido, tomamos como base a concepção plural da História da Educação – que inclui, segundo Santos (2012, p. 5), a história das disciplinas, da profissão docente, do currículo e do livro didático –, acrescentando a ela a História das Instituições Escolares. Nesse contexto,

voltamo-nos especificamente para o papel desempenhado por tais instituições ao longo da modernidade. Gatti Junior e Gatti (2018, p. 29) compreendem que dentre as instituições

[...]a escola teria grande importância, pois abrigaria, sob “seu teto”, um conjunto de finalidades e de práticas, animadas por seus professores e alunos, que disseminariam os valores sociais e culturais convencionados em torno da vontade geral, que iriam colaborar, de modo definitivo, para a transformação do indivíduo em cidadão, condição fundamental para o exercício da liberdade.

Os autores reforçam que tais instituições, “seja pelo exame das diferentes realidades que presidem, seja pela realidade pedagógica que abrigam, são objetos de estudo fundamentais para a compreensão da vida em sociedade” (2018, p. 31). No entanto, essa visão macro só ganha materialidade quando aplicada a contextos específicos. A pesquisa que empreendemos não se limita a um estudo de caso, mas dialoga com questões teóricas da História da Educação, dando concretude a elas por meio da análise das relações de gênero.

Para avançar nessa direção, recorreremos à noção de cultura como categoria analítica que permite inscrever as instituições escolares e suas práticas em contextos históricos mais amplos. Como destaca Santos (2006, p. 5), ao se referir a Ward (2000), a cultura representa um “bom lugar para inscrever objetos, os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais”. Essa perspectiva é particularmente útil para revalorizar temas menosprezados no campo pedagógico, como as relações de gênero, uma vez que os novos historiadores da cultura demonstraram que tais dimensões são centrais para compreender a dinâmica das instituições escolares e sua função social.

Para tanto, este estudo circunscreve-se no campo da História da Educação em diálogo com a Nova História Cultural, visto que esta amplia a interpretação dos objetos históricos considerados adicionais ou sub-representações, proporcionando uma base teórico-metodológica para a compreensão mais profunda do passado (Machado, 2006).

Em resposta às limitações das abordagens tradicionais da história, a História Cultural emerge como um campo de estudo que se consolida a partir da influência da Escola dos Annales, especialmente a partir da sua segunda geração, e da Nova História, pois ampliaram o escopo da história ao incluir os aspectos culturais. A “História Cultural é aquele campo do saber historiográfico atravessado pela noção de cultura que [...] abriga diferentes possibilidades de tratamento” (Barros, 2003, p. 145).

Metodologicamente, a História Cultural utiliza uma variedade de fontes, como textos literários, iconografias, documentos pessoais, objetos cotidianos e registros orais, nos quais busca revelar significados que vão além da mera descrição dos fatos. Dessa maneira, é possível

ampliar o escopo da pesquisa histórica, incluindo temas silenciados como a história das mulheres, das minorias e das práticas populares (Barros, 2003).

Ao encontro dessa perspectiva Aranha (2012) e Galvão e Lopes (2010) constituem em suas ideias que a construção da História tem sido predominantemente centrada nas ações de grandes agentes de poder, negligenciando as experiências de outros grupos que são organizados pelas condições e desafios do tempo em se vive e destacam que ela tem ampliado seu escopo e incorporado novas perspectivas teóricas para compreender os fenômenos educativos ao longo do tempo, por meio da inovação na escolha de objetos e incorporação de novas categorias teóricas.

Nesse sentido, compreende-se que os pesquisadores estão explorando aspectos da educação que vão além das instituições formais, como escolas e universidades, incluindo práticas, sujeitos e contextos diversos, ou seja, novos temas e objetos são considerados nas análises e interpretações nas pesquisas em História da Educação.

Quanto as categorias teóricas, a História da Educação tem se apropriado de conceitos e categorias desenvolvidas em outras áreas das ciências humanas, como sociologia, antropologia e estudos culturais. Consideramos, nesta pesquisa, esses conceitos essenciais para uma análise mais profunda e contextualizada do passado educativo. Lopes e Galvão (2010) citam categorias como gênero, etnia e geração somando-as a classe social, que ajudam a entender como estas, influenciam e são influenciadas pelos processos educativos.

Assim, reconhecemos a impossibilidade de compreender os fenômenos educativos sem utilizar essas categorias, pois permitem uma análise mais crítica e contribui para revelar nuances que antes podiam passar despercebidas. Dentre as categorias citadas pelas autoras, destacamos o conceito de gênero que compreendemos ser fundamental para a análise histórica dos fenômenos educativos. Segundo Scott (1995) o conceito de gênero enquanto categoria analítica permite explorar como as relações e os papéis sociais que foram constituídos a partir das diferenças. Em educação, essas relações ficam explícitas a partir dos papéis sociais em torno do masculino e do feminino que influenciaram a educação ao longo do tempo.

Desse modo, é possível investigar como as políticas educativas, os currículos e as práticas pedagógicas empreendidas em uma determinada época, reforçaram ou desafiaram estereótipos de gênero, bem como as experiências entre homens e mulheres foram distintas em diferentes contextos históricos. Possibilita-nos, portanto, compreender a incorporação do gênero na História da Educação não apenas como um espaço de produção do conhecimento, mas também de contestação das desigualdades.

Para dar concretude a essa perspectiva, recorreremos a um conjunto diversificado de fontes histórico-documentais, como livros de posse, livros de ponto, atas de formação, listas de turmas concluintes, atas de colação de grau, fichas escolares, atas de doação de livros (com menção a discursos de autoridades locais), registros de comemorações, como a Semana do Normalista e eventos relacionados à “Revolução Democrática Brasileira” de 1964, além da programação de aulas inaugurais.

Dessa forma, compreendemos que estabelecer o diálogo entre os campos da História da Educação e a Nova História Cultural permite a possibilidade de análise das práticas sociais e culturais que se relacionam com as experiências vivenciadas no campo da educação. Nesse sentido, entende-se a História da Educação como campo de pesquisa que transcende a análise das práticas pedagógicas e insere-se em um contexto mais amplo que, neste trabalho, foca-se na profissionalização para a docência, por meio da formação nessas instituições, tendo-as como protagonistas na educação como espaços de construção social e cultural e, as relações de gênero historicamente constituídas.

Para tanto, nesta pesquisa a Instituição escolar que abrigou o Curso Normal Regional de Assú entre as décadas de 1950 e 1970 é o nosso objeto de análise. Segundo Saviani (2021) ao definir uma instituição, defende que está se apresenta como “uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana.” Partindo dessa definição, compreendemos que a criação do Curso Normal de Assú não foi um ato aleatório, mas uma resposta material a uma necessidade concreta da região do vale do Assú, ou seja, a carência de professores habilitados para atender à expansão do ensino primário nas pequenas cidades do interior do Rio Grande do Norte. A instituição escolar, portanto, materializava a política educacional de formação docente para o interior, assim como ocorreu em outros estados do país.

Como atividade científica, a História da Educação envolve a busca e a interpretação rigorosa de fontes, não apenas para compreender o passado, mas para iluminar o presente (Aranha, 2012). Aqui, a transição entre a "história dada", aquela tradicionalmente imposta, e a "nova história cultural" se torna essencial, e dessa forma, atribuímos, nesta pesquisa, a nova história cultural como teoria que privilegia as vozes e experiências anteriormente silenciadas, ampliando a compreensão dos fenômenos educacionais ao incluir as dinâmicas de poder, cultura e subjetividade.

Conforme Nunes e Carvalho (1993), as investigações realizadas por historiadores da educação concentram-se nas fontes, pois dependem não apenas das questões formuladas no

interior de matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos disponíveis. Segundo Galvão e Lopes (2010, p. 66), as fontes são a matéria prima do historiador, que podem ser

[...] disponíveis, abundantes ou parca, eloquentes ou silenciosas; vemos, pelos trabalhos realizados que elas existem. Mas elas estão também indisponíveis: é preciso que alguém vá atrás delas, e um historiador só faz isso se tiver um problema ou, no mínimo, um tema de pesquisa. De saída, o que determina quais serão as fontes é exatamente isso: o problema em questão.

O trabalho com as fontes exige do pesquisador estudos sobre o objeto, o trabalho com a teoria e com a metodologia da história, pois não basta apenas localizá-las, mas também contextualizá-las e interpretá-las a luz do problema de pesquisa. “As questões que se faz a cada fonte e ao conjunto do material, a relação que se estabelece entre essas fontes e as respostas obtidas são os elementos que criam a possibilidade de fazer história” (Galvão e Lopes, 2010, p. 80). Ainda nesse sentido, Barros (2019) enfatiza que as fontes não falam por si só; é o historiador quem lhe dá voz. Assim, a seleção das fontes não é um ato neutro, mas sim um processo que reflete as intenções e os objetivos do pesquisador.

Outro aspecto relevante no trabalho com as fontes é a crítica documental, que envolve a verificação da autenticidade, da procedência e da confiabilidade dos materiais. Como alerta Vasconcelos (2014), a análise das fontes deve considerar o contexto de produção, os interesses dos autores e as condições históricas em que foram criadas. Isso evita interpretações anacrônicas e permite uma compreensão mais precisa dos fenômenos estudados.

Por fim, o trabalho com as fontes históricas na pesquisa em história da educação não se limita à coleta e à análise de documentos; ele também envolve a construção de narrativas que articulem os dados encontrados com as questões teóricas e os problemas de pesquisa. Como afirma Nóvoa (1997), a história da educação é um campo em constante diálogo com outras áreas do conhecimento, o que exige do pesquisador a capacidade de integrar diferentes perspectivas e abordagens em sua análise. Dessa forma, as fontes não são apenas um meio para reconstruir o passado, mas também um instrumento para refletir sobre os desafios e as transformações da educação no presente.

As fontes históricas são o alicerce da pesquisa em História da Educação. Vasconcelos (2014) destaca a necessidade de contextualizá-las dentro do período histórico em que foram produzidas, considerando as condições sociais, políticas e culturais da época. Além disso, destaca algumas tipologias, dentre elas estão as fontes documentais, iconográficas, orais ou materiais. Destacamos, nesta pesquisa, as fontes histórico-documentais que se constituem, conforme já mencionado, de documentos produzidos no cotidiano escolar, além dessas, operamos também com outras tipologias documentais como legislação e jornais disponíveis na

Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (BN Digital) e no Laboratório de Imagens da UFRN (LABIM).

Esta forma de pesquisa emerge no contexto cada vez mais digital da sociedade contemporânea. Embora as fontes permaneçam as mesmas, os limites de sua materialidade física têm motivado a criação de acervos digitais, que passam a constituir novas formas de salvaguarda e acesso a esses documentos. Para tanto, os jornais analisados nesta pesquisa foram acessados por meio de buscas em repositórios digitais especializados, incluindo os já mencionados anteriormente, bem como diretamente no site da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte.

Os principais documentos utilizados para esta pesquisa, fazem parte do arquivo escolar da instituição que abrigou o Curso Normal Regional de Assú, a Escola Estadual Juscelino Kubitschek. Segundo Mogarro (2006) os arquivos escolares refletem a vida da instituição que os produziu. Entretanto, motivam profundas preocupações em relação a sua salvaguarda e preservação, pois documentos antigos são, muitas vezes, considerados como “Arquivo morto”, e são relegados ao descaso por diferentes circunstâncias, dentre as mais comuns estão a falta de preparo no trato com esses documentos, condições precárias de preservação ou desvalorização dessas fontes (Bacellar, 2008).

Esta pesquisa trabalha com arquivos escolares digitalizados, organizados e catalogados no âmbito de um projeto de cooperação entre o Departamento de Educação e o Departamento de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o que viabilizou o acesso ao referido acervo. A pesquisa, contudo, não se limitou ao material digitalizado, incluindo também visitas ao arquivo físico da escola.

Como é comum em arquivos históricos, este acervo também enfrenta desafios de preservação e salvaguarda documental, aspectos que foram considerados na análise. Em diálogo com o responsável pela organização, pesquisa e catalogação, soube-se que, apesar de desempenhar tais funções, ele não possui formação específica para o tratamento de documentos históricos. Essa limitação, somada à inexistência de um protocolo de acesso estruturado, resultou em restrições ao trabalho de consulta, impedindo o acesso irrestrito da pesquisadora ao acervo.

Outro aspecto relevante é a história de instabilidade física do arquivo. Ao longo dos anos, os documentos foram realocados em diferentes ambientes e manuseados de forma irregular, sem os cuidados necessários para impedir sua deterioração. Portanto, a análise aqui empreendida deve ser lida considerando essas condições de salvaguarda. A interpretação aqui



empreendida não pretende ser uma imposição de verdades absolutas, mas sim uma narrativa construída a partir do diálogo crítico com esses documentos e seu contexto material.

É imprescindível situar que

A investigação em instituições educativas transita entre a memória e a história, para permitir a compreensão de um processo educacional instituído como modelo, em uma determinada época, e possibilitar o conhecimento de suas contradições e versões, as quais não podem ser desconsideradas (Vasconcelos, 2014, p. 46).

Nesse sentido, Mogarro (2006, p. 74) argumenta que “as informações fornecidas por estes documentos têm, necessariamente, de ser cruzadas com os dados que se encontram em outras fontes de outra natureza.” Essa interdisciplinaridade e diversidade de fontes que, incluem documentos oficiais, egodocumentos, relatos orais e materiais iconográficos, enriquecem a pesquisa, permitindo uma reconstrução mais complexa e multifacetada da história das instituições educativas.

Dessa forma, operamos também com fontes de jornal e imagens, pois a investigação em instituições educativas não se limita à análise de documentos isolados, mas busca integrar diferentes perspectivas, tanto da história oficial quanto da memória individual e coletiva. Essa abordagem não apenas amplia o entendimento sobre os processos educacionais do passado, mas também subsidia a reflexão sobre as práticas e os modelos educativos que continuam a influenciar o presente. Dessa forma, a pesquisa histórica revela-se um importante campo de estudo para desvendar as nuances e as transformações da educação ao longo do tempo.

### **3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE: DAS ESCOLAS NORMAIS AOS CURSOS NORMAIS REGIONAIS**

Para fundamentar esta pesquisa, torna-se imprescindível retomar eventos históricos da educação que conferem substância à instituição escolar em análise. O Curso Normal Regional de Assú/RN surge como resultado de um conjunto de iniciativas políticas que influenciaram tanto sua criação quanto sua extinção. Considerando que o presente estudo investiga a profissionalização docente nesse curso, é necessário recorrer à história da educação brasileira, com ênfase nos elementos que permitem compreender a formação dos profissionais que nele atuaram, o percurso formativo dos alunos e as particularidades que singularizam o curso, especialmente no que se refere ao seu contexto local e regional.

Essa abordagem histórica não apenas situa o objeto de estudo, mas também evidencia as dinâmicas educacionais que influenciaram sua constituição e desenvolvimento. Esta seção da pesquisa tem como objetivo compreender os aspectos históricos, políticos e sociais que orientaram a profissionalização docente, desde as Escolas Normais até os Cursos Normais Regionais no Rio Grande do Norte. Para tanto, as subseções seguintes abordam as trajetórias históricas da profissionalização docente nas Escolas Normais, o contexto histórico de implementação dos Cursos Normais Regionais e, por fim, o contexto local da cidade de Assú/RN.

Consideramos que essa estrutura possibilita uma compreensão abrangente das relações entre políticas educacionais, formação docente e as dinâmicas regionais e locais que influenciaram a consolidação da profissão. Para tanto, recorreremos aos estudos sobre instituições escolares como fonte de subsídios teórico-metodológicos, essenciais para embasar as discussões sobre o Curso Normal Regional de Assú/RN, conforme já destacado anteriormente.

#### **3.1 Trajetórias históricas da profissionalização da docência nas Escolas Normais**

A história dos Cursos Normais Regionais origina-se da emergência de uma consciência social voltada à formação docente, especialmente direcionada às escolas primárias. Anteriores a essas instituições, as Escolas Normais desempenharam papel pioneiro na formação de professores e na consolidação da profissão docente. Por isso, torna-se indispensável compreender o contexto histórico, político e social que orientou a história da educação nacional.

Nesse sentido, esta subseção dedica-se a explorar os percursos históricos, políticos e sociais da profissionalização docente, com foco nas Escolas Normais. Essas instituições

desempenharam papel central na formação de professores no Brasil, com maior destaque e estruturação no final do século XIX, consolidando-se como pilares fundamentais para a organização do sistema educacional do país.

Segundo Nascimento (2018, p. 20), a consolidação da profissão docente esteve associada ao período em que os professores passaram a integrar um corpo de funcionários responsáveis pela sistemática transmissão de conhecimentos. A autora destaca que “o curso normal legitimava um corpo de conhecimentos adquiridos pelo aluno que, após a diplomação, adquiria o status de profissional.” Essa ideia reforça a importância das Escolas Normais não apenas como espaços de formação técnica, mas também como instituições que conferiram legitimidade e reconhecimento social à profissão docente.

Araújo, Freitas e Lopes (2017) destacam a trajetória histórica da profissão docente na modernidade, abordando-a como ideia, efetivação e em sua relação com a formação de professores. Os autores ressaltam experiências significativas, como a de Lutero, em 1524, na Europa, que enfatizou a necessidade de especialização para educar e ensinar crianças. Em 1632, Comênio, em sua obra *Didática Magna*, definiu o professor como um formador essencial no processo educativo. Outra experiência relevante foi a do abade francês Charles Demia, que, em 1688, estabeleceu uma escola destinada à formação de professores.

Já em 1794, sob a influência do Iluminismo, J. Lakanal propôs a criação de Escolas Normais na França, voltadas especificamente para a qualificação docente. No século XIX, na Prússia, Wilhelm Humboldt conduziu uma ampla reforma educacional, que também incluiu a formação de professores. Nesse contexto, Carlos Augusto Zeller, discípulo de Pestalozzi, desempenhou um papel central ao fundar Institutos Normais, consolidando um modelo que influenciaria outros países. Essas experiências pioneiras, especialmente as desenvolvidas a partir das Escolas Normais na Europa, foram fundamentais para estruturar a formação docente e continuam a ser referências na História da Educação (Araújo, Freitas e Lopes, 2017).

Em virtude de sua formação marcada pelo colonialismo, a educação brasileira desenvolveu-se sob a influência predominante de uma lógica que privilegiava a importação de culturas, costumes e modos de fazer provenientes de países europeus. Desde a institucionalização da pedagogia jesuítica (1599-1759) aos ideais de renovação da educação no século XX (Saviani, 2024), houve um processo de transplantação cultural que moldou profundamente a educação e as estruturas sociais, políticas e econômicas do país, contribuindo para a consolidação de uma identidade marcada pela adaptação e assimilação de elementos externos.

A educação e o pensamento pedagógico do século XIX na Europa fora influenciado pelas constantes transformações no mundo do trabalho, sobretudo após a Revolução Industrial, passando a pensar uma educação voltada para a qualificação da mão de obra e a formação de uma consciência nacional e patriótica para um povo que constrói o seu estado. Assim, o sistema escolar teria dupla função, capacitar os trabalhadores de acordo com essa ideologia e para as novas exigências profissionais (Schaffrath, 2008).

Nesse contexto, o modelo de Escola Normal implementado no Brasil, foi inspirado no modelo Europeu do século XIX que teve como objetivo instrumentalizar os professores, sob a influência de ideais do ensino público fomentado por movimentos políticos e sociais, tornando-se primordial organizar a educação e dar instrução a população em um contexto de crescente industrialização e expansão das políticas públicas de ensino.

Entretanto, é fundamental destacar que a formação docente possui raízes anteriores. No período do primeiro reinado sob a coroa de D. Pedro, foi instaurada a Lei de 15 de outubro 1827 que oficializou a escolarização primária pública, com uso do método mútuo. Consideramos o seu papel crucial ao permitir que os mestres se preparassem enquanto se alfabetizavam. Conforme Saviani (2024, p. 128)

[...] o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente.

Segundo Schaffrath (2008) essa abordagem favorecia a internalização do ofício de ensinar de maneira prática e gradual, com características que remetem a um caráter artesanal. Tanuri (1969) argumenta que o método Lancasteriano e sua larga utilização no Brasil, provocado pelos liberais brasileiros, foi o responsável pelo preparo dos professores e se resumia à compreensão do Método. Compreende-se, portanto, que esse processo histórico evidencia como a formação de professores evoluiu de práticas informais e empíricas para modelos mais estruturados, marcando o início de uma trajetória que culminaria em um debate contínuo sobre a profissionalização docente.

A referida lei manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, nas vilas e nos lugares mais populosos do império e outorga poder as províncias para escolher os locais e quantidade de escolas existentes, dando-lhes poder, inclusive de extinção e recriação. De acordo com Faria Filho (2000, p. 137)

Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político cultural para a construção da nação brasileira e Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro,

tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as “classes inferiores” era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação.

É notável, portanto, que a disseminação da instrução elementar entre as camadas mais pobres não ocorreu desprovida de interesses. A escola seria uma instituição capaz de impor uniformidade cultural e ideológica em um período importante de consolidação do Estado brasileiro. Além disso, serviu como um instrumento para a difusão dos ideais liberais da época, alinhando-se aos interesses de uma elite restrita, que buscava perpetuar seu poder e influência sobre a sociedade, muitas vezes em detrimento da emancipação plena das classes populares. Segundo afirma Saviani (2024, p. 126):

Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância.

Já no período regencial, de 1831 a 1840, houve um impacto significativo sobre a instrução primária a partir do Ato Adicional à constituição de 1824 que estruturou a descentralização administrativa, com governadores provinciais escolhidos pelo governo central e dando-lhes poder para legislar sobre economia, justiça e educação. Ao permitir que as províncias tivessem mais controle sobre seus próprios sistemas educacionais, criou-se a oportunidade para a expansão do ensino primário, que até então era limitado e seletivo. Este movimento foi parte de um esforço maior para romper com o caráter histórico colonial do Brasil e promover um novo paradigma baseado na razão e na educação pública (Castanha, 2006).

Foi no contexto do período regencial e inspirada no modelo Europeu foi criada a primeira Escola Normal em 1835, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, no período regencial quando as províncias detinham maior controle sob suas ações políticas, econômicas e sociais, objetivando formar professores para o ensino primário, considerando a necessidade de criar um sistema educacional mais organizado e com professores formados, tendo em vista que até então só havia professores leigos.

A palavra normal vem do latim *norma*, que significa “regra” ou “modelo”. Dessa forma, compreende-se que o termo Escola Normal está relacionado ao propósito dessas instituições de estabelecer um modelo de formação de professores, ou seja, estabelecendo um padrão para a prática docente. Nóvoa (1992) define as escolas normais como instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional. Entende-se, portanto, que os professores formados por essas instituições para atender as demandas das escolas públicas em expansão, foram criadas para padronizar métodos pedagógicos e práticas de ensino, assim sua função era de transmitir

um conjunto de regras pedagógicas baseadas em teorias educacionais e experiências práticas consideradas exemplares.

É necessário nos atentar também para o caráter moralizante da formação por meio das Escolas Normais que sob seu viés normativo orientado pela ideia de disciplinar e moralizar a sociedade por meio da educação, tendo em vista buscando-se nessa perspectiva a sistematização do trabalho pedagógico segundo os ideais de formação da época e contribuindo para a ampliação do número de professores e atender a demanda da educação pública no Brasil. Compreende-se, portanto, que o enfoque na formação de professores, constituiu-se como parte do plano de reorganização e reestruturação do país, proposta no império a partir dos interesses da coroa portuguesa e da efervescência de ideias de progresso da época.

Apesar da competência concorrente entre o governo central e as províncias, as tentativas de continuidade dessas escolas foram frustradas. Com o ensino superior sob a responsabilidade do governo central e a instrução primária delegada às províncias, estas enfrentaram dificuldades para manter a estrutura necessária ao funcionamento das instituições, resultando em sua fragilização. Nos seus estudos acerca da instrução feminina na Colônia e no Império, Saffioti (2013, p. 108) aponta para as fracassadas tentativas de instituição dessas escolas.

As primeiras escolas normais, surgidas com o objetivo de pôr fim à improvisação de professores, constituem-se, elas próprias, em instituições nas quais a improvisação passaria a existir em outro nível. Em virtude disso, não vão adiante as primeiras que se fundam: a de Niterói em 1835, a da Bahia em 1836, a do Ceará em 1845. Também a de São Paulo, criada em 1846, e a do Rio de Janeiro, em 1880, não passavam de ensaios de escolas normais.

Portanto entende-se que diferentes experiências ocorreram a partir da realidade política e econômica de cada província. Em um estudo comparativo entre as províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso e Paraná, Castanha (2008) chega à conclusão de que as escolas passaram por uma série de reformas, de criação, supressão, recriação, inicialmente masculinas, depois masculina e femininas, funcionando em dias alternados, depois separados e, por fim, mistas, com um excessivo controle para evitar o contato entre os sexos. Essas mudanças, culminaram na coeducação, que permitiu que rapidamente que as escolas normais fossem habitadas por mulheres.

Segundo Martins (2009) a escola normal pública e gratuita se concretizou somente em 1880, por meio do decreto nº 8.025 de 16 de março de 1881, no qual ficou estabelecida a Escola Normal para preparação de professores primários do 1º e do 2º grau de modo gratuito e para ambos os sexos, compreendendo dois cursos, o de ciências e letras, e o de artes, cujas disciplinas são vistas nos artigos 2º e 3º do decreto e que demonstram, por meio da sua redação, a distinção

nos conteúdos para homens e mulheres, ao mencionar caligrafia e desenho linear, ginástica, música vocal e trabalhos de agulha para as alunas.

Artigo 2º: O curso de Ciências e Letras se comporá das seguintes matérias: Instrução Religiosa, Português, Francês, Matemática Elementar, Corografia e História do Brasil. Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica e Direito Natural e Público. Economia Social e Doméstica, Pedagogia e Metodologia. Artigo 3º: O curso de Artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos de Agulha (para alunas) (Brasil, 1881, apud, Martins).

Mais tarde, em 1888 a instrução moral e cívica foi inserida no currículo dessas escolas, reforçando a ideia de que a escola é a educação moral do povo. As preocupações com a educação moral, persiste no século seguinte. Nos Estudos de Martins (2009) a autora observa uma dupla preocupação no processo de formação do professor, no final do século XIX e início do século XX, as quais aponta para “a profissionalização e uma nova conformação moral e social daqueles que pretendiam ensinar.” Ainda conforme a autora

Essa preocupação permeou a trajetória histórica da Escola Normal, nas principais cidades brasileiras. A busca de um profissional da educação de acordo com os novos princípios de urbanidade, um civilizador, estava presente nas discussões e reformas educacionais do final do século XIX e início do século XX. Era preciso formar um novo tipo de educador, num ‘locus’ específico, a Escola Normal deveria possuir instalações apropriadas à sua missão, de acordo com os princípios morais e científicos que pudessem ‘conformar’ o homem moderno e civilizado (Martins, 2009, p. 180).

Muitas das características das escolas normais iniciadas no século XIX se mantiveram no século XX, dentre elas, o crescente número de mulheres buscando a formação docente. Sendo assim, as escolas normais se enchem de moças, fazendo com que se tornassem escolas de mulheres. Segundo Louro (2012) produziam-se professoras, por meio dos currículos, normas, uniformes, o prédio, os corredores, os mestres e as mestras, e uma série de rituais simbólicos e doutrinas fora mobilizada para a produção dessas mulheres professoras.

