



**PPGEDUC**

PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

***HABITUS* PROFESSORAL DE NORMALISTAS EM  
MORRINHOS-GO.: (1962-1971)**

ANA LÚCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO



**UFG**

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS

CATALÃO/GO

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

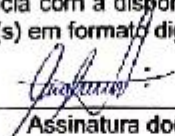
Nome completo do autor: Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento

Título do trabalho: *HABITUS* PROFESSORAL DE NORMALISTAS EM MORRINHOS – GO.: (1962-1971)

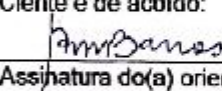
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 27/05/2019.

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***HABITUS* PROFESSORAL DE NORMALISTAS EM MORRINHOS-GO.:  
(1962-1971)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientadora:  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Aparecida Maria Almeida Barros

Linha de Pesquisa:  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA  
DA EDUCAÇÃO E PESQUISA  
(AUTO)BIOGRÁFICA

CATALÃO/GO  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro  
*HABITUS* PROFESSORAL DE NORMALISTAS EM MORRINHOS-GO.:(1962-1971) [manuscrito]  
: (1962-1971) / . - 2019.  
CLVI, 156 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Aparecida Maria Almeida Barros.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2019.  
Bibliografia. Anexos.  
Inclui siglas, mapas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Habitus. 2. Habitus Professoral. 3. Normalistas. 4. Narrativas. 5. História da Educação. I. Maria Almeida Barros, Aparecida, orient. II. Título.

CDU 37(09)




UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO


UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário, Uccop I, Bela 1A – Catalão (GO)  
CEP – 75.704-020 – Fone: (64) 3441-5386.  
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc@ufg.br](mailto:ppgeduc@ufg.br)  
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@uoi.com](mailto:secretariappgeduc@uoi.com)


ATA DA 92ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
ANA LÚCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA  
JULGAMENTO DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Educação DE ANA LÚCIA  
RIBEIRO DO NASCIMENTO.

Em 21/02/2019, às 08h30min, na Sala 1, Bloco H, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 92ª Sessão Pública de Defesa da Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de ANA LÚCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO, (matrícula nº 2017100837), intitulada: " **HABITUS** PROFESSORAL DE NORMALISTAS EM MORRINHOS-GO.: (1962-1971) ". A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: PROF.ª DR.ª APARECIDA MARIA ALMEIDA BARROS (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Orientadora e Presidente da Banca), PROF.ª DR.ª FÁTIMA PACHECO DE SANTANA INÁCIO (UFG/Regional Catalão – Membro Interno) e PROF.ª DR.ª GEOVANNA DE LOURDES ALVES RAMOS (UFG/Regional Goiás – Membro Externo). Os examinadores, na ordem citada, arguiram o mestrando(a) sobre a dissertação apresentada, tendo o(a) mesmo(a) explicado e/ou rebatido às críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, em 21/02/2019.

  
\_\_\_\_\_  
PROF.ª DR.ª APARECIDA MARIA ALMEIDA BARROS  
PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

  
\_\_\_\_\_  
PROF.ª DR.ª FÁTIMA PACHECO DE SANTANA INÁCIO  
UFG/Regional Catalão

  
\_\_\_\_\_  
PROF.ª DR.ª GEOVANNA DE LOURDES ALVES RAMOS  
UFG/Regional Goiás

  
\_\_\_\_\_  
Secretaria do PPGEDUC

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (s) aluno (s) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RCUFG

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, cuja compreensão foi fundamental nos momentos de ausência e sobrecarga de trabalho. Vocês me fortalecem a cada dia.

Aos amigos Marco Amaral e Michelle Lima, pelo apoio incondicional.

Aos novos amigos da linha de pesquisa, pelo companheirismo. Seguimos sempre unidos nesse percurso.

À professora Dr.<sup>a</sup> Aparecida Maria Almeida Barros que me orienta e indica sempre a melhor direção a seguir.

Aos professores doutores, Rita Tatiana Cardoso Erbs, Wolney Honório Filho, Fernanda Barros e Juliana Araújo pelas pertinentes colocações nos seminários de pesquisa.

Às professoras normalistas, Zélia Amorim Canedo, Sandra Diniz Campos Fontes e Iraci Rosa Souza que aceitaram participar da pesquisa, enriquecendo-a com suas narrativas.

Aos funcionários das escolas cujos acervos foram consultados, pela cordial recepção e acolhida.

A todos e a todas, minha eterna gratidão!

## **Retalhos**

*“Sou feita de retalhos.*

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.*

*Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...*

*Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...*

*Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.*

*E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...*

*Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.*

*Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’”.*

*Cris Pizziment.*

## LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

<b>BDTD</b>	Banco Digital de Teses e Dissertações
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>ENS</b>	École Normale Supérieure
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>LBD</b>	Leis de Diretrizes e Bases
<b>PIBIC</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
<b>UEG</b>	Universidade Estadual de Goiás

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1</b> Pesquisas que apresentam interfaces com o tema/objeto da pesquisa ...	22
<b>Quadro 2</b> Escolas Normais subvencionadas pelo Estado de Goiás .....	33
<b>Quadro 3</b> Grupo familiar das normalistas/narradoras .....	74
<b>Quadro 4</b> Formação e atuação das narradoras .....	84
<b>Tabela 1</b> Quantitativo de alunos no Curso Normal no anos de 1962-1971 .....	27
<b>Tabela 2</b> Quantitativo de matrícula no Curso Normal em 1939.....	36

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Ata de criação do Curso Normal.....	35
<b>Figura 2</b> Estatuto da Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes.....	64
<b>Figura 3</b> Atestado de Conduta.....	69
<b>Figura 4</b> Desfile da Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes em 1943.....	104
<b>Figura 5</b> Normalistas com uniforme de gala (ano não identificado).....	111

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1</b> Mapa dos distritos e polos industriais de Goiás.....	30
--	----

## RESUMO

A pesquisa *Habitus* Professoral de Normalistas em Morrinhos-GO: (1962-1971) objetivou analisar o *habitus* professoral nas narrativas de normalistas, conduzida pela questão: como se constituiu o *Habitus* Professoral das Normalistas em Morrinhos? A pesquisa contou com referencial teórico - metodológico da História Oral para análise das narrativas produzidas por meio de entrevistas conversas. Como aporte teórico utilizamos Bourdieu (1998, 2012, 2003, 2004) para compreender o *habitus*, e o *habitus* professoral; Alberti (2004) Portelli (1997) para compor a metodologia subsidiada pela História Oral, enquanto Bretas (1991) situa a História da Educação em Goiás, Silva (1995), Canezin (1994) demarca a existência da Escola Normal no estado de Goiás e em Morrinhos. As narrativas obtidas com a colaboração de três narradoras: Campos, Canedo e Souza, constituíram a fonte principal da pesquisa. A apropriação do *habitus* professoral das normalistas teve como principal fonte as narrativas de professoras, formadas no período, que atuaram na educação em diferentes cargos e funções. Vislumbramos nas prescrições oficiais e nas narrativas, aspectos como moral religiosa, ética cristã, padronização de normas e regras, na conformação de uma cultura legitimada na e pela sociedade, assim como a condição da mulher enquanto aluna do curso normal e depois normalista atuante na educação. Fundamentado no conceito de *habitus* de Bourdieu (1998), compreendido como um movimento de internalização de códigos, condutas e regras exteriores e socializadas na forma de práticas, enquanto resultados percebidos nas narrativas e analisados conceitualmente, a pesquisa evidenciou as singularidades de normas de conduta, moral e preceitos religiosos, desvelando os dispositivos do *habitus* professoral cristalizado nas práticas das normalistas em diferentes percursos, a partir do processo formativo e na atuação docente. Modos de afirmação, emancipação, autonomia financeira, projeção social, legitimidade e reconhecimento inscritos na condição de normalista, marcam as distinções do lugar social ocupado a partir da certificação.

**Palavras-chave:** *Habitus*. *Habitus* Professoral. Normalistas. Narrativas. História da Educação.

## ABSTRACT

The research Teacher's *Habitus* in Normalistas in Morrinhos-GO.: (1962 – 1971) has been intention to analyze the Teacher's *Habitus* in the normalizes narratives, conducted by question: How made that Teacher's *Habitus* in Morrinhos? The research enjoys with theory reference – methodical of Oral History for narrative analyses produced by dialogues and interviews. The theory reference has been used Bourdieu (1998, 2012, 2003, 2004) for understand the Habitus and the Teacher's *Habitus*. Alberti (2004) Portelli (1997) were the reference to make our methodology by the Oral History, while Bretas (1991) situate the Education History in Goias, Silva (1995), Canezin (1994) branded the existence of Normal School in the Goias State and Morrinhos city. The narratives obtained with collaboration of 3 narrators: Campos, Canedo e Souza, constituted in the principal source of research. The appropriation of Teacher's *Habitus* of normalists had the principal source the teacher's narratives, made in the period what they working in different positions and functions. We glimpse in the official prescriptions and narratives features as religious morality, Christian Ethics and standards of norms and rules, in the conformation of legitimate culture by the society, as the woman's condition while student of Normal Course and after active normalists on the Education. Based on the concept of Bordieu (1998), understudied an internalization movement of codes, conducts and external rules and socialized in the practices forms, while the results realized in the narratives and analyzed conceptually, the Research has been evidenced, the singularities of conduct norms, moral, prescript religious, revealing the devices of Habitus Professoral evidenced on the normalist practices in different routes, from the form process and the teaching performance. Modes of affirmation, emancipation, financial independence, social projection, authenticity and recognize in the normalist condition, mark the distinct social place occupied by certification.

**Key Words:** *Habitus*. Teacher's *Habitus*. Normalistas. Narratives. Education History.

## Sumário

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	15
A COLCHA DE RETALHOS: CAMINHOS E TRAJETÓRIAS .....	15
INTRODUÇÃO .....	19
CAPÍTULO I .....	41
<b>CONTORNOS CONCEITUAIS DO OBJETO: <i>HABITUS</i> E <i>HABITUS</i></b>	
<b>PROFESSORAL DAS NORMALISTAS .....</b>	<b>41</b>
1.1 Pierre Bourdieu.....	41
1.2 A compreensão do conceito de <i>habitus</i> em Bourdieu.....	44
1.2.1 O <i>habitus</i> e o <i>campo</i> .....	49
1.2.2 O <i>habitus</i> e o sentido de jogo e ou senso prático .....	50
1.2.3 O <i>habitus</i> enquanto capital cultural .....	52
1.3 <i>Habitus</i> Professoral: A apropriação do conceito .....	54
CAPÍTULO II .....	59
<b>SUJEITOS CONTEXTUALIZADOS NO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO: AS</b>	
<b>NORMALISTAS EM MORRINHOS .....</b>	<b>59</b>
2.1 A Escola Normal no Brasil .....	59
2.2 A Escola Normal em Goiás .....	61
2.3 A Escola Normal Dr. Hermenegildo de Moraes.....	62
2.4 A conduta da normalista: padrões, códigos, regras.....	67
2.5 A mulher e a educação: um ideal de formação.....	70
2.6. As normalistas narradoras .....	73
2.6.1 A normalista Canedo: (Zélia Amorim Canedo) .....	74
2.6.2 A normalista Campos: (Sandra Diniz Fontes Campos).....	77
2.6.3 A normalista Souza: (Iraci Rosa de Souza).....	80
2.7 Considerações parciais do capítulo:.....	82
CAPÍTULO III .....	85
<b>AS NARRATIVAS DAS NORMALISTAS E O <i>HABITUS</i> PROFESSORAL.....</b>	<b>85</b>
3.1 A normalista revestida por um modelo de ser professora .....	85
3.2 Investimento para a formação diferenciada das normalistas:.....	86
3.3 A moral cristã na Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes .....	90
3.4 Os castigos e punições .....	93
3.5 Casamento X Educação .....	97
3.6 Vestida de azul e branco .....	103

3.7 O status da normalista.....	105
3.8 A “boa” professora e os desafios da profissão .....	108
3.9 Sínteses conclusivas do <i>habitus</i> professoral das normalistas: olhares sobre as prescrições e as narrativas .....	110
3.9.1 O <i>habitus</i> e o <i>habitus</i> professoral coabitam as interlocuções e sentidos.....	112
4 SÍNTESES FINAIS: CONCLUSÕES DO PERCURSO DE PESQUISA .....	117
Referências:.....	121
ANEXO I .....	126
Roteiro de Entrevista .....	126
ANEXO II .....	127
TRANSCRIÇÃO DA ATA DE CRIAÇÃO DO CURSO NORMAL – 1931 .....	127
ANEXO III .....	130
TRANSCRIÇÃO DO ESTATUTO DA ESCOLA NORMAL Dr. HERMENEGILDO DE MORAIS .....	130
ANEXO IV .....	137
COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) .....	137
ANEXO V .....	141
TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DAS NORMALISTAS .....	141

## APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

### A COLCHA DE RETALHOS: CAMINHOS E TRAJETÓRIAS

A pesquisadora aciona uma narrativa para se apresentar e se inserir na ambiência e inspirações necessárias para o mergulho no trabalho com narrativas.

Impulsionada pela leveza que nos permite a criação e a invenção, antes de situar a pesquisa, me deparo com o desafio de exteriorizar-me, ancorar minhas raízes, sentimentos e expectativas. Assim como uma tecelã monta uma colcha de retalhos, feita por pequenos pedaços de tecido, compondo cores, formas, texturas e tamanhos, e ao fazer cria e recria os contornos que modelam a colcha, vou me construindo pesquisadora ao me formar professora, emaranhada nos laços de origem, nos percursos, escolhas e decisões.

Nascida em Catalão, vivi toda minha infância feliz, a vitalidade de uma adolescência com todos os seus medos e esperanças, fui amadurecendo e ainda estou me construindo, unindo pedaços, histórias, aprendizados, me tornando quem sou, com expectativas e sonhos, mais pedaços para se juntarem à colcha chamada vida, de experiências e vivências desenhadas.

Ao visitar minhas lembranças, recordo-me que minha mãe sempre esteve ligada à educação, hoje readaptada por motivos de saúde, sempre atuou no ofício de professora, na escola e em casa. Nos criou, eu, a primogênita, e meus dois irmãos, Rosane e Marcos, uma professora e um engenheiro agrônomo, praticamente sozinha. Meu pai (*in memoriam*), sempre foi caminhoneiro, viajava muito deixando nossa educação por conta de minha mãe. Não venho de uma família rica, porém, meus admirados pais sempre prezaram pela nossa educação, nunca precisamos trabalhar para ajudar nas despesas em casa, a escola sempre foi nossa prioridade. Ao fazer esse retrospecto, percebo a distinção que tivemos ao ter como principal tarefa na infância e adolescência, os estudos.

Durante minha trajetória escolar, estudei em instituições privada e pública, a maioria pública. Alfabetizei-me em 1988 no Colégio Anchieta, lá cursei até a 2ª série primária. Na Escola Municipal Nilda Margon Vaz, cursei as 3ª e 4ª séries primárias, depois, de 5ª série ginásial ao 3º ano Colegial, estudei no Colégio Polivalente. Após frequentar o Colegial, ingressei em uma faculdade particular no município de Catalão,

fui fazer administração. Cursei dois anos desse curso e tranquei matrícula, pois a mensalidade era elevada e não tinha condições de continuar. Nesse mesmo ano fiquei grávida, tive uma filha maravilhosa a qual dei o nome de Yasmim. Meu melhor pedacinho. Antes que completasse cinco anos, eu e seu pai nos separamos. Mudanças difíceis para nós duas, enfrentarmos uma nova realidade; para ela, a alternativa de contar com a presença da família materna. Isso foi superado com ajuda de meus familiares que sempre nos acolheu, meu pai, irmão e cunhado (marido de minha irmã) sempre me ajudaram a cuidar dela para que não sentisse a ausência de uma figura paterna, graças a Deus deu certo. Hoje, meu atual marido representa em sua vida, esse papel de pai, e ela sente o quanto é amada.

No ano de 2010 comecei um novo relacionamento, hoje meu atual marido. No início, dúvidas, medo e mais um pedaço juntou-se à colcha. Em 2011 ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão, fiz a graduação durante um ano e em 2012 me mudei com meu marido e filha para a cidade de Morrinhos. Meu processo de mudança de curso e reaproveitamento de disciplinas foi indeferido pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), restando como opção fazer o vestibular novamente. Passei em duas seleções, Letras na UEG e Pedagogia no Instituto Federal Goiano / Campus Morrinhos. Optei pela Pedagogia, e em 2013 iniciei o curso, pois já havia me apaixonado. Ao rememorar esse percurso, percebo que, intuitivamente, associava o gosto pela Pedagogia ao ofício de minha mãe professora. De modo indireto sentia-me inspirada e influenciada pela professora que tive em casa desde cedo.

Foram quatro anos de muito aprendizado, amizades, viagens e mais pedaços foram se unindo. Decidi então que queria dar mais um passo, fazer mestrado. Passei na seleção! E agora?! Tamanha foi minha felicidade, e senti que a colcha poderia crescer um pouco mais. Logo no primeiro dia de aula, 06 de março de 2017, euforia, medo, expectativas, dores de cabeça foram alguns sintomas que tive quando as aulas começaram. Muitas leituras para serem feitas, impressões sobre essas leituras, delineamento de projeto de pesquisa. Me tornar uma escritora?! E agora? O que fazer? Sair correndo e gritando desesperadamente? Fingir que está tudo bem? Entrar em crise? Estava aprendendo que entrar em crise é bom! Ajuda-nos a crescer, amadurecer e refletir. Discutir a Crise da Razão foi o convite e o desafio dos primeiros estudos da filosofia, na disciplina que nos recepcionou no mestrado.

Hoje sentada à mesa olhando um dia de chuva, evidencio que minhas dores de cabeça estão se amenizando, ainda sinto medo e ao mesmo tempo e na maioria das vezes uma enorme felicidade, são pedaços de mim se unindo. Entrelaçar o exercício de tecelã do conhecimento, associando os fios, cruzamentos, percepções, me situar enquanto pessoa em formação, o percurso de formação, as trajetórias pessoais e o meu lugar no mestrado, me modela enquanto um ser inacabado, comprometido com o aprendizado de pesquisadora em educação, no desafio de produzir fontes, combinar os fios, formas e cores, entrelaçando descobertas, ressignificando e compondo peças originais de um mosaico que, gradativamente vai se definindo na expressão de sentidos, que a pesquisa estimula, conduz e proporciona.

Ao assumir os desafios de tantos aprendizados, ao mergulhar na trama de conhecimentos, percebo o *habitus* que de acordo com Bourdieu (2003), é uma aptidão que os indivíduos possuem para se orientarem espontaneamente nos espaços sociais reagindo de modo adaptado aos acontecimentos e situações, que me formam enquanto pesquisadora, apreendendo o *habitus* das normalistas, nos encontros com as narradoras, descobrindo, produzindo fontes, tecendo afetos e amarrando experiências que edificam o percurso de pesquisadora em educação.

O interesse pela temática, surgiu enquanto cursava a graduação, quando tive oportunidade de participar como voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC<sup>1</sup>), cuja pesquisa ocupava-se em conhecer o curso de magistério ofertado no município. Em visita ao acervo da escola percebi que havia um arquivo com o nome de Colégio Extinto, o que instigou minha curiosidade.

Ao consultar parte dos documentos, percebi que se tratava do Curso Normal, portanto se referia ao período anterior à oficialização do Curso Técnico em Magistério de II Grau, em 1971, pela Lei 5.692<sup>2</sup>. Como não fazia parte da pesquisa à época, não tive a oportunidade de aprofundar a investigação, reservando a documentação e mantida a curiosidade em descobrir mais sobre o Curso Normal na vigência da lei anterior. No ato de seleção ao Programa de Pós-graduação em Educação na UFG,

---

<sup>1</sup> Participei como voluntária nesse programa no ano de 2016, enquanto cursava Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

<sup>2</sup> O Ensino de 1º grau, a partir da lei nº 5692/71, ampliou a obrigatoriedade de 4 para 8 anos, com no mínimo 720 horas de atividades anuais, uniu o antigo ensino primário ao ginásio, e incorporou às séries finais a iniciação para o trabalho e a sondagem de aptidões, que passam a ter um lugar importante nas discussões em todos os âmbitos: Municipal, Estadual e Federal.

Regional Catalão, ocorreu-me resgatar essa expectativa para compor a proposta de pré-projeto solicitada no ato de inscrição.

A afinidade com a linha de pesquisa estava posta, mas outras decisões e delimitações se faziam necessárias. A proposta tinha mérito, anunciava um possível objeto, porém estava genérica e ampla, precisava aprofundar as leituras e definir um objeto dentro do tema geral. Assim, o ingresso no Mestrado e o contato com as primeiras disciplinas, acompanhada pela orientação, discutimos uma via que pudesse explicitar o tema e problema da pesquisa, no recorte e tempo adequado para produzir a dissertação.

Desta feita, os investimentos iniciais conduziram a pesquisadora à descoberta de um percurso formativo, multifacetado por distintas variáveis, ao mesmo tempo em que se vê enquanto sujeito em formação; aprender a pesquisar e se qualificar como professora de nível superior. Nesta compreensão, diferentes são os motivos que impulsionaram o investimento nesta pesquisa. Podemos distribuí-los em três ordens: pessoal, teórica e acadêmica.

No plano pessoal, justifica-se pela oportunidade de expansão de conhecimentos sobre a história da educação morrinhense, visto que a Escola Normal instalada no início do século XX teve significativa importância na formação de docentes que atuaram nas escolas de Morrinhos e região. No imaginário social e histórico, as referências e alusões às normalistas e ao status do Curso ainda ecoam como traços distintivos entre as pessoas da época e a sociedade local. Em termos teóricos, a proposta de investigar *habitus* professoral de normalista em Morrinhos, abre possibilidades para no plano secundário que atravessa o objeto, dialogar com dois campos do conhecimento de interesse da História da Educação produzida por meio de memórias e narrativas de professores e a História das Instituições Escolares, evidenciando significados e projeções inscritas historicamente em determinados sujeitos e espaços. No plano acadêmico, vislumbro com essa pesquisa, do lugar de pedagoga, aprender a fazer pesquisa, mediante o desafio de conhecer o *habitus* professoral de Normalistas em Morrinhos.

## INTRODUÇÃO

*Nossa! Ainda bem que existiu esse colégio aqui em Morrinhos. Muitas pessoas estudaram graças ao colégio estar presente na cidade. (CANEDO, 2018).*

Os percursos formativos, assim como os modos pelos quais se constroem as atuações dos profissionais formados, situados em tempos e espaços distintos, embora possuam correspondências gerais com o que ocorre de semelhante em outros lugares, inegavelmente são portadores de singularidades, oriundas de subjetividades, construídas nas diferentes vivências, que somente determinados sujeitos, determinadas situações e circunstâncias foram vivenciadas, cujas experiências foram percebidas e apreendidas. Nisso reside o potencial que ambicionamos ao evidenciar o uso de narrativas como fontes, elegendo sujeitos concretos e historicamente situados como portadores de percepções e nuances sobre os construtos de normalistas em Morrinhos. A epígrafe que abre essa introdução sinaliza esses indicadores.

Problematizar e dialogar com o conhecimento produzido na historiografia da educação, alargar os horizontes de interpretações e investir na descoberta de novos sentidos atribuídos àquilo que já apresenta algum modo de registro, são desafios de pesquisadores que se propõem ao estudo do objeto docência, tomado numa perspectiva histórica. A seleção de fontes que possibilitam ao pesquisador desvelar nuances e sentidos singulares para os modos de conceber a atuação docente, tendo como referência um processo formativo, constitui num ato de ousadia e percepção de que, os registros oficiais, embora situem marcos na discussão histórica, o olhar dos sujeitos protagonistas de distintas experiências docentes, se revestem de uma importância singular nos construtos do conhecimento histórico, na medida em que permitem acionar uma diversidade de percepções originais sobre o objeto, que outras fontes não teriam o potencial para captar. Esse foi o ponto de partida para o empreendimento da pesquisa que ora se apresenta na forma de dissertação.

A pesquisa contemplando o *Habitus* Professoral de Normalistas em Morrinhos-GO: (1962-1971) insere-se na História da Educação, e pretende contribuir com a história educacional do município, assim como no estado de Goiás, Morrinhos na

interlocução com o Curso Normal<sup>3</sup> e com a docência, originada nesse processo formativo, sendo significada nas vivências e experiências de normalistas que se tornaram professoras e atuaram na educação.

Objetivamente, essa pesquisa tem o interesse em conhecer por intermédio de narrativas, o *habitus* professoral das alunas do Curso Normal oferecido na Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes nos anos de 1962 a 1971, cujo recorte compreende a vigência da Lei 4.024 promulgada em 12 de dezembro de 1961 que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, outorgando ao Curso Normal a finalidade de formar “professores, supervisores e administradores destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961).

Assim, a pesquisa objetiva analisar o *habitus* professoral das normalistas em Morrinhos, cujos objetivos específicos são: a) Compreender o conceito de *habitus* a partir de teóricos selecionados e apropriar-se do mesmo na docência; b) Conhecer a instituição de ensino nos contextos histórico, político, econômico, social e cultural dialeticamente relacionados no contexto de Goiás e de Morrinhos, bem como as normalistas participantes da pesquisa e c) Analisar o *habitus* professoral das normalistas. Com tais expectativas, a investigação propôs analisar: como se constituiu o *habitus* professoral das normalistas em Morrinhos?

Para o encaminhamento metodológico inicial, o levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileiras de Teses e Dissertações / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD – IBICT) acerca dos temas relacionados aos objetivos da pesquisa apontou a existência de um corpus de estudos já produzidos, que subsidiaram a compreensão e a fundamentação de alguns matizes que direcionam o discurso histórico, as bases empíricas e o referencial teórico metodológico que vem alicerçando as pesquisas nesse campo. A busca de interlocução com o estudo pretendido, visualizou a pertinência do investimento, ao constatar a ausência de pesquisas tendo como fontes, as narrativas de professoras normalistas.

Ao buscar informações na escola onde funcionou o Curso Normal, identificamos duas pesquisas já realizadas no campo da história da educação, mas com outras ênfases e objetos. Uma com foco na vertente das instituições escolares,

---

<sup>3</sup> Em 1947 já haviam 16 Escolas Normais em Goiás, ou seja, o curso esteve presente em vários municípios goianos. (SILVA, 1995). A relação das escolas está no quadro 02, página 22.

teve como objetivo investigar a constituição e estruturação do Ginásio na oferta do Ensino Secundário; a segunda investigou os preceitos da educação feminina, produzidas por Santee (2017) e Andrade (2016) respectivamente. Enquanto a pesquisa de Santee se dedicou a investigar a história do Ginásio para Meninos, considerando aspectos socioculturais e religiosos no período de 1936, ano de fundação até 1971, quando a instituição assinou um convênio com o estado de Goiás e alterou o formato exclusivamente católico, a pesquisa de Andrade teve como foco a educação feminina no período de 1939 a 1968 elucidando o catolicismo ultramontano<sup>4</sup>, cujo objetivo foi analisar o vínculo entre a criação da Escola Normal com o projeto educacional católico para a formação de meninas. Ambas direcionam o olhar investigativo, tendo como *locus* instituições escolares que se dedicaram à formação da sociedade de Morrinhos ao longo do século XX, com recortes situados em diferentes décadas, algumas coincidentes. No caso dessa pesquisa, a referência ao Curso Normal tem um caráter secundário, como pano de fundo, para a discussão principal, a educação feminina.

Nesse levantamento, evidenciamos alguns estudos que se aproximam do nosso tema, mas não abordam conceitualmente o *habitus*, e não utilizam narrativas de normalistas como fontes, nas quais são extraídos os sentidos e percepções acerca do objeto docência e suas articulações. No plano da Política Educacional, tangenciada por aspectos da história política, identificamos a tese de doutorado de Míriam Fábila Alves (2007), que discute as relações entre a elite política goiana e a escolarização, contextualizada no município de Morrinhos. A pesquisa documental que resultou nessa tese, composta por registros oficiais e arquivos escolares foi extraída da documentação do Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes.

Um segundo outro levantamento feito no Domínio Público e Scielo, com a utilização de descritores como Curso e ou Escola Normal em Goiás, não encontramos pesquisas que nos aproximassem do nosso tema/objeto.

Ao utilizar descritores nos bancos de dados sem o termo Goiás, localizamos algumas pesquisas que se aproximam do nosso tema, as quais relacionamos no quadro a seguir:

---

<sup>4</sup> O pensamento da Igreja Católica no século XIX estava centrado principalmente nas propostas ultramontanas, movimento também conhecido como Catolicismo Romanizado. Do latim ultramontano, o termo diz respeito aos fiéis que atribuíam ao Papa um importante papel na direção da fé e no comportamento do homem. (ANDRADE, 2016).

**Quadro 1 – Pesquisas que apresentam interfaces com o tema/objeto da pesquisa**

<b>Pesquisas que apresentam interfaces com o tema/objeto da pesquisa</b>		
<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Nível</b>
Maria da Conceição Farias da Silva	O Curso Normal de 1º Ciclo em Assu/RN (1951-1971)	Tese
Roberlayne de Oliveira Borges Robalo	História da Educação e Formação de Professoras Normalistas: Noções de Afrânio Peixoto e de Theobaldo Miranda Santos	Dissertação
Sandra Herszkowicz Frankfurt	Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º Grau: Práticas e apropriações (1961-1981)	Tese
Bernardina Santos de Araújo de Sousa	A Escola Normal Regional Nossa Senhora do Carmo em Belo Jardim-PE: Desfilando o <i>habitus</i> professoral pelas ruas da cidade	Tese
Emerson Correia da Silva	A configuração do <i>habitus</i> professoral para o aluno-mestre: A Escola Normal Secundária de São Carlos (1911-1923)	Dissertação
Sônia Alves Achnitz	Violetas do Sion: Memórias de normalistas	Dissertação

**Fonte:** Elaborado pela autora

As seis pesquisas apresentadas nesse quadro, foram escolhidas como referências para subsidiar o corpus de fundamentação desta investigação, por aproximarem-se do nosso objeto, pelas questões levantadas, pelas metodologias utilizadas e pelas discussões produzidas. Interessa-nos a possibilidade de interlocução dos conhecimentos históricos e a ênfase na docência e os sentidos acerca de vivências e experiências de sujeitos na apreensão e percepção da docência.

As pesquisas localizadas nos auxiliaram na apropriação do *habitus* enquanto conceito utilizado para análise do objeto docência e narrativas. Em especial na compreensão do conceito de *habitus* e sua resignificação na docência, nas categorias definidas e nos modos como as análises e discussões foram desenvolvidas pelos pesquisadores. Por essas aproximações iniciais foi possível perceber que o *habitus* professoral e/ou pedagógico traduz-se em um jeito de ser professora. O conhecimento e aproximação dessas pesquisas com nosso objeto, essa revisão,

permitiu apreender como a metodologia da História Oral vem sendo utilizada pelos pesquisadores e como o Curso Normal se constituiu no Brasil, especialmente em diferentes regiões com características próprias, conservando semelhanças na composição do curso no estado de Goiás e em Morrinhos.

O *habitus* professoral de normalistas em Morrinhos, elegeu como recorte temporal os anos de 1962 a 1971, considerando a vigência da Lei 4.024/1961 e Lei 5.692 que em 1971 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual, além de determinar a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, regulamentou o Curso Normal em seu último formato com essa nomenclatura e concepção formativa, haja vista que em 1971 é alterado tornando-se curso técnico em Magistério. (SAVIANI, 2004).

Oficialmente, encerrou-se o ciclo de formação das normalistas, dando lugar a um novo curso, com habilitação Técnica em Magistério. Contudo, a projeção social da condição de normalista tenha se mantido perante à sociedade, o objeto de estudo – *Habitus* Professoral de Normalistas que protagonizaram a fase final do Curso Normal, propõe acionar às histórias desses sujeitos com a finalidade de descobrir os dispositivos teóricos, práticos, simbólicos e rituais nos quais alicerçaram o domínio do ofício de professor. Buscar-se-á nas narrativas dos sujeitos, configurar os possíveis *habitus* apreendidos, significados e tangenciados pela composição curricular, as habilidades requeridas para tornar-se uma normalista, certificada e apta a atuar no ensino primário. Em Bourdieu (2013), fundamentamos os dispositivos que conceituam e definem o *habitus* professoral, para cotejar nas narrativas de normalistas suas percepções e sentidos, que constituíram no *habitus* professoral, mediante suas inserções na educação, na escola e na sociedade.

Na apropriação do conceito de *habitus*, na acepção sociológica de Bourdieu (2013) como práticas socialmente percebidas, classificáveis e reproduzidas, utilizamos a História Oral para analisar, por meio das histórias das narradoras a constituição do *habitus* professoral. A História Oral é compreendida como uma metodologia pode contribuir para análises de entrevistas realizadas com pessoas de determinado grupo, bem como preencher espaços da história. Ao tomar o conceito como alicerce e a História Oral como ferramenta para acionar os dispositivos materializados nas narrativas das normalistas, tencionamos produzir um novo conhecimento histórico da educação, acerca dos sentidos da docência para as normalistas em Morrinhos.

Thompson (1992) nos ajuda a visualizar a importância da História Oral como fonte empírica potencial para novos conhecimentos de interesse da história, tanto no plano macro, quanto no micro.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, a evidência dos fatos coletivos. (THOMPSON, 1992, p.17).

A interlocução possibilitada por registros que tonalizam a história da educação, concebida nos entes federados, também situam aspectos interessantes que podem ser visualizados sob a ótica dos sujeitos, na distinção de percepções e olhares acerca de uma mesma experiência que, quando percebida pelos protagonistas, ativam novos modos de conhecer e compreender as tensões, os conflitos, as conquistas, os movimentos e, sobretudo, a vitalidade dos processos e percursos, constituídos em diferentes tempos e espaços. Nesse empreendimento investigativo, apropriamos de conceitos e ferramentas na intencionalidade de extrair das fontes novos conhecimentos sobre o saber e o fazer docente, assim como os ritos, rotinas e exigências que porventura teriam se tornado catalizadores da definição de uma boa normalista.

A História Oral “é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana” (FREITAS, 2006, p. 18) e será o aporte metodológico para análises de entrevistas, uma vez que auxilia desde a preparação do cenário, os recursos que podem ser utilizados, o levantamento de questões e o tipo de entrevista, a abordagem dos entrevistados, a transcrição de entrevistas, bem como a elaboração das categorias de análise das fontes produzidas.

Alberti (2005) em Manual de História Oral mostra considerações em demasiado importante ao enunciar os modos de utilização dessa metodologia de pesquisa salientando que “fazer História Oral não é simplesmente sair com um gravador em punho, algumas perguntas na cabeça” (p. 29) e requer todo um cuidado na utilização da metodologia que vai desde a seleção dos entrevistados até a catalogação e arquivamento das entrevistas.

Para Thompson (1992) o uso do termo “História Oral” é novo, porém é “tão antigo quanto à própria história” (THOMPSON, 1992, p. 45) e pode contribuir para a construção de conhecimento a partir das entrevistas aos indivíduos que não estão registrados na história. A evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma “história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira’ (THOMPSON, 1992, p. 137).

Portelli (1997) assevera que “a primeira coisa que torna a História Oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre significados” (PORTELLI, 1997, p. 31), porém, não significa que a “história oral não tenha validade factual” (PORTELLI, 1997, p. 31). Desse modo, as entrevistas sempre desvelam a subjetividade, que no entendimento de Portelli (1997) é um elemento precioso que as fontes orais têm sobre o pesquisador.

O mesmo autor acrescenta que

Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Fontes orais podem não adicionar muito ao que sabemos, por exemplo, o custo material de uma greve para os trabalhadores envolvidos; mas contam-nos bastante sobre seus custos psicológicos. (PORTELLI, 1997, p. 31).

Essa subjetividade, força-nos a uma interpretação da história narrada, na busca de indícios que possam compor, nesse caso específico de nossa pesquisa, a constituição do *habitus* professoral. Sobre a veracidade de uma fonte oral, Portelli (1997) enfatiza que não existem falsas oralidades e a preciosidade das narrativas podem estar no que os informantes nos escondem e no fato que os fizeram esconder determinada informação.

Ao refenciar as nuances da subjetividade, enxergamos a interlocução com os modos de constituição do *habitus* em Bourdieu, na medida em que alargamos a percepção de que o *habitus* professoral pode se expressar nos modos como o saber fazer fora apreendido, o como fazer tenha sido apropriado e, especialmente, como as narrativas expressam os distintos construtos percebidos pelas narradoras, acerca do que teria sido a atuação docente dessas normalistas. No plano da subjetividade conciliam o conceito do *habitus* e a maneira como é desvelado nas narrativas, fora da definição de verdade ou veracidade, mas de percepções que são legitimadas, no ato das narrativas.

Para Alberti (2004) o que documenta a fonte oral é a ação da memória e a história da memória como campo de pesquisa em que

A metodologia de história oral é bastante adequada para o estudo da história das memórias, isto é, de representações do passado. Estudar essa história é estudar o trabalho de constituição e de formalização das memórias, continuamente negociadas. A constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade” (ALBERTI, 2004, p. 27).

Nessa pesquisa, a História Oral é concebida como metodologia a fim de conhecer e analisar o *habitus* professoral das normalistas, primeiramente é necessário construir um corpus de fontes que, de acordo com Alberti (1996) a documentação está interligada de modo especial à pesquisa, uma vez que realizando pesquisas em arquivos, bibliotecas, é que se pode produzir entrevistas que se tornarão mais tarde fontes para novas pesquisas. Desse modo, antes de fazer entrevistas é imprescindível que se tenha conhecimento sobre o assunto que envolve o objeto.

Enquanto procedimento e utilização das ferramentas,

O trabalho com a história oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos instituições e modos de vida da história contemporânea. Um de seus principais alicerces é a narrativa. (ALBERTI, 2004, p. 77).

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), visitamos duas<sup>5</sup> escolas em busca de registros oficiais, conservados em arquivos, com a finalidade de obter informações sobre o funcionamento do Curso Normal no período, assim como a localização de dados de matrícula, que permitissem a identificação das normalistas concluintes nas últimas turmas. Na ocasião encontramos alguns documentos, por exemplo, atas de resultados, diários, diplomas, fotografias, atas de reuniões, estatutos, fichas individuais, atestado de conduta entre outros, todos datados na primeira metade do século XX. Por meio das atas de resultados dos anos referentes ao recorte da pesquisa, identificamos a quantidade de alunos que cursaram o ensino normal, da qual fizemos um levantamento das possíveis fontes.

---

<sup>5</sup> As escolas visitadas foram a atual Escola Senador Hermenegildo de Moraes e o Colégio Sylvio de Mello.