Chama atenção que mesmo em um viés de modernização, esse processo tem reflexo nas ações políticas e econômicas do Brasil império. Como aponta Kulesza (1998), embora a emergência de regimes republicanos tenha inspirado aspirações de renovação, produzindo um breve “entusiasmo pela educação” com foco na alfabetização que permitiria aos eleitores votarem, o que se nota é que há muito mais uma continuidade do que uma ruptura com as iniciativas tomadas no final do Império, no que se refere a institucionalização da formação de professores.

Ainda assim, é imprescindível destacar o papel das Escolas Normais no processo de profissionalização docente. Concordamos com Nóvoa (1992) ao defender que o ensino normal constituiu um dos lugares privilegiados de configuração da docência. Mesmo referindo-se ao

contexto político de Portugal, o autor confronta visões distintas da profissão docente na viragem do século XIX para o século XX, que pode ser interpretada também para a realidade brasileira. Assim, defende que as escolas normais foram instituições criadas

[...] para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As Escolas Normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 1992, p. 16).

Essa dualidade apontada por Nóvoa reflete a complexidade do papel dos professores na sociedade e a tensão entre a subordinação e interesses externos e a construção da autonomia e a busca pelo reconhecimento profissional. No contexto brasileiro, apesar de marcadas por constantes rupturas, as escolas normais desempenharam um papel central na consolidação do trabalho docente nos estados, contribuindo para a estruturação e a valorização da profissão. Conforme demonstra o quadro 1, produzido por Araújo, Freitas e Lopes (2017, p. 13) essas instituições foram criadas em momentos distintos que abrange um período de 1835 a 1960, sendo as províncias do Rio de Janeiro e Bahia, pioneiras no processo de formação de professores.

Tabela 2: A emergência das Escolas Normais nas diferentes Unidades Federativas.

| <b>Cidades</b> | <b>Unidade Federativa</b> | <b>Ano de Criação</b> |
|----------------|---------------------------|-----------------------|
| Niterói        | RJ                        | 1835                  |
| Salvador       | BA                        | 1836                  |
| Cuiabá         | MT                        | 1842                  |
| São Paulo      | SP                        | 1846                  |
| Teresina       | PI                        | 1864                  |
| Porto Alegre   | RS                        | 1869                  |
| Curitiba       | PR                        | 1870                  |
| Aracaju        | SE                        | 1870                  |
| Vitória        | ES                        | 1873                  |
| Natal          | RN                        | 1873                  |
| Fortaleza      | CE                        | 1878                  |
| Rio de Janeiro | RJ                        | 1880                  |
| Florianópolis  | SC                        | 1880                  |
| João Pessoa    | PB                        | 1883                  |
| Goiás          | GO                        | 1884                  |
| São Luís       | MA                        | 1890                  |



|              |    |      |
|--------------|----|------|
| Ponte Nova   | BA | 1907 |
| Uberlândia   | MG | 1924 |
| Campo Grande | MS | 1930 |
| Brasília     | DF | 1960 |

Fonte: Araújo, Freitas e Lopes (2017)

Conforme denota o quadro 1, a partir da segunda metade do século XIX, as Escolas Normais começaram a ser criadas em outras regiões do país como Porto Alegre/RS, em 1869 e Curitiba/PR, em 1870. No século XX, continuou com destaque para Uberlândia/MG em 1924 e Campo Grande/MS em 1930. A última cidade a receber a instituição foi Brasília/DF, em 1960, após a transferência da capital federal para o Planalto Central.

Como é possível ver no quadro, foi apenas em 1873, 38 anos após a primeira instituição no Rio de Janeiro, foi criada a Escola Normal no Rio Grande do Norte, na cidade de Natal. De acordo com Araújo, Aquino e Lima (2017, p. 205).

[...] o Presidente João Capistrano Bandeira Mello Filho, defendendo a abertura de uma Escola Normal como medida de aperfeiçoamento da escola primária, mandou instalar no prédio do Atheneu Rio Grandense uma Escola Normal de Instrução primária (Lei nº 671, 5 de agosto de 1873), cujas matérias ensinadas – Português, Aritmética, Geometria, Geografia, Caligrafia e Pedagogia – possivelmente em dois anos pelos professores do Atheneu, seguiram um plano específico caracterizado pela intensão de aperfeiçoamento do trabalho.

No entanto, a trajetória da Escola Normal de Natal foi marcada por intermitências e transformações ao longo do século XIX e início do século XX. Essas mudanças são detalhadas na tese doutoral de Francinaide de Lima Silva Nascimento, defendida em 2013, que posteriormente resultou no livro *A Escola Normal de Natal: Rio Grande do Norte (1908-1971)*. A obra evidencia a história da formação de professores por meio do estudo da instituição, desde sua reabertura em 1908 até sua extinção em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/1971. Os elementos apresentados nos parágrafos seguintes refletem as pesquisas e conclusões da autora, destacando a importância da instituição na formação de professores e na consolidação do ensino primário no Rio Grande do Norte.

Na sua rápida existência, entre 1874, quando iniciou suas atividades, e 1877 formou apenas três professores antes de sua extinção. Reaberta durante a República, enfrentou dificuldades, como a falta de alunos, e foi considerada “natimorta” por Nestor Lima. Sua terceira versão foi criada em 1882 e funcionou a partir 1897, formando cinco professores, todos homens, que seguiram carreiras destacadas no magistério e em outras áreas, como o direito. No início do século XX, a Escola Normal de Natal foi reaberta no contexto da Reforma do Ensino Primário, formando professores para atuar na rede de grupos escolares, como o Grupo Escolar

Modelo Augusto Severo. A instituição, no início exclusivamente masculina, passou a incluir as mulheres, refletindo o movimento da feminização do magistério que foi uma tendência observada em outras regiões do país. A primeira turma, formada em 1910, diplomou 20 professoras e 7 professores, evidenciando a crescente participação feminina na profissão.

A instituição funcionou no Atheneu Norte-Rio-Grandense até 1910, transferindo-se depois para o Grupo Escolar Augusto Severo, onde oferecia um curso de quatro anos com disciplinas gerais e específicas para a formação docente, como pedagogia, história da educação e práticas escolares. Também abrigava um jardim-modelo e um grupo escolar, que serviam como espaços de prática para os normalistas.

A formação dos professores era rigorosa, com exames que avaliavam conhecimentos teóricos e práticos. Após a diplomação, os professores eram habilitados para lecionar no ensino primário público e privado. A escola também incentivava a excelência docente através de prêmios como o Prêmio Pestalozzi e o Prêmio Fröebel, além de viagens para observação de práticas educacionais em outros estados.

Na década de 1920, a Escola Normal de Natal já se consolidava como a principal instituição de formação de professores primários no Rio Grande do Norte, tornando-se referência para outras instituições do estado, como a Escola Normal de Mossoró e Assú. Essa consolidação é evidenciada nas ações da instituição, como a promoção de cursos de férias e palestras para atualização dos docentes, além da participação ativa na Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN).

Nas décadas seguintes, a Escola Normal passou por reformas que modernizaram seu currículo, incluindo disciplinas como psicologia, sociologia e antropologia educacional, alinhadas às ideias do Escolanovismo. Em 1953, foi criado o Instituto de Educação, que integrou a Escola Normal e outros cursos, consolidando-se como centro de formação docente. Em 1966, o Instituto de Educação Presidente Kennedy foi inaugurado, marcando uma nova fase na formação de professores no estado. Foi extinta, assim como outras instituições em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/1971.

Nascimento (2018) corrobora com a defesa de Nóvoa (1992) ao perceber que a história da Escola Normal de Natal reflete a complexidade da profissionalização docente e a tensão entre controle externo e autonomia profissional. Para a autora, a instituição foi um espaço de formação, reflexão e legitimação do saber docente, contribuindo para a consolidação do ensino primário e a valorização do magistério no Rio Grande do Norte. Muitos de seus egressos tornaram-se figuras destacadas na educação e na sociedade, perpetuando sua memória em escolas e instituições que levam seus nomes.

Outras duas instituições que destacaremos nesta pesquisa, são a Escola Normal de Mossoró e a Escola Normal de Assú, que assim como a de Natal contribuíram de modo significativo para a formação e a profissionalização da docência no estado do Rio Grande do Norte. Ambas as instituições têm como os estudos de Amorim e Nascimento (2023; 2025) que analisam além do contexto de criação dessas instituições, as nuances político-educacionais que balizaram suas existências.

O primeiro estudo refere-se a Escola Normal Primária de Mossoró no qual as autoras investigam as circunstâncias políticas e educacionais que levaram à criação da primeira instituição de formação docente no interior do Rio Grande do Norte fundada nos anos 1922. A partir do estudo fundamentado em fontes documentais, como mensagens de governadores, atos legislativos e impressos educacionais, com vistas a perceber “a complexidade do processo de criação de uma nova instituição de formação profissional e como sua origem está interligada a diversos elementos políticos, socioeconômicos e culturas (Amorim e Nascimento, 2023, p. 3).”

A criação da Escola Normal Primária de Mossoró ocorreu em um período de expansão da educação pública primária e de combate ao analfabetismo no Brasil, especialmente no interior do Rio Grande do Norte, bem como a preparação dos indivíduos para atividades laborais necessárias ao desenvolvimento da nação. O governador Antônio José de Mello e Souza destacou a necessidade de formar professores qualificados para atender à demanda das escolas primárias no sertão, uma vez que a Escola Normal de Natal, única instituição do gênero no estado, não conseguia suprir a necessidade de professores no interior.

Além do seu contexto de criação, as autoras destacam também os desafios e obstáculos que interferiram na criação da escola, como a falta de recursos financeiros e de professores habilitados, e dificuldade de atrair professores diplomados para atuar no interior, onde as condições eram mais precárias e a distância da capital era fator de desmotivação de docentes já formados.

Dentre tantos desafios, a escola foi criada por meio do Decreto nº 165, de 19 de janeiro de 1922, e iniciou suas atividades em março do mesmo ano, com 37 alunos, a maioria do sexo feminino. É importante ressaltar, a partir do estudo das autoras que, a instituição foi projetada para formar professores para atuar nas escolas do interior, contribuindo para a expansão do ensino primário na região.

A partir de Amorim e Nascimento (2023) consideramos que a instituição impactou na profissionalização docente no interior do estado, permitindo a formação de professores locais e reduzindo a dependência da capital. Além disso, a escola refletia os interesses políticos e

educacionais da época, alinhados com a necessidade de redução do analfabetismo, a expansão da educação pública e a mão de obra necessária ao desenvolvimento da nação.

Outra instituição importante no território do Rio Grande do Norte foi a Escola Normal de Assú que, apesar de ter diferentes moldes das anteriores teve também seu impacto para a consolidação da profissão docente no interior do estado. Dessa forma, Amorim e Nascimento (2025) propuseram um estudo sobre o Programa de Ensino da Escola Normal de Assú-RN (1935-1938) que analisa os conhecimentos de formação profissional na instituição. As autoras baseiam-se em fontes documentais do acervo do Educandário Nossa Senhora das Vitórias, onde a instituição estava instalada. “A Escola Normal de Assú foi fundada em 1935 e ocupou as instalações arquitetônicas do Colégio Nossa Senhora das Vitórias, que, desde sua fundação em 1927, esteve sob a direção da congregação religiosa das Filhas do Amor Divino” (Nascimento e Amorim, 2025, p. 2).

Destacam a religiosidade cristã como um elemento que permeia toda a história dessa escola que marca a composição do corpo docente e discente dessa instituição. Além dos moldes da instituição, esse elemento é evidenciado pela primeira turma da escola, formada em 1938, composta por sete alunas, sendo duas delas freiras. Marcada pela presença da religiosidade católica a formação docente na instituição era influenciava tanto o currículo quanto as práticas pedagógicas.

Em relação a formação e as disciplinas escolares, o programa de ensino incluía 17 disciplinas, entre elas, Religião, Português, Francês, Matemática, Geografia, História, Educação Moral e Cívica, Música, Desenho, Comportamento e Aptidão Pedagógica. As autoras destacam que a disciplina de Religião era um componente central do currículo, refletindo a influência da congregação religiosa na formação das normalistas. Além disso, a avaliação do comportamento e da aptidão pedagógica das alunas também era influenciada por critérios religiosos.

Denota-se, portanto, que o elemento da religiosidade católica permeava a formação profissional desde as práticas pedagógicas até as cerimônias de diplomação, que incluíam momentos de oração e eram conduzidas por religiosos. A presença de freiras entre as alunas reforçava essa dimensão que buscava formar professoras não apenas para o magistério, mas também para a difusão de valores cristãos em conformidade com o que ditava o contexto educacional da época.

A Escola Normal de Assú foi equiparada à Escola Normal de Natal pela Lei nº 82 de 10 de dezembro de 1936, mas possuía características próprias, especialmente no que diz respeito à influência religiosa. Enquanto a instituição de Natal tinha um currículo mais voltado para a

formação científica e humanista, a escola de Assú incorporava a religiosidade como um elemento central da formação docente.

Conhecer a historicidade das Escolas Normais permite compreender o processo histórico que consolidou a profissionalização docente, e traz à tona diversos elementos que possibilitam como as relações de gênero se imbricaram nesse processo. Assim como Martins (2009, p. 174) consideramos que a Escola Normal, assim como outras instituições como as que abrigaram os Cursos Normais Regionais possuem um “ethos que elabora uma cultura pedagógica para a formação do professor”, evidenciando que essas instituições atuavam como mediadoras não apenas de conhecimento e competências, mas também de crenças, hábitos e valores constituíam a identidade docente, refletindo demandas e interesses da época e a construção de uma cultura pedagógica também dotada de interesses políticos e sociais.

Portanto, torna-se imprescindível nesta pesquisa questionar as fontes históricas que podem contribuir para a operação historiográfica composta, segundo Certeau (1982), de um lugar social, práticas científicas, aqui compreendidas como a prática com as fontes históricas, e da construção da escrita. Para tanto, a próxima subseção desta pesquisa trata dos aspectos teórico metodológicos que constituem esta pesquisa, com destaque a pesquisa no campo da História da Educação, o diálogo com Nova História Cultural e o trabalho com as fontes.

### **3.2 Os Cursos Normais Regionais e sua história no Rio Grande do Norte**

No decorrer dos estudos sobre o processo histórico da profissionalização docente é possível compreender que o magistério foi parte integral do plano de reorganização e reestruturação do país, proposto durante o Império, influenciado pelos interesses da coroa portuguesa e pela efervescência das ideias de progresso da época.

Como afirma Martins (2009, p. 176) este foi “um momento de intensa movimentação de ideias, quando se confrontam o grupo da reação que pretendia uma espécie de recolonização do Brasil e o grupo que lutava pela consolidação da autonomia brasileira.” Em meio a conflitos, esse processo avançou junto à necessidade de instrução da população, culminando na criação das escolas normais e, depois, na institucionalização dos Cursos Normais Regionais.

Essa relação entre educação e transformação social não se limitou ao período, mas se prolongou no tempo. Embora as políticas educacionais tenham se modificado ao longo dos anos, a conexão entre o ensino e as reformas políticas consideradas urgentes permaneceu em constante efervescência. Ao percorrer a história da escola pública brasileira no século XX, Saviani (2004, p. 22) destaca que

No final do império intensificaram-se os debates sobre a questão da instrução pública articulada com temas candentes que agitavam a sociedade brasileira, como o problema da Abolição da escravatura, a ampliação do crédito, o incentivo à imigração, modernização técnica da produção de máquinas, a reforma eleitoral, a questão republicana e a formação do trabalhador.

Dessa forma é possível perceber que este foi um período marcado por disputas que influenciaram tanto a estruturação do sistema educacional de ensino quanto os debates pedagógicos que permearam o período. Embora houvesse aspirações por transformações no sistema educacional, a responsabilidade pela escolarização permaneceu predominantemente sob a responsabilidade dos estados, cuja descentralização refletia os interesses da oligarquia cafeeira, que buscava reduzir a centralização do poder político em favor das esferas locais a partir da influência do modelo educacional norte-americano (Saviani, 2004).

Analisando o processo histórico, observa-se uma trajetória que vai desde as transformações sociais decorrentes da expansão dos grupos escolares, tendo como paradigma o modelo paulista, até a sistematização dos níveis de ensino (superior, secundário e primário). Essa fase de institucionalização do ensino teve início com a reforma Francisco Campos em 1931, coincidindo com o advento da Era Vargas (1930-1945), período marcado por regime político autoritário e centralizador, em contraste com a anterior tendência descentralizadora.

O Curso Normal Regional foi criado a partir das reformas educacionais do Estado Novo (1937-1945) que devido a seu caráter autoritário teve como característica a centralização do poder, censura e repressão política. O Brasil das décadas de 1930 e 1940 vivia intensas transformações econômicas e sociais, em um contexto de grande ebulição política.

Com a Revolução de 1930, que pôs fim à República Velha (conhecida como política do café com leite)<sup>6</sup> e levou Getúlio Vargas ao poder, dando início a Era Vargas em um período que se dividiu em três fases: o governo provisório (1930-1934), quando Vargas assumiu para reorganizar o país; o governo constitucional (1934-1937), sob uma nova Constituição; e o Estado Novo (1937-1945), regime autoritário instaurado após um golpe (Ghiraldelli, 2001).

Nesse contexto, o avanço do processo de industrialização no Brasil acarretou um expressivo fluxo migratório do campo para as cidades, resultando em rápido crescimento da população urbana. Em 1933, a produção industrial superou a produção agrícola, e cidades como São Paulo e Rio de Janeiro cresceram rapidamente. À medida que o país se urbanizava, a classe

---

<sup>6</sup> Segundo Viscardi (2019) apesar de haver divergências entre historiadores sobre os eventos que fundaram essa aliança, há um consenso de que a aliança mineiro-paulista sobre o regime oligárquico, até 1930, garantiu a estabilidade do regime pela associação hegemônica entre os dois maiores estados da federação. Portanto, entende-se como um pacto federativo, isto é, um arranjo de poder entre as elites políticas e econômicas dos estados de Minas Gerais e São Paulo, cujo objetivo era garantir a estabilidade e a governabilidade da república oligárquica que perdurou entre 1889 e 1930.

média crescente começou a demandar mais educação para melhorar sua condição social e sair de trabalhos manuais. Vargas percebeu essa necessidade e, logo no início de seu governo provisório, apresentou um plano de reconstrução nacional que incluía a expansão da educação, especialmente o ensino técnico-profissional (Ghiraldelli, 2001).

Nesse contexto, no mesmo ano que assumiu o governo provisório e como parte do seu plano revolucionário, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, que seria crucial para as reformas educacionais da época. Esse ministério passou por três gestões importantes antes e durante o estado novo. Francisco Campos (1930-1932) que era conhecido pela criação de um sistema educacional centralizado. Whashington Pires (1932-1934) que focou na administração educacional, e Gustavo Capanema (1934-1945) que implementou reformas que alinharam a educação aos interesses do regime, como o incentivo ao ensino técnico e profissionalizante. Essa reforma, tinha como objetivo central a formação de mão de obra para atender às demandas do projeto nacionalista e industrializante de Vargas (Ghiraldelli, 2001).

Compreende-se, portanto, que a educação foi uma das áreas centrais de nova organização política no país, sendo profundamente reformulada pela chamada Reforma Capanema, nome derivado do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

[...]após instituir a Universidade do Brasil, definida como modelo para as demais instituições de ensino superior que viessem a ser criadas no país, e promover, em 1938, a criação do INEP, cuja organização e direção foram confiadas a Lourenço Filho, promulgou as leis orgânicas do ensino, conhecidas como Reforma Capanema. Com isso, embora por reformas parciais, toda a estrutura educacional foi reorganizada (Saviani, 2024, p. 269).

Entra em vigor, portanto, a normatização do ensino brasileiro, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino que estruturaram o ensino industrial, ensino comercial, traz alteração no ensino secundário e cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Dentre as reformas baixadas por Gustavo Capanema<sup>7</sup> há os Decretos-leis n. 8.529 e n. 8.530, ambos promulgados em 2 de janeiro de 1946 ainda dentro do período de Getúlio Vargas como presidente<sup>8</sup> e intituladas, respectivamente de Lei Orgânica do Ensino Primário e Lei Orgânica do Ensino Normal. Tal reforma consolidou uma política educacional alinhada ao controle estatal que refletia os ideais autoritários e as exigências econômicas da época.

---

<sup>7</sup> Segundo Santos e Aquino (2021), Capanema, homem de confiança de Getúlio Vargas, era um político conservador que servia aos interesses centralizadores do então presidente, especialmente durante a ditadura do Estado Novo.

<sup>8</sup> Com a vitória de Eurico Gaspar Dutra em 2 de dezembro de 1945, este só veio assumir o poder em 31 de janeiro de 1946, sendo as leis do ensino sido promulgadas ainda sob a influência do poder de Vargas como presidente. Disponível em: <https://presidentes.an.gov.br/index.php/arquivo-nacional/60-servicos/registro-de-autoridade/102-gaspar-dutra>. Acesso em: 15. Jan. 2025.

Nesse contexto, destacamos em mensagem apresentada a Assembleia Constituinte Federal em que Getúlio Vargas faz destaques a situação educacional do país.

A instrução, como a possuímos, é lacunosa. Falha no seu objetivo primordial: preparar o homem para a vida. Nela devia, portanto, preponderar o ensino que lhe desse o instinto da ação no meio social em que vive. Ressalta, evidentemente, que o nosso maior esforço tem de consistir em desenvolver a instrução primária e profissional, pois, em matéria de ensino superior e universitário, nos moldes existentes, possuímo-lo em excesso, quase transformado em caça ao diploma. O doutorismo e o bacharelato instituíram uma espécie de casta privilegiada, única que se julga com direito ao exercício das funções públicas, relegando, para segundo plano, a dos agricultores, industriais e comerciantes, todos, enfim, que vivem do trabalho e fazem viver o país. É óbvio que para instruir é preciso criar escolas. Não as criar, porém, segundo modelo rígido, aplicável ao país inteiro. De acordo com as tendências de cada região e o regime de trabalho dos seus habitantes, devemos adotar os tipos de ensino que lhes convêm: nos centros urbanos, populosos e industriais - o técnico profissional, em forma de institutos especializados e liceus de artes e ofícios; no interior - rural e agrícola, em forma de escolas, patronatos e internatos. Em tudo, com o caráter prático e educativo, dotando cada cidadão de um ofício que o habilite a ganhar, com independência, a vida ou transformando-o em um produtor inteligente de riqueza, com hábitos de higiene e de trabalho, consciente do seu valor moral (INEP, 1987, p. 125).

A partir do conteúdo da mensagem percebe-se os diferentes tipos de ensino para o interior e para os centros urbanos como parte da política nacional de educação, trazendo uma concepção de que a educação deve servir ao desenvolvimento econômico local. Ao destacar a produção de riqueza, os hábitos de higiene e de trabalho, e o valor moral nota-se que o objetivo não é apenas alfabetizar e formar trabalhadores, mas também uma forte missão moralizadora e civilizatória, misturando-se aos objetivos econômicos em um discurso pedagógico.

Entende-se, nesse viés que, a criação dos Cursos Normais Regionais refletiu, não somente a preocupação do governo em levar educação para o interior do país, mas também reforçava as hierarquias sociais e econômicas. Sua proposta de formação de professores voltada para as áreas rurais buscava atender a necessidades de expansão da educação primária em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, mas também o desenvolvimento econômico dessas regiões.

Conforme interpretação realizada em Ghiraldelli (2001) as reformas educacionais voltadas para o ensino primário era parte de uma estratégia de interiorização do ensino e da profissionalização docente, alinhando-se a ideia de que a educação poderia funcionar como instrumento de integração nacional e fortalecimento da identidade brasileira.

Nesse sentido, compreende-se que o Estado Novo buscou consolidar o controle estatal sobre diversas áreas da vida pública. O autoritarismo e a centralização do poder denotam-se a partir da Constituição Federal de 1937.



Art. 9º. O Governo Federal intervirá nos Estados, mediante a nomeação pelo Presidente da República, de um Interventor, que assumirá no Estado as funções que pela sua Constituição competirem ao Poder Executivo, ou as que, de acordo com as conveniências e necessidades de cada caso, lhe forem atribuídas pelo Presidente da República: a) para impedir invasão iminente de um país estrangeiro no território nacional, ou de um Estado em outro, bem como para repelir uma ou outra invasão; b) para restabelecer a ordem gravemente alterada, nos casos em que o Estado não queira ou não possa fazê-lo; c) para administrar o Estado, quando, por qualquer motivo, um dos seus poderes estiver impedido de funcionar; d) para reorganizar as finanças do Estado que suspender, por mais de dois anos consecutivos, o serviço de sua dívida fundada, ou que, passado um ano do vencimento, não houver resgatado empréstimo contraído com a União; e) para assegurar a execução dos seguintes princípios constitucionais; 1 - forma republicana e representativa de governo; 2 - governo presidencial; 3 - direitos e garantias asseguradas na Constituição; f) para assegurar a execução das leis e sentenças federais.

Desse modo, a centralização do poder pressupõe um esvaziamento da federação, ao conferir poder discricionário ao presidente para intervir nos estados, a nomeação de um interventor transforma os estados em meras extensões administrativas do governo central, no qual são submetidas, inclusive, as oligarquias regionais, outorgando o estado como um instrumento de controle político para garantir uma hegemonia em todo o território nacional.

No terreno da educação, a centralização administrativa promovida pela Constituição de 1937 permitiu que o governo federal conduzisse reformas no sistema educacional, com foco na formação de uma mão de obra disciplinada e na construção de uma unidade nacional.

Entretanto, Almeida e Bocheti (2012) afirmam que a política educacional do Estado Novo só veio mesmo a ter uma real definição em 1940 pelas Leis Orgânicas do Ensino que se caracterizaram pela centralização ao Governo Federal; reformas nos vários graus de ensino; valorização do ensino profissional, acentuando ainda mais a dualidade do sistema escolar, com objetivos diferentes para a educação das classes altas e do povo. As Escolas Normais foram organizadas como um ramo do ensino profissional que tinha por objetivo principal formar professores/as para o trabalho com crianças do ensino primário.

A Lei Orgânica do Ensino Normal definiu três tipos de estabelecimentos para a formação de professores organizando-os de acordo com os níveis de ensino e especialização oferecidos.

O primeiro denominado como Curso Normal Regional, objeto deste estudo, é o estabelecimento voltado exclusivamente para ministrar o primeiro ciclo do Ensino Normal (Brasil, 1946). Esse ciclo era voltado para a formação básica de professores que atuariam em escolas primárias, geralmente em áreas rurais ou regiões com menos acesso à educação e formação com um currículo mais enxuto e focado nas necessidades locais, como alfabetização e ensino de disciplinas básicas.

O segundo estabelecimento, a Escola Normal é responsável pelo segundo ciclo do Ensino Normal, complementando a formação dos professores que iniciaram o primeiro ciclo no Curso Normal Regional (Brasil, 1946). Além disso, oferecia o Ciclo Ginásial do ensino secundário, que correspondia ao ensino equivalente ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Geralmente, localizada em capitais ou em centros urbanos mais desenvolvidos, estas poderiam atender tanto jovens interessados em se qualificar para o magistério, quanto estudantes em geral que buscassem uma educação secundária, como em disciplinas preparatórias para o ensino superior.

O terceiro e último tipo de estabelecimento eram os Institutos de Educação, que se tratava do estabelecimento mais completo entre os três, oferecendo os cursos da Escola Normal (segundo ciclo), mas também cursos de especialização no magistério e de habilitação para administradores escolares de escolas primárias (Brasil, 1946). Estes, buscavam formar líderes educacionais, como diretores e supervisores pedagógicos, além de professores mais especializados.