Verificamos a predominância feminina no Curso Normal e por meio do sobrenome dos alunos, percebemos a existência de alguns grupos familiares, alguns estrangeiros e grupos políticos que cursaram o ensino normal, o que pode nos dar indícios das possíveis fontes.

Pelo dispositivo da amostragem, inicialmente, escolhemos três<sup>6</sup> professoras para compor o quadro de narrativas, dentre as quais, tenham cursado e se formado no curso normal da instituição, no período de vigência das Leis, isto é, entre 1962 e 1971 e, preferencialmente, atuado no ensino primário ofertado na instituição.

**Tabela 1** – Quantitativo de alunos no Curso Normal nos anos 1962 – 1971

<b>Quantitativo de alunos no Curso Normal nos anos 1962 – 1971</b>				
Ano	Séries			Total de alunos por ano
	1ª série	2ª série	3ª série	
1962	13	19	14	46
1963	24	11	25	60
1964	15	24	12	51
1965	33	15	24	72
1966	23	30	21	74
1967	37	16	29	82
1968	41	23	14	78
1969	21	35	31	87
1970	42	25	24	91
1971	37	34	22	93
Total de alunos que cursaram o Ensino Normal nos anos de 1962 – 1971				734

**Fonte:** Arquivo do Curso Normal – Acervo Col. Sylvio de Mello, Morrinhos – GO. Organizado pela pesquisadora a partir da consulta às atas de resultados finais.

Este quadro apresenta o quantitativo de alunos que estudaram no Curso Normal conforme as atas de resultados finais encontradas na Escola Sylvio de Melo, na qual foi oferecido o curso de Magistério nos anos seguintes à extinção do Curso Normal. Nessa relação, não estão contabilizados os alunos que repetiram o ano, ou seja, apenas alunos que não foram reprovados. Pode-se verificar também uma regularidade na manutenção das turmas e um aumento de ingressantes no Curso Normal nos últimos anos da oferta do curso nessa modalidade.

<sup>6</sup> Inicialmente, selecionamos cinco professoras para a entrevista, duas delas não puderam ir, elas são irmãs e dirigem um colégio particular no município, uma ficou viúva e optou por não participar da pesquisa e sua irmã alegando muito cansaço por estar dirigindo a escola sozinha disse que não iria mais participar. A terceira convidada que não compareceu, não justificou a ausência e não obtivemos retorno de contatos posteriores. Enfim, diante disso, a busca por mais normalistas continuou.

Após delineado o projeto, e de posse de alguns documentos e referências, escolhemos, inicialmente, cinco narradoras<sup>7</sup>. A localização<sup>8</sup> das normalistas, local onde residiam ou onde atuavam foi facilitado pela colaboração de pessoas ligadas à educação, que nos disseram onde encontrar as alunas cujos nomes encontravam-se nas Atas de Resultados do Curso Normal nos anos de 1962 a 1971.

A partir do convite dirigido para participar da pesquisa, de cinco normalistas, apenas duas compareceram e deram notícia que uma colega de profissão havia falecido e as outras convidadas estariam no velório, sendo justificada a ausência das demais. Apesar do encontro inicial ter se realizado com apenas duas normalistas, aproveitamos o momento para conhecê-las e nos apresentar enquanto pesquisadora, orientadora e partilhar impressões acerca do tema e da pesquisa pretendida.

No desenrolar das visitas agendadas, os contatos e as agendas com outras normalistas foram construídos na colaboração e indicação das narradoras. Em todas as situações de encontros e visitas, quando realizamos as entrevistas conversas,<sup>9</sup> o tratamento, a acolhida por parte das normalistas, foi marcada por cordialidade, receptividade e distinção.

O esboço das questões roteiro, elaboradas em três blocos centrais, teve inicialmente, a expectativa de encaminhamento de algumas variáveis para se chegar ao *habitus* professoral das normalistas, considerando, no conjunto, a origem social, os aprendizados relativos ao Curso Normal, isto é, o que se aprendeu enquanto prescrições e critérios de formação e, por fim, os desafios dos aprendizados oriundos da experiência docente. Os blocos organizados deram a visibilidade de interlocução do objeto docência articulado a possíveis variáveis que, porventura tivesse composto as experiências de cada narradora normalista. Todavia, tivemos a sensibilidade de, ao realizar as entrevistas, demonstrar abertura para que o diálogo se fizesse com a maior espontaneidade possível, cada situação direcionava a entrevista conversa de modo que, a narradora sentisse liberdade para externar aquilo que fosse mais

---

<sup>7</sup> Apenas duas compareceram e entre essas somente uma participou da entrevista individual. As outras duas participantes foram indicadas por Canedo, que participou do momento coletivo e individual.

<sup>8</sup> Ao identificar as narradoras, conseguimos agendar visitas domiciliares e em seus locais de trabalho, para além de contato telefônico e sugerimos um encontro com elas a fim de conhecê-las melhor e apresentar a pesquisa em questão. Com a permissão do Padre Adriano, atual diretor da Escola Senador Hermenegildo de Moraes, conseguimos um espaço na escola com o objetivo de conhecer a história das alunas no período em que estudaram, uma vez que elas estavam em um espaço antes habitado por elas como alunas do Curso Normal.

<sup>9</sup> Na construção de fontes a entrevista conversa é desenvolvida por poucos participantes, haja vista que o objetivo é buscar sentidos que possam inspirar reflexões sobre o tema proposto. (BRAGANÇA; PEREZ, 2016).

significativo e marcante. Assim, ao finalizar o processo de produção das narrativas gravadas, estimuladas por meio de entrevistas conversas, percebemos que cada evento foi singular, mesmo ancorado por um roteiro prévio. A fluência dos argumentos, as ênfases nos sentidos, marcas, desconfortos, afirmações e dispersões, são atos que se manifestam de modo distinto em cada sujeito narrador. Ao experienciar a produção das narrativas, tais aprendizados lapidam a formação do pesquisador, tornam-se únicos, assumem contornos típicos de cada narradora.

Desempenhados os procedimentos de produção das narrativas, por meio do cumprimento das agendas de visitas e a realização das entrevistas conversas, como resultado obtivemos fontes, fornecidas por normalistas que se dispuseram e participaram da pesquisa, colaborando como narradoras. O segundo passo foi investido na transcrição das entrevistas, cujo produto serviu de fonte principal de onde extraímos a composição do estudo.

Lócus e contexto da pesquisa, o município de Morrinhos, geograficamente localizado no Sul do estado de Goiás, região Centro-Oeste do Brasil, faz divisa com sete cidades, quais sejam: Goiatuba, Caldas Novas, Rio Quente, Buriti Alegre, Água Limpa, Pontalina, Piracanjuba e Aloândia. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017 sua população estimada era de 45.382 habitantes.

**Mapa 1 – Mapa dos distritos e polos industriais de Goiás**

**Fonte:** <http://www.imb.go.gov.br>

Silva (1995), historiciza que o município teve origem na Capela de Nossa Senhora do Carmo e em torno dela por volta de 1833 a 1838 formou-se o povoado Nossa Senhora do Monte do Carmo fundado por Antônio Correa Bueno e seus irmãos, nativos de Patrocínio, Minas Gerais. Em 1855, foi criado o Município de Vila Bela do Paranaíba que foi excluído quatro anos depois. Doze anos mais tarde, chamava-se Vila Bela de Nossa Senhora do Carmo de Morrinhos e em 1882 foi denominado o município de Morrinhos. Esse nome se deu em virtude de três acidentes geográficos nessa região denominados: Morro da Cruz, Morro do Ovo e Morro da Saudade.

Se considerarmos a localização do município, na interlocução com regiões de Minas Gerais e São Paulo, além da comunicação com outras municipalidades do sudeste goiano, observa-se a possibilidade de influência política regional como um traço, exaltado por autoridades e objeto de registro nos discursos oficiais. Talvez isto

explique o atrativo de pesquisadores e o interesse em pesquisas no campo da educação, tanto em relação ao ensino primário, quanto secundário.

Segundo Bretas (1991), o primeiro passo para a criação da Escola Normal em Goiás teve origem em 1858, com a proposta de instalação da Escola Normal na então capital do estado, Cidade de Goiás. A necessidade de melhorar o ensino, justificava a criação de pessoal habilitado para atuar no magistério, contudo, a inexistência de instalações físicas e de pessoal qualificado, impediu que essa proposta se concretizasse. O autor pontua que a Escola Normal em Morrinhos, foi inaugurada no ano de 1929 e por meio das listas de candidatos, afirma que a partir de 1937 a Escola Normal passou a ser exclusiva de mulheres. Após a Reforma de Francisco Campos<sup>10</sup> em 1931 ocorreram diversas mudanças no ensino, por exemplo a obrigatoriedade de frequentar o ensino secundário para ingresso no curso superior, para além da padronização das escolas secundárias. E na cidade de Morrinhos, a Escola Normal tornou-se mais valorizada e distintiva da formação secundária feminina.

Outorgada a Lei 908 em 29 de julho de 1930, Gumercindo Otero<sup>11</sup> organizou um novo regulamento do ensino normal, o qual previa que o “ensino primário seria dado nos grupos escolares, nas escolas isoladas, no jardim de infância e na escola complementar”. “O Jardim de Infância, anexo à Escola Normal teria alunos de 4 a 7 anos e contaria com uma diretora e duas professoras” (BRETAS, 1991, p. 518) que deveriam obter o diploma de Curso Normal. A Escola Complementar prepararia em 03 anos candidatos às Escolas Normais.

Em 1933 já existiam 14 instituições de nível secundário, “sendo duas oficiais (Escola Normal e Liceu) e doze particulares” (BRETAS, 1991, p. 530). No ano de 1935 existiam mais de dez Escolas Normais no estado de Goiás, pois segundo Bretas (1991) era o ensino médio mais simples e acessível de se fazer funcionar, uma vez que o Estado incentivava a formação de professores para atuarem nas escolas que iam se fundando no estado e só se admitia professores formados para atuarem nesses estabelecimentos, fato este que se tornou um forte interesse pelo curso.

Na literatura histórica consultada, observa-se que o movimento de instalação do ensino secundário em Goiás, embora distinto em quantidade e abrangência nas

---

<sup>10</sup> Implementada em 1931 por Francisco L. S. Campos, a reforma modifica a educação por meio de seis decretos, permitindo ao governo federal maior controle sobre a educação no ensino secundário. (SAVIANI, 2004).

<sup>11</sup> Deputado Estadual pelo Partido União Democrática Nacional (UDN) e Secretário Da Educação e Saúde (1929-1947) ocupou também o cargo de 1º Vice-presidente da Mesa Diretora (1948-1949). (CAMPOS, DUARTE, 2011).

municipalidades, conservou algumas semelhanças com o ocorrido em outras federações da república, quanto ao formato das instituições, com a predominância da iniciativa privada, operada por ordens religiosas, o relativo fomento do estado, com a destinação de subsídios públicos na manutenção das mesmas. Tal processo evidencia que, instituições públicas secundárias seriam em menor número, enquanto prevaleceria a prerrogativa de destinar recursos financeiros para o provimento de escolas privadas.

Em 1937 as Madres Agostinianas<sup>12</sup> chegaram em Morrinhos e fundaram o Instituto Dr. Hermenegildo de Moraes tendo à frente da escola as irmãs Madre Maria Teresa Casas e Soror Maria Rita Bretas, e conforme Silva (1995), a mesma funcionava da seguinte forma:

As religiosas puseram-se a trabalhar e, além das aulas, cuidavam também da parte espiritual, preparando alunas para a Primeira Comunhão, encarregando-se do mês de maio quando as alunas faziam oferta de flores a Nossa Senhora, em cerimônias noturnas na igreja, culminando com a coroação de Nossa Senhora, no último dia do mês (SILVA, 1995, p.72).

Em Silva (1995), encontramos que a Escola Normal Dr. Hermenegildo de Moraes era uma instituição particular, mantida por uma ordem religiosa, destinava-se inicialmente à formação de normalistas do sexo feminino, sendo revestida do rigor e caráter autoritário requerido pelo padrão de instrução da época, legitimado pela família e pela sociedade. A partir de 1960 passou a admitir no quadro de alunos a matrícula de ambos os sexos, cujo diploma certificavam os formados a atuarem como normalistas no ensino primário

Até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961, a educação se manteve orientada pelas Leis Orgânicas<sup>13</sup> que em seu artigo 16 limita a idade para integrar-se ao curso, enquanto que para ser admitido no segundo ciclo não se estabeleceu idade. De acordo com Canezin (1994) em Goiás, “o Curso Normal

---

<sup>12</sup>Versão feminina da Ordem Agostiniana com espiritualidade em Santo Agostinho, responsáveis pela educação feminina, as madres chegam ao Brasil no município de Catalão em 1921. (ANDRADE, 2016).

<sup>13</sup>As chamadas “Leis” Orgânicas do Ensino se constituem, na verdade, num conjunto de *Decretos-Lei* elaborados por uma comissão de “notáveis” presidida por Gustavo Capanema e outorgados pelos presidentes Getúlio Vargas durante o Estado Novo e José Linhares durante o governo provisório, período no qual esteve à frente do Ministério da Educação Raul Leitão da Cunha. Tiveram como objetivos, reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquela época (expansão do setor terciário urbano, constituição de uma classe média, do proletariado e da burguesia industrial, resultante da intensificação do capitalismo no país). Em seu conjunto, também ficaram conhecidas como *Reforma Capanema*. (<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>).

regional perdeu, com essa exigência de 16 anos para o ingresso, um dos seus objetivos principais: a habilitação do professor leigo, que representava aproximadamente 80% dos professores do curso primário” (CANEZIN, 1994, p. 98).

A Lei Orgânica orientava a estrutura do Curso Normal em dois ciclos, quais sejam:

O primeiro, com duração de quatro anos, destinava-se a formar o regente de ensino primário e devia ser ministrado no curso Normal regional. O segundo ciclo, com três anos de duração, devia preparar professores primários e ser ministrados em Escolas Normais e institutos de educação, após o curso ginásial. (CANEZIN, 1994, p. 97).

Em Goiás, o Curso Normal passou a funcionar no formato da lei em 1947 e em 1948 o estado concedia auxílios e subvenções a 16 Escolas Normais:

**Quadro 2 – Escolas Normais subvencionadas pelo Estado de Goiás.**

<b>Escolas Normais subvencionadas pelo Estado de Goiás</b>	
<b>Escola</b>	<b>Localização</b>
Escola Normal St <sup>o</sup> Agostinho	Goiânia
Sant’Anna	Goiás
Escola Normal Auxilium	Anápolis
Nossa Sr <sup>a</sup> Auxiliadora	Silvânia
Sagrado Coração de Jesus	Porto Nacional
Escola Normal Dr. Hermenegildo de Moraes	Morrinhos
Americano do Brasil	Luziânia
Nossa Sr do Bom Conselho	Jataí
São José	Formosa
Nossa Sr <sup>a</sup> Mãe de Deus	Catalão
Escola Normal do Instituto Grambery	Pires do Rio
Nossa Sr <sup>a</sup> do Carmo	Pirenópolis
São José	Trindade
Ricardo Campos	Itumbiara
Gercina B. Teixeira	Palmeiras de Goiás
Santa Clara	Goiânia

**Fonte:** Canezin (1994).

Conforme o descritor do quadro 2, das escolas goianas subvencionadas pelo estado, consideramos pertinente compreender a dinâmica operada em relação aos recursos e subsídios do estado para a manutenção de escolas normais na iniciativa privada. Na leitura de Bretas (1991), Canezin (1994) e Silva (1995), é possível concluir que a Escola Normal de Morrinhos se inseriu no conjunto de instituições particulares

que tiveram a subvenção de recursos públicos para a organização e expansão de seu projeto de ensino nos termos da lei.

A tática de direcionar recursos oriundos do tesouro estadual para escolas privadas seria uma estratégia na qual lograram êxito tanto as instituições quanto os entes federados (estados e municípios), haja vista que pela previsão legal o subsídio público potencializava a estruturação das instituições projetadas pela iniciativa privada, confessionais ou não, e, ao mesmo tempo, atenuava a pressão da sociedade sobre o estado em relação à demanda de escolas públicas secundárias.

Pelo exposto no quadro 2, as escolas subsidiadas por recursos públicos estariam instaladas em diferentes regiões geográficas do estado, compreendendo as sociedades e comarcas com maior densidade populacional. Observa-se que por essa estratégia, supostamente a demanda de matrículas no Curso Normal estaria relativamente atendida por meio de bolsas que as escolas concediam àqueles que não dispunham do provento financeiro suficiente para bancar os gastos com as mensalidades. Em documentos de arquivo escolar é recorrente a referência às regras, normas e exigências para a concessão e manutenção de bolsas de estudos nas diferentes instituições.

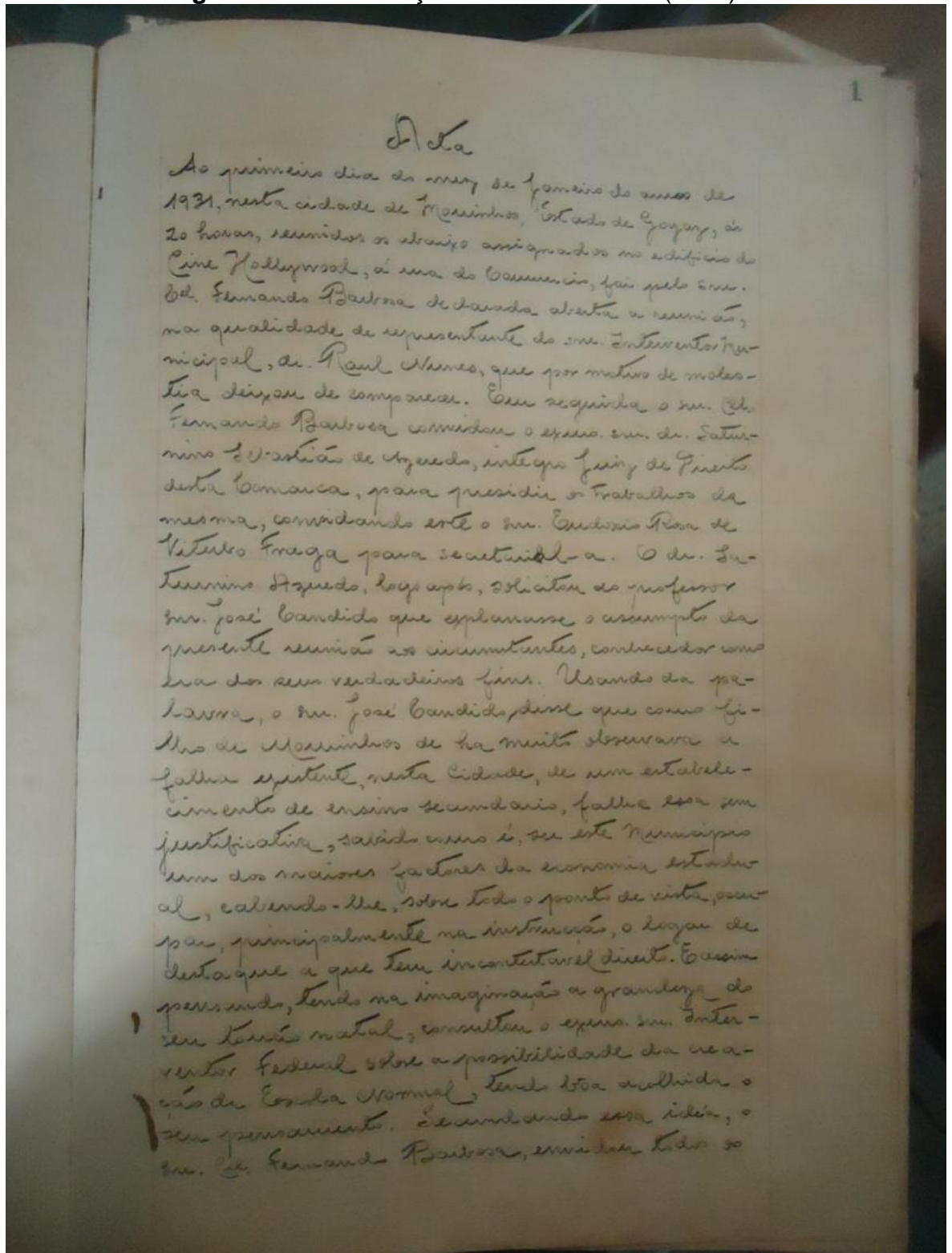
No caso do Ginásio e da Escola Normal de Morrinhos, Andrade (2016) e Santee (2017), indicaram que as normas, assim como a existência de bolsistas nas duas instituições eram observadas e acompanhadas com rigor e atenção pelas autoridades educacionais.