Além disso, a referida lei deixa claro que os estabelecimentos de Ensino Normal deveriam seguir estritamente as denominações previstas na lei: Curso Normal Regional, Escola Normal e Instituto de Educação (Brasil, 1946). Isso visava padronizar os tipos de instituições e evitar confusões ou interpretações divergentes sobre a natureza dos cursos oferecidos. Portanto, infere-se que um curso destinado a ministrar apenas o primeiro ciclo do Ensino Normal não poderia ser chamado de "Escola Normal" ou "Instituto De Educação", devendo obrigatoriamente ser identificado como "Curso Normal Regional". Esses dispositivos organizavam a formação de professores de maneira hierárquica, garantindo uma distinção clara entre os níveis de qualificação e as responsabilidades das instituições.

No Rio Grande do Norte, especialmente até as duas primeiras décadas do século XX, as instituições públicas de formação profissional docente restringiam-se às Escolas Normais de Natal e Mossoró. Embora essas escolas fossem fundamentais para a estruturação do magistério primário, apresentavam limitações quantitativas e geográficas frente à crescente demanda por professores no estado. De acordo com Nascimento (2018, p. 93):

A Escola Normal de Natal foi criada em 13 de maio de 1908 com o objetivo de preparar os professores e aperfeiçoar a escola primária do estado. [...] Após a diplomação, os professores estavam habilitados a lecionar nos cursos primários públicos e privados. Para ser credenciado como professor público provisório, o docente passava por exames nos quais constavam os principais pontos da prática nesses estabelecimentos primários (Nascimento, 2018, p. 93).

Já no interior do estado, apenas 14 anos após a criação da primeira instituição de formação profissional docente, foi inaugurada a Escola Normal Primária de Mossoró. A escola

destinava-se à formação de professores que atuariam nos municípios do interior, uma vez que os Grupos Escolares, Escolas Isoladas e Escolas Rudimentares careciam de docentes com formação adequada ao trabalho com a educação da infância.

A Escola Normal Primária de Mossoró, criada através de um Decreto do Governo do Estado (n. 165, de 19 de Janeiro de 1922) e instalada, oficialmente, em meio a solenidades e discursos, no dia 02 de março do mesmo ano, na zona urbana da cidade, com a denominação Escola Normal Primária de Mossoró. Sua gênese se deu, depois de muita luta política, na vigência do mandato do governador Antônio José de Melo e Souza (1920-1923). [...] era destinada ao preparo de professores para as escolas do interior do Rio Grande do Norte, especificamente para Região Oeste do Estado, oferecendo para tanto um curso de formação com duração de três anos. Tais características só foram alteradas em 1934, doze anos depois de sua fundação, quando, por meio do Decreto n. 693, de 16 de Julho, a Escola Normal de Mossoró foi equiparada ao curso da Escola Normal de Natal, ganhando um novo currículo e tendo sua duração alterada de três para quatro anos (Sarmento, 2013, p. 61).

A existência de apenas duas Escolas Normais no estado evidencia a insuficiência da formação profissional para atender à crescente demanda das escolas primárias. A concentração dessas instituições em apenas dois polos urbanos Natal e Mossoró deixava muitas regiões do interior desassistidas, perpetuando a carência de professores qualificados. Além disso, fatores como evasão escolar, precariedade de recursos e condições inadequadas de infraestrutura comprometiam a eficácia da formação docente. Essa insuficiência não se limitava a problemas pontuais, mas refletia um desafio estrutural mais amplo, comum a diversos estados brasileiros na primeira metade do século XX: a tensão entre a rápida expansão da escolarização e a escassez de profissionais preparados para atuar de forma efetiva no ensino primário.

Na década de 1940, após a instauração da Lei Orgânica do Ensino Normal, o Estado do Rio Grande do Norte buscou alinhar-se aos parâmetros da legislação federal. Nesse contexto, a Lei nº 684, de 10 de fevereiro de 1947, promoveu adaptações no Ensino Normal estadual. O registro dessa reforma pode ser acompanhado no jornal *O Mossoroense* (1927, p. 3), que, em seu aspecto formal e cumprindo função política, noticiou as alterações nos cursos primário-normal do estado (Barros, 2021).

#### CURSO PRIMARIO

- a) Pre-primario - constituídos por Jardins de infância.
- b) Primario fundamental, destinado às creanças de 7 a 12 anos, a ser ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar de 4 anos e o complementar de 1 ano.
- c) Ensino Primario Supletivo para adolescentes e adultos.

#### CURSO NORMAL

O ensino do segundo grau será ministrado em dois ciclos seguintes:

- a) Curso Ginasial, de 4 anos, (1º ciclo do ensino secundario), com identica organização e objetivos estabelecidos na Legislação Federal referente a este grau de ensino:
- b) Curso de formação de professores, de 3 anos.
- c) Curso de especialização para professores primarios, segundo as normas do decreto lei federal de 2 de janeiro de 1946
- d) Curso de administração escolar na conformidade com o referido decreto.

O jornal mencionava, além dos três tipos de estabelecimento existentes, o Curso Normal Regional, e anunciava uma modificação na Escola Normal de Mossoró: a formação de professores passaria de três para quatro anos, conforme noticiado na publicação.

Compreende-se, portanto, que a adaptação realizada pelo estado, se deteve apenas na alteração da Escola Normal Primária de Mossoró, já as demais notificações seguiram as normas da Lei do Ensino Normal decretada pelo governo federal, criando, cerca de dois anos depois, os Cursos Normais Regionais do RN.

Figura 1: Matéria do jornal *O Mossoroense* sobre a reforma dos cursos primários e normal, adaptado ao estado do Rio Grande do Norte (1947)

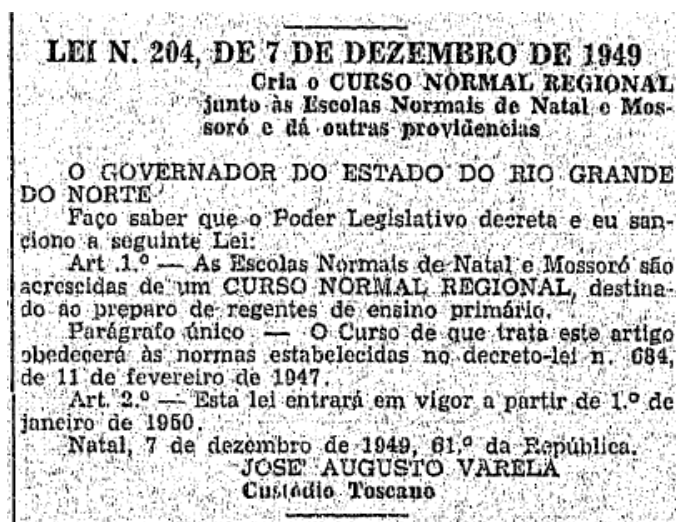


Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Junto a essas estruturas já existentes, em 7 de setembro de 1949, o governo do Rio Grande do Norte, liderado pelo governador José Augusto Varela, promulgou a Lei nº 204, que instituiu um Curso Normal Regional nas Escolas Normais de Natal e Mossoró. A medida tinha como objetivo formar regentes para o ensino primário, ampliando a capacidade de atendimento do sistema estadual de educação (Diário Oficial, 1949). No entanto, “foi somente no final de

1951, já no mandato do governador Syvio Piza Pedroza (1951-1956), que foram criados os primeiros Cursos de Regentes Primários” (Santos, 2022, p. 130).

Figura 2: Lei n.º 204, de 7 de dezembro de 1949, Institui os Cursos Normais Regionais nas Escolas Normais do estado (1949)



Fonte: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, 1949.

A partir da Lei Estadual n. 621 de 1951 foram criados 14 Cursos Normais Regionais em diferentes pontos do interior: Martins, Pau dos Ferros, Santa Cruz, Santana do Matos, Florânia, Nova Cruz, Angicos, Macau, Currais Novos, Alexandria, Apodi, Ceará Mirim, Caraúbas e Assú (Dutra, 2011). De acordo com a autora, a educação formal era um dos pilares do projeto de modernização no Rio Grande do Norte, acompanhando iniciativas como a abertura de estradas, a construção de linhas férreas, o embelezamento de praças e ruas, a implementação da iluminação elétrica, além de práticas voltadas à higienização e à promoção da civilidade entre a população.

Essa articulação entre modernização física e formação social encontra eco direto no processo de institucionalização do ensino normal no estado. Como demonstra Aquino (2002), tal desenvolvimento educacional refletia as transformações estruturais da época, como avanço da urbanização, as campanhas higienistas, o disciplinamento dos espaços urbanos, os primórdios da industrialização, a expansão do ensino e, sobretudo, o amplo movimento modernizador que caracterizava o Brasil nas primeiras décadas do século XX e que estenderão até meados do mesmo século, buscando também um lastro com as regiões mais interiorizadas.

Nesse contexto, a educação normalista assumia um duplo papel: além de sua função instrucional evidente, transformava-se em instrumento privilegiado de difusão dos valores

modernizadores, traduzidos em um projeto educacional para as cidades, particularmente para Natal e Mossoró e transcendia a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos.

Entendemos, portanto, que tal projeto almejava conformar subjetividades, padronizar comportamentos e ressignificar o espaço urbano como cartão postal dos ideais de progresso e ordem. Essa dimensão normativa refletia diretamente tanto na formação de professores, quanto no próprio currículo oculto que formaria gerações de alunos, criando as bases para uma sociedade alinhada com os novos paradigmas da época.

É nesse sentido que a pesquisa ora apresentada busca subsídios para concentrar na discussão sobre gênero na instituição estudada e sua relação com a profissionalização docente nessa instituição, tendo em vista o entendimento de que as relações de gênero se constituem não de maneira explícita, mas nos meandros das práticas educacionais que não revelam explicitamente sua intencionalidade.

### **3.3 O cenário profissional da docência no século XX e o Curso Normal Regional de Assú**

A cidade de Assú/RN localiza-se na mesorregião do Oeste Potiguar, microrregião do Vale do Açu, formado pelos municípios de Assú, Jucurutu, Pendências, Ipanguaçu, Carnaubais, São Rafael, Itajá, Alto do Rodrigues e Porto do Mangue. Conforme Soares e Silva (2022) a cidade atua como centralizadora de fluxos<sup>9</sup> (pessoas, mercadorias) na rede urbana interiorizada do Rio Grande do Norte, embora esteja próxima a Mossoró/RN, segunda maior cidade centralizadora do RN, Assú mantém um papel relevante como polo de apoio à rede urbana interiorizada.

Possui atrativos como a feira livre de Assú que atrai consumidores de diversos municípios, o centro histórico comercial que concentra estabelecimentos como farmácias, lojas, restaurantes, supermercados, agências bancárias e instituições de crédito. A central do cidadão (única no Vale do Açu) oferece serviços como DETRAN, ITEP, SINE, Procon, serviços de saúde como o Hospital Regional entre outros que atendem a diversos municípios da região.

Para além disso, consideramos que, atualmente a cidade é um centro de formação de professores, com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte com os cursos de licenciatura plena em áreas como Pedagogia, História, Geografia e Letras, e a FACESA, faculdade particular que também concentra a formação de professores, além de polos de

---

<sup>9</sup> De acordo com Soares e Silva (2022) trata-se de uma cidade que atrai e concentra movimentos de pessoas, mercadorias, capitais e serviços exercendo um papel de centralidade em uma região. Portanto, torna-se um nó importante na rede urbana interiorizada, especialmente em contextos afastados das grandes metrópoles.

educação a distância como o polo da Universidade Potiguar localizado no Educandário Nossa Senhora das Vitórias e um polo Universidade Aberta do Brasil – UAB, na UERN.

Conforme Soares e Silva (2022), os estudantes dessas instituições são oriundos não apenas da microrregião do Vale do Açu, mas também de municípios como Severiano Melo, Martins, Caicó, Jandaíra, Parnamirim entre outros, concentrando a centralidade na oferta de ensino superior na região.

A mencionada centralização ocorre desde antes da sua elevação a cidade, em seu contexto histórico e de formação, nota-se transformações dinâmicas sociais que envolvem o desenvolvimento agricultura, agropecuário, industrial e social. Segundo Brito (2025) o processo embrionário que levou a formação da cidade está ligado aos arraiais militares como o de Nossa Senhora dos Prazeres (1626), criados durante os conflitos com os indígenas, o que nos leva a compreender que Assú foi marcada pela estratégia de ocupação militar.

O autor defende que a doação de terras para a construção da capela de São João Batista (1712) foi o passo decisivo para a fundação de um núcleo civil, consolidando a cidade como o centro administrativo e religioso de umas vastas regiões. A ocupação do território foi impulsionada pela concessão de cesmarias, criação de gado e pelos conflitos com os povos indígenas, chamada na época por Guerra dos bárbaros ou Guerra do Açu, como ficou conhecida.

A religiosidade na região tinha forte influência na região, tendo em vista que a construção de capelas dependia da iniciativa e do financiamento de famílias mais abastadas, mostrando o papel da elite econômica na organização do espaço cultural e religioso.

Assú passou por diversas mudanças políticas, sociais e econômicas e foi nomeada no decorrer de sua reconhecida existência de Taba-assú, Arraial de Nossa Senhora do Prazeres, Vila Nova da Princesa e depois cidade do Assú quando foi elevada a cidade pela lei n. 124 de 16 de outubro de 1845. A instrução pública até 1928 era regida pelo Colégio Nossa senhora das Vitórias, o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia e escolas rudimentares subvencionas pelo estado e pelo município, conforme demonstra a tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Cenário da instrução pública da cidade de Assú/RN até 1928

| Nome da Escola                                    | Professor que Dirigia                                                                                | Tipo (Mista / Feminino)              | Particular / Pública | Subvencionada por                                                                                                    |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Escola Santa Ignez</b>                         | Maria Eufrosina Fernandes                                                                            | Mista                                | -                    | Estado                                                                                                               |
| <b>Escola Santa Therezinha</b>                    | Josefa Soares de Macêdo                                                                              | Mista                                | Particular           | Município                                                                                                            |
| <b>Colégio de Nossa Senhora das Vitórias</b>      | Religiosas "Filhas do Amor Divino"                                                                   | Feminino                             | Particular           | Estado e Município                                                                                                   |
| <b>Escola Rudimentar do Piató de Baixo</b>        | Luiza de França Siqueira de Farias                                                                   | Mista                                | -                    | Estado (professora) e Município (casa, mobiliário, expediente)                                                       |
| <b>Escola Rudimentar de Comboieiro</b>            | João Ignácio Pereira Neto                                                                            | Mista                                | -                    | Estado (professora) e Município (casa, mobiliário, expediente)                                                       |
| <b>Escola Rudimentar de Rosário</b>               | José de Calazans de Oliveira                                                                         | Mista                                | -                    | Estado (professora) e Município (casa, mobiliário, expediente)                                                       |
| <b>Escola Rudimentar de Canto do Mangue</b>       | Virgílio Braulio dos Santos                                                                          | Mista                                | -                    | Estado (professora) e Município (casa, mobiliário, expediente)                                                       |
| <b>Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia</b> | Luiz Correia Soares, João Celso Filho, Antônio Gomes da R. Fagundes, Alfredo Simoneti. <sup>10</sup> | Masculina, feminina e mista infantil | Público              | Professores custeado pelo estado e prédio, conservação, mobiliário, expediente e empregados custeados pelo município |

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Segundo Amorim (1928), os dirigentes das escolas rudimentares eram professores particulares contratados pelo Departamento de Educação do Estado, cabendo ao município a responsabilidade pela provisão do local, mobiliário e despesas de expediente. O autor ressalta que, embora o município demonstrasse preocupação com a instrução pública, a média de frequência escolar permanecia baixa em comparação com a população infantil em idade escolar. Essa dificuldade era atribuída, sobretudo, ao elevado índice de analfabetismo, à dispersão geográfica das habitações e à carência de vias de comunicação adequadas.

Para tanto, a cidade de Assú se inseria no plano nacional de disseminação da educação primária, que, nas primeiras décadas do século XX, era marcado por esforços centralizadores do governo federal, ainda que com resultados desiguais entre as regiões. Enquanto no sul do país já se observavam iniciativas de expansão e sistematização do ensino público, inspiradas pelos ideais republicanos de formação do cidadão, as iniciativas esbarravam em obstáculos estruturais crônicos, como a necessidade de professores leigos previstos no regimento das escolas rudimentares do departamento de educação do estado.

<sup>10</sup> Diretores entre o período de 1911 e 1930, conforme Amorim e Cavalcante (2021).



O ensino primário nas escolas rudimentares será ministrado com programas e material pedagógico reduzidos. Essas escolas, que podiam ser fixas, ambulantes ou noturnas, eram estabelecidas em localidades com alto índice de analfabetismo. O funcionamento das classes dependia de autorização do Departamento de Educação do estado, exigindo um mínimo de vinte e um máximo de sessenta alunos matriculados. Eram regidas por professores diplomados nomeados pelo estado. Na falta deles, admitia-se a contratação provisória de normalistas com dois anos de curso, professores com pelo menos dois anos de experiência em prática de ensino, os que tinham o curso complementar ou elementar completo, ou os que requeressem e fizessem prática durante um a três meses em grupo escolar designado pelo diretor do departamento de educação (Departamento de Educação, 1923).

A existência de escolas rudimentares em Assú, caracterizadas por programas e recursos de ensino mínimos, evidencia não apenas a carência de infraestrutura educacional, mas, sobretudo, a precariedade na formação docente local. A necessidade de capacitação se manifesta na própria legislação ao prever a contratação de professores sem diplomação completa, a permissão para a regência por normalistas, indivíduos com formação elementar ou até mesmo com alguns meses de estágio reflete uma política de emergência para suprir o déficit de docentes, especialmente em regiões interioranas como Assú/RN.

O Colégio Nossa Senhora das Vitórias, construído pela iniciativa privada como equipamento de utilidade pública, era instalado em um vasto prédio erguido conforme os preceitos da pedagogia moderna. Sob a direção das irmãs da ordem religiosa Filhas do Amor Divino, a instituição, inaugurada em 1927 (Amorim, 1929), destinava-se à educação literária, cívica e doméstica da mulher sertaneja. Menezes (2024) atesta que, desde suas primeiras décadas, o colégio oferecia não apenas o ensino primário, mas também sediou diversos cursos de formação em sua estrutura, incluindo a Escola Normal de Assú e a Escola de Magistério.

Dessa forma, o Colégio Nossa Senhora das Vitórias consolidou-se como a principal instituição formadora de docentes no município de Assú por um período considerável, condição que se manteve até o início das atividades da primeira turma do curso de formação de professores primários do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, em 1952. Nesse contexto, infere-se que o Colégio exerceu influência decisiva no desenvolvimento educacional regional, atuando como polo central, quando não exclusivo, na capacitação de mestres que atuariam na zona urbana, rural e em cidades circunvizinhas.

A exemplo do observado em nível nacional, herança da educação jesuíta durante o período colonial, o município de Assú também apresenta marcante influência religiosa em sua estrutura social. Conforme Brito (2022), a religiosidade exerceu papel fundamental na formação

do município, articulando-se com a necessidade de formação da elite econômica local, o que estabeleceu uma intrínseca relação entre educação, fé e poder econômico. Essa dinâmica se manifesta na origem do Colégio Nossa Senhora das Vitórias, que, segundo Menezes (2024, p. 61), “A princípio foi pensada apenas para a educação feminina, com o intuito de disseminar a fé católica e instruir as moças da elite assuense”.

Nesse contexto, o monopólio exercido pela instituição na formação de professores permite inferir que o modelo pedagógico adotado, ainda que subsidiado pelo Estado, atuou como vetor de disseminação dos valores da congregação religiosa, influenciando decisivamente o perfil e as práticas do professorado local.

Figura 3: Fachada do Colégio Nossa Senhora das Vitórias, Assú/ RN (1927)



Fonte: Álbum de Fotografias pertencente ao acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN), acessível no repositório do LABIM/UFRN.

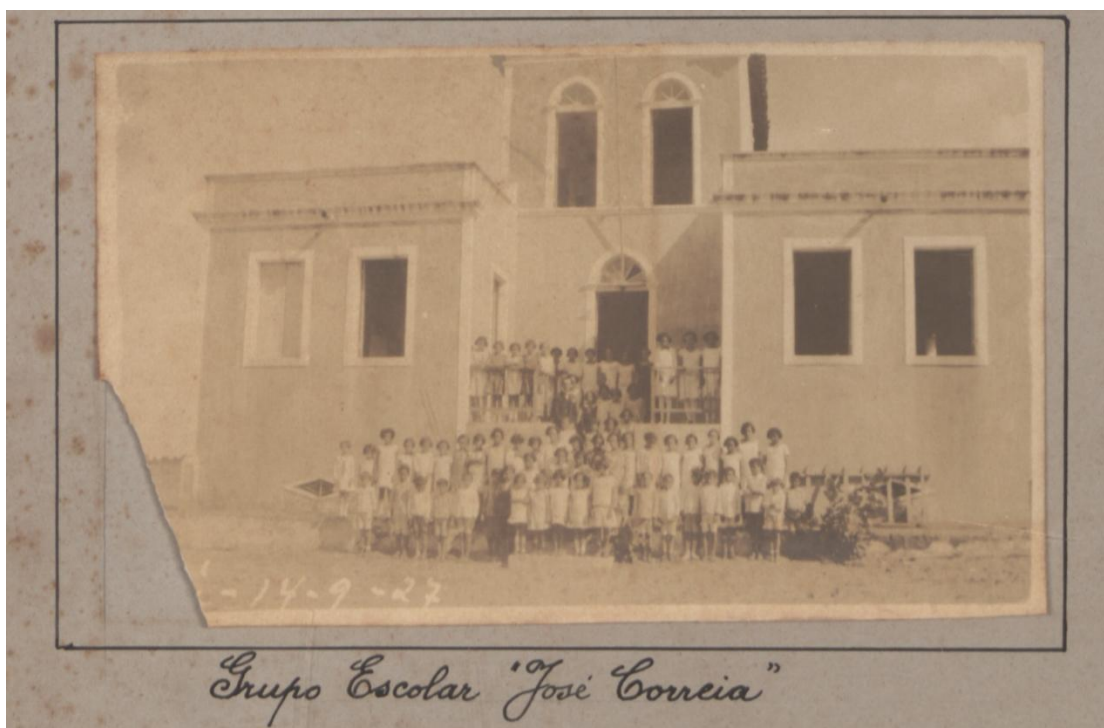
O cenário da profissionalização docente na cidade de Assú/RN, modificou-se a partir de 1952, quando o Curso Normal Regional para formação de professores primários iniciou suas atividades no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. Tal instituição, conforme Amorim e Barros (2021, p. 2):

[...] é uma instituição centenária, fundada em 1911 e que passou por muitas mudanças, inclusive físicas, desde o início de sua existência. Na década de 1940, a escola foi transferida para um novo prédio, onde funcionou até o ano de 2016. Devido à necessidade de uma grande reforma estrutural, passou a utilizar outro espaço físico

para a continuidade de suas atividades, fazendo uso das instalações do Instituto Municipal Padre Ibiapina/IMPI - Assú/RN.

Em entrevista concedida a pesquisadora Maria da Conceição Farias da Silva Dutra, Cornélia Dantas Macêdo revela que “à noite, os blecautes de energia elétrica interrompiam as atividades das normalistas. Sem espaço para adequado para a biblioteca, para os ensaios de banda de música e para as aulas de educação física, a estrutura física se configurava imprópria à formação de professoras primárias, distanciando-se da estrutura de “prédio com instalações didáticas adequadas” (Dutra, 2011, p. 57)”.

Figura 4: Fachada do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, Assú/ RN (1927)



Fonte: Álbum de Fotografias pertencente ao acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN), acessível no repositório do LABIM/UFRN.

Em 1952, Sylvio Pedroza, então governador do Rio Grande do Norte (1951-1955), anunciou a construção de um Ginásio Normal Rural. Em mensagem oficial, o governador manifestou seu interesse pela resolução do "problema da educação", destacando os "melhoramentos e reformas essenciais" realizados e que "tiveram renovado o seu mobiliário". Entre essas obras, citou expressamente a construção do "Ginásio Normal Rural" na cidade de Assú, cujos trabalhos se encontravam em estágio avançado (Diário de Natal, 1952).

Entretanto, a construção do referido prédio não foi concluída naquele ano, conforme previa o governador. De acordo com entrevista concedida ao Jornal O Poti com matéria

intitulada “Trazer para o nosso estado o que...”, o governador Dinarte de Medeiros Mariz (1956 - 1960) revela algumas providências de cada ministério para um mencionado repórter, conforme mensagem do governador descrevendo sua viagem ao Rio de Janeiro e os resultados de suas atividades na então capital do país.

Como sóe acontecer cada vez que vou a capital da república, estive em contato com os ministérios, diretorias de serviços e órgãos governamentais diversos vinculados ao nosso já conhecido Plano de Recuperação dos Vales do Açu e Epodi. Acertando providências aqui, pleiteando outras complementares além, combinando certos detalhes, enfim para que tenham prosseguimento ininterrupto e cada vez mais acelerado, se possível, os trabalhos já bem começados nos Vales em questão (O Poti, 1957, p. 4).

Dentre essas realizações, o governador menciona ao Ministério da Educação a conclusão da Escola Normal Rural de Açú, onde se instalará, além da Escola Normal propriamente dita, um Centro Regional de Educação de Base, mediante cooperação técnica do INEP e da Campanha Nacional de Educação Rural.

De acordo com Dutra (2011) o prédio foi inaugurado em 1958 como Centro Educacional Juscelino Kubitschek em homenagem ao então presidente do Brasil, com mandato entre os anos de 1956 e 1961, no qual além de formar professoras regentes do 1º ciclo no Curso Normal Regional, realizava cursos para docentes em serviço e tinha salas emprestadas para a Escola Técnica de Comércio de responsabilidade do Colégio Nossa Senhora das Vitórias. Entretanto há divergências entre a literatura e os documentos escolares.

Conforme documento escolar do acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, como é atualmente denominada, a instituição passou por diferentes nomes, dentre estes, sugere o documento foi inaugurada como “Escola Normal Regional”, para em seguida passar por “Curso Normal Regional”, “Ginásio Normal de Assú”, “Ginásio Estadual de Assú”, “Colégio Estadual do Assú”, e por fim, em 1976, era atualmente denominada como “Centro Educacional Juscelino Kubitschek”.

O documento escolar data do ano de 1976 e é intitulado como “Resumo Histórico do Centro Educacional Juscelino Kubitschek”, trata-se de um documento timbrado com várias anotações a lápis sugerindo alterações no documento, mais especificamente aos aspectos físicos da escola. O documento menciona os onze primeiros diretores da escola. “O primeiro diretor da então “escola Normal Regional” instalado no dia 10 de março de 1952 foi o professo Lídio Freire da Rocha. Funcionou primeiramente no atual Grupo Escolar “Te. Cel. José Correia”, onde o Prof. Lídio Freire foi também diretor e fundador (Resumo Histórico do Centro Educacional Juscelino Kubitschek, 1976).”

Os demais diretores mencionados pelo documento escolar sugerindo uma sequência Dr. José Mariano da Fonseca, Profª Terezinha Wanderley de Sá Leitão, Pe. Américo Vespúcio Simonete, Pe. Joaquim Alfredo Simonetii, Pe. José Nogueira Junior, Dr. José Rubiam Soares, Dr. Francisco Dias de Oliveira, Dra. Rosamaria de Sá Leitão Soares, Dra. Maria do Socorro Belo.

O prédio tinha área total do terreno de 30.000m<sup>2</sup>, sendo a área escolar construída 4.450 m<sup>2</sup> e a área de cada sala de aula com 64m<sup>2</sup>. Durante o período do curso de formação de professores na instituição, diversos cursos funcionaram, como a escola de 1º Grau da 1ª a 4ª série e da 5ª a 8ª série e o Curso Científico começou a funcionar no ano de 1971 (Resumo Histórico, 1976; Ficha Técnica, ND).

Figura 5 - Ficha Informativa do Colégio Estadual de Açu (197-)

*Assu*

RIO GRANDE DO NORTE  
Secretaria de Estado da Educação e Cultura  
1º. NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO DE 1º GRÁU E SUPERIOR  
Ficha Informativa

Colégio Estadual de Açu  
Nome do Estabelecimento

ENDERÊÇO: Avenida Epuranto 511 Rua n.º 06.12.1951 Data  
Bairro - FUNDAÇÃO: Lei - 621 N.º do Decreto  
Cidade Açu - RN. Data de Autoriz. p/funcionar 10.03.1952 Início de Funcionamento

|          |                |             |                |
|----------|----------------|-------------|----------------|
| IMÓVEL   | Federal ( )    | NATUREZA DO | Federal ( )    |
| PERTEN-  | Estadual (+)   | SISTEMA DE  | Estadual (+)   |
| CENTE AO | Municipal ( )  | ENSINO      | Municipal ( )  |
| DOMÍNIO  | Particular ( ) |             | Particular ( ) |
|          | Próprio ( )    |             |                |

PAGA MENSALMENTE:

|             |                   |
|-------------|-------------------|
| Aluguel ( ) | Água e Esgoto (+) |
| Energia (+) | Telefone ( )      |

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Em meados do século XX o ideário modernizador sacramentado pelo período Vargas também fazia parte dos movimentos políticos, econômicos e sociais. Dessa forma, consideramos que a chegada do Curso Normal Regional de Assú foi um dos pilares de modernização da cidade conectada a transformações urbanas e ao desejo de desenvolvimento urbano.

A profissionalização docente compõe a história do município de Assú, pois o Curso Normal Regional implantado na cidade no ano de 1951 a partir do Decreto-lei n. 204 de 7 de



dezembro, no governo de Augusto Varela que dirigiu o estado do Rio Grande do Norte entre os anos de 1947 e 1951, e deu início a história de uma das mais importantes instituições de ensino da região.

Em virtude de sua relevância na formação e profissionalização docente, a escola celebrou seu sexagésimo aniversário com a publicação de um jornal comemorativo em 20 de dezembro de 2011. O periódico destacou a trajetória institucional, suas principais realizações, além de homenagear funcionários e turmas que fizeram parte de sua história.

Figura 6 – Jornal em comemoração aos 60 anos do JK (2011)



Fonte: Arquivo da biblioteca da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Em diálogo com a ex-diretora Lígia de Siqueira Cabral, atualmente responsável pela direção da biblioteca da escola, foi possível registrar a presença da primeira turma de professoras formadas pela instituição no evento que comemorou os sessenta e um anos do Colégio JK. Nos arquivos escolares, há uma fotografia na qual aparecem essas ex-normalistas, preservando visualmente a memória da primeira geração de docentes formadas pela escola.

Figura 7 - Registro fotográfico que reuniu as ex-normalistas do Curso Normal Regional de Assú na comemoração dos sessenta anos do JK (2011)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

A fotografia evidencia a presença majoritária de mulheres na primeira turma, refletindo a historicidade das instituições de formação profissional docente, não apenas no Rio Grande do Norte, mas em todo o contexto nacional. Esse fenômeno é um reflexo da feminização do magistério, que, segundo Lengert (2011), constitui um processo estrutural que permeia desde as condições materiais do trabalho docente até sua transformação histórica. Inicialmente ocupada por homens, especialmente em funções temporárias e de baixa qualificação, a profissão foi progressivamente abandonada por eles à medida que a obrigatoriedade e a regulamentação estatal da educação transformaram a carreira, tornando-a menos atraente em termos salariais e de autonomia. Aqueles que permaneceram migraram para cargos administrativos, como direção e supervisão, que ofereciam maior prestígio e poder, consolidando assim uma hierarquia de gênero dentro da profissão.

#### 4 PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO CURSO NORMAL REGIONAL DE ASSÚ

O homem é a mais elevada das criaturas. A mulher a mais sublime dos ideares. Deus fez para o homem um trono e para a mulher um altar. O trono exalta o altar santifica. O homem é cérebro. A mulher o coração. O homem é gênio. A mulher é anjo. O gênio é imensurável, o anjo é indelével. Contempla se o infinito, admira se o inefável.  
(Victor Hugo)

O trecho da poesia mostrada na coluna Paralelo, do *Jornal das Moças*<sup>11</sup>, (edição de 1926), revela como eram concebidos, nas primeiras décadas do século XX, os papéis sociais de homens e mulheres na sociedade. Observando a sociedade atual, percebe-se que, embora tenham ocorrido avanços nas discussões sobre gênero, muitas dessas concepções ainda persistem, que acentuam um sistema social e cultural que classifica de forma binária, ou seja, duas categorias opostas e exclusivas. Na poesia o masculino foi situado no campo do intelecto e da contemplação, enquanto o feminino se restringia à figura santificada e amorosa, atributos que historicamente limitaram as possibilidades de desenvolvimento intelectual das mulheres.

Quando atribuída às mulheres, a docência foi, e ainda é, associada à paciência, ao amor e à dedicação, desvalorizando o caráter profissional e intelectual da profissão. Por outro lado, quando exercida por homens, a docência passava a ser reconhecida como um espaço de respeito, eloquência e desenvolvimento intelectual.

Nesta seção, analisamos os percursos históricos da profissionalização docente no Curso Normal Regional de Assú, considerando as questões de gênero e destacando as hierarquias e relações de poder presentes, a partir da análise dos documentos escolares da instituição.

A primeira subseção discute a profissão docente sob a perspectiva de gênero, articulando dados contemporâneos que demonstram a persistência dessas relações na sociedade e sua manifestação na docência, marcada por uma separação de papéis entre homens e mulheres. Ao longo da discussão, abordamos o conceito de gênero e seu desenvolvimento na educação, relacionando-o às lutas do movimento feminista, com ênfase na segunda onda do feminismo.

---

<sup>11</sup> O *Jornal das moças* foi publicado na cidade de Caicó/RN nos idos de 1926, cujo conteúdo é a história feminina e a cultura potiguar. Acredita-se ter sido o segundo jornal editado por mulheres no Estado. A coleção não está completa e a maioria dos exemplares está com as extremidades danificadas, o que impede a leitura dos números do jornal. Apesar disso, é possível a leitura dos exemplares, os quais se encontram digitalizados e estão disponíveis à comunidade acadêmica através do SIGAA, bem como por meio de outros suportes na Seção de Coleções Especiais da Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM). (Eunice Câmara de Oliveira- Bibliotecária). Disponível em: <https://bczm.ufrn.br/jornal-das-mocas/?cap=SETEMBRO>. Acesso em: 15, nov. 2025.



Essa escolha se justifica pelo contexto social analisado, no qual, embora as influências tenham ocorrido em períodos semelhantes, não se reproduzem integralmente devido às especificidades de uma cultura interiorana mais conservadora.

A segunda subseção concentra-se nos conhecimentos adquiridos pelas professoras, analisando o currículo da instituição em articulação com a cultura interna da escola e as diretrizes nacionais vigentes, destacando a organização das disciplinas e sua relevância para a formação docente.

A terceira subseção examina os eventos institucionais que conferiram consistência e identidade à escola. São analisados três eventos específicos: as sessões solenes de formatura, a partir das atas de colação de grau; a comemoração da chamada “Revolução Democrática Brasileira”, referente ao período da Ditadura Civil-Militar, a partir da programação de seu 6º aniversário; e a Semana do Normalista, a partir do planejamento que incluía objetivos e atividades propostas para o evento.

#### **4.1 Gênero em foco: percursos históricos da profissionalização da docência**

Para compreender as discussões referentes as relações de gênero, é preciso adentrar no campo de discussão do Movimento Feminista, já que o conceito de gênero surge a partir das lutas das mulheres, inicialmente pelo direito ao voto e, posteriormente, pela autonomia sobre seus corpos e vidas. Ao longo de suas três ondas históricas, o movimento feminista desconstruiu a naturalização das diferenças entre homens e mulheres, demonstrando que o gênero é uma construção social, política e cultural.

Dessa forma, compreender as relações de gênero exige reconhecer que as desigualdades não derivam do sexo biológico, mas de hierarquias historicamente forjadas, as quais o feminismo busca desestabilizar por meio da crítica à opressão patriarcal. Entretanto, é válido lembrar que há divergências entre correntes teóricas, como liberal, radical, marxista e interseccional, mas há um consenso entre elas que se fundamenta na premissa de que as distinções entre masculino e feminino são construções sociais e culturais que atribuem significados aos corpos e definem expectativas de comportamento.

Essa compreensão, no entanto, só se tornou possível porque os primeiros movimentos feministas antecedem as discussões de gênero, pois foi a partir destas lutas políticas e de suas necessidades analíticas que o gênero emergiu como categoria teórica fundamental. Conforme elucidam Andrade e Santos (2016), a trajetória do feminismo demonstra que foi a prática

militante e a experiência concreta da opressão que demandou a elaboração de um conceito capaz de desnaturalizar a hierarquia entre os sexos.

A luta das mulheres por direitos e emancipação, desde as sufragistas até as radicais da segunda onda do feminismo, explicitou a insuficiência de explicações biológicas para justificar a subordinação feminina. Nesse processo o gênero se consolidou não só como um termo, mas como uma categoria de análise que permite compreender a construção social, histórica e política do que chamamos masculino e feminino.

Dessa forma, concordamos com Andrade e Santos (2016) que o conceito de gênero é herdeiro da epistemologia feminista, que sempre entendeu o pessoal como político. Ele representou um salto teórico ao transferir o foco do sexo biológico para as relações de poder que organizam os papéis sociais, oferecendo uma importante discussão para desconstruir a ideologia patriarcal que estrutura inclusive o trabalho docente.

Portanto, compreender a epistemologia do feminismo não se trata de um mero preâmbulo, mas a chave para entender a profundidade e a permanência das estruturas de poder que o feminismo busca transformar. Sem recorrer a esses conceitos corremos o risco de tratar gênero como um conceito abstrato, descolado das lutas sociais e materiais dos discursos que lhe deram origem. Sendo assim, gênero surge como uma ferramenta para desconstruir categorias neutralizantes, por isso, entender sua genealogia é essencial para uma análise crítica no que confere a profissionalização docente. Segundo Garcia (2011, p. 13)

O feminismo pode ser definido como a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da opressão, dominação e exploração de que foram e são objeto por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado sob suas diferentes fases históricas, que as move em busca da liberdade de seu sexo e de todas as transformações da sociedade que sejam necessárias para este fim. [...] o feminismo se articula como filosofia política e, ao mesmo tempo, como movimento social.

Primeiramente, consideramos necessário compreender a evolução histórica do feminismo, a partir de breves apresentações do que foi denominado de primeira, segunda, terceira e quarta onda<sup>12</sup>. Essa discussão se justifica, pois, o recorte temporal adotado nesta pesquisa (1951-1971) abarca o período em que a segunda onda do feminismo se expande e ganha corpo teórico sobre as discussões de gênero.

A metáfora das ondas foi popularizada por Martha Lear, jornalista inglesa que publicou o artigo *The Second Wave* (A segunda onda) no *The New York Times Magazine*, revista

---

<sup>12</sup> A metáfora das ondas foi popularizada por Martha Lear no seu artigo publicado no The New York Times “The second wave”. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/26594/pdf>

estadunidense bastante renomada no meio jornalístico. Conforme Alós e Andreta (2017, p. 16) a jornalista

Lear (1968), instaura a noção de “segunda onda” para descrever o próprio contexto que estava vivendo; consequentemente, todo o feminismo anterior foi subsumido na categoria “primeira onda”. Tal metáfora tem se mostrado bastante frutífera – didática até – para que se possa compreender a evolução histórica do movimento internacional de mulheres, da teoria feminista e das reivindicações e lutas sociais pelos direitos das mulheres.

Assim como as ondas do mar, os movimentos sociais têm seu ritmo de fluxo e refluxo. Em um ciclo contínuo, eles ganham força, elevam-se até o pico (a crista da onda) para, em seguida, perderem momentânea visibilidade, sem jamais deixar de fazer parte do oceano. Em analogia semelhante, Mota (2017, p. 111) compreende a periodização da história do feminismo com demandas mais acentuadas em determinados períodos, a autora explica que assim

Como um fenômeno natural, as relações sociopolíticas tanto podem encontrar resistências maiores em determinados períodos históricos como podem atenuar. Entretanto, esse enfraquecimento não deve ser compreendido como o fim de uma mobilização. Tal como o mar, as ondas continuam a se propagar, mesmo que de forma branda, até encontrarem as areias da praia.

Nesse sentido, a divisão dos períodos denominados como ondas é uma ferramenta teórica e didática para compreender as propriedades e quadros teóricos conceituais do feminismo que serve para demarcar, historicamente, a luta pela emancipação feminina.

Na sua origem histórica o feminismo tem em sua gênese a revolução francesa e o movimento sufragista, visto que o primeiro é apontado como marco em que as mulheres surgem como sujeitos, reivindicando direitos políticos e até mesmo o direito ao alistamento militar. Segundo Garcia (2011) a primeira onda do feminismo emergiu no contexto do Iluminismo e da Revolução Francesa, representando a radicalização do projeto igualitário ilustrado. Inspiradas pelos ideais de liberdade, igualdade e universalidade, as feministas utilizam a razão crítica para denunciar a exclusão das mulheres do projeto de direitos humanos.

Nesse contexto, figuras como Poulin de la Barre, Olympe de Georges e Mary Wollstonecraft lançaram as bases intelectuais e políticas da primeira onda do feminismo, articulando uma crítica fundamentada nos ideais iluministas para denunciar a exclusão das mulheres do projeto de direitos universais. La Barre, defendeu o acesso das mulheres à educação como caminho para superar a desigualdade, entoando a frase “a mente não tem sexo”. Já Olympe de Gouges, por meio de sua Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791), em oposição a Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos, expôs publicamente a contradição de uma revolução que proclamava a liberdade e a igualdade, mas negava a cidadania às mulheres. Mary Wollstonecraft, por sua vez, em Reivindicação do Direitos da

Mulher (1792), argumentou que a aparente inferioridade feminina era resultado da falta de educação e de uma construção social repressiva, e não de uma determinação natural (Motta, 2016; Mattos, 2019; Nicolete, 2025). Nota-se, portanto, que há uma convergência entre os três que diz respeito à educação e à autonomia intelectual como fundamentos essenciais para a emancipação das mulheres.

O legado da primeira onda estabeleceu as bases do feminismo como movimento político e questionou instituições como o casamento e a família. Além disso, alicerçou conceitos que seriam desenvolvidos e até questionados nas ondas seguintes, especialmente as críticas à naturalização dos papéis sociais e a defesa da autonomia intelectual e econômica das mulheres e inaugurou uma luta histórica pela redefinição do lugar das mulheres na sociedade (Garcia, 2011).

A segunda onda emergiu em um período pós Segunda Guerra Mundial, marcado pela contradição entre a igualdade formal e a desigualdade real. Embora as mulheres já tivessem conquistado direitos legais em muitos países, como o voto, na prática, permaneciam em posição de subordinação. Nesse contexto histórico da segunda onda, questionava-se por que a submissão feminina persistia? Havia uma essência feminina que as tornava inferiores? Ou a opressão era uma construção social? Para refletir sobre esses questionamentos algumas figuras se destacaram como Simone de Beauvoir com a célebre afirmação de que “Não se nasce mulher: torna-se mulher”, introduzindo a ideia de que a feminilidade é uma construção social e histórica, não biológica.

Também é imprescindível citar a obra *A mística Feminina* (1963) que denunciou o mal-estar das mulheres brancas de classe média, confinadas ao papel de dona de casa e insatisfeitas com a vida doméstica, buscando uma reflexão sobre o vazio existencial de mulheres educadas e reduzidas à esfera privada. Carol Hanisch, nos Estados Unidos cunhou a frase “O pessoal é político”, promovendo grupos de conscientização, onde mulheres compartilhavam experiências pessoais de opressão, mostrando que problemas domésticos e afetivos eram, na verdade, questões políticas e estruturais. Na segunda onda a autonomia corporal e os direitos reprodutivos foram colocados em pauta, como a luta pelo controle da natalidade, acesso a métodos contraceptivos e legalização do aborto (Silva, Carmo e Ramos, 2021).

No Brasil essa luta resultou na criação do PAISM (Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher) em 1984, que ampliou o conceito de saúde para além da maternidade. Além disso, é importante citar o combate à violência doméstica e sexual, resultando na pressão pela criação de delegacias da mulher oferecendo proteção a vítimas de violência, além de outras como a inserção no mercado de Trabalho e na política (Silva, Carmo e Ramos, 2021).

A terceira onda do feminismo surgiu como uma resposta e uma crítica às falhas percebidas na segunda onda, influenciada pela teoria pós-estruturalista, pós-colonial e pelos estudos *queer*. Da ênfase a interseccionalidade que foi um termo cunhado por Kimberlé Crenshaw que destaca que as experiências de gênero são marcadas também por raça, classe, sexualidade, capacidade etc. Nesse movimento, a opressão não é mais vista como uniforme. Há, também, uma desconstrução da categoria mulher, pois abraça a diferença, a contradição e a pluralidade de identidades.

Segundo Silva, Carmo e Ramos (2019 ) na terceira onda o foco se encontra na desconstrução de normas de gênero na linguagem, mídia, cultura contemporânea, bem como no cotidiano. Outro nome a se destacar é a influência de Judith Butler no seu livro Problemas de Gênero, lançado em 1990, pois defende que o gênero não é uma essência biológica, mas uma performance social repetida e naturalizada pelo costume.

Ainda conforme as autoras essa onda emerge em um mundo globalizado, marcado pela popularização da internet e das culturas juvenis, pelo fortalecimento de discussões sobre multiculturalismo e direitos LGBTQIAPN+. Preza pelo amadurecimento de críticas internas ao movimento feminista, especialmente de mulheres não-brancas e não-heterossexuais. Nesta, o feminismo tornou-se mais inclusivo, introduziu ferramentas teóricas sofisticadas para analisar a construção social das identidades e deslocou o foco para lutas mais específicas de diferentes grupos de mulheres e criou pontes entre o ativismo acadêmico e as manifestações culturais como, música, arte e a internet.

No contexto brasileiro o foco principal da terceira onda foi marcado, segundo Perez e Ricoldi (2019) pela proliferação de Organizações Não-Governamentais (ONGS) feministas, além da forte relação com o estado na formulação e execução de políticas públicas para as mulheres, sob a influência de agendas internacionais como a Conferência de Beijing em 1995. Nessa onda, “as ONGS que discutiam questões como raça e diversidade sexual surgem e fazem um trabalho importante e pode-se afirmar que imprimem marcas para o que virá a ser a onda seguinte” (Perez e Ricoldi, 2019, p. 7).

A quarta onda do feminismo é a mais recente do movimento. Ela emerge a partir de 2010, sendo caracterizada pela interseccionalidade, pelo ativismo digital e por novas formas de organização coletiva. Perez e Ricoldi (2019) defendem que a quarta onda do movimento feminista brasileiro tem três principais características, quais sejam: mobilização via meios digitais, adoção da interseccionalidade e organização em coletivos. Associada a um contexto de expansão do acesso à internet e o acesso ao ensino superior (via políticas de cotas), a quarta onda trouxe os sujeitos para o debate. Segundo as autoras a quarta onda surge como uma

resposta à institucionalização da terceira onda, tendo a rua como espaço de protesto, priorizando a autonomia e utilizando ferramentas digitais para a mobilização.

De acordo com Mota (2017, p. 112) “os movimentos feministas no Brasil se adaptam às suas necessidades histórico-socioculturais,” e foi assinalada pela primeira e segunda onda. O século XX é marcado com uma estruturação mais uniforme dos coletivos feministas que lutavam, acima de tudo, pelo direito ao sufrágio, sendo o legado da primeira onda. A segunda onda, por sua vez, se intensificou no Brasil a partir dos anos de 1970, com maior diversificação de mulheres ligadas à causa. Questões como sexualidade e corpo, violência contra a mulher e relações de trabalho ganharam destaque neste período.

Pode-se observar que a partir dessa discussão, as mulheres constituem o foco central dos movimentos feministas que se formaram historicamente na sociedade. Essa centralidade configura-se como uma resposta direta à estrutura patriarcal que, ao longo do tempo, organizou as relações sociais. O patriarcado, ao instituir uma divisão hierárquica de gênero, posicionou as mulheres como uma categoria subordinada (Lerner, 2019), tornando-as as principais atingidas por uma opressão sistêmica que se manifesta tanto na esfera privada, por meio do trabalho doméstico não remunerado e das violências de gênero, quanto na esfera pública, expressa pela desigualdade salarial e pela sub-representação política.

Portanto, os feminismos emergem como movimentos feitos pelas mulheres e orientados para as mulheres. É crucial distinguir, no entanto, como alertam Santos e Andrade (2016), que nem todo movimento de mulheres é necessariamente um movimento feminista. O feminismo caracteriza-se precisamente por seu projeto político de desnaturalizar a ordem patriarcal, contestar as bases estruturais da opressão de gênero e reivindicar autonomia, igualdade e liberdade.

Afirma-se, portanto que é exatamente esse projeto político de desnaturalização da ordem patriarcal, que define o feminismo em sua especificidade, que oferece subsídios fundamentais para pensar a própria escrita da história, especialmente no campo educacional.

Tendo em vista o objeto de estudo desta pesquisa, nos perguntamos como operacionalizar a categoria gênero na História da Educação? A incorporação dessa categoria como ferramenta de análise na História da Educação, para nós, representa muito mais do que incluir as mulheres na narrativa histórica. Os esforços empreendidos nesta escrita acadêmica e científica é trazer as relações sociais de gênero como aspecto central e definidor da formação e profissionalização docente.

Em um estudo sobre a centralidade da categoria de gênero no Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPED, Mariano e Silva (2015) investigaram sua presença na

produção do grupo. Os autores constataram que, até a data de sua pesquisa, havia um número reduzido de trabalhos com o gênero como eixo central. As temáticas mais recorrentes incluíam a feminização do magistério, frequentemente associada à história da escola normal, e a representação da masculinidade na literatura.

Nos estudos empreendidos para a delimitação do objeto desta pesquisa, conforme demonstrado anteriormente, observou-se que as investigações que tomaram as instituições de Curso Normal Regional como foco de trabalhos acadêmicos no Rio Grande do Norte, embora algumas incluíssem as mulheres em suas análises, não aprofundaram a categoria gênero como eixo interpretativo. Assim, as relações sociais de gênero não se configuraram como aspecto central dessas pesquisas. Diante disso, compreendemos que estudar gênero nesse campo implica investigar de que modo as diferenças socialmente construídas entre o feminino e o masculino conformaram práticas pedagógicas, políticas educacionais e processos de formação e profissionalização docente ao longo do tempo.

A análise da profissionalização docente sob a ótica de gênero revela um processo atravessado por contradições e hierarquias sociais. Contudo, é importante ressaltar que a compreensão de gênero aqui adotada não se limita à distinção entre feminino e masculino. Não se trata, portanto, de utilizar o conceito de gênero como um marcador exclusivo da docência exercida por mulheres. Concordamos com Almeida (1998) ao diferenciar os estudos sobre as mulheres daqueles que abordam o gênero em um sentido mais amplo, reconhecendo-o como uma categoria relacional e histórica. Assim, embora não nos restrinjamos à oposição binária entre feminino e masculino, tampouco desconsideramos sua relevância para a compreensão das dinâmicas que estruturam a profissão docente.

Antes de adentrar as dinâmicas específicas da profissão docente, é fundamental delimitar o conceito de gênero que orienta esta investigação. Essa premissa teórica é essencial para evitar anacronismos e para que a análise possa capturar a complexidade das relações sociais que constituíram historicamente a docência.

Nesse sentido, nos alinhamos à perspectiva de Mariano e Silva (2015), para quem as relações sociais de gênero não são o único fator determinante na profissionalização docente, devendo ser consideradas as contradições inerentes à sociedade e o tempo vivido. Como asseveram os autores, “as relações de gênero, assim como as determinações econômicas, sempre precisam, ser vistas, concebidas, analisadas a partir da totalidade histórica das relações sociais (Mariano e Silva, 2015, p. 279).”

Para isso, nos fundamentamos principalmente nos conceitos de gênero de Almeida (1998) e Scott (1985), pois as autoras se aproximam no entendimento do conceito de gênero colocando dentro de uma perspectiva histórica. Segundo Almeida (1998, p. 40):

Embora num sentido mais restrito o conceito de gênero refira-se aos estudos que têm a mulher como objeto; num sentido mais amplo este deve ser entendido como uma construção social, histórica e cultural, elaborada sobre as diferenças sexuais. Portanto, o conceito de gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles. Essas relações estão imbricadas, por sua vez, com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade (Almeida, 1998, p. 40).

O conceito de gênero é uma construção sócio-histórica que apresenta variações significativas ao longo do tempo e entre diferentes culturas. Conforme argumenta Scott (1985), este conceito deve ser analisado historicamente, uma vez que as relações de gênero são constituídas pelas experiências humanas em contextos políticos, culturais, econômicos e religiosos específicos. Essas relações são, portanto, influenciadas por diversos fatores contextuais em diferentes períodos históricos.

Segundo Scott (1985) a partir do uso do conceito de gênero, emergiram três abordagens principais: a primeira, feminista, que busca as origens do patriarcado e sua evolução histórica; a segunda, marxista, que vê a base da opressão como material; e a terceira, psicanalítica, que se concentra em como se formam e constroem homens e mulheres, centrando-se na formação da subjetividade e nos comportamentos que determinam as percepções sobre si mesmos e os outros, inclusive em relação à sexualidade.

Nesta última abordagem, Scott (1985, p. 84) adverte que a análise de gênero pode cair em um reducionismo biológico, que tende a universalizar as categorias de masculino e feminino, limitando a conexão com outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder. Conforme esta autora, o problema reside na atribuição de causalidade, onde a argumentação simplifica-se de "a experiência das mulheres leva-as a fazer escolhas morais que dependem de contextos e de relações" para "as mulheres pensam e escolhem esse caminho porque são mulheres". Almeida (1998, p. 41) argumenta que a utilização do termo gênero

[...] implica um não-acatamento das diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico [...] O pressuposto da inferioridade biológica e intelectual feminina levou o positivismo, no século XIX, a considerar natural o alicerçamento dos homens no poder, baseados na diferença natural entre os sexos. Essa diferença justificava a subordinação e a opressão feminina e seu alijamento da esfera pública, em que essas relações se ancoravam.



Compreende-se, portanto, que a subordinação histórica das mulheres e a concentração de poder na mão dos homens não foi um fato natural, mas uma construção histórico-social, justificada pelo determinismo biológico que serviu aos interesses de manutenção do poder masculino, excluindo as mulheres da vida pública e legitimando sua opressão.