A Lei 4.024/61 propunha organicidade do ensino e de acordo com Canezin (1994) “as medidas de descentralização e racionalização do sistema educacional configuram-se com a implantação da Lei 4.024” (CANEZIN, 1994, p. 117). Nesse sentido, coube aos Conselhos Estaduais e Secretarias de Educação de cada estado, elaborar sua organização e administração.

Naquele decênio a Lei 5540/68 modificou o currículo do curso de Pedagogia habilitando os discentes em bacharel e licenciado para cumprir exigências do governo militar. Em 1971 a Lei 5692 determinou diretrizes para o 1º e 2º graus, desativou a Escola Normal transformando-a em magistério, conferindo ao curso de formação de professores um caráter profissionalizante. Concomitante a esse período o curso normal até então oferecido na Escola Senador Hermenegildo de Moraes transferiu-se para a Escola Sylvio de Melo nos moldes definidos pela Lei em vigor.

Na pesquisa de Andrade (2016) e segundo Silva (1995) a primeira reunião da Escola Normal ocorreu no ano de 1931 evidenciada na primeira parte da ata<sup>14</sup>:

**Figura 1 - Ata de criação do Curso Normal (1931)**



**Fonte:** Arquivo do Curso Normal – Acervo Col. Sylvio de Mello, Morrinhos.

<sup>14</sup> Transcrição no anexo.

Silva (1995) situa que a escola normal, que era mista e gratuita, funcionou até 1938 quando realizou o último exame de admissão para o Curso Normal “que passou a se chamar Escola Senador Dr. Hermenegildo de Moraes” (SILVA, 1995, p. 73). A Escola Normal Senador Dr. Hermenegildo de Moraes, iniciou o Curso Normal em março de 1939 e contava com 47 aluno (a) s.

**Tabela 2 – Quantitativo de matrícula no Curso Normal em 1939.**

<b>Quantitativo de matrícula no Curso Normal em 1939</b>			
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
06	26	09	06

**Fonte:** Silva (1995).

O Curso foi mantido pelas Madres Agostinianas e em 1968 o estabelecimento foi fechado<sup>15</sup>. Segundo Silva (1995) em 1974 a Escola Normal Dr. Hermenegildo de Moraes que havia sido transferida em caráter provisório para o Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes, passou a funcionar no recém-criado Colégio Sylvio de Mello como Normal/Magistério.

Nos registros históricos consultados, particularmente o que consta na ata de criação da Escola Normal, desde 1931 várias iniciativas mobilizaram o investimento na criação de uma escola secundária feminina para a formação de professores para o ensino primário. Lideranças locais com evidente influência junto à burocracia municipal e estadual, convergiam ações no sentido de materializar a existência de uma instituição com este perfil, de modo que tendo como marco o ano de 1931, ao longo desta década distintos movimentos da iniciativa privada, da sociedade local, de lideranças políticas regionais com a participação de profissionais liberais atuantes na comarca do estado, protagonizaram os primeiros formatos da Escola Normal e dos cursos que entraram em funcionamento.

A expectativa em relação a uma instituição privada, de interesse público, com subsídios oriundos de doações, da iniciativa privada, mas também subvencionada por recursos públicos, o empenho junto à autoridades estaduais com a finalidade de

---

<sup>15</sup> De acordo com Silva (1995) este acontecimento causou enorme tristeza aos morrinhenses.

oficialização e autorização, desdobrou-se em argumento de suporte financeiro por parte do governo estadual, com vista à estruturação da Escola Normal almejada.

A rapidez com que as ações assumiram as formalidades, assim como a mobilização do quadro de profissionais qualificados para assumir os cargos e funções, além da destinação de um experiente professor da Escola Normal oficial, atesta o alinhamento de interesses de lideranças diversas no empenho da Escola Normal em Morrinhos. No decorrer da década, após a primeira efetivação da instituição, observa-se que diversas iniciativas foram sendo ampliadas no sentido de prover e estruturar os cursos em funcionamento, assim como a adequação regimental.

A alteração de espaços, a adequação de nomes, a alternância no comando da escola, dentre outras medidas, culminou, ao final da década de 30, com a chegada das Agostinianas na cidade, essa presença somou-se ao projeto de formação das normalistas, ao lado da Congregação dos Estigmatinos, cujos padres já se ocupavam da formação de jovens no Ginásio. Considerado nas afinidades com a educação escolar, tendo como principal articulador o arcebispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira, as aproximações secundárias ocupando prédios e espaços comandados por distintas instituições religiosas, assim como as alterações de nomes, as quais tanto a Escola Normal quanto o Ginásio recebem como patrono (Senador Dr. Hermenegildo de Moraes) confirmam o protagonismo e o alinhamento das vertentes políticas e religiosas que assumiram o cenário da educação em Morrinhos.

A convergência dessas duas vertentes, legitimada pela sociedade local, resultou no incremento da instrução secundária, para meninos (Ginásio) e para meninas (Escola Normal), embora com o passar do tempo ambos ampliaram suas matrículas admitindo alunos de ambos os sexos. Para efeito do projeto de formação, tais instituições serviram sob medida para acolher os interesses em disputa, quais sejam: a sociedade tem nesses espaços o lócus privilegiado para a ilustração acadêmica e o preparo social dos futuros quadros na burocracia do estado; as ordens religiosas investem na educação enquanto uma das frentes do plano missionário, incluindo a renovação dos seus quadros internos, o estado laico republicano ao invés de estruturar uma rede de instituições públicas para o ensino secundário, alimenta a estratégia da subvenção das instituições privadas com recursos públicos. Aparentemente contraditório por situar um estado republicano e laico, sob o argumento da escassez de recurso os distintos interesses resultam convergentes, no

trânsito entre o público, o privado e o religioso, tendo como horizonte as instituições secundárias.

O suporte teórico da pesquisa, tem o referencial conceitual e metodológico fundamentado em Bourdieu (1996, 1998, 2003, 2004, 2012, 2013), que reformula o conceito de *habitus*, o qual nos apropriamos para conhecer o *habitus* professoral das normalistas; Thompson (1992), Portelli (1997, 2014), Alberti (2004), para integrar a metodologia da História Oral, aqui utilizada como suporte de análise; Silva (1995), Canezin (1994) utilizadas como escopo teórico para compreender como se constituiu a Escola Normal em Morrinhos bem como no estado de Goiás respectivamente; Louro (2000), Almeida (1998) que favoreceu a compreensão do lugar que a mulher vem ocupando na educação.

Fundamentado nesses autores e dispondo das narrativas selecionamos categorias de análise para compreensão do *habitus* professoral, quais sejam: a forte presença da religião à época, os castigos para desobediência das normas dentro e além dos muros da escola e a condição de mulher/esposa/mãe/professora bem vista pela sociedade.

A estrutura da dissertação possui cinco partes, configuradas por uma introdução, três capítulos e as considerações finais. Na introdução começamos pela expectativa da pesquisa no campo da história da educação, expressando a pertinência e a originalidade de abordar o conceito de *habitus*, tomando como fonte principal a narrativa de normalistas. Situamos na legislação e no contexto o objeto docência, inserido no Curso Normal. Circunstanciamos os contornos teóricos e metodológicos da investigação, ancorados nas referências e nos autores da área selecionados para o aporte de cada fase da pesquisa. Expusemos o recorte, as escolhas e o percurso de localização das normalistas narradoras, assim como os procedimentos executados na agenda das entrevistas conversas e da transcrição do material coletado. Utilizamos o final da introdução para uma descrição e foco de cada parte da dissertação. O primeiro capítulo intitulado CONTORNOS CONCEITUAIS DO OBJETO: *HABITUS* E *HABITUS* PROFESSORAL DAS NORMALISTAS dedicou-se ao delineamento do conceito de *habitus* em Bourdieu e na sua apropriação para a compreensão da docência das normalistas. Para delinear o que seria os vestígios do *habitus* professoral nas narrativas das normalistas, julgamos pertinente realizar um cerco epistemológico do objeto, acionando os conceitos e referências em torno da definição de *habitus* no sentido sociológico atribuído por Bourdieu, situar as

apropriações conceituais do *habitus* na interpretação de narrativas de professoras e na história da educação para, finalmente, direcionar o recorte conceitual aplicado na pesquisa em pauta, buscando nas narrativas das normalistas, o que seria indicadores de *habitus* professoral. A ancoragem do conceito na interlocução com o objeto tem ressonância em pesquisas já produzidas que se utilizaram do referencial deste autor para configurar ritos, rotinas, práticas, percepções e sentidos construídos acerca da docência, no caso particular, de normalistas, cujas narrativas evocam os percursos construídos no curso normal e na docência experienciada após a certificação.

O segundo capítulo SUJEITOS CONTEXTUALIZADOS NO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO: AS NORMALISTAS EM MORRINHOS, contempla a contextualização histórica do Curso Normal em Goiás, fundamentada nas referências da história da educação no estado, a existência da Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes, lócus de origem da formação das narradoras, subsidiada pelas fontes históricas já contempladas em pesquisas produzidas. Em seguida apresenta as normalistas narradoras, situadas, também no âmbito do contexto local e regional, enquanto sujeitos que seguiram distintos percursos formativos e de inserção na educação, perpassando aspectos da vida social e profissional em Morrinhos. Ao finalizar o capítulo, exercitamos a interlocução com o conhecimento histórico já produzido, com autores de referência e com aspectos da história de vida das narradoras, no intuito de evocar movimentos atravessados pelos modos de agir, situar, perceber e subjetivar as experiências vivenciadas pelas normalistas em distintos períodos, os quais possibilitam convergir, estranhar e problematizar o fio condutor da pesquisa, o *Habitus* Professoral das Normalistas em Morrinhos.

O terceiro capítulo, AS NARRATIVAS DAS NORMALISTAS E O *HABITUS* PROFESSORAL, cujo foco central da pesquisa tem o *habitus* das normalistas como objeto extraído das narrativas. O contexto do curso, da atuação das normalistas e a conjuntura na qual se expressou e produziu o *habitus*, na correspondência com os aspectos históricos, sociais e culturais de origem e lugar onde as narradoras se inseriram e inscreveram suas experiências de vida, de formação e de docência. Integram esse capítulo, os modos como o *habitus* professoral seria indicado nas percepções, sentidos e apropriações da docência, considerando diferentes aspectos, inserções e movimentos.

Nas SÍNTESES FINAIS: CONCLUSÕES DO PERCURSO DE PESQUISA, situamos o fio condutor da pesquisa, na intenção anunciada e no objetivo central, para

tecer os possíveis canais de interlocução e diálogo que a pesquisa possibilitou enquanto vias de análise do *habitus* das normalistas, extraídos das narrativas.

## CAPÍTULO I

### CONTORNOS CONCEITUAIS DO OBJETO: *HABITUS* E *HABITUS* PROFESSORAL DAS NORMALISTAS

*As professoras eram muito importantes. Não era igual hoje. Nossa! Uma normalista era muito respeitada naquela época! Onde a gente chegava as pessoas sabiam que éramos professoras, alunas do Curso Normal. Nos vestíamos diferentes, até andávamos diferentes. (CANEDO, 2018).*

Para delinear o que seria os vestígios do *habitus* professoral nas narrativas das normalistas, julgamos pertinente realizar um cerco epistemológico do objeto, acionando os conceitos e referências em torno da definição de *habitus* no sentido sociológico atribuído por Bourdieu, situar as apropriações conceituais do *habitus* na interpretação de narrativas de professoras e na história da educação para, finalmente, direcionar o recorte conceitual aplicado na pesquisa em pauta, buscando nas narrativas das normalistas, o que seria indicadores de *habitus* professoral. A ancoragem do conceito na interlocução com o objeto tem ressonância em pesquisas já produzidas que se utilizaram do referencial deste autor para configurar ritos, rotinas, práticas, percepções e sentidos construídos acerca da docência, no caso particular, de normalistas, cujas narrativas evocam os percursos construídos no curso normal e na docência experienciada após a certificação.

#### 1.1 Pierre Bourdieu

A escolha do conceito originado na leitura e na interpretação sociológicas de Bourdieu, tem correspondência pela abertura que a materialidade e movimento dessas percepções sugerem ao tangenciar o foco da pesquisa, cujos sujeitos se inserem em um contexto e realidade singular, na segunda metade do século XX. Pierre Félix Bourdieu, autor da nova geração da sociologia, filósofo de formação, nasceu em 01 de agosto de 1930 em uma pequena cidade francesa, Denguim. Filho de um funcionário da Agência dos Correios, Bourdieu estudou no Liceu Louis-le-Grand em Paris e cursou seus estudos superiores na Faculdade de Letras e na École Normale Supérieure (ENS) e de acordo com Catani et al. (2001) ele beneficiou-se do

sistema público de ensino na França ao longo da III República. A ENS recrutava alunos bolsistas com o propósito de torna-los os melhores professores da França em diversas áreas do conhecimento.

Graduado em Filosofia, Bourdieu caminhou para a Antropologia e a Sociologia, lecionou no Liceu de Moulins, serviu como militar na Argélia (1955-1958) e lá permaneceu por mais dois anos como professor assistente na Faculdade de Letras de Argel. Em 1961 foi professor na Faculdade de Letras em Lille e em 1964 diretor de estudos na École des Hautes Études en Sciences Sociales tornando-se diretor do Centre de Sociologie de l'Éducation et de la Culture em Paris. E em 1981 tornou-se titular da Cadeira de Sociologia do Collège de France.

Bourdieu faleceu em 2002 na França, vítima de câncer e é lembrado como um autor contemporâneo cujas obras oferecem princípios fundamentais para pensar o mundo social. Segundo Catani (2001), no Brasil, Bourdieu tornou-se mais conhecido no início da década 1970, momento em que sua obra impactou os modos de compreensão do papel que a “escola e os processos de transmissão familiar podem exercer” (p. 319) na educação.

Bonnewitz (2003) ao afirmar que ninguém jamais elabora uma teoria em um “vazio social” (BONNEWITZ, 2003, p. 12), aponta que a vida de Bourdieu, no tempo de estudante, é marcada por díspares acontecimentos sociopolíticos, a exemplo disso, o stalinismo exasperado, a continuação da guerra fria, resistências políticas e ideológicas entre capitalistas e socialistas. Para além desses, o período é marcado por correntes intelectuais dominantes, a fenomenologia, o essencialismo e a apoteose do estruturalismo. Ainda segundo Bonnewitz (2003), os pioneiros da Sociologia são Marx, Weber e Durkheim e foram deles que Bourdieu recolheu conceitos e procurou redefini-los. Bourdieu não se considerava weberiano, marxista ou durkheimiano por acreditar que isso poderia rotular um pesquisador.

De todo modo, a resposta à pergunta de se saber se um autor é marxista, durkheimiano ou weberiano não acrescenta praticamente nenhuma informação sobre esse autor. Acho inclusive que um dos obstáculos ao progresso da pesquisa é esse funcionamento classificatório do pensamento acadêmico. [...] A lógica do rótulo classificatório é exatamente a mesma do racismo, que estigmatiza, aprisionando numa essência negativa. (BOURDIEU, 2004, p. 41).

Bourdieu (2004) acentua que mantinha uma relação pragmática com esses autores, os quais chama de “companheiros” (BOURDIEU, 2004, p. 41) ao recorrer-lhes assim como alguém a quem se podia pedir assistência em momentos laboriosos.

Convém-nos aludir sobre os anos em que Bourdieu viveu na Argélia, uma vez que durante esse período, a partir das pesquisas com os camponeses é que a reformulação do conceito de *habitus* teria emergido “da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais” (SETTON, 2002, p. 62).

Aos 25 anos, Bourdieu chega à Argélia para servir em solo, devido a um vínculo com um parente distante por parte de mãe, o Coronel Ducourneau, o autor é empregado no serviço de documentação e informação no governo geral, e é lá que tem a oportunidade de deparar com notáveis, ilustres e informados sobre a Argélia, entre professores universitários e bibliógrafos. De acordo com Encrevé e Lagrave (2005), Bourdieu teria ficado no serviço de documentação, local que se tornaria um posto de observação privilegiado, “uma espécie de luneta que permitiu a Bourdieu apreender a brutalidade dos efeitos da guerra” (ENCREVÉ E LAGRAVE, 2005, p. 342).

Ainda conforme Encrevé e Lagrave (2005), após terminado o serviço militar, Bourdieu foi dar aulas de filosofia e sociologia na Universidade de Argel e continuou a realizar pesquisas sobre o mundo rural e urbano; a Argélia reativava sua memória permitindo que evidenciasse os mecanismos de dominação introduzidos de modo oculto em determinado grupo. Em suas pesquisas, Bourdieu tornou explícito os fundamentos políticos e econômicos da colonização, em seguida investigou os efeitos na vida do argelino, “reduzido à angústia diante de uma luta desleal e desigual contra o capitalismo, angústia que constituía a condição dos colonizados” (ENCREVÉ e LAGRAVE, 2005, p. 348). Além de *Le Déracinement*, em que Bourdieu reconstitui o desordenado mundo argelino, em inúmeros artigos traz questionamentos sobre o futuro da Argélia, agora, independente. Doravante, Bourdieu paulatinamente passou a efetivar trabalhos de campo em etnologia e sociologia.

A partir dessa vivência na Argélia, assim como as pesquisas posteriores, Bourdieu formula e reformula conceitos demasiadamente importantes para a sociologia atual, conceitos que contribuíram para torna-lo conhecido mundialmente, sendo referenciado em inúmeras pesquisas cujo objetivo é conhecer o mundo social. Dentre os principais conceitos provenientes de suas elaborações estão: *habitus*,

campo, violência simbólica e capital; na categoria capital temos o capital econômico, capital cultural, capital simbólico e capital social. A partir das conceituações de Bourdieu, novos estudos aplicam-os e atualizam-os, na interlocução com objetos situados em tempos e espaços distintos. Derivados de um olhar sociológico, os diferentes campos conceituais são férteis na potencialidade de interlocução e diálogo, especialmente em estudos na historiografia da educação. Nessa pesquisa, o delineamento conceitual do *habitus* nos interessa, sobretudo, na apropriação e interpretação dos sentidos que as normalistas produziram nas narrativas, indicadores dos construtos do *habitus* professoral.

## 1.2 A compreensão do conceito de *habitus* em Bourdieu

“A problemática dos escritos de Bourdieu, repousa essencialmente sobre a questão da mediação entre o agente social e a sociedade” (ORTIZ, 1983, p. 8). Por essa afirmação e de acordo com o autor, para Bourdieu, os métodos epistemológicos oscilam entre a fenomenologia e o objetivismo. Uma parte da experiência primeira do indivíduo e o outro constrói as relações objetivas que constituem as práticas individuais. Ainda para Ortiz (1983) a controvérsia entre o subjetivismo e o objetivismo é a questão central para a análise de Bourdieu, e para solucioná-la torna explícito um outro tipo de abordagem, a qual chama de conhecimento praxiológico.

O autor afirma ser esses os três modos de conhecer o mundo social, quais sejam, fenomenológico, objetivista e praxiológico que tem como objeto

[...] não somente o sistemas das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento das condições de possibilidades e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo o objetivante que aprende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (BOURDIEU, 1983, p. 47).

Dito de outro modo, o conhecimento praxiológico é uma resposta de Bourdieu a essa oposição entre indivíduo (fenomenologia) e sociedade (objetivismo). No conhecimento fenomenológico, o indivíduo entende os fenômenos do mundo como são e a sua experiência de mundo é o que importa para tal compreensão. Para ele,

esse modo de conhecimento não consegue ir adiante de uma rasa descrição do que caracteriza a experiência vivida no mundo social, excluindo as condições da produção dessa experiência. De acordo com Martins (1987), Bourdieu associa esse modo de conhecimento ao nível da sociologia clássica de Weber ao passo que “se toma como ponto de partida o sujeito da ação para elaboração de uma sociologia da compreensão” (MARTINS, 1987, p. 36). Ao longo de sua pesquisa, no início dos anos 80 em *Le sens Pratique*, Bourdieu denomina o conhecimento fenomenológico como subjetivista.

No conhecimento objetivista, o indivíduo inicia um entendimento das relações de causa e consequência, ou seja, as relações socioeconômicas entre os fenômenos da sociedade. Aqui, segundo Martins (1987), Bourdieu associa esse modo de conhecimento a Durkheim, que enquanto princípio metodológico, ele postula a “sociedade como uma entidade exterior e transcendente aos indivíduos, enquadrando-os coercitivamente através dos costumes ou das normas sociais” (MARTINS, 1987, p. 37).

O conhecimento praxiológico tem como objetivo a articulação entre estrutura social e o ator social. É quando o indivíduo interioriza o que é externo a ele, ou seja, a ligação das estruturas do pensamento objetivista não apenas como um fenômeno imediato. Desse modo, “o conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las” (BOURDIEU, 1983, p. 48). A exemplo, o depoimento de que “era usual que a mulher fizesse o Curso Normal” (CAMPOS, 2018), atesta o quanto os preceitos da igreja e da sociedade induziam que as mulheres seguissem a carreira da docência, pois essa seria a formação permitida à época. Problematizamos nessas disposições, o movimento no qual ocorre, ao mesmo tempo, a legitimação e a afirmação de padrões em uma determinada época, também potencializam dispositivos de transgressão, emancipação e novas afirmações nos construtos do *habitus*, conceitualmente marcados por Bourdieu, e possivelmente, no *habitus* professoral produzido pelas normalistas.

Esse movimento dialético da interioridade e exterioridade, ou seja, a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, resultam na forma pela qual o indivíduo age na sociedade, constituindo o *habitus*, que são:

Sistemas de disposições<sup>16</sup> duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (ORTIZ, 1983, p. 61).

Para Setton (2002), a palavra *habitus* foi utilizada pela escolástica que traduz a noção grega *hexis* empregada por Aristóteles para denominar características do corpo e da alma adquiridas em um aprendizado. Mais tarde foi utilizada por Durkheim com sentido análogo, porém para “designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável” (SETTON, 2002, p. 61). Bourdieu recuperou o termo e reformulou-o, com intuito de estabelecer uma discussão entre os termos objetivismo e subjetivismo.

Nas palavras de Setton (2002), o *habitus* é

concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63).

Com efeito, o *habitus* constitui esse princípio gerador completando o movimento de interação entre as estruturas e as práticas, interiorizando as estruturas exteriores enquanto que a prática dos agentes “exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas” (MICELI, 1999, p. 41). Bourdieu (2012) desejava colocar as “capacidades criadoras, activas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra *habitus* não diz)” (BOURDIEU, 2012, p. 61), em evidência. Na sua percepção, o “*habitus* é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital” (BOURDIEU, 2012, p. 61). Segundo Miceli (1999), o *habitus* é um conjunto de estruturas implantadas desde a primeira educação e são atualizadas ao longo da vida social.

Em conformidade com Martins (1987), o *habitus* é adquirido pelo indivíduo por meio de sua inserção nos múltiplos espaços sociais e “enquanto produto da história, orienta as práticas individuais e coletivas” (MARTINS, 1987, p. 40), no caso das

---

<sup>16</sup> Exprime em primeiro lugar o resultado de uma ação organizadora, designa por outro lado uma maneira de ser. (BOURDIEU, 1983)

normalistas, para serem boas professoras, primeiramente era necessário “amar os alunos como se fossem sua família” (CANEDO, 2018). Seria a observância de uma regra, um padrão definido a priori. A inserção na docência reservaria outros desafios na constituição desse *habitus*. O modo pelo qual as normalistas desempenhariam o seu ofício, ou seja, o modo pelo qual as aulas seriam planejadas e ministradas, expressariam os princípios adquiridos a priori, e constituídos ao longo da vida, pela vivência em comunidade e pelos aprendizados oriundos do curso normal. O *habitus* seria compreendido como o modo pelo qual o comportamento da normalista seria replicado dentro e fora da sala de aula, alicerçado nos conhecimentos acadêmicos, posturas e vivências na sociedade. Expressaria os códigos, condutas e regras apreendidas, assumidas, internalizadas e externadas pelas narradoras.

Nesse sentido, o *habitus* configura uma espécie de ponte entre as estruturas e as práticas, ou seja, é a maneira como o indivíduo age na sociedade. Assim, o *habitus* é a mediação entre a “experiência primeira do mundo e suas estruturas sociais” (GIRARDI JR., 2007, p. 196) e essa mediação permite ao pesquisador compreender essa relação dialética entre o agente e o espaço social.

Conforme Martins (1987) “o passado do indivíduo sobrevive no momento atual” (MARTINS, 1987, p. 41) e por meio do *habitus* esse passado atualiza-se no presente e tende a remanescer nas práticas futuras e também torna possível o confronto de diversas situações nos espaços sociais possibilitando novas formas de conduta dos atores sociais em diferentes espaços. Com efeito, o *habitus* “é princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistemas de classificações de tais práticas” (BOURDIEU, 2013, p. 162).

Para Girardi Jr. (2007), a noção de *habitus* em Bourdieu está no alicerce do senso prático da ação e apoia-se em sistemas e formas de assimilação do mundo, no conhecimento e reconhecimento de conjunturas e é “adquirido na experiência de vida dos agentes nas diversas regiões do espaço social em que foram criados” (GIRARDI JR, 2013, p. 194).

Em suma, o *habitus* é considerado por Bourdieu (2004) como “estruturas mentais através das quais eles (agentes) apreendem o mundo social” (BOURDIEU, 2004, p.158). Para o autor,

(...) as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como

sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. (BOURDIEU, 2004, p. 158).

Isto posto, à medida que o *habitus* é um esquema de produção de práticas, também se configura como um conjunto de esquemas de apreciação e percepção das práticas e, em ambas circunstâncias suas realizações exteriorizam a produção social em que foi estruturado.

Toda a obra de Bourdieu é permeada pelo conceito do *habitus*, que estruturam as formas de pensar, perceber e agir de um indivíduo ou grupo e essas práticas são operadas nos mais variados espaços sociais. Durante a pesquisa, percebemos que o *habitus* é socialmente construído e funciona como um princípio gerador e não como obediência às regras impostas pelo mundo social, o qual influencia na prática dos agentes, contudo, graças a esse princípio gerador, que existe uma certa harmonização nos diferentes espaços sociais.

De acordo com Trigo (1998), em uma última análise desse conceito chave de Bourdieu, o *habitus* “possibilita uma explicação articulada entre o individual e o social, entre as estruturas internas da subjetividade e as externas traduzidas nos determinismos sociais” (TRIGO, 1998, p. 47). Ainda em Trigo (1998) o conceito de *habitus* sofreu um desenvolvimento na obra de Bourdieu. “Partindo de uma conotação mais determinista, o autor chega a uma colocação mais livre, onde há espaço para a inovação” (TRIGO, 1998, p. 47). Assim, o *habitus* pensado e reformulado em determinado contexto alcança um status de categoria sociológica de análise, que permite ao pesquisador, examinar conexões e correlações de agentes dispostos às mesmas condições de vida e existência.

De acordo com Teive (2005), a escola proporciona a modificação do *habitus*, “ou seja, dos esquemas que guiam nosso pensamento e as disposições para agirmos e pensarmos de determinada forma” (TEIVE, 2005, p. 02), que por estarem arraigados nos agentes, parecem “consustanciais à consciência” (TEIVE, 2005, p. 02), mas não, são aprendidos e ensinados. Segundo Bourdieu (2012) o *habitus* para ser apreendido necessita ser associado ao sistema escolar, pois, é o único sistema capaz de legitimá-lo como reflexões comuns a toda uma geração.

Por meio de elementos simbólicos reproduzidos pela escola, são asseguradas formas de pensar e agir, os dispositivos culturais, regras, códigos e condutas a observar e a replicar, conforme os padrões da época. Assim, a escola estabelece uma

relação distintiva com a cultura que por sua vez, adequar-se-á a aquisições posteriores. Assim, torna-se em demasiado significativo compreender a constituição do *habitus* professoral das normalistas, apreendido nos dispositivos e no contexto da pesquisa, os modos pelos quais exerceram a docência e a significam nas narrativas produzidas, seriam influenciados pelos aprendizados resultantes das vivências na sala de aula, no percurso de formação no Curso Normal, as credenciais que as certificaram normalistas.

### 1.2.1 O *habitus* e o *campo*

Para compreender a noção de *habitus*, o conhecimento sobre os conceitos de *campo* e *estratégia*, tornam-se em demasiado importante. Conforme Martins (1987) “o *habitus* orienta a prática dos agentes” (MARTINS, 1987, p. 42), destarte, a prática é considerada como um produto de um liame dialético entre determinada situação e um *habitus*. O que antes era denominado por Bourdieu de situação, passou a receber a denominação de *campo*. Assim como o *habitus*, o *campo* é um conceito abstrato, um conceito científico. Os indivíduos agem de certo modo dentro dos espaços sociais, sejam eles, igrejas, escolas, entre outros. O *habitus* é a internalização da estrutura social, que estruturante, é a operacionalização do indivíduo dentro dessa estrutura.

Nas palavras de Martins (1987), *campo*

é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais, isto é, em relação a outros campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos sociais se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação. É característico do campo possuir suas disputas e hierarquias internas, assim como princípios que lhe são inerentes cujos conteúdos estruturam as relações que os atores estabelecem entre si no seu interior. (MARTINS, 1987, p. 42).

Assim, os *campos* são espaços sociais que possuem regras de funcionamento próprias ao passo que participam de meios universais, habituais em todos os *campos*. De acordo com Trigo (1998), esses espaços sociais que Bourdieu chama de *campo* “seriam sistemas específicos de relações objetivas que podem ser de aliança, de concorrência ou de cooperação entre posições diferenciadas, socialmente definidas” (TRIGO, 1998, p. 49) e esses espaços são totalmente independentes da existência

física que os indivíduos, ou agentes sociais como são chamados por Bourdieu (1994), ocupam.

Em conformidade com Bourdieu (1994)

Os *campos* sociais – a sociedade artesã, o campo dos partidos políticos, o campo das empresas ou o campo universitário – só podem funcionar na medida em que haja agentes que invistam nele, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhe as estruturas, ou sob certas condições, para transformá-los. (BOURDIEU, 1994, p. 51).

Por conseguinte, as estruturas de cada *campo* e o modo pelo qual funcionam e se impõem aos agentes, são interiorizadas na forma de *habitus*. “É no interior de um *campo* que se formam as disposições constitutivas do *habitus*” (TRIGO, 1998, p. 51). Alicerçado nas posições efetivas que, em que o indivíduo está inserido nos espaços sociais é que suas ações devem ser entendidas e que, segundo Bourdieu (1994) o *campo* só pode ser atuante se encontrar indivíduos “predispostos a se comportarem como agentes responsáveis” (BOURDIEU, 1994, p. 52). Desse modo, a escola pode ser considerada um *campo* no qual os agentes atuam segundo normas institucionais advindas do meio social. Equivale considerar que os dispositivos que legitimam o *habitus* são oriundos da sociedade que os produzem e os significam, nas relações de tensões, movimentos e conflitos.

### 1.2.2 O *habitus* e o sentido de jogo e ou senso prático

“O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos no esporte de senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo” (BOURDIEU, 1996, p. 42). Desse modo, os sujeitos são agentes sociais que atuam dotados de um senso prático que orientam a percepção da situação e a resposta adequada à mesma.

Bourdieu (2004), ao se referir ao *habitus* como um senso prático, o assemelha ao sentido de jogo afirmando que esse funciona aquém da consciência ou do discurso, e que noções como a de *habitus*, *estratégia* e senso prático, estão associadas ao empenho de “sair do objetivismo estruturalista sem cair no subjetivismo” (BOURDIEU, 2004, p. 79). Assim, a noção de *estratégia* é um produto do senso prático, um jogo particular, historicamente estabelecido que se adquire desde a primeira educação.

Nesse sentido, segundo Trigo (1998), Bourdieu adota a noção de *estratégia* para opor-se ao conceito de regra que o estruturalismo adota e para Bourdieu existe quase uma semelhança entre *estratégia* e prática. E entendida como uma atualização do *habitus*, a prática necessita ser estratégica todas as vezes em que as conjunturas do *campo* sofrerem transformações.

Ao referir-se ao sentido de jogo, Girardi Jr. (2007) ressalta que

quanto mais ajustado ao jogo estiver o jogador, quanto mais ajustado estiver o *habitus* aos mercados simbólicos nos quais circula, e quanto mais natural parece esse ajuste, maiores as chances de lucro simbólico aos agentes sociais nas situações de interação (GIRARDI JR, 2007, p. 210).

Deste modo, a vida social é semelhante ao aprendizado de um jogo qualquer. Quando as normalistas se referem aos castigos, evidenciam o cumprimento das normas, oriundas de preceitos cristãos, de disciplinas, padrões cultivados na e pela escola, na adequação do que seria acolhido e esperado pela sociedade à época. Seria preciso saber jogar o jogo e estar envolto nele de tal modo que o cumprimento das regras, fosse assimilado e replicado como algo natural e espontâneo, típico dos dispositivos culturais legitimados e esperados para a boa sociedade.

Nas palavras de Bourdieu (2004) “o bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige” (BOURDIEU, 2004, p. 81). Deste modo, subtende ser necessário uma inventividade permanente para adaptar-se às díspares situações. As regras do jogo seguem as normas internas do *campo*.

Canedo (2018) enfatiza aspectos alusivos aos eventos na cidade:

Não haviam muitos. Nas festas da igreja, aniversário da cidade a gente desfilava com nosso uniforme, sempre impecável. Ah! Tinha os retiros espirituais. Não eram muito bons não. Nós só rezávamos. Fica o dia todo na escola e aí quando tinha retiro, era para rezar. Aném! (CANEDO, 2018).

Mesmo não gostando muito dos retiros espirituais as narradoras participavam, pois esse seria o comportamento exigido de uma normalista e nesse sentido, no jogo social os *campos* se expressam conforme padrões culturais e sociais estabelecidos pelos grupos e frações de classe. Em uma sociedade católica, em Goiás e em

Morrinhos, formar as filhas normalistas em uma instituição católica, a certificação de normalistas, aptas para o ofício de professora primária, as oportunidades de atuação seriam distintas.

A referência aos eventos sugere dois apontamentos que problematizam e indicam a possibilidade do *habitus* professoral. Os de cunho cívico, cultural, demarcados no espaço urbano, ou seja, uma exposição para a apreciação da sociedade urbana, compreendida em todas as frações de classes. Uma forma de divulgar o refino cultural oriundo da boa formação. Também um chamativo para aspectos como a ordem, a disciplina, a observância de padrões sofisticados de postura corporal e comportamento social. Seria também, por conseguinte, ocasiões em que as belas jovens, decentemente uniformizadas, se apresentassem como as melhores opções e atrativos para a sociedade, ávida pelo verniz social e cultural, produzido na Escola Normal e replicado nas normalistas. Uniforme impecável é indicativo de uma tendência no modo de vestir e se apresentar em público. O deslumbre para que novas alunas despertassem o gosto e o desejo em fazer parte de novas turmas.

Nas entrelinhas da narrativa: teriam as normalistas a prerrogativa de se recusarem a frequentar os retiros espirituais, enfadonhos, cansativos, longos? Haveria alguma transgressão? Essa regra seria burlada por algum grupo de normalista? A resistência ficaria somente no plano individual ou assumiria, em algumas ocasiões, contornos de um levante coletivo?

Nessas interlocuções, a demarcação conceitual do *habitus* em Bourdieu, delinea o que potencialmente poderia expressar o *habitus* professoral, visualizado nas narrativas das normalistas.

### **1.2.3 O *habitus* enquanto capital cultural**

Conforme anteriormente mencionado, Bourdieu é autor de alguns conceitos que auxiliam a sociologia a entender a relação do indivíduo com o mundo social, dentre eles os conceitos de capital cultural, capital social, capital simbólico (união dos capitais social e cultural) e capital econômico. Antes de mais nada, vale lembrar que não é mérito dessa pesquisa, a análise destes. No entanto, o *habitus* está presente em um dos estados do capital cultural, sendo, deste modo, relevante a sua compreensão no contexto dessa pesquisa. Assim, ligeiramente, apresentaremos os

que acreditamos serem os mais importantes para a compreensão do *habitus* enquanto capital cultural.

Em Bourdieu (1998) “o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações” (BOURDIEU, 1998, p. 67), ou seja, é o acúmulo de capital em uma rede de relações, por exemplo a família e proporcionam lucros materiais ou simbólicos e a existência dessa rede de relações “não é um dado natural, nem mesmo um dado social” (BOURDIEU, 1998, p. 68), é a manutenção simbolizada pelo nome da família ou da linhagem.

O capital cultural pode ser entendido como a relação entre o nível cultural da família e o êxito escolar, ou seja, é a amálgama dos conhecimentos herdados e aprendidos, do qual a posição social pode influenciar sobremaneira no acúmulo do capital cultural. Bourdieu (1998) afirma que, “o capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças, provenientes das diferentes classes sociais relacionando o sucesso escolar” (BOURDIEU, 1998, p. 73). O autor aponta que o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

O capital cultural no estado incorporado é “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa” (BOURDIEU, 1998, p. 74-75), ou seja, o *habitus* tornou-se um capital pessoal que não pode ser transmitido instantaneamente, ao contrário, ele pode ser adquirido de modo totalmente inconsciente e sobrevive por condições primitivas de sua aquisição.

O estado objetivado, “apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente” (BOURDIEU, 1998, p. 77) e existe de modo material e simbólico, contudo, os benefícios desse estado são proporcionais ao capital no estado incorporado. Por fim, o estado institucionalizado, “é a objetivação do capital cultural sob a forma de diploma” (BOURDIEU, 1998, p. 78).