A história do pensamento feminista e dos estudos de gênero é marcada pela recusa das construções hierárquicas entre masculino e feminino, entre homens e mulheres, buscando deslocar e problematizar essas relações em favor de uma análise mais aprofundada das dinâmicas sociais. Nesse sentido, Scott (1985, p. 86) define o gênero como uma categoria de análise histórica intrinsecamente associada à construção das relações de poder, ao afirmar que:

O núcleo de gênero repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

De acordo com a perspectiva de Joan Scott, é importante entender que gênero não é sinônimo de mulher, mas sim um sistema de conhecimento e poder que se estrutura na sociedade. Esse sistema, por sua vez, não é biológico; trata-se fundamentalmente de uma construção social que atribui significados e valores aos corpos. Essa construção se torna uma ferramenta para criar, manter e explicar hierarquias, organizando as relações de poder de modo a parecerem naturais e inevitáveis.

Assim, esse conceito contribui para o entendimento de que o historiador pode ser retirado do papel de mero descritor dos acontecimentos, já que as relações de gênero podem ser alteradas por eventos como revoltas políticas, crises demográficas e mudanças nos padrões sociais, influenciando a convocação das mulheres para diferentes papéis na sociedade.

Na história da educação, as discussões sobre gênero concentram-se principalmente no início do acesso das mulheres às salas de aula, tanto na condição de alunas quanto na de professoras, focalizando-se predominantemente na história das mulheres associado as escolas normais e a feminização do magistério conforme demonstrou o estudo de Mariano e Silva (2015). Entretanto, como argumenta Scott (1985), o uso da categoria gênero, além de se opor ao determinismo biológico, também enfatiza "o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade", surgindo da preocupação com um estreitamento excessivo dos estudos feministas sobre as mulheres.

Dessa forma, o conceito de gênero como categoria de análise histórica é definitivo para entender as relações entre as práticas sociais e os sujeitos, associando sua história aos contextos socioeconômicos e socioculturais nos quais se inserem as posições dos indivíduos em uma determinada sociedade. Esse enfoque analítico permite incluir discussões interseccionais que envolvem questões de raça e classe, abrangendo também as relações de poder existentes no mundo do trabalho. Compreender o gênero a partir dessa perspectiva histórica e interseccional é fundamental para uma análise mais profunda e complexa das dinâmicas sociais, revelando como diferentes sistemas de opressão e privilégio se entrelaçam e se manifestam em diversas esferas da vida social, por isso, não dispensamos neste estudo os aspectos políticos, econômicos e culturais da profissionalização docente por meio das instituições escolares.

Entendemos que as relações de gênero, quando colocadas em perspectiva histórica, estão intrinsecamente ligadas ao processo de profissionalização docente. Esse processo, por sua vez, está diretamente relacionado às instituições criadas para a formação de professores, que se materializaram nas escolas normais durante o período imperial, perpetuando-se na República e, posteriormente, culminando na implementação dos Cursos Normais Regionais. Essas instituições foram, ao longo de sua existência, majoritariamente frequentadas por mulheres e dirigidas por homens, refletindo e influenciando as dinâmicas de gênero presentes na sociedade.

Esses cursos tinham como objetivo levar a formação de professores às regiões interiores, onde tal processo formativo ainda não existia. Assim, entende-se que o processo de profissionalização docente, além de atender às necessidades políticas de um país cujo desenvolvimento se pautou na formação de mão de obra qualificada, está intimamente relacionado aos interesses políticos e econômicos vigentes naquele contexto.

No entanto é preciso compreender que na História da Educação tratar o gênero como aspecto definidor da profissão docente passa pelo processo de feminização do magistério. Por isso, a análise desse fenômeno é uma etapa indispensável para qualquer discussão sobre gênero nesse campo de estudo.

Conforme Faria (2016, p. 14) “Os líderes republicanos consideravam o magistério uma profissão feminina por excelência, influenciados pelas teorias positivistas e burguesas, segundo as quais a mulher estava naturalmente dotada da capacidade de cuidar das crianças”. Ainda nesse viés, Almeida (1998, p. 64) argumenta que

Com a possibilidade de as mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação derivado do fato de a

docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar de excelência. (Almeida, 1998, p. 64)

Esse ideário fica evidente no discurso de Souza Bandeira, presidente do mato grosso, que em 1889, antes da República, extinguiu a escola normal anexa ao Liceu, instituição de ensino superior, e cria um prédio próprio de externato para o sexo feminino, e para justificar a extinção faz a seguinte declaração:

Não é preciso dizer mais para patentear o defeito da extinta repartição. Ela chega ao extremo resultado de excluir do ensino normal quem melhor e mais vantajosamente pode desempenhar a árdua profissão de mestre, a mulher. A escola primária é a continuação da família; bem como do lar doméstico, a mulher menos prendada afeiçoa o espírito e o coração de seus ternos filhos com aquele segredo que os pais mais ilustrados não praticam, nem compreendem, assim também na escola elementar, destinada a auxiliar e aperfeiçoar o trabalho da família, vem a ser uma inconseqüência abandonar ao homem aquela tarefa (Marcílio, 1963, p. 102, apud Kulesza, 1998, p. 68).

Esse discurso elucida um projeto articulado pelo Estado, que identificava na mulher a figura ideal para o exercício da docência primária, fundamentando-se na concepção da escola como uma extensão do espaço doméstico e na crença em um suposto “dom” maternal inato, considerado superior às capacidades masculinas. Consequentemente, a naturalização da docência como uma função feminina operou como um mecanismo de ocultamento e legitimação da histórica desvalorização social da profissão docente, não podendo, portanto, ser compreendida como um processo neutro.

Desse modo, retomamos o argumento de Louro (2004, p. 478), quando assinala que:

Gênero, entendido como uma *construção social*, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhe são propostas.

Enquanto as mulheres ocupavam os espaços da docência primária, os homens concentravam-se nos cargos de poder, como a direção escolar, e em outros níveis de ensino de maior prestígio, a exemplo do ensino superior. Essa divisão lhes conferia o controle sobre outras

instâncias da educação, definindo, portanto, a forma pela qual o sistema educacional era conduzido, conforme demonstra Almeida (1998, p. 35):

[...] detentores do poder econômico e político, os homens apropriaram-se do controle educacional e passaram a ditar as regras e normatizações da instrução feminina e limitar seu ingresso em profissões por eles determinadas. O magistério de crianças era espaço ideal onde poderiam exercer esse controle. Para a viabilizar esse poder na educação escolar. Elaboraram leis e decretos, criaram escolas e liceus femininos, compuseram seus currículos e programas, escreveram a maioria dos livros didáticos e manuais escolares, habilitaram-se para cátedra das disciplinas consideradas mais nobres e segregaram as professoras a “guetos femininos” como Economia doméstica e Culinária, Etiqueta, Desenho Artístico, Puericultura, Trabalhos manuais, e assim por diante.

A partir dessa discussão é possível compreender que o gênero foi (e ainda é) uma estrutura organizada de poder no interior do sistema educacional, portanto, não é um campo neutro, mas um reflexo da hierarquia social patriarcal. Dessa maneira, os homens dominavam os espaços de poder e de decisão, além do prestígio intelectual, enquanto as mulheres eram confinadas aos espaços de execução, isto é, a sala de aula e a disciplinas menores e extensionistas do papel doméstico.

Compreende-se também que, a instrução feminina não era para emancipar, embora tenha contribuído em certa medida para isso, mas para controlar, presentes nas vestimentas, na legislação e até mesmo na arquitetura das instituições escolares. Ao ditar o que e como as mulheres deveriam aprender, a elite masculina constituía as mulheres para cumprirem um papel social específico e limitado, que não ameaçasse sua hegemonia.

As instituições escolares, portanto, contribuíram como precursoras de padrões sociais que segregam as mulheres um espaço formativo restrito, como atesta o caso da primeira turma do Curso Normal Regional de Assú, composta exclusivamente por mulheres, conforme fonte histórica do acervo escolar da Escola Estadual Juscelino Kubitschek.

Tabela 4 - Lista de alunas da primeira turma do Curso Normal Regional de Assú (1952)

| Curso Regional do Ensino Primário |                             |                   |
|-----------------------------------|-----------------------------|-------------------|
| Nome                              | Filiação                    | Ano de nascimento |
| Cornélia Dantas de Macêdo         | Ademar Bezerra de Macêdo    | 1936              |
| Nilda Maria de França             | Pedro Luís de França        | 1932              |
| Maria Zélia Morais                | José A. de Morais           | 1931              |
| Isabel da Costa Fonseca           | Henrique Augusto Fonseca    | 1936              |
| Maria Salomé de Moura             | Joaquim Francelino de Moura | 1931              |

|                              |                            |      |
|------------------------------|----------------------------|------|
| Terezinha Caldas de Medeiros | Pedro Leopoldo de Medeiros | 1934 |
| Maria Salete Farias          | Luís de Oliveira           | 1937 |
| Maria da Salete Lopes        | Tertuliano Soares          | 1937 |
| Terezinha Varela Dantas      | Francisco Rosendo Dantas   | 1929 |
| Sebastiana de Oliveira Cruz  | Aurélio Alfredo da Cruz    | 1935 |
| Maria Nair de Oliveira       | Luís Claudio de Oliveira   | 1931 |
| Maria Haidé de Oliveira      | Francisco Batista          | 1932 |
| Margarida Rodrigues Brito    | Genésio Manaia de Brito    | 1935 |
| Nair Fernandes Rodrigues     | José Fernandes Vieira      | 1927 |
| Inês de Oliveira Souto       | Manuel Maria Solto         | 1935 |
| Eurídice Pinto Bezerra       | João Rodrigues de Oliveira | 1936 |
| Maria Consuelo Rodrigues     | João Rodrigues de Oliveira | 1936 |
| Alice Augusto de Sousa       | Luís Augusto de Sousa      | 1930 |
| Benedita Cabral              | Luís Paulino Cabral        | -    |
| Inês Mendes da Silva         | João de Oliveira Mendes    | -    |
| Joana Mendes da Silva        | João de Oliveira Mendes    | -    |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de fonte do acervo escolar da Escola Estadual Juscelino Kubitschek.

A análise fonte permite traçar um perfil social das alunas da turma pioneira composta exclusivamente por mulheres, com idades que variam entre 15 e 25<sup>13</sup> anos, concentrando-se majoritariamente na faixa dos 15 e 21 anos. Essa variação etária revela diferentes trajetórias de vida, pois enquanto algumas ingressavam ainda na adolescência, como Maria Salete Farias e Maria da Salete Lopes, ambas com 15 anos, outras buscavam a profissionalização já na idade adulta, como no caso de Nair Fernandes Rodrigues com 25 anos.

Além do perfil, a fonte contribui para discutir as relações de gênero e família no contexto da formação profissional feminina. Como evidencia o documento, o registro da filiação, constando o nome do pai, seguia uma prática documental da época que reforçava o vínculo familiar e o controle patriarcal sobre as mulheres. Nota-se no documento que algumas compartilhavam o mesmo sobrenome, como Inês Mendes da Silva e Joana Mendes da Silva, sugerindo que irmãs faziam parte da mesma turma e, portanto, buscavam juntas uma formação profissional. A abertura das instituições escolares como espaços de profissionalização para as mulheres possibilitou certa autonomia e emancipação, permitindo-lhes maior independência em relação a si mesmas e aos padrões sociais vigentes.

No entanto, essa aparente abertura à formação profissional era rigidamente regulada, uma vez que o ingresso no curso estava condicionado ao cumprimento de uma série de

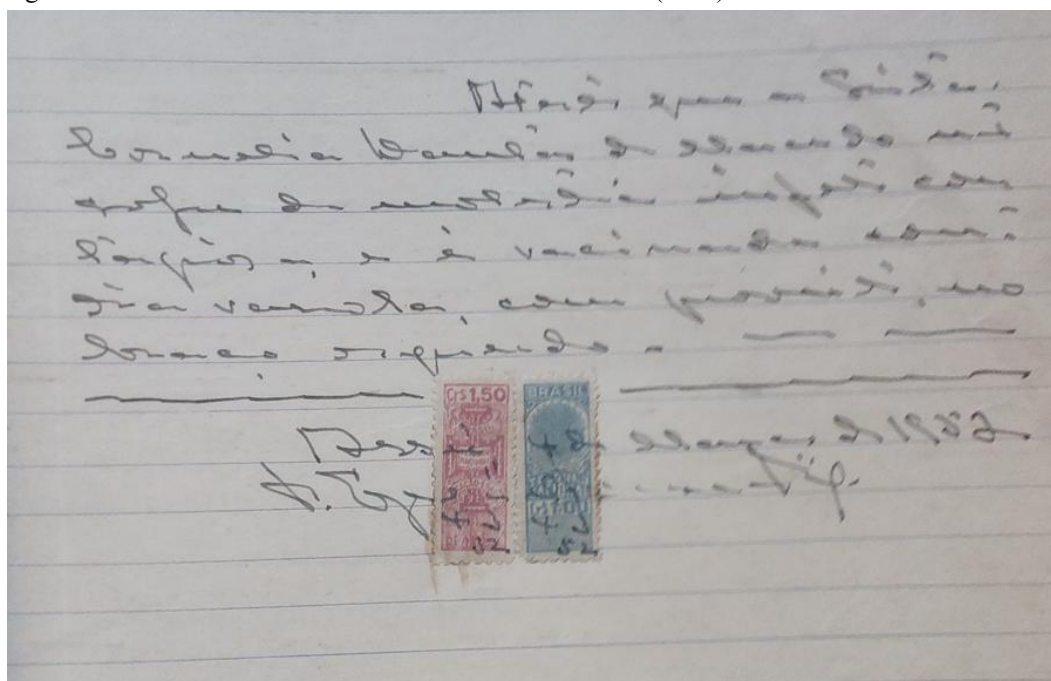
<sup>13</sup> A idade mínima para ser admitida nos cursos de regentes primários era de 13 anos e máxima de 25 anos, conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

requisitos, tais como: ser brasileiro; apresentar sanidade física e mental; não possuir defeito físico ou distúrbio funcional que contraindicasse o exercício da docência; demonstrar bom comportamento social; e obter habilitação nos exames de admissão (Brasil, 1946). No Curso Normal de Assú, além dessas exigências, requeria-se também o registro de pessoa natural emitido em cartório (Documento escolar, 1952).

Com a exigência de tal documento, a dinâmica da instituição ganha contorno peculiar, já que a cultura escolar da instituição se via atravessada por uma contradição. De um lado, o discurso pedagógico da profissionalização que gerava autonomia às professorandas; de outro, uma prática documental conservadora que não se distanciava do contexto cultural da época, especialmente ao se tratar do interior, que mantinha as alunas sob o signo da filiação masculina.

A seguir, nas Figuras 8, 9, 10 e 11, apresentam-se os documentos de Cornélia Dantas de Macêdo referentes ao seu ingresso e permanência no curso, exigidos pela Lei Orgânica do Ensino Normal.

Figura 8 – Atestado de saúde de Cornélia Dantas de Macêdo (1952)



Fonte: Acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Transcrição do atestado: Atesto que a Srta. Cornélia Dantas de Macêdo não sofre de moléstia infecto contagiosa e é vacinada contra varíola, comprovada no braço esquerdo. Assú, 04 de março de 1952. Dr. Ezequiel Fonseca Filho (Dutra, 2011).

Figura 9 – Registro civil de Cornélia Dantas de Oliveira (1952)

**REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS**

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

Estado do Rio Grande do Norte  
Comarca de Açu

**FRANCISCO BELO DE OLIVEIRA**  
OFICIAL DO REGISTRO CIVIL

**NASCIMENTO N. 11.096**

ATIFICO que á fls. 585 do livro n. 7 de registro de nascimentos,  
hoje o assento de Cornelia Dantas de Macêdo  
aos 15 de Setembro de 1936, ás -- horas, em nesta cidade  
do sexo feminino  
rança, filha de Ecila da Costa Dantas  
os paternos  
os Alexandre Pío Dantas e d. Josefa da Costa Dantas  
declarante a mãe da registranda  
m de testemunhas Manoel Eloy da Fossêca e Manoel Corcino da Cos-  
SERVAÇÕES: Feito de acordo com o inciso III do art. 1º da Lei nº  
14.7.1949.

Referido é verdade e dou fé.

Açu, 20 de Fevereiro de 1952

*Francisco Belo de Oliveira*  
OFICIAL DO REGISTRO CIVIL

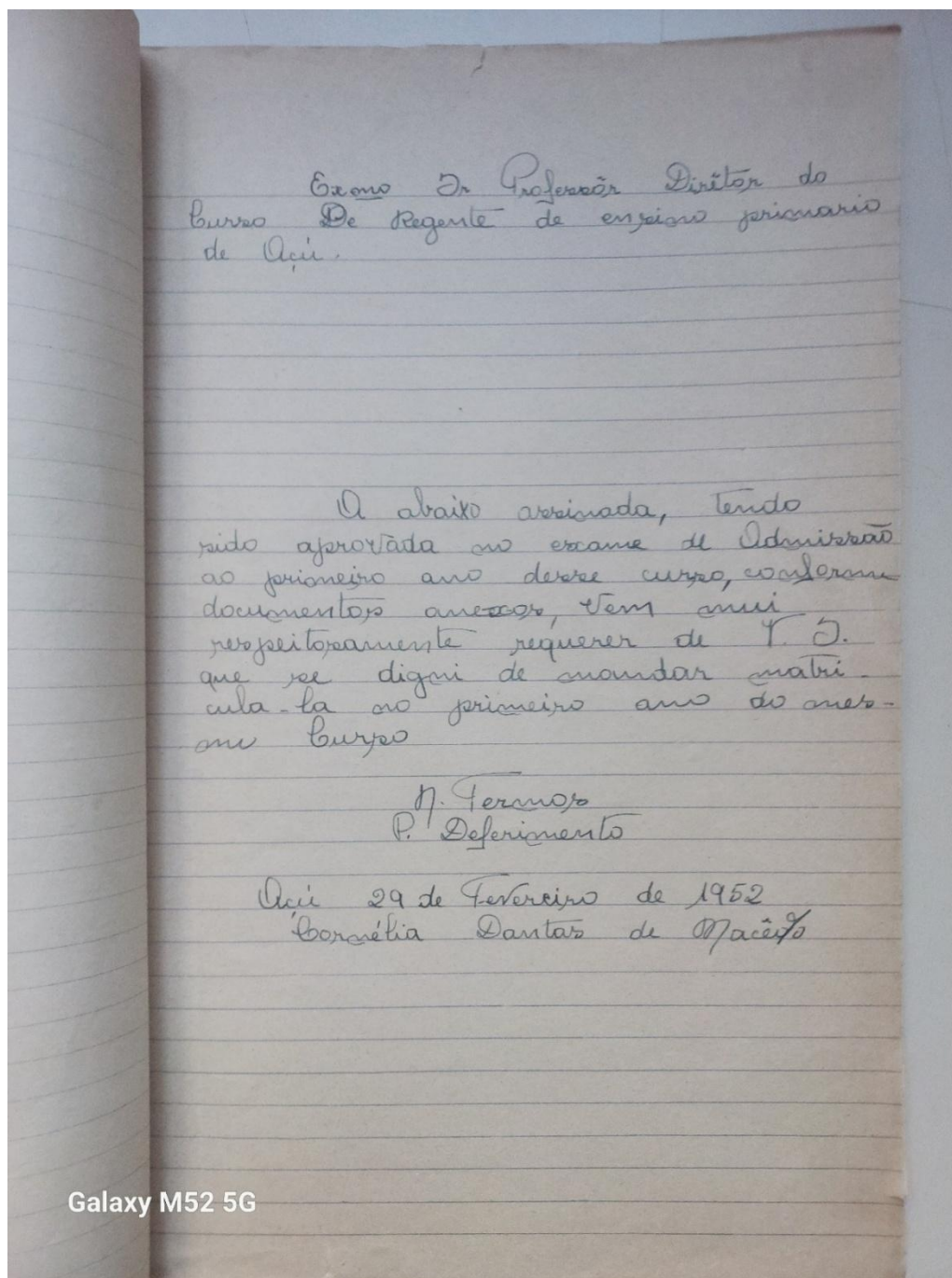
Firma no 5º Cartório  
Aecrim - Natal

Galaxy M52 5G

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek



Figura 10 – Requerimento de matrícula no primeiro ano do Curso Normal (1952)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek



Figura 11 – Certificado do Ensino Primário de Cornélia Dantas de Macêdo



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Os documentos de matrícula cumprem critérios que, embora aparentemente técnicos, reforçavam um modelo normativo de adequação social. Para as mulheres, isso significava que sua inserção no processo de profissionalização docente estava condicionada a um rígido controle sobre seus corpos, sua saúde e sua moralidade. As exigências de sanidade física, ausência de defeitos físicos e bom comportamento social operavam como mecanismos de vigilância patriarcal, garantindo que apenas aquelas que se adequassem ao ideal de feminilidade vigente, saudável, moralmente íntegra e socialmente submissa, pudessem acessar a formação docente.

Como analisa Louro (2004), a profissionalização feminina na educação não representava necessariamente um caminho para a autonomia, mas antes a consolidação de um papel social delimitado: o de educadora como extensão do cuidado materno, agora transposto para o espaço escolar sob a égide do Estado. Em contraponto a isso, a Lei Orgânica do Ensino Normal não especifica o sexo dos sujeitos que poderiam se formar no curso, entretanto a composição das turmas manteve-se majoritariamente feminina até a extinção do curso, em

1971. Tal predominância é evidenciada pela análise das listas das turmas concluintes constantes nos documentos escolares da instituição.

Tabela 5 – Lista de turmas concluintes e respectivos anos de conclusão (1955 a 1962)

| <b>Turmas concluintes do Curso Normal Regional de Açu, transformado hoje em Ginásio Estadual de Açu.</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1ª Primeira turma – 1955 – Entrega de Diplomas – 18 de dezembro de 1955</b>                           |
| Cornélia Dantas de Macêdo                                                                                |
| Libânia Lopes Pessoa                                                                                     |
| Maria Haidê Oliveira                                                                                     |
| Maria da Salete de Soares                                                                                |
| Maria Salomé de Moura                                                                                    |
| Nair Fernandes Rodrigues                                                                                 |
| Nilda Maria de França                                                                                    |
| Sebastiana de Oliveira Cruz                                                                              |
| Terezinha Caldas de Medeiros                                                                             |
| Terezinha Varela Dantas                                                                                  |
| <b>2ª Turma – 1957 – Entrega de diplomas<sup>14</sup></b>                                                |
| Domitília Eliete de Medeiros                                                                             |
| Maria Eleilde Souto                                                                                      |
| Maria Leonor Santiago                                                                                    |
| Maria de Lourdes Tavares                                                                                 |
| Maria da Salete Moura                                                                                    |
| Maria do Socorro Cabral                                                                                  |
| Maria Neuda Bezerra                                                                                      |
| <b>3ª Turma – Concluintes – 1958. Entrega de diplomas – 14 de dezembro</b>                               |
| Maria Farias                                                                                             |
| Maria Francisca Barbalho                                                                                 |
| Maria Jonacy Freire                                                                                      |
| <b>4ª Turma – Concluintes – 1959. Entrega de diplomas – 20 de dezembro</b>                               |
| Albertina Ferreira de Souza                                                                              |
| Antônia Melo Chimbina                                                                                    |
| Eurídice dos Santos                                                                                      |
| Maria Dalva Melo                                                                                         |
| Maria Gilza Freire                                                                                       |
| Maria Helena Barbalho                                                                                    |
| Maria Helena de França                                                                                   |
| Maria Liberacy de Oliveira                                                                               |

<sup>14</sup> A fonte histórica encontra-se deteriorada, não sendo possível identificar a data de entrega dos diplomas.

|                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------|
| Maria Ligória Guimarães Mendonça                                            |
| Maria de Lourdes Macêdo                                                     |
| Maria de Lourdes dos Santos                                                 |
| Maria Luiza de Oliveira                                                     |
| Maria do Socorro Moraes                                                     |
| Maria do Socorro Nascimento                                                 |
| Maria do Socorro Soares                                                     |
| Maria Vênus do Nascimento                                                   |
| Rita Oliveira dos Santos                                                    |
| Terezinha Soares de Macêdo                                                  |
| Valda Machado Nunes                                                         |
| <b>5ª Turma – Concluintes – 1960 – Entrega de diplomas – 03 de dezembro</b> |
| Edite Ontão de Macêdo                                                       |
| Francisca das Chagas Bezerra                                                |
| Josélia Borges de Andrade                                                   |
| Lindalva Alves Martins                                                      |
| Luiza A. da Silva                                                           |
| Maria da Anunciação da Silva                                                |
| ? Lopes                                                                     |
| ? Andrade                                                                   |
| ? José da Silva                                                             |
| Maria do Socorro França                                                     |
| ?dete Macêdo                                                                |
| Sebastiana de Jesus Silva                                                   |
| Terezinha Fernandes da Silva                                                |
| <b>6ª Turma – Concluintes – 1961 – Entrega de diplomas – 03 de dezembro</b> |
| Auriete Pinto Fernandes                                                     |
| Francisca Ernestina dos Santos                                              |
| Maria Aila Guimarães                                                        |
| Maria da Conceição Almeida                                                  |
| Maria Eulália Barbalho                                                      |
| Maria José Costa                                                            |
| Maria de Lourdes Souza                                                      |
| Maria do Socorro Silva                                                      |
| Odete Jerônimo de Mendonça                                                  |
| Severina Costa da Silva                                                     |
| Vilma Gurgel de Freitas                                                     |
| <b>7ª Turma – Concluintes – 1962 – Entrega de diplomas - 8 de dezembro</b>  |
| Elba Bezerra de Melo                                                        |

|                            |
|----------------------------|
| Emília Campelo da Silva    |
| Eusélia Neide de Medeiros  |
| Francisca Diosnelice Ramos |
| João Maria Freire          |
| Léia Cosme Araújo          |
| Lourdete Corcino da Silva  |
| Maria Alda da Silva        |

Fonte: Acervo Escolar da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

**Figura 12** – Lista de concluintes do então denominado Ginásio Normal de Açu (1955 a 1962)

[illegible]

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

A fonte analisada evidencia a ausência de homens nesta formação e consolidava o caráter feminizado da profissão docente nos anos iniciais de escolarização. A composição totalmente feminina desta turma não é casual: reflete a forte associação entre magistério primário e funções socialmente atribuídas às mulheres na década de 1950. O curso representava uma das poucas oportunidades de profissionalização disponíveis para mulheres, alinhando-se ao imaginário social que compreendia a docência nas séries iniciais como extensão natural dos papéis maternais e do cuidado com as crianças.

A análise das turmas concluintes entre 1955 e 1963 revela uma trajetória de uma instituição em transição. O ano de formatura da primeira turma, 1955, é significativo tendo em vista que coincide com a mudança do nome “Curso Normal Regional” para “Ginásio Estadual de Açu”. Esse fato representa um marco simbólico, pois ela representa tanto a conclusão de um ciclo formativo pioneiro quanto o fechamento de uma etapa institucional, marcando o início de uma nova identidade para a instituição.

Segundo Dutra (2011, p. 92)

O Curso Normal de 1º Ciclo em Assú se configurou como uma instituição, praticamente, de produção de mulheres professoras, aspecto evidenciado pelo número de diplomados como Regentes de Ensino Primário nas 16 turmas que coloram grau: 279 mulheres e 07 homens.

Na pesquisa da autora, esses registros foram encontrados no Livro de Concluintes referente aos anos de 1955 a 1978. No entanto, as condições de salvaguarda do arquivo da instituição ainda dependem de funcionários não formados na área, que, apesar da falta de capacitação específica, se esforçam da melhor forma possível para preservar a história da escola por meio dessas fontes escolares.