Nessa perspectiva, um diploma de Curso Normal na sociedade de Morrinhos, imprime status, respeito e prestígio, asseverado no seguinte depoimento: “Eu não fui para o científico porque meu pai disse assim: olha, o científico não te dá um diploma, ele é só um científico” (CANEDO, 2018). Desse modo, levantamos uma questão: para os pais, seria interessante formar suas filhas normalistas, pois, na escola além de conhecimentos que as tornariam aptas à docência, aprendiam a ser excelentes donas de casa e evidentemente, conseguiriam um bom casamento nos moldes da sociedade

da época? O sentido distintivo do diploma de normalista estaria legitimado por outras variáveis, levando-se em consideração que dentre as aulas oferecidas pelo Curso Normal, culinária, bordados, trabalhos manuais, etiqueta, oratória, que compreendiam o currículo.

### 1.3 *Habitus* Professoral: A apropriação do conceito

O *habitus* entendido como prática, ou seja, a exteriorização da interioridade, a interação entre as estruturas estruturadas que estruturantes exercem uma relação entre o indivíduo (agente) e o social (*campo*), a exteriorização de um aprendizado instituído pela família e sociedade supõe uma forma de pensar, uma prática/*habitus* diferenciada de professoras que formam professoras.

O termo “*habitus* professoral” não foi desenvolvido por Bourdieu, no entanto tem sido objeto de pesquisas que pretendem compreender esse exercício de interação do indivíduo com o meio na arte de ensinar a ensinar. Pretendemos assim, utilizar a apropriação do conceito utilizado a priori por Marilda da Silva<sup>17</sup> e posteriormente como *habitus* pedagógico por Gladys Mary Teive<sup>18</sup>. Ambas as pesquisas, residem na compreensão sobre como se tornar professora e aproximam-se dessa pesquisa, uma vez que o *habitus* é compreendido pela forma em que as normalistas exercem sua profissão, agem na sociedade.

A investigação de Silva (2005) dedicou-se à pesquisa com alunos e professores e investigou por meio da disciplina de Didática, como era o ensino na sala de aula, do qual participaram da pesquisa, cerca de 750 alunos do curso de Habilitação para o Magistério nos anos de 1987 a 1989, dentre eles, 550 estudantes de escolas públicas consideradas de boa qualidade e 250 alunos trabalhadores-estudantes que frequentavam a escola privada considerada de má qualidade nas cidades de Araraquara, São Carlos e Ribeirão Preto no estado de São Paulo. A autora desvelou que “o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a

---

<sup>17</sup> Autora da Tese de Doutorado: As experiências vividas na formação e a constituição do *habitus* professoral: implicações para o estudo da didática em 1999. Publicada como livro com o título Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática em 2003.

<sup>18</sup> Autora da Tese de Doutorado: “Uma vez normalista, sempre normalista”: A presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um *habitus* pedagógico (escola normal catarinense 1911-1935) na Universidade Federal do Paraná em 2005. Publicada como livro com o título: Uma vez normalista, sempre normalista: Cultura Escolar e Produção de um *Habitus* Pedagógico em 2008.

epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras” (SILVA, 2005, p. 161).

A pesquisa de Teive (2008) investigou o *habitus* pedagógico das normalistas formadas entre 1910 e 1930 pela Escola Normal Catarinense reportando ao pensamento instituído por Orestes Guimarães ao inaugurar um novo sistema de ensino em Santa Catarina e conclui que

o *habitus* pedagógico consistiria, pois, na matriz de percepções, de apreciações e de ações, a qual deverá orientar a ação planejada do/a professor/a como a improvisação, tanto a concretização de esquemas como a invenção de novas estratégias, tanto nas condutas inconsciente como as decisões mais racionais. (TEIVE, 2008, p. 04).

O que a autora chama de *habitus* pedagógico é um modo de agir e de pensar em determinada situação, na escola essas ações estão relacionadas ao que o professor vivenciou, ouviu, praticou e reproduziu a partir dos conhecimentos adquiridos em seu processo de ensino, ao longo de sua trajetória profissional.

Assim, para pensar em como as professoras normalistas se constituem enquanto formadoras em um curso cujo objetivo é formar professores para atuar no ensino fundamental, trazemos um questionamento de Nóvoa (2007): “Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê?” (NÓVOA, 2007, p.16). A essas perguntas Nóvoa menciona três processos que direcionam a identidade dos professores, os quais ele chama de os três AAA: A de Ação, A de Adesão e A de Autoconsciência.

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores. [...] A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. [...] A de autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação. (NÓVOA, 2007, p. 16).

Nessa perspectiva, é possível pensar no *habitus* enquanto aprendizado internalizado e legitimado nas práticas sociais, uma vez que o professor socializa esse conhecimento com os educandos, favorecendo a construção de identidades individuais. Segundo Baldino e Donencio (2014) os aprendizados que “o professor incorporou como legítimos, ao longo de sua trajetória profissional, constituem-se em

*habitus*” (BALDINO E DONENCIO, 2014, p.268) e traz um alerta de que isso não quer dizer a negação dos saberes acadêmicos, mas que existem outros espaços formativos tão importantes quanto aos apreendidos nas universidades e cursos de formação, contudo, é o conjunto desses que especificam os modos de pensar e agir dos professores.

Sobre o modo de agir em determinadas situações, Bourdieu (2004) considera que:

O *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, de regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas (neste caso, a sanção associada a uma determinada transgressão), é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. Dito isto, essa tendência para agir de uma maneira regular – que, estando seu princípio explicitamente constituído, pode servir de base para uma previsão (o equivalente científico das antecipações práticas da experiência cotidiana) – não se origina numa regra ou numa lei explícita. (BOURDIEU, 2004, p. 98).

Nesse sentido, o *habitus* está estreitamente ligado ao fluido e ao vago. As condutas engendradas pelo *habitus* não possuem regularidades de condutas, são espontâneas e improvisadas e renovadas constantemente mediante às situações. Bourdieu (2004) aponta que essas incertezas é o que faz com que não seja exequível remeter-se a ele em situações mais melindrosas. Quanto mais delicada a situação, “mais prática tenderá a ser decodificada” (BOURDIEU, 2004, p. 98).

Segundo Bourdieu (2004) o grau de decodificação, diversifica-se segundo a intensidade do risco. Quanto mais intensa for a situação, mais haverá necessidade de adotar certas formalidades e a “conduta livremente confiada às improvisações do *habitus* cederá lugar à conduta expressamente regulada por um ritual metodicamente instituído e mesmo codificado” (BOURDIEU, 2004, p. 99).

Assim, o modo pelo qual o professor age em determinadas conjunturas implica a todo tempo uma capacidade de decodificar uma situação e agir sobre ela do melhor modo possível, segundo princípios engendrados pelo *habitus*.

Ao pensarmos a prática que os professores exercem dentro e fora do espaço escolar, não há como desvincular a noção de *habitus* em Bourdieu, se o pensarmos como legitimação de práticas que caracterizam um modo de ser, que imprime crenças e valores sociais na constituição de um ser social.

Uma analogia à obra de Bourdieu se faz presente, o *habitus* é a prática e a escola o *campo*, ou seja, durante o processo de formação, a normalista apreende o conhecimento, internaliza e o socializa na forma de práticas educativas, sociais e pessoais, não só na escola, mas para além da sala de aula. Baldino e Donencio (2014) chamam a atenção para que “o *habitus* professoral não cai na mera reprodução de ações passadas” (BALDINO E DONENCIO, 2014, p. 269), sendo altamente importante adequação e ou mudanças de prática pedagógicas o que resulta também em uma mudança de *habitus*.

Dessa maneira, é na sala de aula que o professor manifesta seu *habitus*, uma vez que, conforme a teoria de Bourdieu, é no *campo* que o *habitus* se manifesta, podemos pensar que existem diversas formas de *habitus*: familiar, político, professoral entre outros. Se é no *campo* e ou espaço social que ele se reproduz, em cada espaço sem perder a essência o indivíduo pode manifestar uma espécie de *habitus*.

Ao conhecer o conceito de *habitus* e como se legitima, para aplica-lo na percepção da docência, por meio da qual se estruturou o *habitus* professoral das normalistas, analisar a forma de pensar e agir das normalistas perpassa compreender como foram constituídos os conhecimentos, socializados e internalizados.

Pinto (2000) aponta que a formação e funcionamento do *habitus* se dá “por um lado pela produção de regularidades objetivas de comportamento; por outro lado a modalidade de práticas baseadas na improvisação, e não na execução de regras” (PINTO, 2000, p. 38) e que a junção de dois aspectos, quais sejam: a estrutura e a percepção interioriza o exterior e exterioriza o interior.

O *habitus* enquanto ligação entre o agente e o social, se manifesta no espaço social ou *campo* como é denominado por Bourdieu e que alguns conceitos como *campo* e *estratégia* são imprescindíveis para compreender o conceito de *habitus*, e como pode ser atualizado, quando aplicado em determinadas situações ou circunstâncias.

Ao compreender o *habitus* como “sistemas de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação” (BOURDIEU, 2004, p. 26), ou seja, a prática exercida no meio social, foi possível fazer essa apropriação do conceito de *habitus* na docência.

Na compreensão do objeto *habitus* professoral de normalistas em Morrinhos, as narrativas nos instigam a elaborar categorias de análise que permeiam a obra de

Bourdieu. A exemplo disso temos o *habitus* enquanto capital cultural em seu estado incorporado, o sentido de jogo, o *campo* e a *estratégia*. Nesse sentido, compreender o status social e como organizam a vida cultural e religiosa, poderá indicar, os dispositivos e sentidos de ser normalista nesse espaço, na percepção desse *habitus* professoral, interpretado à luz do referencial teórico bourdiesiano.

## CAPÍTULO II

### SUJEITOS CONTEXTUALIZADOS NO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO: AS NORMALISTAS EM MORRINHOS

*Além do conhecimento, ensinavam a gente a desenvolver certas habilidades, adquirir certas atitudes, a como se comportar na sociedade. E nós aprendíamos e sabíamos chegar e sair de qualquer lugar. Elas nos ensinavam a adquirir uma postura. (CANEDO, 2018).*

O capítulo inicia pela contextualização histórica do Curso Normal em Goiás, fundamentada nas referências da história da educação no estado, a existência da Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes, lócus de origem da formação das narradoras, subsidiada pelas fontes históricas já contempladas em pesquisas produzidas. Em seguida apresenta as normalistas narradoras, situadas, também no âmbito do contexto local e regional, enquanto sujeitos que seguiram distintos percursos formativos e de inserção na educação, perpassando aspectos da vida social e profissional em Morrinhos. Ao finalizar o capítulo, exercitamos a interlocução com o conhecimento histórico já produzido, com autores de referência e com aspectos da história de vida das narradoras, no intuito de evocar movimentos atravessados pelos modos de agir, situar, perceber e subjetivar as experiências vivenciadas pelas normalistas em distintos períodos, os quais possibilitam convergir, estranhar e problematizar o fio condutor da pesquisa, o *Habitus* Professoral das Normalistas em Morrinhos. Nos tópicos a seguir, contemplamos a contextualização histórica do Curso Normal e as relações com os modos de conceber e aplicar a docência.

#### 2.1 A Escola Normal no Brasil

A primeira iniciativa de criação da Escola Normal no Brasil surge em meados do século XIX na cidade de Niterói, hoje, uma cidade do estado do Rio de Janeiro. A iniciativa da Escola Normal compreendia a formação do professor “transmissor da ideologia do Estado” (VILLELA, 2008, p. 32). Baseada no método lancasteriano<sup>19</sup>, a

---

<sup>19</sup> Na historiografia ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo em que um aluno que se destaca dentre os demais é considerado aluno-monitor, responsável por contribuir com o aprendizado do restante do grupo. (NEVES, 2003).

Escola Normal da Província do Rio de Janeiro<sup>20</sup>, sob direção do Tenente Coronel José da Costa Azevedo, que também era o único professor à época, não contava com um calendário letivo fixo, normalmente, ao final de dois ou três anos o diretor indicava o normalista para exames frente à banca, para então obter o diploma e candidatar-se a concursos para “reger uma cadeira da instrução primária” (VILLELA, 2008, p. 33).

Conforme registra Villela (2008), o processo de formação do normalista era moroso, contrariando os interesses do Estado que precisava de uma formação mais aligeirada para preenchimento das cadeiras de escolas de instrução primária, ademais, não haviam candidatos interessados em dedicar-se à carreira de magistério, ocasionando a extinção da Escola Normal. Assim, doze anos após a criação da Escola Normal, em 1846 foi extinta e uma nova “deliberação reformou<sup>21</sup> toda a instrução pública da Província” (VILLELA, 2008, p. 34). “Quanto à instrução secundária, decidiu-se fundir à Escola Normal o Liceu de Artes Mecânicas e a Escola de Arquitetos Mediadores, compondo o Liceu do Estado do Rio de Janeiro” (VILLELA, 2008, p. 34), e essa experiência que manteria uma cadeira de Pedagogia não logrou êxito.

Por mais de uma década a Escola Normal permaneceu desativada e a instrução permaneceu negligenciada. O Brasil vislumbrava o progresso com a construção de estradas de ferro, iluminação, saneamento entre outras mudanças que apontavam a modernização, e nesse momento, era interessante formar o trabalhador na moral e nos bons costumes para que esse pudesse servir ao seu país (VILLELA, 2008). Nesse cenário, a Lei 1127 de fevereiro de 1859 recriou a Escola Normal, com novo conteúdo permeado por um ensino prático com vistas a formar o professor primário. Em sua segunda fase de existência, a Escola Normal da Província foi inaugurada em 1862 e de acordo com Villela (2008), foi nesse ano que as mulheres começaram a frequentar o Curso Normal sob direção de Felipe José Alberto Jr., indicado por D. Pedro II, que ficou à frente da escola até o ano de 1868.

O então presidente da província Américo Brasiliense de Almeida e Mello, nomeou para o cargo de diretor o bacharel José Carlos de Alambary Luz, e, segundo Villela (2008), o então diretor iniciou uma nova fase na Escola Normal com propostas de ampliação do programa, melhorias no prédio, aquisição de materiais,

---

<sup>20</sup> Exclusivamente masculina, não incluía negros. No caso dos negros, mesmos os libertos, não podiam frequentar nem a Escola Primária da Província nem a Escola Normal. Quanto às mulheres, não era formalmente proibido, no entanto, o currículo era reduzido. (VILLELA, 2008).

<sup>21</sup> As escolas foram divididas em 1ª e 2ª classes. (VILLELA, 2008).

transformação das escolas anexas em escolas modelo, para além das aulas diárias para homens e mulheres, cujas aulas ocorriam em dias alternados. Nesse cenário é que várias províncias criaram suas Escolas Normais, com intuito de formar professores para atuação no ensino primário.

## **2.2 A Escola Normal em Goiás**

Em conformidade com Brzezinski (2008) a trajetória da Escola Normal em Goiás possui semelhanças com o “movimento educacional brasileiro de defesa da formação de professores” (BRZEZINNSKI, 2008, p. 279), na sociedade capitalista em que prevalece os interesses de classes governantes. Segundo Canezin (1994) a escola pública secundária teve início no ano de 1846 em decorrência da criação do Liceu de Goiás. No atual cenário, em que uma grande fração da sociedade estava excluída do processo educacional, o então presidente da província Antônio de Pádua Fleury, já alertava que o progresso da educação só poderia ser alcançado pela habilitação de homens profissionais em Escola Normal. Nesse sentido, por meio da Resolução 15 de 28 de julho de 1858, foi criada a primeira Escola Normal do estado, que propunha dentre outras coisas a exigência de um diploma do Curso Normal para lecionar na escola primária. Contudo, não havia interesse na carreira de Magistério, “e a sua instalação não se efetivou” (CANEZIN, 1994, p. 18). Segundo a autora, a procura pelo curso era baixa, e o desinteresse na carreira de magistério se explicava por diferentes fatores, quais sejam: baixa ou inexistente remuneração, falta de qualificação e a sociedade era de “natureza essencialmente agrária” (CANEZIN, 1994, p. 18).

A Resolução de 08 de janeiro de 1862 considerava a instrução primária obrigatória e gratuita, no entanto, a frequência dos alunos nas escolas mantidas pelos cofres públicos era inexpressiva, as classes subalternas estavam ausentes e nas classes mais abastadas, a instrução ocorria em casa. O discurso mantido à época era a importância da instrução para que se alcançasse o patamar do progresso e quase três décadas após a iniciativa de abertura, a Escola Normal foi recriada, agora anexa ao Liceu (BRZEZINSKI, 2008).

Segundo Canezin (1994) não foi previsto para a Escola Normal um curso seriado, mas aulas avulsas em que a frequência não era exigida e só em 1884, o Curso Normal entrou em funcionamento em uma das salas do Liceu. Em

conformidade com Brzezinski (2008) o Curso Normal foi suprimido e dentre os motivos de tal supressão, dois se destacam: o baixo número de discentes e a exigência de formação para ocupar a cadeira de Pedagogia, e Goiás não contava com professores com essa formação em Curso Normal na corte, pois, os poucos que tinham esse privilégio preferiam cursar Direito. Canezin (1994) ressalta a dificuldade dos custos de formação na corte e o fato de a escola ser mista funcionando anexa ao Liceu, “trazendo preocupação para as famílias pela promiscuidade sexual” (CANEZIN, 1994, p. 44). Nessa perspectiva, podemos compreender a necessidade de um estabelecimento para as mulheres. Consoante a Canezin (1994), em 1903 renascia mais uma vez a Escola Normal, mista e com duração de quatro anos, e, com baixa frequência no ano de 1906 apenas oito alunos se formaram normalistas, dentre esses, seis mulheres.

Consoante aos autores Canezin (1994), Bretas (1991) e Brzezinski (2008) os colégios Sant’Anna, de Goiás, o Santa Catarina em Bela Vista e o Sagrado Coração de Jesus, de Porto Nacional poderiam equiparar-se à Escola Normal desde que se adequassem ao Decreto 1590<sup>22</sup> e se sujeitassem à inspeção governamental e, em 1915 subvencionada pelo estado, o Colégio Sant’Anna colocou em funcionamento o Curso Normal formando em 1918 doze normalistas. “Em 1923 o Estado subvencionava 14 instituições particulares, entre elas 10 católicas” (BRZEZINSKI, 2008, p. 288). Com efeito, isso demonstra o interesse do Estado pela expansão do ensino particular e a garantia de veiculação de ideais religiosos (CANEZIN, 1994).

Somente em 1929, a Escola Normal Oficial torna-se independente do Liceu e de acordo com Brzezinski (2008), o “Palácio da Instrução, símbolo da modernidade, passou a abrigar as escolas reunidas no mesmo espaço físico” (BRZEZINNSKI, 2008, p. 291) favorecendo a continuidade dos alunos. Nesse contexto, a “Escola Normal chega ao seu primeiro apogeu” (BRZEZINSKI, 2008, p. 292) em detrimento do regime político democrático que fortalecia a prática da liberdade individual e pelos ideais escolanovistas.

### **2.3 A Escola Normal Dr. Hermenegildo de Moraes**

---

<sup>22</sup> Decreto aprovado pelo presidente do estado Cel. Miguel da Rocha Lima que orientava que a duração do curso aumentaria de 3 para 4 anos.

Segundo Bretas (1991), a primeira Escola Normal de Goiás iniciou-se na então capital do estado, Cidade de Goiás, no final do século XIX e a implantação dos grupos escolares no início do século XX fortificou a Escola Normal, pois, era necessário o diploma de normalista para atuar como professora nesses grupos. Desse modo, cresceram os números de escolas normais em todo o estado e em Morrinhos ela surge no ano de 1929.