Portanto, no período de quatorze anos, os arquivos escolares passaram por diferentes formas de organização e foram frequentemente mudados de lugar, o que afetou as condições materiais das fontes, prejudicou o acesso a determinados documentos e resultou na perda de alguns deles. Vale ressaltar que as listas de concluintes acessadas para esta pesquisa compreendem apenas o período de 1955 a 1962.

Embora a relação de concluintes seja extensa, há apenas um registro masculino no decorrer desse período, João Maria Freire em 1962. Sua presença pontual indica uma inserção ainda incipiente de homens na docência local, reforçando que a instituição consolidava o magistério primário como um espaço profissional predominantemente ocupado por mulheres.

Outro ponto a se destacar é a diferença numérica da turma pioneira de 1952. As alunas receberam o diploma na data de 18 de dezembro de 1955, não é o mesmo número de alunas que

iniciou. Na lista de 1952 continha 20 nomes, enquanto a lista de diplomadas contém 10 nomes. Isso indica uma taxa de conclusão de aproximadamente 50%, um dado significativo que nos faz refletir sobre os diversos obstáculos enfrentados pelas jovens ou mesmo diferentes rumos que possam ter impedido as jovens de concluir os seus estudos.

Esses indícios nos convidam a aprofundar as causas da evasão feminina, como trabalho precoce, casamento, gravidez, carência de recursos econômicos, e a questionar por que, mesmo sendo um curso majoritariamente feminino, os obstáculos à conclusão ainda eram tão elevados. Em suma, os registros analisados nos fazem inferir que a história da docência local pode ser também uma história de ausências e desistências.

#### **4.2 A cultura escolar e o currículo: disciplinas e professores do Curso Normal Regional de Assú**

O conhecimento produzido no ambiente escolar é um elemento fundamental da cultura de uma instituição escolar, parte essencial dessa construção se materializa na História das Disciplinas escolares. Nesse sentido, Viñao (2008) defende que a escola deve ser compreendida como um espaço de produção do saber, e não apenas de reprodução ou transposição de conhecimentos, sendo esse campo de estudo parte de uma abordagem mais ampla, a Nova História Cultural.

Segundo Dominique Julia (2001)<sup>15</sup>, a cultura escolar é constituída por um conjunto de normas que definem os saberes a ensinarem e os comportamentos a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e assimilação de tais saberes e a incorporação destes conhecimentos. Chervel (1998, apud Viñao, 2004), por sua vez, compreende a instituição escolar como uma geradora de cultura, enfatizando a existência de um saber específico que só se adquire por meio da escola.

O Curso Normal Regional se configurou, portanto, como um espaço gerador de conhecimento, que por meio de suas disciplinas e práticas escolares, ofereceu às alunas acesso a um universo cultural ampliado. Essa experiência permitiu-lhes transcender o ambiente doméstico, ampliar seus conhecimentos e vivenciar outras esferas produtoras de cultura, como

---

<sup>15</sup> Este texto é tradução do artigo de Julia: “La culture scolaire comme objet historique”, *Pedagógica Histórica. International journal of the history of education* (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382).



exemplo, a participação em bandas e jogos escolares, conforme ilustrado na foto da Banda do Curso Normal Regional.<sup>16</sup>

Figura 13 - Banda do Curso Normal Regional (1954)



Fonte: Dutra (2011, p. 61)

Segundo Ciavatta, Martiarena e Medeiros Neta (2025) a fotografia amplia a capacidade explicativa e enriquece a pesquisa em História ao trazer novos elementos para o debate científico e permite desvelar as dinâmicas internas e o cotidiano das instituições. Quando tratada com rigor metodológico e crítica documental, deixa de ser apenas uma ilustração para se tornar um documento essencial na reconstrução da memória educativa.

Se por um lado, a fotografia nos oferece um indício material desse ingresso na vida pública, o uniforme que, como analisa Dutra (2011), sinaliza a possível participação das alunas em uma apresentação da banda escolar, por outro, compreende-se que contribui para interpretar uma realidade visível por meio da aparência e revelar uma história invisível, sua essência,

---

<sup>16</sup> A foto foi parte do trabalho de pesquisa de Maria da Conceição Gurgel da Silva Dutra, que a obteve por meio de acervo particular de Cornélia de Macêdo Dantas, ex-normalista da instituição. Da direita para a esquerda, estão na foto Cornélia Dantas de Macêdo, Sebastiana de Oliveira Cruz e Maria Francisca Barbalho.

possibilitando-nos uma interpretação da estrutura social de uma época (Ciavatta, Martiarena e Medeiros Neta, 2025).

A presença das jovens em atividades extracurriculares como a banda não era um fato isolado, mas parte integrante do projeto educativo das instituições que formava professores, como as Escolas Normais e no referido Curso Normal.

Referindo-se a Escola Normal do início do século XX, Guacira Lopes Louro (2004) defende que estas instituições permitiram as mulheres acessarem um universo cultural e intelectual além do doméstico. As normalistas tinham disciplinas como português, matemática, geografia, história, pedagogia, psicologia, puericultura, economia doméstica, música, educação física, teatro etc.

Nesse sentido, o currículo não se limitava aos saberes domésticos, mas ampliava o repertório cultural e científico das alunas, ao mesmo tempo que foram produzidas sob a égide de normas símbolos e doutrinas. Louro (2004, p. 455) destaca que

Uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras. Em salas frequentemente encimadas por crucifixos, mesmo nas escolas laicas, as mulheres tiveram aulas de português, matemática, geografia nacional, história do Brasil e geral, história sagrada, catecismo, pedagogia e também puericultura, psicologia, economia doméstica, trabalhos manuais, higiene escolar, sociologia e ainda outras. Elas aprenderam canto orfeônico, educação física, tiveram aulas de moral e civismo e, em alguns momentos, até teatro. Ao longo dos anos, seus programas seguiram diferentes pressupostos pedagógicos e orientações políticas. Continuidades e discontinuidades marcaram essa produção docente.

As acessar conhecimentos que extrapolavam os limites da vida doméstica, as alunas não apenas se preparavam para o exercício do magistério, mas também ampliavam sua compreensão de mundo, de si mesmas e de seu lugar na sociedade. A disciplina como Trabalhos manuais e economia doméstica (tabela 6), por exemplo, reforçavam, por um lado, a associação entre o feminino e o cuidado, a organização do lar e a formação moral. Por outro lado, disciplinas como psicologia, pedagogia e até mesmo canto orfeônico ofereciam ferramentas para o desenvolvimento da autonomia intelectual, aspecto fundamental para a atuação docente.

Entende-se, portanto, que essa tensão entre o conhecimento científico e a manutenção de um papel social, contribuiu em certa medida para que essas mulheres aprendessem a negociar entre os papéis socialmente esperados e as possibilidades de emancipação que o conhecimento escolar podia proporcionar. Assim, a formação de professores no Curso Normal Regional foi, ao mesmo tempo, um ato de reprodução de normas e um campo aberto para possíveis recriações culturais.



Tabela 6 - Distribuição de disciplinas por série do Ensino Normal Regional

| Nº | 1ª série                                | 2ª série                                            | 3ª série                                            | 4ª série                            |
|----|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 1  | Português                               | Português                                           | Português                                           | Português                           |
| 2  | Matemática                              | Matemática                                          | Matemática                                          | História do Brasil                  |
| 3  | Geografia Geral                         | Geografia do Brasil                                 | História Geral                                      | Noções de higiene                   |
| 4  | Ciências naturais                       | Ciências naturais                                   | Noções de anatomia e fisiologia humanas             | Psicologia e pedagogia              |
| 5  | Desenho e caligrafia <sup>e</sup>       | Desenho e caligrafia                                | Desenho                                             | Didática e prática de ensino        |
| 6  | Canto Orfeônico                         | Canto Orfeônico                                     | Canto Orfeônico                                     | Desenho                             |
| 7  | Trabalhos manuais e Econômica doméstica | Trabalhos manuais e Atividades econômicas da região | Trabalhos manuais e Atividades econômicas da região | Canto orfeônico                     |
| 8  | Educação Física                         | Educação Física                                     | Educação Física, recreação e jogos.                 | Educação Física, recreação e jogos. |

Fonte: Elaborada pela autora, a partir do Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946.

Outro aspecto a ser destacado no currículo do Curso Normal Regional é que as disciplinas escolares não são fixas. A análise dos componentes curriculares do Curso Normal Regional de Assú evidencia tanto permanências quanto transformações, revelando, por meio dessa estrutura, o perfil de profissional que se almejava formar. Na tabela 6, apresentamos a distribuição das disciplinas conforme a Lei Orgânica do Ensino.

Essa distribuição revela notáveis permanências como Português e Matemática que estão presentes em todas as séries, com o objetivo de assegurar o domínio de conhecimentos fundamentais para o exercício docente. Já a formação integral era promovida por meio de disciplinas como Canto Orfeônico, Educação Física e Desenho, recorrentes desde as primeiras Escolas Normais, o que sugere a valorização da expressão artística, da saúde e da expressão.

Observa-se ainda, uma progressão do conhecimento do geral ao específico, perceptível na transição de Geografia Geral, História Geral e Ciências Naturais para Geografia e História do Brasil e Anatomia e Fisiologia Humanas, conforme a progressão das séries. Cabe destacar que os saberes pedagógicos aparecem exclusivamente na série final, com Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática de Ensino. Essa disposição indica que a formação profissional era entendida como estágio culminante do curso, o que reforça seu caráter utilitarista, conforme assinalado por Goodson.

Essa organização curricular, ao reservar os saberes pedagógicos para o último ano, evidencia que a preparação para a docência era concebida como o ápice da formação. Tal modelo alinha-se ao caráter utilitarista definido por Goodson (2000, apud Viñao, 2008, p. 184),

que enfatiza um ensino focado em "habilidades básicas e orientada para as saídas de trabalho", em detrimento de uma reflexão teórica mais ampla ao longo de todo o curso.

Portanto, no Curso Normal de Assú, a formação utilitarista sobrepõe-se à formação pedagógica, pois buscava formar um corpo docente para um fim específico. Nesse sentido, podemos afirmar que o curso priorizava a preparação instrumental das futuras professoras em detrimento de uma reflexão pedagógica mais ampla. Essa orientação visava atender às necessidades da região e às diretrizes da Lei Orgânica do Ensino, que enfatizava o caráter básico da formação para atuação nas escolas primárias.

Além disso, o currículo incluía disciplinas fortemente vinculadas ao papel social então atribuído às mulheres, como Economia Doméstica, o que reforçava a ideia de que a professora também deveria ser preparada para as atividades consideradas próprias de seu gênero. Como observa Louro (2004), a escola formava professoras sem, contudo, desvinculá-las por completo de suas funções domésticas.

Em 1952, no início do curso, a disciplina de Economia Doméstica aparecia associada à de Trabalhos Manuais, conforme registrado no livro de ponto daquele ano. A responsável por esse componente era a professora Maria Gilzete Souza. Essa articulação curricular sugere que ambas as disciplinas eram compreendidas como parte de um mesmo universo formativo. A Lei Orgânica do Ensino Normal, por sua vez, descreve Economia Doméstica como uma disciplina que "obedecerá a programas específicos, que conduzem os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região" (BRASIL, 1946).

Em 1958, os livros de ponto diário atestam a separação desses componentes curriculares. A disciplina de Economia Doméstica, então sob responsabilidade da professora Maria José de Medeiros, desvincula-se daquela intitulada Atividades Econômicas da Região, que passou a ser ministrada pelo professor João Pereira Caldas de Amorim. Como mencionado anteriormente, as atividades econômicas predominantes em Assú concentravam-se nos setores agrícola e pecuário. Embora contassem com significativa participação da força de trabalho feminina, o conhecimento especializado e o poder decisório sobre essas atividades permaneciam, em grande medida, sob domínio masculino.

Se as mulheres tinham sua formação marcada pelo cuidado, o mesmo princípio de adequação aos papéis sociais valia para os homens. Tal aspecto é evidenciado pelo ponto diário dos professores formadores (1952-1953), que demonstra uma divisão sexual do conhecimento. Nesse documento, disciplinas como Economia Doméstica e Trabalhos Manuais eram atribuídas exclusivamente a professoras, enquanto Matemática, Geografia Geral e Ciências ficavam sob responsabilidade de professores homens. Essa separação curricular reforçava, no próprio

exercício da docência, a ideia de que certos saberes eram "naturalmente" femininos ou masculinos.

Figura 14 - Folha de Ponto diário (1952)

1952 - Ponto diário do Curso Normal Regional

1º de julho de 1952 - Terça-feira

| Nº | Cargos             | Docentes                      |
|----|--------------------|-------------------------------|
| 1  | Prof. C. Orfeônico | José Hermenegildo de Medeiros |
| 2  | " Português        |                               |
| 3  | " G. Geral         |                               |
| 4  | " Ciências         |                               |
| 5  | " Educ. Física     |                               |
| 6  | " Matemática       |                               |
| 7  | " Inglês e Latim   |                               |
| 8  | " T. de M. de P.   | Marina Gillete Souza          |

2 de julho de 1952 - Quarta-feira

| Nº | Cargos             | Docentes              |
|----|--------------------|-----------------------|
| 1  | Prof. C. Orfeônico |                       |
| 2  | " Português        | Isabelina de Sá Leite |
| 3  | " G. Geral         | Secretaria de Ensino  |
| 4  | " Ciências         | Eden                  |
| 5  | " Educ. Física     | Enéas                 |
| 6  | " Matemática       | Luís Carlos           |
| 7  | " Inglês e Latim   |                       |
| 8  | " T. de M. de P.   |                       |

3 de julho de 1952 - Quinta-feira

| Nº | Cargos             | Docentes             |
|----|--------------------|----------------------|
| 1  | Prof. C. Orfeônico |                      |
| 2  | " Português        |                      |
| 3  | " G. Geral         |                      |
| 4  | " Ciências         |                      |
| 5  | " Educ. Física     |                      |
| 6  | " Matemática       |                      |
| 7  | " Inglês e Latim   |                      |
| 8  | " T. de M. de P.   | Marina Gillete Souza |

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

O currículo do curso, se analisado à luz de Goodson, revela-se como um "amalgama" de tradições. Isto é, ele mescla a formação intelectual e profissional com a manutenção de expectativas sociais sobre o papel de homens e mulheres que por ele passaram, fossem como alunas ou como professores, numa disputa entre o novo e o tradicional.

Nas Tabelas 5 e 6, é possível observar as relações de gênero existentes a partir do corpo docente do Curso de Regentes Primários e das disciplinas por eles ministradas. Com o intuito de aprofundar essa discussão, buscamos compreender de que maneira a distribuição das disciplinas entre professores e professoras expressa hierarquias de gênero e concepções diferenciadas sobre o saber docente.

Tabela 7 – Disciplinas e Professores do Curso de Regentes Primárias do Curso Normal Regional de Assuá/RN (1952/1953)

| Número | Cargo                 | Docente                       |
|--------|-----------------------|-------------------------------|
| 1      | Prof. Canto Orfeônico | José Hermenegildo de Medeiros |

|   |                                              |                                                                |
|---|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 2 | Prof. Português                              | Terezinha de Sá Leitão                                         |
| 3 | Prof. Geografia Geral                        | José Mariano da Fonseca                                        |
| 4 | Prof. Ciências Naturais                      | José Mariano da Fonseca                                        |
| 5 | Prof. Educação Física                        | Cristovam Tomáz Douglas                                        |
| 6 | Prof. Matemática                             | Osvaldo de Oliveira Amorim                                     |
| 7 | Prof. Desenho e Caligrafia                   | Maria José Medeiros (1952)/ Euvanice da Silva Rodrigues (1953) |
| 9 | Prof. Trabalhos Manuais e Economia Doméstica | Maria Gilzete Souza                                            |

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Além das relações de gênero incutidas na cultura da escola, as disciplinas escolares podem contribuir para a percepção sobre a profissionalização docente. De acordo com Viñao (2008, p. 205), "a disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização". Em outras palavras, é a disciplina que estrutura a identidade, o conhecimento e a atuação do professor.

Tabela 8 – Ponto diário do Ginásio Normal de Açú (1959)

| Número | Disciplina                      | Docente                       |
|--------|---------------------------------|-------------------------------|
| 1      | Português                       | José Wanderley de Sá Leitão   |
| 2      | Matemática                      | Osvaldo de Oliveira Amorim    |
| 3      | Anatomia                        |                               |
| 4      | Desenho e Caligrafia            | Euvanice da Silva Rodrigues   |
| 5      | Psicologia                      | Clarice de Sá Leitão Soares   |
| 6      | Didática e Prática de Ensino    | Osvaldo de Oliveira Amorim    |
| 7      | Educação Física                 | Cristovam Tomáz Douglas       |
| 9      | Economia Doméstica              | Maria José de Medeiros        |
| 10     | Geografia                       |                               |
| 11     | Canto orfeônico e Música        | José Hermenegildo de Medeiros |
| 12     | História Geral                  | ? Fernandes de Sales          |
| 13     | Atividades Econômicas da Região | João Pereira Caldas de Amorim |
| 14     | Ciências                        |                               |

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

A formação oferecida pelo Curso Normal Regional caracterizava-se por um caráter geral, ou seja, era ampla e não especializada, mas voltava-se a um público específico: docentes que atuariam como professores nas séries iniciais do ensino primário. Nesse contexto, torna-se igualmente relevante refletir sobre os professores responsáveis pela formação dessas futuras docentes. Nos anos subsequentes à promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, a seleção de professores para os Cursos Normais Regionais e outras instituições de formação não foi amplamente documentada.

A análise da legislação permite observar que, embora ela detalhe a estrutura e a organização dos cursos normais, não apresenta diretrizes explícitas ou padronizadas para a

seleção do corpo docente. A lei limita-se a enunciar algumas características consideradas desejáveis para o exercício da função. Ainda assim, o Capítulo V, que trata dos professores do ensino normal, estabelece, em seu artigo 49, a observância de determinados preceitos:

Art 49. A constituição do corpo docente em cada estabelecimento de ensino normal, far-se-á com observância dos seguintes preceitos: 1. Deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior. 2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dependerá da prestação de concurso. 3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino normal exigir-se-á inscrição, em competente registo do Ministério da Educação e Saúde. 4. Aos professores do ensino normal será assegurada remuneração condigna (Brasil, 1946).

Observa-se, contudo, nos registros do livro de ponto dos professores regentes (figura 14), a frequente ausência de assinaturas em determinadas disciplinas, o que sugere possíveis dificuldades na contratação de docentes para essas áreas no ano de 1952. Essa lacuna evidencia as limitações enfrentadas pela instituição na manutenção de um quadro docente completo e estável.

Além disso, a análise dessa fonte revela um currículo mais enxuto para essa modalidade de formação. Enquanto as Escolas Normais apresentavam um conjunto disciplinar voltado para uma formação mais ampla, o curso de regentes, segundo Campus (1956, apud Dutra, 2011, p. 45), "oferecia uma preparação mais modesta, incluindo matérias de cultura geral, iniciação científica e conhecimentos técnicos relacionados às atividades econômicas da região". Tal diferenciação evidencia o caráter regionalizado e menos abrangente do curso, estruturado em função das demandas locais.

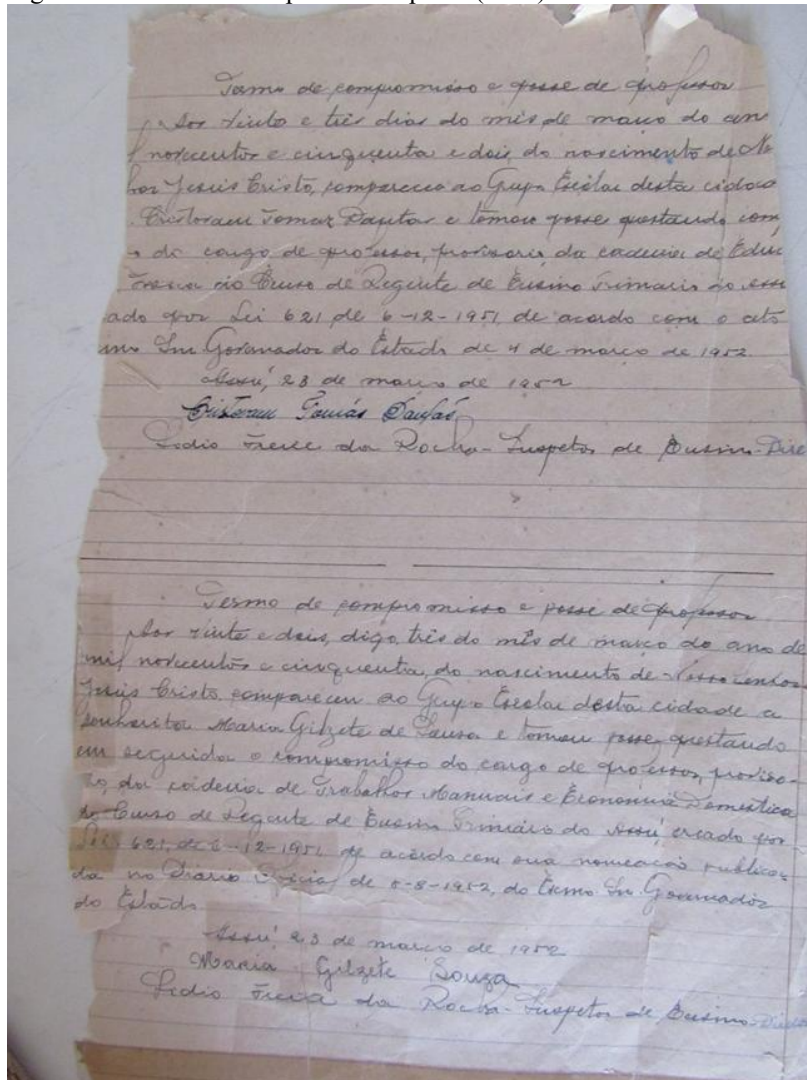
Assim como ocorreu em outras regiões do país onde os cursos de regentes foram implementados, as dificuldades econômicas das cidades do interior impactavam diretamente a estrutura e o funcionamento dessas instituições. Essa limitação de recursos restringia a contratação de docentes qualificados, resultando em lacunas no ensino de determinadas disciplinas e refletindo a precariedade estrutural que marcava muitas escolas interioranas no período.

A literatura sobre essas instituições permite compreender esse cenário também como expressão do esforço das comunidades locais em manter uma formação docente minimamente viável, mesmo diante de adversidades. Tal esforço reforça o papel estratégico desempenhado pelos cursos de regentes na ampliação do acesso à educação e na preparação de professores voltados às especificidades regionais.

No acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, foram localizados oito termos de compromisso e posse que evidenciam o caráter temporário das contratações de docentes para o Curso de Regentes Primárias. A análise dos livros de ponto, contudo, indica certa continuidade

na atuação de alguns profissionais, como José Hermenegildo de Oliveira, responsável pela disciplina de Canto Orfeônico, e Euvanice da Silva Rodrigues, que ministrava Desenho e Caligrafia.

Figura 15 - Termo de compromisso e posse (1952)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Esses registros suscitam questionamentos acerca da formação dos formadores, isto é, dos professores que atuavam no Curso Normal Regional. Conforme já mencionado, as instituições de formação docente no estado restringiam-se, à época, à Escola Normal de Natal e à Escola Normal Primária de Mossoró. Embora não tenham sido localizados documentos que comprovem a formação específica dos docentes do curso em Assú, um indício relevante emerge da trajetória de seu primeiro diretor, Lúcio Freire da Rocha, cujo nome consta na lista de diplomados da nona turma da Escola Normal Primária de Mossoró, no ano de 1932.

Esse indício, ainda que fragmentado, sugere a existência de uma rede regional de formação docente até então pouco explorada pela historiografia da educação norte-rio-grandense. Investigar essa rede, seus fluxos, seus agentes e suas limitações, torna-se, portanto, um desdobramento necessário para a compreensão mais ampla da profissionalização docente no interior potiguar.

Em suma, a partir da análise do currículo do Curso Normal Regional de Assú revela uma formação marcada por tensões constitutivas: entre o geral e o específico, entre o saber pedagógico e o utilitarismo, entre o novo e o tradicional. As disciplinas escolares, longe de serem neutras, expressavam hierarquias de gênero e expectativas sociais que recaíam sobre homens e mulheres de maneira diferenciada. Ao mesmo tempo, as dificuldades institucionais, evidenciadas pelas lacunas nos livros de ponto e pela precariedade econômica da região, não impediram que a comunidade local sustentasse, com os recursos disponíveis, um projeto de formação docente voltado às especificidades do interior potiguar.

#### **4.3 Eventos institucionais: hierarquias, gênero e poder**

Os eventos institucionais são planejados com data e local definidos, atraindo um público específico, como a comunidade escolar, e frequentemente contam com a presença de personalidades relevantes da sociedade local. No contexto desta pesquisa, os registros do arquivo escolar destacaram três ocorrências significativas: as refeições de grau das turmas concluintes, realizadas entre os anos de 1955 e 1970; a comemoração alusiva à “Revolução Democrática Brasileira”; e a Semana do Normalista, estas duas últimas realizadas em 1970.

Para analisar esses eventos é importante questionar: como as comemorações se organizam enquanto elemento constitutivo da cultura escolar? Quem são os sujeitos que a compõem e que lugares de poder esses sujeitos ocupam? Além disso, é necessário considerar outros elementos que podem emergir das fontes pertencentes ao arquivo escolar. Segundo Cândido (2019, p. 231)

[...] por meio da análise das normas e das práticas festivas, é possível compreender um conjunto de modos de fazer e de pensar a escola, suas formas de conceber o ensino e a educação, os comportamentos escolares e sociais desejados para uma determinada comunidade, os valores compartilhados, os conteúdos ensinados e as estratégias criativas que a escola utiliza para transformação de demandas sociais em um projeto próprio.

Esses eventos ultrapassam o currículo oficial, pois não demonstram apenas a cultura a ensinar, mas também a cultura da organização que determina “ciclos escolares, tarefas e conhecimentos que ultrapassam a formalidade do ensino” (Candido, 2019, p. 231).



O primeiro evento a ser destacado são as sessões solenes de formatura que ocorreram entre 1955 e 1961 e, posteriormente, nos anos de 1965, 1969 e 1970. Destaca-se, contudo, a existência de lacunas documentais referentes às sessões solenes em certos períodos, o que limita a compreensão integral dessas práticas. Para superar tais limitações e apreender a materialidade das fontes preservadas, torna-se imprescindível a transcrição direta da ata da primeira turma e seu conteúdo, permitindo não apenas o acesso à informação, mas também à análise de aspectos formais e discursivos que caracterizam tais registros.

Tabela 9: Ata de sessão solene de formatura (1955)

| Ata de sessão solene de formatura da 1ª turma de professores do “Curso Normal Regional” de açu.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Aos dezoito do mês de dezembro do ano da graça de mil novecentos e cinquenta e cinco, às 8,15 horas foi iniciada a sessão solene de formatura da 1ª turma de professoras do “Curso Normal Regional de açu.”</p> <p>O diretor Dr. José Mariano da Fonseca, chamou para compor a mesa que ficou constituída das seguintes pessoas: Desembargador Túlio Bezerra de melo, representante do Sr. Prof. Severino Bezerra de Melo, paraninfo da turma; Prefeito Francisco Augusto Caldas de Amorim; Mons. Júlio Alves Bezerra, vigário da paróquia; Irmã Maria Josefina Gallas, madre superiora do Colégio Nossa Senhora das Vitórias.</p> <p>A sessão presidida pelo Exmo. Pr. Francisco Amorim, Prefeito municipal, foi aberta com [...] vibrantes palavras sobre o acontecimento.</p> <p>Seguiu-se o juramento das professorandas feita em côro por todas as concluintes. Logo após a leitura das notas feita pelo Dr. José Mariano da Fonsêca.</p> <p>Ato contínuo passou-se a entrega dos diplomas as professorandas, sendo chamadas seguindo a seguinte ordem: Nair Fernandes Rodrigues, Libânia Lopes Pessoa, Maria da Salette Soares, Sebastiana de Oliveira Cruz, Nilda Maria de França, Maria Haidê de Oliveira, Terezinha Varela Dantas, Cornélia Dantas de Macêdo, Maria Salomé Dantas e Terezinha Caldas de Medeiros, todas muito aplaudidas.</p> <p>Executou interessantes número de acordeom a Srna. Lúcia Amorim Martins, muito apreciada pela seleta assistência.</p> <p>O presidente deu a palavra à oradora da turma a concluinte Nair Fernandes Rodrigues, que em frases de repassadas de puro sentimento interpretou com simplicidade e clareza a entrada na vida prática das professoras e a saída com grandes saudades dos bancos escolares e amigos. Cantou um hino de louvor à direção do Curso Normal Regional e aos abnegados professores que se esforçaram, após 4 anos, entregar ao Açú, a turma, apesar das vicissitudes e canseiras do ensino. Terminado prometeram cumprir o dever sagrado de ensinar, com gerais aplausos.</p> <p>Após ligeira execução musical pela banda do Centro regional de Escoteiros, que esteve abrilhantando de modo feliz a magna solenidade, seguiu-se a palavra do paraninfo Prof. Severino Bezerra de Melo, através do seu representante o Des. Túlio Bezerra de Melo, que explicando a sua presença na impossibilidade do titular passou a ler a peça de padrinho da turma; sentindo honrado por paraninfar vossa turma de professoras, disse por frases de puros conselhos sobre a sociedade atual e em síntese procurou demonstrar o papel da moça professora em particular no mundo moderno desejando às neo-docentes plena felicidade funcional pelo bem comum.</p> <p>Uma parte musical de acordeom pela Srta Lúcia Martins; um côro falado pelas alunas do 3º ano do Curso Normal Regional; Poema de despedida pela professoranda Haidê Oliveira e “valsa da despedida”, tudo isso entremeado com ligeiras músicas da barda auto regional de escoteiros foi o coroamento da sessão solene que abrilhantou a vida social de Açú.</p> <p>Facultada a palavra falou o Diretor do Curso Normal Regional, Dr. José Mariano da Fonseca, que quis dar sua mensagem de louvor pelo término da 1ª turma com que foi enriquecido a cidade de Açú, saudando as professorandas, deu interessantes conselhos.</p> <p>Encerrando a sessão o presidente Frcº Amorim, sentiu-se honrado em dirigir os trabalhos da magna sessão deu sinal de grande satisfação pelo grandioso acontecimento.</p> <p>Cantou-se em seguida o Hino Nacional Brasileiro.</p> <p>Eu, Cleando Cortêz Soares, fiz a presente ata que vai por mim assinada como secretário “ad hoc” e demais autoridades e pessoas presentes.</p> |

Fonte: Acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek



Uma ata de reunião, conforme demonstra a tabela 9, qualifica-se como um registro formal de encontros promovidos por órgãos, entidades ou grupos de sujeitos, tendo como objetivo deliberar sobre assuntos de interesse comum. Segundo Esquinsani (2007), apesar de possuírem um valor jurídico imediato como registro fiel de informações ou decisões, as atas são, sobretudo, fontes ricas para a história da educação, funcionando como instrumento de reconstrução de processos históricos.

Nesse sentido, a autora compreende a ata "como um lugar de memória que, do ponto de vista científico, metodológico ou historiográfico, pode ser mais ou menos rigorosa, mas, ainda assim, um lugar de memória" (Esquinsani, 2007, p. 104). Enquanto registro oficial, somente as vozes oficiais estão presentes, o que permite ao historiador da educação identificar as vozes latentes e perscrutar os silêncios, ou seja, quem são os sujeitos da reunião e quem é a plateia assistente.

A partir da análise das atas é possível perceber que a composição da mesa evidencia a participação de personalidades de destaque na sociedade local, como o prefeito, cuja presença como autoridade máxima e presidente da cerimônia reforça a relevância atribuída a figuras representativas do município. Além do predomínio masculino, chama atenção o marcante caráter religioso da mesa, que incluía um monsenhor, um vigário e uma madre superiora, evidenciando a forte relação entre a educação e as tradições religiosas presentes na realidade local.

Isso se relaciona diretamente com o discurso da oradora da turma, no qual termos como "abnegados" e "dever sagrado de ensinar" reforçam a dimensão moral e quase religiosa atribuída à missão educativa. Essa linguagem, marcada por sentidos de sacrifício e vocação, ecoa a composição da mesa e sua forte presença eclesial, sugerindo que a educação, naquele contexto, era compreendida não apenas como uma prática pedagógica, mas como um ato de devoção e compromisso com valores transcendentais, fortemente influenciados pela esfera religiosa local.

Outro momento significativo foi o discurso do paraninfo da turma, proferido pelo desembargador Túlio Bezerra de Melo. Em sua fala, ele não apenas ofereceu conselhos sobre a vida em sociedade, mas também ressaltou de forma enfática o papel social das moças professoras, atribuindo-lhes a responsabilidade de formar as futuras gerações e atuar como agentes de moralidade e civismo. Essa ênfase reforça a visão da época sobre o magistério como uma extensão natural das funções femininas, associando-o a valores de cuidado, retidão e influência moral, ao mesmo tempo em que a autoridade jurídica do orador conferia peso institucional e legitimidade a essa concepção de ensino.

Esse mesmo tipo de discurso também está registrado na ata da sessão solene de 1957. É importante esclarecer, no entanto, que não houve turmas concluintes em 1956, pois a turma subsequente encontrava-se ainda no terceiro ano do curso, restando-lhe mais um ano para sua conclusão. Essa inferência é possível a partir da menção à participação das estudantes na sessão solene da primeira turma, conforme registrado na ata de 1957.

Na referida sessão solene, estiveram presentes autoridades como o presidente da mesa, o prefeito municipal Francisco Augusto Caldas de Amorim; o doutor Carlos Borges de Medeiros, diretor do Departamento de Educação do Rio Grande do Norte; o monsenhor Júlio Alves Bezerra; os padres Hélio Ferreira Alves e Aurélio Vespúcio Simonette; a Irmã Superiora do Colégio Nossa Senhora das Vitórias; e a diretora da Escola Normal Regional de Assú, professora Terezinha Wanderley de Sá Leitão.

Na ocasião, a fala do paraninfo, Dr. Carlos Borges de Medeiros, destacou-se por abordar o papel da mulher na sociedade. Em seu discurso, conforme registrado em Ata:

[...] falou sobre a atividade da mulher na sociedade moderna, discorreu sobre a influência da mulher no mundo, principalmente na luta pela vida, sob o ponto de vista sociológico, singularizou o caso do RN no problema de ensino, [e] fez importantes citações de estudiosos”. Ressaltou ainda, de forma concisa, a importância do ensino primário (Ata de sessão solene de formatura, 1957).

Apesar de a ata não detalhar o conteúdo integral do discurso, torna-se explícita a relação estabelecida entre o papel da mulher e a educação primária, com enfoque nos desafios do ensino no Rio Grande do Norte, o que sugere a representação do magistério não apenas como uma profissão, mas como uma verdadeira missão, que também se destaca na ata de 1959 por meio da descrição da fala do Sr. Francisco Amorim que enalteceu a missão da professora.

Em 1960 a ata de sessão solene registra a fala da oradora da turma Edite Antão de Macêdo

[...] em palavras repassadas de moço idealismo, demonstrou e justificou a dedicação e nobreza da missão ora recebida, com carinho recordou os momentos de estudo, agradecendo aos Srs professores e ao diretor Pe. Américo Vespúcio Simonette a honrosa missão para a qual elas foram preparadas (Ata de sessão solene de formatura, 1960).

Destaca-se também, a fala do paraninfo da turma, o D. Gentil Diniz Barreto que

[...] falou inicialmente, sobre o tema evangélicas e apostólico das palavras do mestre “Ide e ensinai a todas as gentes”. Expôs com maestria as promessas do ministério. Observou a crise do mundo moderno sob o ponto de vista moral. Alerto sobre as dificuldades na escola, na família, na sociedade. Disse que as almas das crianças estavam nas mãos das concluintes. Em vibrante peroração entusiasmou as professoras para a missão ora iniciada.

Desde a expansão da educação pública aos anos finais do século XIX, a feminização do magistério dava sinais incipientes, sendo fortalecida após a Proclamação da República. Segundo Almeida (2004, p. 61), a destinação vocacionada feminina para educar a infância erigiu-se como um problema que persistiu no século XX e que se perpetua até na educação da contemporaneidade. Tal imaginário afastou e afasta os homens da profissão, "que buscaram outras opções na estrutura hierárquica escolar, ocupando cargos administrativos."

No Curso Normal Regional de Assú, as turmas eram compostas exclusivamente por mulheres, com uma única exceção registrada em 1962, quando a lista de concluintes apresenta João Maria Freire, nome que convencionalmente é identificado como masculino, o que representa um caso singular no contexto predominantemente feminino da formação de professores na instituição.

Almeida (2004) defende seu ponto de vista por via da história, que se edifica por meio da educação e inserção das mulheres no magistério, considerando uma resposta à demanda do projeto liberal republicano de universalizar a escolaridade. Considera também a força da religião na modelagem de corpos e almas e o discutível e controverso poder atribuído às mulheres no ambiente escolar.

Percebe-se, nesta pesquisa, que a universalização da escolarização se dá a partir do próprio contexto histórico nacional, presente nos discursos de presidentes, governadores e mesmo no evento de colação de grau aqui analisado, já que abordam a educação como um problema a ser resolvido, colocando nas mãos das professoras e professores a missão de equalizar a educação e elevar o padrão da alfabetização.

Um dos principais destaques é a presença de preceitos religiosos, verificada por meio de padres e freiras como autoridades que compõem a mesa. Esta era ocupada majoritariamente por homens, prefeitos, diretores, desembargadores, padres, monsenhores, ou seja, pessoas que ocupam, de alguma forma, um lugar de poder na sociedade local. Em contrapartida, as mulheres, quando presentes, ocupam principalmente o lugar de professoras ou diretoras. Um destaque a ser feito é com relação à presença da madre superiora, representando uma instituição criada, inicialmente, para formar exclusivamente mulheres que faziam parte da "elite" local. Sua autoridade estava baseada, portanto, numa representação de moralidade feminina suscitada pela religião como modo de controle.

O modelo normativo da mulher, criado desde meados do século XIX, inspirados nos arquétipos do cristianismo, espelhava a cultura vigente instituindo formas de comportamento em que se exaltavam as virtudes femininas como castidade e abnegação, forjando uma representação simbólica de mulher por meio de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade, na qual o perigo era principalmente

representado pela sexualidade. Essa ideologia vai desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual (Almeida, 2004, p. 68).

Nos discursos proferidos nas sessões solenes, destacaram-se palavras como missão, moral, família, dedicação, altruísmo e abnegação, entre outras que descaracterizam a profissionalização docente das mulheres e as colocam num lugar subalterno, sob os aspectos do cuidado e da dedicação, características convencionalmente associadas ao feminino. Importa ressaltar que essas características também estiveram presentes nas falas das alunas oradoras ao proferirem seus discursos de agradecimento. Portanto, concluímos que essa ideologia estava imbuída em sua formação.

A formatura ocorrida em 1969, já dentro do contexto da ditadura militar, comumente mencionada pelos documentos escolares como "Revolução Democrática Brasileira", destacou-se por ser um evento realizado em conjunto com outras instituições de ensino. Além das concluintes do Ginásio Normal de Assú (como já era nomeado nessa época), participaram da sessão solene as alunas concluintes do Curso Pedagógico do Colégio Nossa Senhora das Vitórias, os concluintes do Ginásio Pedro Amorim e os concluintes do Ginásio Nossa Senhora das Vitórias, sendo estes últimos para a entrega dos certificados de conclusão.

No aludido evento, a oradora oficial das turmas, Lúcia Freire de Moraes, representante do Curso Pedagógico do Colégio e do Ginásio Normal de Assú, proferiu um discurso cujo teor será analisado a seguir.

Exorta as colegas para que possam, com a alma plasmada para educar, cumprir, com dedicação, a nobre altruística missão de formar seres para que se tornem úteis a si, a família e à Pátria. Repete palavras das colegas num apelo veemente para que todas, embora trilhando diferentes do triunfo. Não esquece os mestres devotados que, com paciência e dedicação destilaram em suas mentes as gotas beneméritas da instrução. Cheia de alegria e ternura, por dar-lhes uma compensação por todos os sacrifícios que eles fizeram. Agradece ao bom Deus a oportunidade que lhes fora dada de julgarem aptas para desempenhar uma missão abençoada (Ata de sessão solene de formatura, 1969).

O discurso articulava, assim, o poder moralizador da Igreja Católica e as diretrizes do regime militar, que em 1969 completava cinco anos de vigência. Essa confluência ideológica transparece na percepção da aluna, para quem a educação deveria servir simultaneamente ao aluno, à pátria e à família, noção que reflete a tríade de valores promovida pelo contexto político-religioso da época.

Em 1970, a ata de colação de grau tem o seguinte título: “Ata da colação de grau da última turma concluinte do Ginásio Normal de Açú no ano de 1970”. A cerimônia foi composta de vinte e uma alunas, tendo como paraninfo o Padre Francisco Canindé dos Santos, comumente

conhecido até os dias atuais apenas como Padre Canindé, sendo reconhecido por seus feitos na Igreja Católica, na comunidade e na educação.

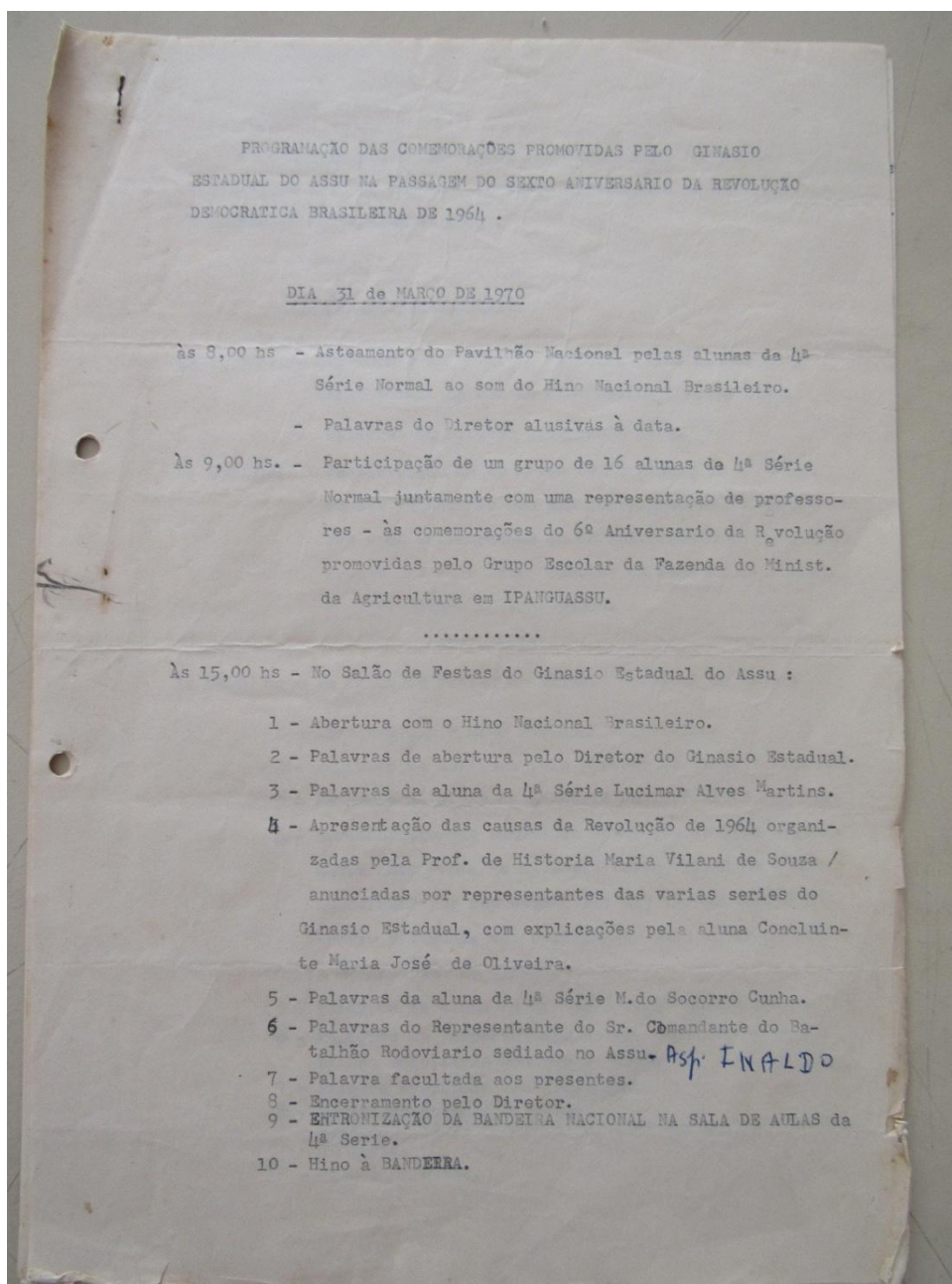
Nessa turma, a professora Nair Rodrigues Fernandes integrou a composição da mesa no duplo papel de docente da instituição e madrinha das formandas. Sua trajetória, registrada nos livros de ponto desde 1970, revela uma figura que, mesmo ocupando uma posição de destaque no momento da formatura, limita seu discurso a breves palavras de recomendação e afeto dirigidas às alunas.

Neste mesmo ano, ocorreram mais dois eventos de suma importância, cujas organizações refletiam a cultura constituída na instituição. Esta análise toma como fontes a programação das comemorações do 6º aniversário do regime militar (aludido na fonte como "Revolução Democrática Brasileira de 1964") e os documentos de planejamento da "Semana do Normalista", com o objetivo de compreender como as hierarquias de gênero se articulam com as esferas do político e do pedagógico no cotidiano da instituição.

O aludido documento que se refere ao aniversário da ditadura militar, descreve a programação do evento promovidas pelo Ginásio Estadual do Assú no dia 31 de março de 1970.

Às 8,00 hs – Hasteamento do pavilhão nacional pelas alunas da 4ª série normal ao som do hino nacional brasileiro; Palavras do diretor alusivas à data. Às 9,00 hs – Participação de um grupo de 16 alunas da 4ª série Normal juntamente com uma representação de professores – às comemorações do 6º aniversário da revolução promovidas pelo grupo escolar da fazenda do Ministério da Agricultura em Ipanguassu. Às 15,00 hs – abertura com Hino Nacional Brasileiro. 1- abertura com Hino Nacional Brasileiro; 2 – Palavras de abertura pelo Diretor do Ginásio Estadual. 3 – Palavras da aluna da 4ª série Lucimar Alves Martins. 4 – Apresentação das causas da revolução de 1964 organizadas pela prof. de História Maria Vilani de Souza/ anunciadas por representantes das várias series do Ginásio Estadual, com explicações pela aluna concluinte Maria José da Oliveira. 5 – Palavras da aluna da 4ª série M. do Socorro Cunha. 6 – Palavras do representante do Sr. Comandante do batalhão Rodoviário sediado no Assu. 7 – Palavra facultada aos presentes. 8 – Encerramento pelo diretor. 9 – ENTRONIZAÇÃO DA BANDEIRA NACIONAL NA SALA DE AULAS da 4ª série. 10 – Hino à BANDEIRA (Documento escolar, 1970).

Figura 16 - Programação do 6º aniversário da “Revolução Democrática Brasileira de 1964”, (1970)



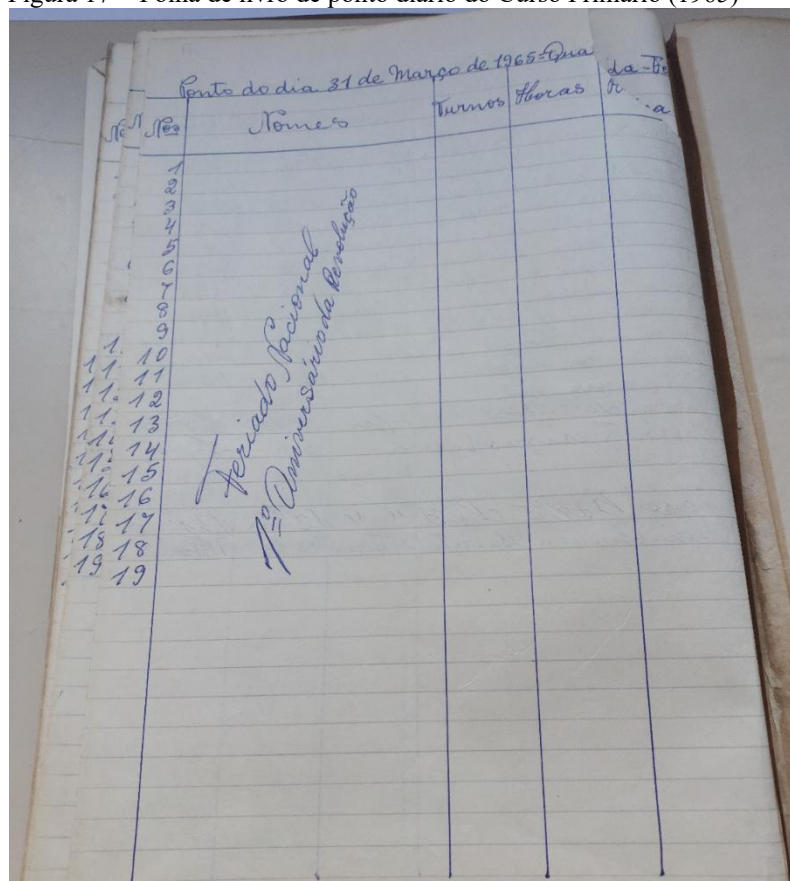
Fonte: Acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Sob um olhar atento às fontes percebe-se uma separação estrutural na distribuição de agência e autoridade entre os gêneros, conforme a natureza do evento. Nos rituais cívicos de exaltação ao regime, observa-se a performatização de uma ordem patriarcal e militarizada. As alunas e professoras eram designadas para funções de execução e ornamentação, como o hasteamento da bandeira e a apresentação de explicações sobre a “Revolução”, enquanto a palavra autorizada e o encerramento solene eram reservados ao diretor e a um representante do

Batalhão Rodoviário. A entronização da Bandeira Nacional na sala de aula simboliza a invasão do espaço pedagógico pela simbologia de um Estado personificado em figuras de autoridade.

O contexto político da ditadura militar buscou instituir uma memória oficial celebrativa em torno do golpe de 1964, tratado como "Revolução Democrática". Essa estratégia incluía sua transformação em uma data cívica a ser ritualisticamente comemorada, com profundo reflexo no ambiente escolar (Ferreira & Zimmermann, 2023). A data de 31 de março fora, portanto, instituída como feriado nacional. A partir de 1965, os livros de ponto diário do Curso Normal Regional de Assú internalizavam a importância dessa data como uma memória nacional a ser incorporada pela escola.

Figura 17 - Folha de livro de ponto diário do Curso Primário (1965)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Conforme Ferreira e Zimmermann (2023, p. 11)

No caso das comemorações cívico-patrióticas empreendidas nos aniversários da dita “Revolução Democrática de 1964”, os dispositivos comemorativos direcionavam para preservação e recordação do “ideal revolucionário”. Em 1970, no 6º aniversário da efeméride, a programação festiva foi uma constante na maior parte das capitais do país, entre Norte e Sul. Os cerimoniais e ritualísticos eram repletos de diferentes atividades que envolviam tanto o setor civil quanto o militar, ficando a cargo dos militares do Alto Comando realizar “[...] palestras a respeito da revolução, além de desfiles nas proximidades dos quartéis”.

Como evidenciado pela programação, a festividade imposta pelo contexto político foi incorporada pela instituição por meio de um evento que cumpriu, mesmo que de forma adaptada, a ritualística prevista nas comemorações cívico-patrióticas, atuando como um mecanismo local de reprodução da pedagogia cívica estatal. Ao reproduzir os ritos prescritos, a instituição transcendia a mera obediência administrativa e assumia um papel ativo como agente do Estado autoritário, contribuindo para naturalizar a data no imaginário da comunidade escolar e forjar uma adesão simbólica à narrativa da "Revolução".

Em contraste com o evento cívico de 31 de março de 1970, de caráter burocrático e impositivo, a Semana do Normalista delineia-se de forma distinta. Produzida pela própria comunidade pedagógica da instituição, ela apresenta um caráter mais expressivo e orgânico, refletindo de maneira mais autêntica as atividades e a identidade do corpo discente.

O planejamento previa sua realização no dia 15 de outubro de 1970. Os objetivos nele expressados eram os seguintes:

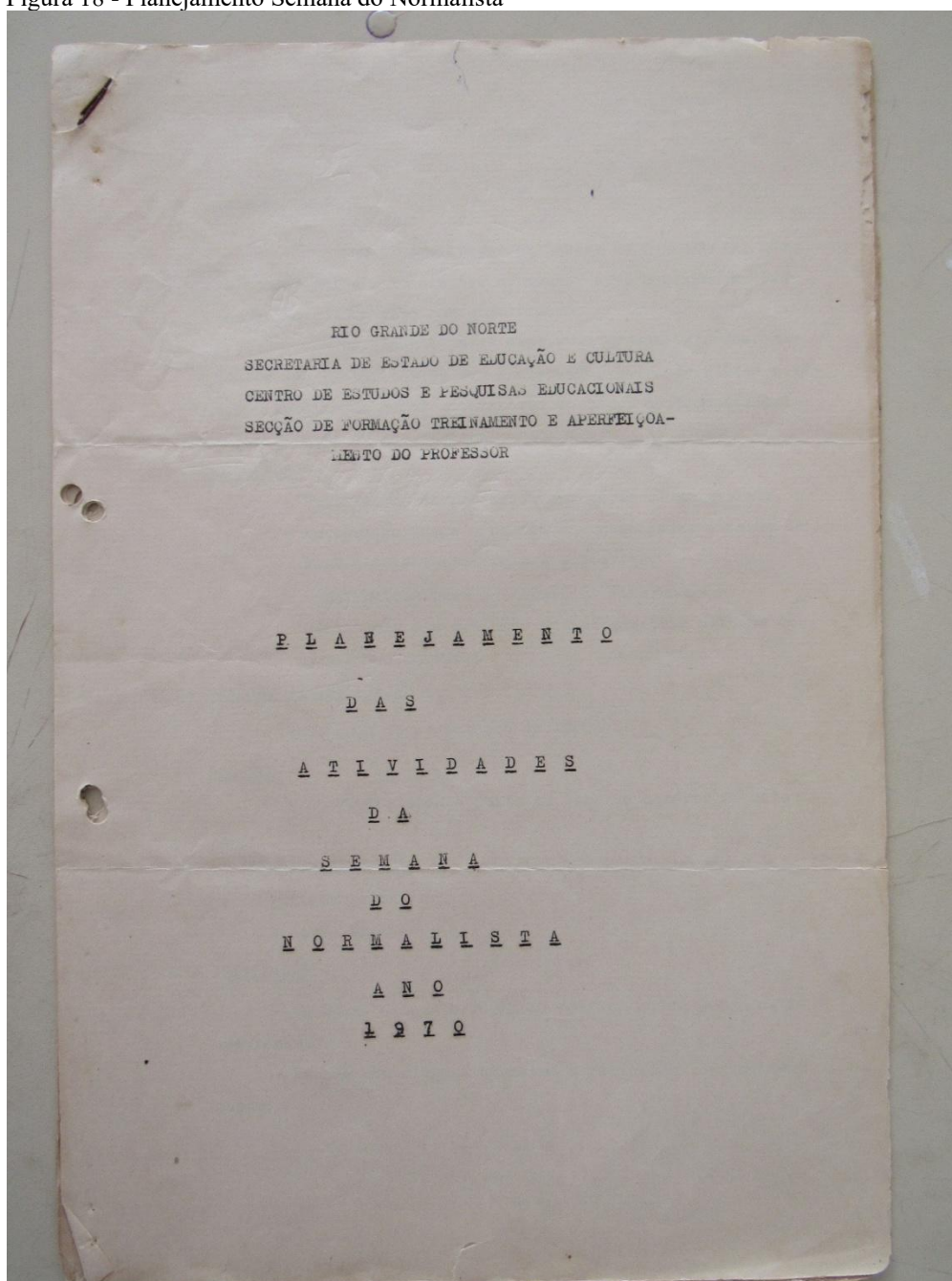
Valorização da profissão por parte do normalista; Integração entre escola e a comunidade através de suas atividades sociais e culturais; Contribuição para o preparo profissional; e Utilização das aptidões artísticas como meio de comunicação cultural (Acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, 1970).