Na pesquisa de Andrade (2016), a Escola Normal de Morrinhos com caráter público funcionou até o ano de 1939 e sofria inúmeras dificuldades, porém, a inexistência de documentos não permite compreender quais dificuldades e porque foi fechada, mas se levarmos em consideração a história do curso no estado, podemos atribuir essas dificuldades à baixa frequência e à falta de profissionais habilitados para lecionarem no Curso Normal.

Na pesquisa de Silva (1995), confirmada no Estatuto<sup>23</sup> da Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes, as madres agostinianas chegaram em Morrinhos no ano de 1937 a convite de Maria Amabini (viúva do senador Hermenegildo de Moraes), que lhes cedeu um local pra que o colégio fosse instalado.

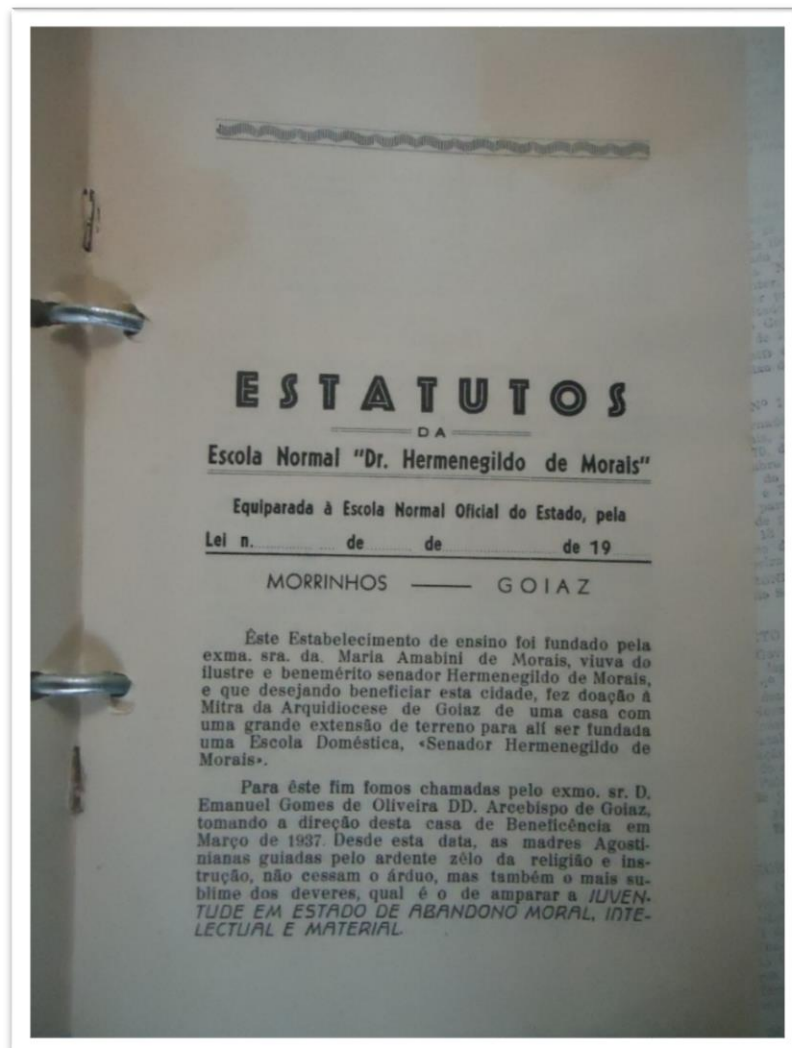
Ao revisitar as fontes oficiais e cotejar com as pesquisas históricas produzidas outrora por outros autores, evidenciamos a existência de um discurso oficial que aponta distintas iniciativas de autoridades, assim como frações da sociedade local e regional no empenho de instalação de escolas em Morrinhos. Regra geral, a convergência de interesses mobilizadas por setores da igreja, agentes do estado e lideranças locais, resultaram nos arranjos, adaptações e estruturações necessárias para o funcionamento inicial da escola normal. Em meio à ênfase quanto ao protagonismo de pessoas que ilustram os anais da história local, emergem indagações que se mantêm nas dobras da existência histórica de outros tantos sujeitos. Dentre as quais, apontamos: a quem se destinaria esta instituição? Quem seriam, potencialmente, as alunas que se tornariam normalistas, pelas mãos das freiras agostinianas? Uma vez certificadas, as normalistas portadoras da distinção do diploma, estariam predestinadas a serem acolhidas em quais instituições? Que origem social e família teriam as alunas dessa escola normal? E as alunas pobres, beneficiadas por bolsas, que lugar ocuparia nessa hierarquia distintiva das normalistas, preparadas pela Escola Normal?

---

<sup>23</sup> A transcrição encontra-se nos anexos.

Obviamente que tantas questões, envolvendo a complexidade de relações estariam além do extrato dessa dissertação. Todavia, são instigadoras das expectativas que direcionam os modos de constituição do *habitus* professoral, a partir de sujeitos históricos – supostamente invisíveis, se considerados no arcabouço do discurso oficial. São indagações dessa natureza que situam a convergência de interesses que sustentam a pesquisa formulada, na medida em que acionam novas abas para a produção de conhecimentos históricos legitimados pela experiência de narradoras, que tenham origens distintas, percepções diferenciadas, acerca de percursos e processos que as conduziram na formação e na atuação docentes, originadas em um Curso Normal, que as certificaram normalistas.

**Figura 2** – Estatuto da Escola Normal Senador Hermenegildo de Morais.



**Fonte:** Arquivo da Escola Sylvio de Melo.

Instalado em casa doada por Maria Amabini, as mães fundaram o Instituto Dr. Hermenegildo de Moraes com os cursos primário e admissão. Com as irmãs Madre Maria Teresa Casas e Soror Maria Rita Bretas na direção, o colégio funcionou em regime de internato, semi-internato e externato e após modificações nas instalações, o instituto tinha o apoio do governo do estado.

Em 1938 o instituto começou a ministrar os cursos Normal e Complementar e mantinha uma Escola Doméstica, que para além dos ensinamentos regulares (Português, Francês, História, Geografia, Ciências, Matemática, Desenho, Música, Ginástica, Física, Aritmética, Pedagogia, Didática, Religião, Trabalhos Manuais) as alunas aprendiam a serem boas donas de casa. De acordo com o Estatuto da Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes, o objetivo da Escola era:

Educar a mocidade e formar o coração da verdadeira jovem cristã, eis a nobre missão das religiosas agostinianas, que para conseguir tal fim, não poupam esforços. Elas vêem nas alunas, que lhes são confinadas, um terno e mimoso botão que só merecem desvelos e cuidados de zeloso jardineiro. Amparado e protegido contra os vendavais da vida, o delicado botão desabrochará neste ambiente de amor e disciplina e depois irá exalar seu aroma, tanto no lar como na sociedade. (ESTATUTO, 1939, p. 04).

Andrade (2016), sobre a educação feminina nessa escola compreendida no contexto da pesquisa, e verificou que

o colégio mantinha, ainda, a escola doméstica, voltada para meninas pobres, na qual as alunas, além das aulas regulares nos cursos, aprendiam e trabalhavam em atividades domésticas. É válido ressaltar que essa escola era considerada uma obra de caridade, que instruía as alunas para serem boas esposas, mães, e, também, bordadeiras, doceiras e empregadas domésticas, o que era uma forma de complementar a renda familiar das mesmas. (ANDRADE, 2016, p. 81).

Na mesma pesquisa, Andrade (2016), expõe que apesar do baixo número de alunas, o corpo docente da escola, sob a direção de Sórora Maria Rita Bretas, contava com professores certificados, com diplomas de normalista, médico, advogado e padre. Isso confirma a tendência indicada na ata de criação da Escola Normal, quando da distribuição dos cargos e funções, referenciam a titularidade dos nomeados.

O curso foi mantido por 30 anos com muitas dificuldades, visto que com o aumento de instituições de ensino, o número de alunas foi decrescendo a cada ano, tornando a situação financeira do colégio insustentável.

Em 1968, a escola foi fechada por ordem superior da congregação e a Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes, foi transferida para o Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes. Em 1974, o Curso Normal em seu novo formato, o magistério, foi transferido para a Escola Sylvio de Melo e funcionou até o ano de 1999.

Além das disciplinas regulares e ensinamentos domésticos a escola oferecia cursos especiais de piano, violino, datilografia, pintura, harmonium, bandolim e flores. Contudo, o pagamento deveria ser separado da mensalidade. A escola formou muitas alunas do município e também de cidades vizinhas e é lembrada pela sociedade murrinhense com muito carinho e saudosismo (SILVA, 1995). Durante as entrevistas, não houve alusão aos cursos extracurriculares, ou seja, a parte do fluxo curricular do Curso Normal. Contudo, pela prescrição do estatuto, o refino desta formação seria um diferencial assegurado àquelas que dispusessem de investimentos vultosos, cujo interesse seria a preparação diferenciada, condizente com o padrão social e econômico distintivo.

Pelo exposto, observamos uma controvérsia frequente no discurso oficial: ora realça a notoriedade, pujança e acolhida da Escola, ovacionada pela sociedade local, na distinção ilustrada a que serve a finalidade, em outros momentos, a dificuldade de manutenção, chegando ao fechamento ou alteração do status institucional. Nossa percepção vislumbra outras possibilidades que merecem ser questionadas, em relação a esse processo, confrontando outras informações de contexto. Se Morrinhos seria apontado como um município próspero, com projeção econômica expressiva, supõe-se a existência de famílias com solidez financeira. Daí indagar se as filhas dessas frações de classes não teriam interesse, ou não seriam encaminhadas para a formação oferecida na Escola Normal? As meninas oriundas das classes mais pobres, não teriam acesso à instrução secundária? O que justificaria a decadência de uma Escola que na origem teria sido induzida pela mobilização das autoridades?

Ao cotejar informações obtidas em diferentes fontes, reforça a percepção de que a Escola Normal e o Curso Normal, foram estruturados sob a rigidez dos costumes e padrões típicos da sociedade, do patriarcado vigente e legitimado à época. Seja sob a égide dos princípios morais da igreja católica, sejam os valores demandados pela boa sociedade à época, essas instituições expressariam a convergência de interesses

e normas a serem observadas, obedecidas e introduzidas nos comportamentos, *habitus*, costumes e rotinas. Afinal, normalistas formadas seriam responsáveis pela formação de crianças provenientes dos mesmos padrões e referências.

Nessa perspectiva, os preceitos insuflados nos indivíduos por práticas familiares e sociais, originam ações e pensamentos que são transferíveis, garantindo uma conduta frente às situações cotidianas, ou seja, em determinada situação o indivíduo responderá a partir de um sistema de disposições já existentes e cada nova situação pode ser percebida por intermédio de categorias já construídas (BOURDIEU, 1994). Consequentemente, os aprendizados oriundos da Escola Normal seriam instituídos no exercício da docência. Aprendizados esses, constituídos por normas da sociedade e preceitos cristãos, engendrando o *habitus* professoral.

#### **2.4 A conduta da normalista: padrões, códigos, regras.**

Nas narrativas produzidas pelas normalistas, um ponto que chamou atenção diz respeito ao código ou padrão de conduta da normalista. Dentro e além dos muros da escola, isto é, na sociedade local, o comportamento de uma aluna do Curso Normal deveria ser exemplar. Durante a pesquisa, encontramos no arquivo da escola, pastas de alunas, em que continham ficha de matrícula, alguns documentos pessoais e um documento chamado Atestado de Conduta, o qual dizia que a aluna sempre teve um bom comportamento.

O Estatuto previa que caso as alunas obtivessem notas superiores a 80 e 100 na disciplina de Religião, seus nomes iriam para o Quadro de Honra. Desse modo, fica claro que a escola oferecia uma educação pautada em princípios religiosos. Nas entrevistas, evidenciamos uma preocupação constante sobre o comportamento exigido de uma normalista. Mesmo em espaços distintos da escola, as alunas deveriam comportar-se segundo às normas impostas pela escola, igreja e sociedade da época, ou seja, deveriam ser exemplos, pois estava sempre em evidência.

A figura a seguir, mostra parte da documentação de uma aluna. Dentre os registros na pasta das alunas, encontramos documentos que eram exigidos no ato de matrícula, tais como: certidão de idade, batismo, atestado de vacinação, requerimento de matrícula e certificado de habilitação no exame do Curso Complementar. Seria demasiado importante que a normalista se comportasse de acordo com as normas legitimadas pela sociedade em conjunto com a igreja. As regras do jogo estavam

postas e no *campo* educacional e social, havia a necessidade de cumpri-las de modo genuíno para que pudessem inserir-se nesses espaços. “Na escola era ensinado a ter moral, ética, tinha que ser exemplo” (SOUZA, 2018), nesse depoimento podemos perceber que a moral e a boa conduta eram particularidades da Escola Normal, e as normalistas, mesmo tendo pensamentos contrários, ou tempo para dispensar em outras atividades, por exemplo, o namoro, os passeios, sentiam que não poderiam, pois “tinham que ser exemplares fora da escola” (SOUZA, 2018). Nessa acepção, percebemos a apreensão e a legitimação do *habitus*, ou seja, assim como em um jogo, as regras deveriam ser seguidas, caso contrário, as normalistas poderiam sofrer represálias. Percebemos que por vezes o castigo não fazia sentido, pois mesmo inculcadas a seguir as regras do jogo, não concordavam com algumas exigências e ou transgressões. “Pensa bem, confessar o quê? Nem tinha pecado naquela época” (CANEDO, 2018).

As narrativas produzidas, associadas às documentações nos trazem algumas indagações: Será que as normalistas seguiam as regras do jogo porque acreditavam que tais normas poderiam elevá-las a um patamar de boas moças e conseqüentemente conseguiriam um casamento tido como bom aos olhos dos pais e da sociedade? Ou as seguiam por medo de represálias e castigos? Ou ainda, será que mesmo inconformadas eram obrigadas a seguir o protocolo para que pudessem ser bem vistas pela sociedade? São indagações que aludem a apreensão do *habitus*, instituído e legitimado pelas normalistas à época.



O atestado de conduta, ao que tudo indica conformaria os morais éticos, convalidados pela ação conjunta entre igreja, estado e escola. “Era desse jeito, a normalista tinha que ser assim, toda certinha” (CAMPOS, 2018). A aluna normalista deveria ter bom comportamento para ingressar no Curso Normal e após ingresso, se cometesse algo que a desabonaria, caber-se-ia punições e ou castigos, até mesmo a expulsão da escola.

Evidenciamos nas narrativas, uma predisposição do curso que juntamente com conhecimentos específicos das disciplinas, ofereciam cursos de trabalhos manuais, como expressado por Canedo (2018) “aprendi muitas coisas lá, bordar é uma delas, bordo até hoje” (CANEDO, 2018). Havia uma constante orientação de como cuidar de uma casa e da família, como relatado por Campos (2018), “[...] até livro de receitas a gente tinha que fazer (CAMPOS, 2018).

## **2.5 A mulher e a educação: um ideal de formação**

Ao longo da história, a educação feminina resumia-se em preparar as mulheres jovens para o casamento, ocasião em que estas aprendiam com suas mães como serem donas de casa, como cuidar dos filhos e marido, além de serem uma figura ornamental na sociedade do século XIX. “Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homens” (ALMEIDA, 1998, p. 33).

Segundo Saviani (2004) era esperado das mulheres a permanência no espaço doméstico, e dos homens, a atuação no espaço público. Pouquíssimo valor era dado à instrução feminina, e em consequência disso, os pais optavam em educar suas filhas em casa com professores particulares ou clérigos. Contudo, o que se visava era a preparação para o casamento que ocorria muito cedo. A mulher quando educada dentro dos princípios religiosos e morais, seria uma companhia agradável ao homem, assim “a mulher-mãe deveria ser pura e assexuada, e nela repousariam os mais caros valores morais e patrióticos” (SAVIANI, 2004, p. 71).

Após a Proclamação da República, a necessidade de escolarização se fazia presente e cada vez mais categórica, fazendo com que o investimento em cursos preparatórios de formação em seguimento às Escolas Normais, já manifestadas no final do século XIX com a criação da Escola Normal em Niterói. No final desse século, os cursos normais abriam e fechavam, não havendo continuidade devido à

precariedade de investimentos. “A Escola Normal foi a princípio uma instituição de caráter precário” (SAVIANI, 2004, p. 72).

No início do século XX a educação e o magistério eram vistos como dispositivos determinantes para formar profissionais capazes de exercer o ensino, porém as escolas públicas não conseguiam atender à demanda. Nesse contexto, é que as escolas particulares se expandiram nas capitais e interiores, e em sua maioria essas escolas eram extremamente religiosas.

Segundo Saviani (2004) deveria haver uma educação alicerçada em princípios de moralidade e

nesse contexto, a Escola Normal voltava-se para a educação feminina como parte do projeto civilizador da nação e cumpre funções de educar e instruir as futuras esposas e mães, as donas de casa encarregadas da educação familiar e do fortalecimento da família (SAVIANI, 2004, p. 75).

As Escolas Normais deveriam formar professoras em nível médio fundamentado em competência e valores, assim as “mulheres brasileiras cresciam com o destino profetizado de serem esposas, mães e, em caso de necessidade professoras” (SAVIANI, 2004, p. 75).

De acordo com Almeida (1998) o discurso oficial da época, final do século XIX, rezava que para além de instrução feminina deveria haver uma profissionalização, um trabalho que não “atentasse contra as representações de sua domesticidade e maternidade” (ALMEIDA, 1998, p. 58) assim, o magistério firmava-se nessa categoria. No exercício do magistério, educar e instruir representava uma continuação das funções maternas.

A entrada das mulheres nas escolas normais e a feminização do magistério primário foi um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, eram elas a grande maioria nesse nível de ensino [...] mesmo assim a concepção implícita na frequência das escolas normais pelas mulheres, e na educação feminina de um modo geral, continuava atrelada aos princípios veiculados de ela ser necessária não para seu aperfeiçoamento ou satisfação, mas para ser a esposa agradável e a mãe dedicada. (ALMEIDA, 1998, p. 62).

Nos primeiros anos da República as Escolas Normais cresceram significativamente e as mulheres passaram a fazer-se cada vez mais presentes. Contudo, procuravam o Curso Normal não apenas para o apresto da vida doméstica,

mas também como saída de sobrevivência com seu próprio rendimento. “O fato de não terem amplo acesso às demais profissões, fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar” (SAVIANI, 2004, p. 77).

Na composição das narrativas, podemos perceber que a escola juntamente aos conhecimentos científicos, ofereciam essa continuidade do lar, com disciplinas à parte, que por sua vez preparavam a mulher para a vida doméstica. Dentro e fora da escola, as mulheres eram educadas se não para o casamento, para seguir a vida religiosa.

Saviani (2004) ressalta que a mulher não deveria concorrer com o homem, pois isso seria “ultrapassar os limites da segurança social e ela representaria um risco se lhe fosse dado liberar-se economicamente do marido ou dos pais e tornar-se igual no intelecto” (SAVIANI, 2004, p. 78).

Entretanto,

o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar! Quando o caso não era o da sobrevivência, e estes deviam ser raros, procuraram na profissão uma realização pessoal que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava, submetidas que estavam à sombra masculina todo-poderosa que ali também exercia seu poder. (ALMEIDA, 1998, p. 71).

Segundo a autora, ser professora possuía prestígio e era melhor do que ser costureira, parteira, entre outras funções assumidas pelas mulheres. Durante uma das entrevistas, pudemos evidenciar essa necessidade de independência feminina e é possível pensar sobre esse viés em outras, ao passo que as mulheres após formadas, seguiriam na profissão e mesmo após o casamento, continuariam a exercer a docência. O que nos mostra indícios de tal sonhada independência.