Os objetivos descritos revelam uma cultura escolar própria que difere da rígida imposição de uma memória nacional, destacando suas produções e valores específicos, que podem ser notadas também pelas atividades descritas.

Abertura solene através de desfile ou do programa do auditório; Faixas com slogans alusivos a profissão ou a comemoração; Decoração de vitrines; Montagem de exposição com material didático confeccionados pelas alunas nas áreas do currículo; Palestras sobre temas como estes: A alfabetização do adulto, curso de maduroza pelo rádio, criação da TV educativa em Natal, a criança com dificuldades de aprendizagem, técnicas modernas de ensino, o papel do professor no desenvolvimento do país abrindo novos horizontes, outras relacionadas a comemoração; Entrevistas com: Ex-alunas da Escola tanto as recém formadas como as com certo tempo de serviço (1ªs turma), para apresentarem suas experiências dentro do magistério, com diretores e supervisores de Grupos escolares para falar sobre a participação dos normalistas ou sobre atributos do bom professor; Missa participada, com apresentação por parte dos normalistas que durante o ofertório conduziram simbolicamente materiais didáticos ou faixas significativas que representassem os frutos do seu trabalho; Projeção de filmes ou slides; Programas de auditório como: apresentação de conjuntos musicais, um jogral ou coro falado, dramatização, sátiras, etc, danças folclóricas ou modernas, números de cânticos, ginástica rítmica, poesias; Para o cronograma: coquetel de confraternização onde estariam presentes: Professores da Escola Normal, professores da Escola de Demonstração, convidados especiais da comunidade, autoridades escolares, auditório festivo com programação de despedida da turma conluente agradecendo ao diretor, corpo docente e pessoal subalterno da escola \normal. Também ao Diretor e professores cooperadores da Escola de Demonstração, enfim, a todos que de certa maneira contribuíram para sua formação pedagógica (Acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, 1970).



Figura 18 - Planejamento Semana do Normalista



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Segundo Nóvoa (1995), a ética docente tem origens religiosas e foi imposta “de fora”, primeiro pela Igreja, depois pelo estado. Os professores nunca codificaram formalmente suas próprias regras deontológicas. Essa ausência de autonomia normativa faz com que as tentativas de valorização da profissão frequentemente recaem sobre rituais de exaltação moral em vez de reconhecimento técnico e político do ofício docente.

Nesse sentido, a missão religiosa original cede lugar à profissão, mas as motivações originais não desaparecem. A programação inclui missa participada, ofertório simbólico e

rituais de gratidão, todos exemplos de como a valorização dos normalistas ainda se estrutura em termos morais e devocionais, em vez de se apoiar no reconhecimento de sua competência técnica ou de sua autonomia profissional. Esses elementos são, portanto, traços diretos da herança religiosa apontada por Nóvoa.

Na programação, os normalistas são celebrados como agente de desenvolvimento do país, como portadora de uma missão pedagógica e como alguém que deve agradecer a todos que contribuíram para sua formação, diretores, professores e pessoal “subalterno”. Essa estrutura de homenagens reproduz exatamente o que Nóvoa descreve: uma profissão que recebe de fora (da Igreja, do Estado, da hierarquia escolar) os parâmetros do que é ser um bom professor.

A valorização, nesse modelo, não vem do reconhecimento do saber específico do professor nem de sua capacidade de autoregulação ética. Vem, sim, de sua obediência aos valores impostos e de sua performance devocional, na missa, no desfile, na gratidão pública.

Isso é evidenciado no texto “Olhando o mundo por uma normalista”, anexo à programação como sugestão para o mural comemorativo da Semana do Normalista. Para melhor compreensão, segue a transcrição do texto:

Tabela 10 – Texto anexo a programação como sugestão de artigo para mural comemorativo

| <b>Olhando o mundo por uma normalista</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Para onde quer que olhemos, para o exterior ou dentro de nós mesmos, nossos problemas são gigantescos. Isto não é novidade. A geração imediatamente anterior à nossa, lutou contra avassaladores problemas econômicos e de justiça social. Fizeram tudo o que puderam e não se saíram mal- mas, embora dando o melhor deles, negligenciaram alguma coisa. – Que pretende nossa geração fazer em relação à onda de crimes e delinquência? Sobre o suborno e a cola nas salas de aula? Sobre o sadismo na televisão e a pornografia nos livros?</p> <p>Não nos iludamos – estes sintomas históricos da decadência. E qual a resposta? A resposta é gente. Não qualquer pessoa, mas um tipo especial de gente. Precisamos de gente honesta com a inteligência feroz que considera a mentira algo desprezível e a quebra de uma promessa, uma negra desgraça.</p> <p>Precisamos de gente corajosa, que fique entusiasmada – e não paralisada – pelo perigo, que saiba correr o risco calculado e perder... se necessário. Perder tudo, menos a disposição de tornar a correr o risco.</p> <p>Precisamos de gente que tenha paciência, mas capaz de tornar-se perigosa diante do abuso.</p> <p>D. Pedro I, num gesto nobre, declarou a Independência do Brasil. A História é clara nesse ponto: nenhuma Nação jamais alcançou a liberdade de lutar por ela, nem conservou sem estar disposta a lutar.</p> <p>Precisamos de gente patriota, com orgulho cego que não permite ver as boas qualidades das outras Nações, mas com a consciência de que o amor da pátria é essencial a todos os povos, pois que no orgulho há confiança e na confiança, realização.</p> <p>Precisamos de gente alegre, gente cordial, gente que ame a vida e saiba que ela traz modificação, e aceite isso de bom grado.</p> <p>Precisamos de pessoas com a imaginação, o humor, a curiosidade e o amor do belo, que ultrapassou as fronteiras do mundo.</p> <p>E de onde vêm tais pessoas? Vêm do coração e da alma deste Brasil que se conserva capaz de se julgar e de se descartar de suas loucuras, de exigir sacrifícios quando se tornem necessários, de insistir em que seus cidadãos continuem a ser melhores do que são.</p> <p>Essa gente vem de lares em que o desinteresse é a primeira regra de conduta, de escolas onde a disciplina básica e a auto-disciplina, de universidades onde o conceito de educação abrange não só a aquisição</p> |

de conhecimentos, mas também uma espécie de peregrinação intermináveis aos objetivos distantes e difíceis da justiça, de honra, e de serviço à humanidade.

Todas as gerações têm tido sua, mas é preciso que haja um número maior de que jamais houve. Porque o curso de História é mais rápido e isso se tornou mais necessário do que nunca.

Minhas colegas e brasileiras a liberdade não é apenas um privilégio – é uma prova – e aqueles que não conseguirem passar na prova serão privados dela.

Venhamos, pois, ao campo de provas.

Tragamos conosco toda a coragem, vitalidade e força de vontade que pudermos.

Nós precisamos delas – assim como o Brasil vai precisar de nós.

Fonte: Acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

O discurso evidenciado pelo texto revela uma carreira docente celebrada quase como uma santificação dos professores. Em nenhum momento se fala de domínio de conteúdo, métodos de ensino, gestão de sala de aula, avaliação da aprendizagem ou condições de trabalho. O bom professor é definido por atributos morais e de caráter – honestidade, inteligência, coragem, paciência, alegria, patriotismo, curiosidade, amor pelo belo. O professor normalista é colocado como parte de uma solução moral para o país, o que reforça a ideia de que o professor primário era visto como agente de regeneração social e moral, distanciando-se, assim, dos valores técnicos da profissão.

Embora o título do evento não especificasse o gênero dos normalistas, a Semana do Normalista constituía um espaço profissional de notório protagonismo feminino. Planejada e executada pelas próprias normalistas e suas respectivas professoras, o evento era dedicado à valorização da profissão docente, integração com a comunidade e ao preparo pedagógico, através de palestras, exposições de material didático confeccionado pelas alunas e entrevistas com ex-alunas. Nesse microcosmos, os homens apareciam pontualmente como especialistas convidados (diretores, supervisores), mas a agência, a liderança e a voz narrativa eram exercidas pelas mulheres, constituindo uma cultura distintamente feminilizada.

A partir da análise das fontes selecionadas, argumenta-se que a instituição escolar funcionava como palco de tensões de poder. Se, por um lado, reproduzia a ordem de gênero hegemônica do regime nos rituais do Estado, por outro, abrigava e fomentava uma esfera de relativa autonomia profissional para as mulheres. A análise desses rituais, através da lente teórica da Nova História Cultural, permite não apenas descortinar a pedagogia política do autoritarismo, mas também iluminar as estratégias de afirmação e os espaços de sociabilidade construídos pelas educadoras no interior do espaço luso-brasileiro, contribuindo para uma história da educação mais atenta as dinâmicas das relações de gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos ao longo desta pesquisa permitem responder à questão central que a orientou: como a dimensão de gênero é evidenciada na profissionalização docente realizada no Curso Normal regional de Assú entre os anos de 1951 e 1971? O presente estudo teve como objetivo analisar a profissionalização da docência no Curso Normal Regional da cidade de Assú/RN sob a ótica de gênero, buscando compreender como as relações sociais entre homens e mulheres moldaram a formação e a atuação docente.

A análise histórico-documental realizada indica que as relações de gênero estão presentes em todas as etapas do curso, desde o momento da matrícula até a colação de grau dos professorandos. Essas relações permeiam todo o processo de profissionalização docente, manifestando as relações de poder na cultura da instituição.

Para além das relações de gênero anteriormente apontadas, a análise documental revelou elementos constitutivos da profissionalização docente que são diretamente permeados por essas relações. Destaca-se, nesse contexto, a exaltação da vocação e a construção simbólica do professor abnegado, figura retórica que o convoca a enfrentar toda sorte de adversidades em nome de um ideal missionário. Tal discurso, ao mesmo tempo em que confere ao magistério um caráter quase heroico, opera como mecanismo de naturalização de condições precárias de trabalho e como obstáculo à consolidação de uma identidade profissional fundada no reconhecimento de saberes específicos, em direitos trabalhistas e em autonomia ética.

Portanto, a investigação permitiu responder a questões centrais: o que nos constitui como professores; quais elementos, práticas e ideias, ao longo do tempo, forjaram a docência como a conhecemos hoje; e de que forma a categoria gênero complexifica a compreensão da história da profissão docente, manifestando-se nas práticas pedagógicas e nas estruturas sociais que delimitaram o trabalho docente.

Foi possível identificar, de modo específico na realidade assuense, como a categoria gênero constituiu a formação profissional no Curso Normal Regional. A pesquisa revelou que a associação entre docência, feminilidade e desprestígio não se tratava de uma característica natural da profissão, mas de um efeito histórico e social construído. Essa associação limitava não apenas o reconhecimento social da profissão, mas também a atuação de homens e mulheres que nela atuavam. A análise dos documentos escolares, como livros de ponto, listas de concluintes e termos de compromisso de professores, evidenciou o caráter temporário e precário do corpo docente, ao mesmo tempo em que revelou estratégias de continuidade profissional e afirmação feminina em meio às adversidades estruturais.

Ao longo do estudo, constatou-se que a instituição escolar funcionava como palco de tensões de poder: reproduzia, por um lado, a ordem de gênero hegemônica do regime político vigente, incluindo normas de conduta, seleção de professores e rituais de Estado; por outro, proporcionava, ainda que de forma limitada, espaços de sociabilidade e relativa autonomia profissional para as educadoras. Essa dualidade evidencia que a profissionalização docente não foi apenas um processo técnico, mas um fenômeno social atravessado por relações de gênero, hierarquias institucionais e dinâmicas regionais específicas.

A categoria gênero, enquanto ferramenta analítica, mostrou-se fundamental para compreender essas relações, permitindo situar a história da profissão docente no contexto socioeconômico, cultural e político do interior do Rio Grande do Norte. Ao adotar uma perspectiva histórica e interseccional, que considera também aspectos de raça, classe e poder, a pesquisa evidencia como diferentes sistemas de opressão e privilégio se entrelaçam e se manifestam nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nas trajetórias profissionais.

Os resultados demonstram que a profissionalização docente no Curso Normal Regional de Assú entre 1951 e 1971 foi delineada por um conjunto complexo de fatores: legislação e políticas educacionais, condições econômicas e recursos institucionais limitados, normas de gênero e expectativas sociais. Compreender essas dimensões é essencial para repensar a profissão docente hoje, destacando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e conscientes das desigualdades históricas de gênero, assim como para reconhecer o papel estratégico das educadoras e educadores na construção da história da educação no Brasil.

Cumprir reconhecer que este estudo apresenta limitações decorrentes de seu próprio recorte metodológico, pois nenhuma pesquisa documental esgota as possibilidades interpretativas de suas fontes, e este trabalho não foge a essa regra. Em primeiro lugar, o corpus documental analisado, embora tenha contado com diferentes tipologias que contribuíram para a pesquisa, teve como escopo principal os arquivos da instituição pesquisada.

Esses arquivos, à semelhança de outros, enfrentam desafios relacionados à preservação e à salvaguarda dos documentos. Dentre esses desafios, destaca-se a falta de pessoal especializado para o manuseio adequado dos documentos. Ademais, os acervos são frequentemente tratados como "arquivo morto" e, por conseguinte, considerados de menor importância institucional.

Dessa forma, observa-se a ausência de determinados dados e a impossibilidade de acesso a certos documentos, uma vez que a instituição não dispunha de profissional qualificado para o manuseio adequado do acervo.

Mesmo diante dessas limitações, a pesquisa não apenas reconstituiu estruturas e disciplinas do Curso Normal Regional de Assú, mas também recupera as experiências e representações que constituíram a formação docente local, oferecendo subsídios para refletir sobre práticas pedagógicas contemporâneas e a necessidade de desconstruir relações de poder e hierarquias historicamente estabelecidas.

Por fim, a investigação busca contribuir para situar o Rio Grande do Norte no panorama das discussões no campo da História da Educação, ao dar visibilidade às experiências, conflitos e arranjos institucionais potiguares, evidenciando, por meio da trajetória da profissionalização docente no estado, a complexa e densa presença das relações de gênero na constituição da educação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andreza de Oliveira; SANTOS, Luana Paula Moreira. Feminismos, gênero e seus (des) caminhos: olhares contemporâneos. *In*: ANDRADE, Andreza de Oliveira; RIBEIRO, Josiane Maria de Castro; DINIZ, Maria Ilidiana; QUEIROZ, Fernanda Marques de; SANTOS, Luana Paula Moreira (org.). **Feminismo, Gênero e Sexualidade**: diálogos contemporâneos. Mossoró: Uern, 2016.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI. Dermeval **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ALMEIDA, Jane Soares; BOSCHETTI, Vania Regina. Das escolas Normais aos Cursos de Pedagogia: trajetórias da formação de professores/as. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 19, p. 206-219, dez. 2012.

AMORIM, Dr. P. **O município de Assú**. Assú/RN: Imprensa Oficial, 1929.

AMORIM, Sara Raphaela Machado de; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. Dimensões Político-Educacionais no Processo de Criação da Escola Normal Primária de Mossoró (1920-1922). *In*: VII Colóquio Nacional e IV Colóquio Internacional. A Produção Do Conhecimento Em Educação Profissional: Políticas, História E Formação Docente. Natal(RN) **Anais [...]**. Campus Natal Central (CNAT), 2023. p. 1-8.

AMORIM, Sara Raphaela Machado de; NASCIMENTO, Rute Moura de Melo do. O CURSO NORMAL REGIONAL DE PENDÊNCIAS: diálogos sobre feminização do magistério (rio grande do norte, 1889-1991). **Revista Communitas**, [S.L.], v. 7, n. 16, p. 73-88, dez. 2023.

AMORIM, Sara Raphaela Machado de; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. Programa de Ensino na Escola Normal de Assú-RN: Índícios Perscrutados em Fontes Escolares (1935-1938). *In*: XII Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais [...]**. Natal(RN) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024. p. 1-14

ARAÚJO, Marta Maria de; AQUINO, Luciene Chaves de; LIMA, Thaís Cristina Mendes de. Considerações sobre a Escola Normal e a formação do professor primário no Rio Grande do norte (1839-1938). *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As Escolas Normais no Brasil**: do império à república. 2. ed. Campinas: Alínea, 2017.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As Escolas Normais no Brasil**: do império à república. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2012.

ALÓS, Anselmo Peres; ANDRETA, Bárbara Loureiro. CRÍTICA LITERÁRIA FEMINISTA: revisitando as origens. **Fragmentum**, [S.L.], n. 49, p. 15, 12 dez. 2017. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/2179219426594>.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: **Fontes Históricas**. PINSKY, Carla Bassanezi (org.). – 2.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-80.

BARROS, José D'Assunção. Sobre o uso dos jornais como fontes históricas – uma síntese metodológica. **Revista Portuguesa de História**, Coimbra, v. 52, p. 397-419, out. 2021.

BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, Vassouras, v. 11, n. 1/2, p. 145-171, dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/download/27855/23944/58420>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BONDÍIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 0, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BRASIL, Anna Gabriela de Souza Cordeiro; STAMATTO, Maria Inês Sucupira; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. O historiador da educação e seu ofício. **Revasf**, Petrolina, v. 11, n. 25, p. 367-393, ago. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1674>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf)

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881. **Decreto-Lei Nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946**.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937.

BRASIL. INEP. (org.). **Educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: Mec/Inep, 1987.

BRITO, Mario Sélvio Ferreira de. O SERTÃO DO ASSÚ: o processo de cristianização da Freguesia de São João Batista do Assú – séc. XVIII-XIX. **Espacialidades**: Revista dos discentes do Programa de Pós-graduação em História e espaços, Natal, v. 1, n. 1, p. 916-931, 2025.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. O que a escola festeja? Uma retomada histórica sobre os tipos e sentidos das festas escolares. In: CATANI, Denice Barbara; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 1-403. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29692/4/QueEscolaFaz%20%281%29.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.



CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 169-195, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38639/20170>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CASTANHA, André Paulo. ESCOLAS NORMAIS NO SÉCULO XIX: um estudo comparativo. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. 32, p. 17-36, dez. 2008. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5395/art02\\_32.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5395/art02_32.pdf). Acesso em: 07 mar. 2025.

CIAVATTA, Maria; MARTIARENA, Maria Augusta; NETA, Olívia Moraes de Medeiros. Fotografia como fonte de pesquisa para a História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 1-15, 31 dez. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. **O Curso Normal de 1º Ciclo em Assu/RN (1951-1971)**. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 103-110, maio 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. As Escolas Normais no Brasil: uma análise histórica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, 2000. p. 58-74.

KULESZA, W. A institucionalização da Escola Normal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 193, 1 dez. 1998. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1243>. Acesso em: 12 jul. 2024.

FARIA, Tereza Cristina Leandro de. Magistério no Brasil: profissão feminina e masculina. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 19, n. 10, p. 40-51, jul. 2016.

GATTI JÚNIOR, Décio; GATTI, Giseli Cristina do Vale. A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES EM REVISTA: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. **Revista Educativa - Revista de Educação**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 327-359, 14 mar. 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Ellane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. 2. ed. rev. - (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LACERDA, Danielle Christiane Othon. Transformar digital e História: pensar no passado com tecnologias do presente. In: BARROS, José de Assunção (org.). **História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis: Vozes, 2022.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle-Revista de Educação, Ciência e Cultura**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 11-23, dez. 2011.

LERNER, Gerda. A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens /Gerda Lerner; tradução Luiza Sellera. – São Paulo: Cultrix, 2019.

LIMA, Nestor do Santos. O Celibato Pedagógico. **Pedagogium**, Natal, v. 1, 1927.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, Sexualidade E Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LOPES, Elliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO, Charlinton José dos Santos. **Mulher e educação**: história, práticas e representações. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006. 122 p.

MATTOS, Elizângela Inocência. O discurso feminista no cartesianismo de Poulain de la Barre. **Griot: Revista de Filosofia**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 338-349, 15 out. 2019. Griot Revista de Filosofia. <http://dx.doi.org/10.31977/grirfi.v19i3.1304>.

MARIANO, André Luiz Sena; SILVA, Romeu Adriano da. A categoria gênero no GT história da educação da ANPED: um exercício de crítica marxista. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 14, n. 59, p. 272, 14 fev. 2015.

MARTINS, Ângela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 173–182, 2009.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Baú de memórias, bastidores de histórias**: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

MENEZES, Alcivânia de Oliveira. **VIDA E FORMAÇÃO: ADALGIZA EMÍDIA DA COSTA NA EDUCAÇÃO NORTE-RIO-GRANDENSE (1937-1956)**. 2024. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2024.

MOGARRO, M. J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 2 [10], p. 75-99, 10 fev. 2012.

MOTA, K. R. S. (2017). Feminismo contemporâneo: como ativistas de São Paulo compreendem uma terceira onda do movimento no país. **Revista Extraprensa**, 11(1), 108 127. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2017.139729>.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 154-164, 13 out. 2014. EDIPUCRS.

NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. **A Escola Normal de Natal**: Rio Grande do Norte, 1908-1971. Natal: IFRN, 2018.

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 do 2º Colóquio Internacional e Nacional de História da Educação Profissional** [recurso eletrônico], Natal, Rio Grande do Norte, Brasil, Setembro 27-29, 2022 / editado por IFRN/PPGEP. – Natal: IFRN, 2022.

NICOLETE, Roberta K. Soromenho. Olympe de Gouges e os limites da cidadania na França revolucionária. **Leviathan**: caderno de pesquisa política, São Paulo, n. 20, p. 1-28, jul. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.

NUNES, Clarisse; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Historiografia da educação e fontes**. Cadernos ANPED. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: 1993.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: gerações em diálogo. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 1-26, jun. 2019.

PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Souza. **Mãe-esposa e professora**: educadoras no final do século XIX. 2009. 2019 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2019.

PEREIRA, Ana Vilma de Medeiros. **MARCO DE UM TEMPO: A ESCOLA NORMAL REGIONAL DE CAICÓ/RN (1954- 1962)**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação - Poseduc, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

PEREZ, Olívia Cristina; RICOLDE, Arlene Martinez. X CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA (ALACIP), 10., 2019, Monterrey. **A QUARTA ONDA FEMINISTA: INTERSECCIONAL, DIGITAL E COLETIVA**. Monterrey/México: Alacip, 2019. 22 p. Disponível em: <https://alacip.org/?todasponencias=a-quarta-onda-feminista-interseccional>. Acesso em: 15 out. 2025.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de belo horizonte –m.g.** 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [https://bib.pucminas.br/teses/Educacao\\_RamosJ\\_1.pdf](https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf). Acesso em: 12 fev. 2024.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 204, de 7 de dezembro de 1949. **Diário Oficial do Estado**, Rio Grande do Norte, Natal, 8 de dezembro de 1949. Disponível em: <https://iframe.leisestaduais.com.br/rn/lei-ordinaria-n-204-1949-rio-grande-do-norte-cria-o-curso-normal-regional-junto-as-escolas-normais-de-natal-e-mossoro-e-da-outras-providencias?q=Curso%20Normal%20Regional&origin=instituicao>. Acesso em: 06 out. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno das Escolas Rudimentares**. Departamento de Educação (Documento histórico). Natal, 1923. Disponível em: <http://www.repositoriolabim.cchla.ufrn.br/handle/123456789/2141>. Acesso em: 30 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado) Decreto-Lei n. 684, de 10 de fevereiro de 1947, que adapta o ensino normal do Estado à legislação federal. Atos legislativos e decretos do governo. Natal: Departamento de Imprensa, 1947. In: MOREIRA, Ana Zélia Maria. **Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó**: as ideias anisianas nos sertões do Seridó. 2018. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Nº 204, de 7 de Dezembro de 1949. **Dispõe sobre a criação do Curso Normal Regional junto as Escolas Normais de Natal e Mossoró**. Natal, Rio Grande do Norte, 1949.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. História Cultural e História da Educação: um diálogo profícuo. In: VI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL ESCRITAS DA HISTÓRIA: VER – SENTIR – NARRAR, 6., 2012, Teresina. **Anais [...]**. Uberlândia: GT Nacional de História Cultural, 2012. p. 1-11.

SANTOS, Gillyane Dantas dos. **A SECULAR FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A PROFISSIONALIZAÇÃO CERTIFICADA DA MULHER POTIGUAR NOS CURSOS NORMAIS REGIONAIS (1946-1971)**. 2022. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. SANDANO, Wilson. LOMBARDI, José Claudinei. **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola Normal: O Projeto das Elites Brasileiras Para a Formação De Professores. *In*: I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, 2008, Curitiba. **Anais [...]**. do I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, 2008.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Uma escola para as prendas: a escola de primeiras letras no império brasileiro. *In*: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja Cordeiro (org.). **Múltiplas Visões: cultura histórica no oitocentos**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2009. p. 123-136.

SILVA, Joasey Pollyanna Andrade da; CARMO, Valter Moura do; RAMOS, Giovana Benedita Jaber Rossini. AS QUATRO ONDAS DO FEMINISMO: lutas e conquistas. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 101-122, 18 ago. 2021. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - CONPEDI. <http://dx.doi.org/10.26668/indexlawjournals/2526-0197/2021.v7i1.7948>.

SILVA, Alderir Anselmo da, et al. **Breve história da criação do Curso Normal Regional de Angicos (1951)**. *In*: Anais do IV Simpósio de Educação: Ressignificar o ensino para promover mudanças na aprendizagem, 19, 20 e 25 de abril de 2023 [recurso eletrônico] / Louize Gabriela Silva de Souza... [et al.] (organizadores). – Ipangaçu, RN: IFRN, 2023.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, ago. 2000.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Pesquisa em História da Educação: Acervos, arquivos e a utilização de fontes. **Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 33–47, 2014. DOI: 10.21664/2238-8869.2014v3i3.p33-47. Disponível em: <https://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/905>. Acesso em: 17 mar. 2025.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. **O teatro das oligarquias: uma revisão da “política do café com leite”**. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.