O século XX descortinou o aflorar das primeiras manifestações femininas nos planos político e ideológico. “Não eram muito numerosas, mas conseguiram abalar alguns alicerces solidamente enraizados e promover debates numa sociedade que nunca aceitou a presença feminina, a não ser como ornamento de salões” (SAVIANI, 2004, p. 79).

Esse período mostrou uma mudança paulatina da mentalidade feminina. As mulheres viam nesse ofício, o de ser professora, possibilidade de ascensão social na

qual poderiam desfrutar de maior liberdade oriunda do exercício da profissão que, “envolvida numa aura de responsabilidade, permitia sua profissionalização sem maiores problemas, instalando-se, em pouco tempo e de forma definitiva, sua completa feminização” (SAVIANI, 2004, p. 81).

Nesse contexto, a profissão docente foi se constituindo com particularidades morais e religiosas. As mulheres eram por natureza educadoras, pois, se a maternidade era quase um destino, o magistério representava de certo modo, uma amplificação da maternidade. Desse modo, o magistério era representado como uma atividade de doação e amor. Isso pode ser destacado nas narrativas, quando perguntadas sobre quais as especificidades de uma boa professora, é unânime a resposta “ter amor pelos alunos”, legitimando a constituição do *habitus* apreendido e preconizado pelas alunas do Curso Normal.

Dedicação amorosa, desvelo e cuidado com as crianças, domínio de habilidade intelectuais, técnicas e manuais, dentre outros aspectos estariam nas prescrições dos estatutos e regimentos, conformando o ideal de formação das normalistas.

## **2.6. As normalistas narradoras**

Conforme mencionado, do convite inicial, direcionado a cinco potenciais colaboradoras, escolhidas por terem frequentado o Curso Normal e terem recebidos seus certificados no período do recorte, após contatos e agendas negociadas, participaram da pesquisa três normalistas que cursaram o ensino normal nos anos de 1962 a 1971. Todas residem em Morrinhos e atuaram como professoras após ingresso no Curso Normal. Sendo assim, suas experiências compõem parte da história da educação no município. Silva (1995) apresenta um resultado positivo de estabelecimentos coordenados pelas Madres Agostinianas e apresenta uma lista de professoras que colheram os frutos da Escola Normal, protagonizando cargos e funções distintas no município.

Dentre as normalistas citadas pela autora, duas participaram de nossa pesquisa: Zélia Amorim Canedo e Sandra Diniz Fontes Campos. A autora chama atenção para a enorme lista de alunas que estudaram na Escola Normal, não tendo condições de estendê-la. Acreditamos que a lista de professoras da qual Silva (1995) se refere é sobre as alunas que estudaram no colégio antes de ser transferido para o

Ginásio, época em que funcionaram o Ginásio e o Normal. Nossa terceira normalista, Iraci Rosa de Souza participou dessa transição, iniciou os estudos no ano de 1967 e no ano de 1968 o Colégio das Freiras fora fechado, transferido o Curso Normal para o Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes, local onde também funcionou a Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes.

Na identificação e referência ao longo do texto, utilizamos a assinatura de origem, acompanhada pelo ano de produção das narrativas.

No quadro abaixo podemos perceber como é composto o grupo familiar das narradoras:

**Quadro 3 – Grupo familiar das normalistas/narradoras**

<b>Composição familiar das normalistas/narradoras</b>		
CANEDO	CAMPOS	SOUZA
Pai fazendeiro (agricultor) Mãe do lar	Pai agrimensor Mãe Professora	Pai fazendeiro (agricultor) Mãe do lar
08 filhos – 02 homens médico e engenheiro – 06 mulheres – 05 cursaram Contabilidade e 01 (Canedo) cursou o Normal.	04 filhos – 02 engenheiros – 02 mulheres – advogada e professora.	06 filhos – (02 já falecidos) 04 homens – 02 mulheres – Apenas 01 formada – a normalista

**Fonte:** Elaborado pela autora através das narrativas

Pelos dados extraídos das narradoras, verificamos serem as três, oriundas de famílias numerosas; duas das normalistas são de origem rural e deslocavam-se para o meio urbano para estudarem, enquanto uma delas mantinha residência no meio urbano, mas teve a experiência de estudar interna em Escola Normal em outra cidade e região.

### **2.6.1 A normalista Canedo: (Zélia Amorim Canedo)**

A entrevista com a normalista Zélia Amorim Canedo ocorreu em 06 de agosto de 2018, por volta das 14 horas. Canedo é uma senhora de 74 anos de idade, em uma família composta por sete filhos (dois irmãos e cinco irmãs – tendo apenas um irmão mais novo), nossa narradora, portanto, figura como a penúltima filha e a caçula entre as mulheres. Todos os irmãos fizeram curso superior, e todas as mulheres atuaram como professora, mesmo não tendo cursado o Ensino Normal. Essa é uma

evidência de como a docência era exaltada como vocação feminina, já alertada por Canezin (1994) ao expor a defesa pelos liberais cubistas<sup>24</sup> no estado de Goiás do “magistério afinar-se com qualidades consideradas inerentes à condição feminina como apostolado de brandura, de paciência, de dedicação, de amor (CANEZIN, 1994, p. 25).

Natural de Morrinhos, Canedo iniciou os estudos no Curso Normal em 1961, ano da promulgação da Lei 4.024 que entrou em vigor no ano de 1962. A referida lei tinha por objetivo, a sistematização da educação no país, conferindo ao Curso Normal de nível médio a atribuição de formar os professores, orientadores e inspetores escolares para atuarem na escola primária.

Durante a entrevista conversa, Canedo chama atenção para a importância que seu pai dava aos estudos ao dizer que “a única herança que poderia deixar aos filhos e que ninguém tomaria seria a educação, tanto que antes de morrer, meu pai formou todos os filhos” (CANEDO, 2018). Os homens foram para fora e fizeram engenharia e medicina, Canedo e as irmãs ficaram em Morrinhos, duas fizeram o científico e todas atuaram no magistério até se aposentarem. Chama nossa atenção o fato de as mulheres não poderem sair do município para estudar, Canezin (1994) acentua a insegurança dos pais em deixar que suas filhas estudem em outro município, pois, temiam a crescente libertinagem.

Sobre sua entrada no Curso Normal, Canedo (2018) expressa:

Nós sentíamos a necessidade de estudar para depois trabalhar e ajudar meu pai na renda familiar. Apesar de meu pai ser fazendeiro e ter uma fazenda muito grande, meu pai não era homem de gastar dinheiro à toa. Ele nos falava que a única coisa que podia fazer por nós era financiar nossos estudos. E ele conseguiu. Antes de morrer ele formou todos os filhos. Os oito filhos formados. (CANEDO, 2018).

Canedo (2018) nos deu indícios que estimava o Curso Normal, ao dizer que enquanto estudava, pensava em ter uma profissão, ser professora. E de acordo com Canedo (2018), suas colegas de classe também pensavam assim:

A maioria queria estar ali para conseguir um emprego depois. Naquele momento, ser professora era muito bom. Era até chique ser

---

<sup>24</sup> Facção em Goiás liderada pelos Bulhões (família tradicional do estado) que através da imprensa veicularam ideias acerca da instrução pública como um dos principais itens do programa cubista que defendia entre outras coisas a obrigatoriedade do ensino nos termos da lei de 1835 e a liberdade do ensino. (CANEZIN, 1994).

professora. Tínhamos a professora como uma segunda mãe. E espelhando nas professoras da época, sentíamos a vontade de ser professora e já saímos dali na maioria das vezes para o trabalho. (CANEDO, 2018).

Canedo (2018) mencionou que as normalistas eram muito respeitadas na cidade. Ao caminhar na rua, os olhares eram diferenciados. Eram convidadas para eventos cívicos e toda a cidade tinha um enorme apreço pelas normalistas. Mas traz uma dúvida. Não sabe se os professores eram muito respeitados por serem bravos ou porque esse comportamento estava incutido nos cidadãos.

Canedo (2018) lembra a figura de uma professora de francês chamada Maria Amélia, que, além de muito bem arrumada e muito boa professora, era muito cheirosa, e que se lembra até hoje do cheiro dela. Ao mencionar a professora, nota-se um saudosismo e carinho.

Ela era linda. Ela morava bem em frente ao colégio das irmãs, antes de ele ser transferido ali para o Senador, funcionava onde hoje é a prefeitura. Então, ela morava na esquina, quase em frente. A gente já sabia do horário da aula dela, da aula de francês. E quando ela descia as escadas da casa dela, já vinha aquele perfume delicioso antes dela. O cheiro chegava antes dela na sala de aula. Todos os meus professores eram chiques, ao vestir, ao falar, ao se sentar. A Dona Maria Amélia que era a professora de francês dizia que a mulher para ser chique tem que ter postura, não poderia sentar com as pernas cruzadas. Ela deveria se sentar com um pé pra frente e outro pela metade do pé. (CANEDO, 2018).

Nesse momento, Canedo (2018) imitou como a professora se sentava e que dizia sempre nas aulas como deveria se comportar uma verdadeira dama. Não só a professora de francês, mas no curso era ensinado como se comportar fora da escola e que se aprendia a “chegar e sair de qualquer lugar” (CANEDO, 2018), legitimando desse modo, a instituição de um *habitus*. Sobre a visão do Curso Normal, Canedo (2018) nos aponta que ter tido o curso foi muito bom para a cidade pois na época era muito difícil para uma moça sair para fora, ir morar em outra cidade para estudar. Isso só era aceitável aos homens, tanto que os seus irmãos se formaram em cursos distintos, que na época e até hoje em dia são bem vistos.

Ao ser questionada sobre o que mais gostava no curso, Canedo (2018) fala sobre as amizades que fez e sobre a saudade dos tempos de escola. Adiantou a narradora quanto ao rigor e exigência dos estudos e os castigos. Castigos esses, já

informados a priori, por meio do Estatuto. Os castigos seriam para disciplinar nos princípios religiosos e os pais estavam cientes de que eles poderiam ocorrer.

Ao indagarmos sobre o que seria um bom professor, Canedo (2018) enfatiza que seria necessário amar seus alunos e respeitá-los, tratá-los com carinho e lhes ensinar os conteúdos da melhor forma possível. Canedo atuou como professora após o término do curso normal não por muito tempo, logo foi convidada a trabalhar na secretaria do estado; depois de aposentada foi vereadora no município.

### **2.6.2 A normalista Campos: (Sandra Diniz Fontes Campos)**

A normalista Sandra Diniz Fontes Campos é sobrinha de uma figura ilustre na sociedade morrinhense, Nilza Diniz, autora de livros que retratam a história da educação do município. Dona Nilza, a tia de Campos, foi professora e lecionou nos cursos primários para meninos, no ensino fundamental, no curso normal e magistério em Morrinhos. A sobrinha seguiu alguns passos semelhantes ao da tia ilustre, assim como os da mãe professora e aceitou ser narradora nesta pesquisa. A entrevista com Campos foi realizada no dia 21 de agosto com duração de aproximadamente 50 minutos.

Campos é casada e tem 73 anos de idade. Filha de pai agrimensor e mãe professora, tem três irmãos, dois engenheiros e uma advogada, sendo a filha do meio entre os irmãos. Nasceu em Morrinhos e sempre morou na zona urbana, pois a mãe era professora no Ginásio Senador Hermenegildo e dava aulas na terceira série.

Campos foi alfabetizada em casa, pois segundo explicou, a legislação permitia. Quando chegou à idade regular de cursar a terceira série foi estudar na sala em que sua mãe dava aula, nos dando indícios de que fora uma experiência horrível, pois na sala só haviam meninos, apenas uma garota, “tinha que ficar em um cantinho” (CAMPOS, 2018). No ano seguinte foi estudar no Colégio das Freiras. Fez o exame de admissão e cursou todo o ginásio. Após o ginásio, o sonho de Campos era cursar o científico para posteriormente prestar o vestibular para medicina. Chegou a fazer um ano, ou seja, o primeiro ano do curso. Porém, a mãe decidiu manda-la para um internato em Uberlândia por ‘achar que estava namorando muito’ (CAMPOS, 2018).

Campos foi para Uberlândia cursar o Ensino Normal em um internato, e não foi uma experiência boa, pois, contou que chorava dia e noite. Quando voltava para casa, ficava bem, mas quando tinha que retornar ia aos prantos, “chorando e gritando”

(CAMPOS, 2018). Apesar de não ter tido dificuldades com o ensino, de lá o trouxe más lembranças, inclusive de castigos, já mencionados também por Canedo, ou seja, era uma prática constante no curso.

Após cursar dois anos do Curso Normal em Uberlândia, a mãe decidiu trazê-la de volta a Morrinhos, onde deu continuidade aos estudos. Em Morrinhos, terminou o Curso Normal que era de três anos. Sobre essa experiência com o curso, e sua chegada à Escola Normal em Morrinhos, Campos diz:

Ótima! Porque inclusive, eu fiz o primeiro científico aqui e minha mãe achou que eu não devia fazer naquela época a gente não tinha muita opinião, tinha que fazer o que o pai e a mãe mandasse. Lá foi eu. Perdi o ano inteirinho, e depois fui embora para Uberlândia, estudar interna. Aquilo eu chorava dia e noite. E lá para mim foi mamão com açúcar porque eu já tinha uma formação suficiente para fazer primeiro ano. Alguma coisa ou outra era nova pra mim. O restante, tudo eu já sabia. Fiz o primeiro e segundo ano sem problema nenhum, vim pra no terceiro e também não tive nenhum problema. Fiz com muita facilidade. O curso normal pra mim, foi bom, porque eu me identificava muito com ele. Então tudo pra mim era assim, uma coisa natural e simples. Eu só não gostava de matemática, física e química. Nem de inglês. Não era comigo. Gostava de outras matérias, português, biologia e das matérias pedagógicas também. De história, geografia, mas ciências exatas e inglês não era comigo. (CAMPOS, 2018).

A narradora explicou que mesmo se identificando com o curso, quando o fazia, não pensava na carreira, porque era muito nova e não tinha muita noção das coisas. “Eu queria era namorar. Naquela época eu pensava mais era em namorado, não queria trabalhar” (CAMPOS, 2018). Um ano após terminar o Curso Normal, Campos foi fazer Pedagogia em Goiânia e quando estava no último ano começou a dar aulas em Morrinhos todas segundas e terças-feiras. Essas aulas eram ministradas no Curso de Magistério com as disciplinas de Psicologia, História da Educação e Didática.

Ao falarmos sobre algum modelo de professora, nos disse que não se espelhava em ninguém, apenas na mãe e na tia, que davam aulas. Nesse sentido, Campos (2018) inconscientemente, reproduzia os passos da mãe e da tia. Percebemos assim, a presença do *habitus*, apreendido e internalizado. Na ocasião, Campos nos disse como era uma professora no curso em Uberlândia:

Tinha uma freira que dava aula pra gente, de uma maneira de querer fazer a gente estudar de uma forma que eu não concordava, porque eu vivi uma época de transição na sociedade, na educação que foi nos anos 1960. Você deve saber que essa década teve mudanças radicais

na sociedade, na educação, em tudo. E essa freira chegava e falava: Fulano, Beltrano e Ciclano, aqui na frente. Tinha que ir. O quadro era grande e ela dividia o quadro em três partes e colocava as alunas e a gente tinha que responder as perguntas. Escrever no quadro. Aí chamava a quarta e colocava ajoelhada na frente dela e começava a fazer pergunta e ainda dava nota e ia juntando as notas disso com as notas de prova. Eu achava isso um terrorismo. Como que eu poderia me espelhar em professores dessa maneira? Nunca! De jeito nenhum. Eu me espelhava na minha mãe. (CAMPOS, 2018).

Para Campos (2018) ser uma boa professora é levar o conhecimento aos seus alunos, ser uma pessoa amiga, que dê liberdade ao aluno, ademais, é preciso que o respeito seja mútuo. E que foi aprendendo a ser professora com o tempo, com os erros e acertos na docência. No seu ponto de vista, a normalista era vista como uma “pessoa que merecia crédito” (CAMPOS, 2018) frente à sociedade local.

Antes, a maioria das moças faziam o curso para se prepararem para o casamento. Ficavam no curso até se casarem, depois abandonavam. Campos (2018) nos lembrou até de uma música de Nelson Gonçalves que à época retratava bem o que a normalista precisava ser, cuja letra diz o seguinte:

Vestida de azul e banco  
Trazendo um sorriso franco  
No rostinho encantador  
Minha linda normalista  
Rapidamente conquistada

Meu coração sem amor  
Eu que trazia fechado  
Dentro do peito guardado  
Meu coração sofrido  
Estou bastante inclinado  
A entrega-lo ao cuidado  
Daquele brotinho em flor

Mas, a normalista linda  
Não pode casar ainda  
Só depois que se formar  
Eu estou apaixonado  
O pai da moça é zangado  
E o remédio é esperar. (LACERDA, B; NASSER, D, 1949).

Campos afirma que a vida das normalistas era semelhante à música. As mães das moças da cidade, deixavam-nas estudar até se casar. E na escola, aprenderiam também a serem boas donas de casa.

As normalistas eram lindas, bonitinhas, novinhas, corpinho bonitinho, aquele uniformezinho de saia pregueadinha de blusinha branca. Eram umas gracinhas. Todo mundo queria namorar uma normalista, porque depois elas iam ser boas donas de casa, fazer uma comidinha gostosa pro marido, cuidar dos filhos... Mentalidade de época! (CAMPOS, 2018).

As normalistas, segundo Campos (2018) eram assim, estudavam, e se porventura casassem enquanto cursavam o normal, paravam de estudar, ou continuavam, num retorno posterior. Porém, eram constantemente reprovadas e abandonavam o curso. Campos afirma que o curso em sua vida foi um divisor de águas, ao afirmar que por meio da formação que obteve no Curso Normal, um leque de possibilidades se abriu, e após a formação em pedagogia, despertou para um mundo que até então não conhecia.

### **2.6.3 A normalista Souza: (Iraci Rosa de Souza)**

A entrevista conversa com a normalista Iraci Rosa de Souza, de 68 anos, ocorreu no dia 22 de agosto em sua casa; como as anteriores, realizou-se com duração de aproximadamente 60 minutos. A narradora Souza terminou o Curso Normal em 1969, sendo integrante da última turma do Curso Normal, antes da mudança da lei, dois anos depois.

Souza morou na fazenda, localizada na zona rural de Morrinhos até atingir a idade escolar. Ao ingressar na escola, passou a residir na cidade, junto com os irmãos e nos finais de semana, retornavam à fazenda que ficava distante, cerca de 32 quilômetros. Pertencente a uma família composta por seis filhos, (sendo dois já falecidos), a normalista ocupa a quinta posição entre os irmãos, ou seja, é a penúltima filha. Durante a infância moravam na fazenda e na cidade, Souza sempre estudou no Colégio das Freiras, sendo a única que seguiu a carreira docente. A irmã “resolveu casar. Na época, ou estudava, ou casava” (SOUZA, 2018).

Sobre a juventude em Morrinhos, Souza (2018) lembra com muita saudade dos finais de semana em que as amigas e amigos podiam acompanhá-los (Souza e seus irmãos) até a fazenda. Durante as férias iam suas amigas e dos irmãos, ocasião em que os finais de semanas se tornavam eventos na fazenda, onde se divertiam muito. “Era um mês inteiro no meio do ano e três meses no final e início do próximo ano” (SOUZA, 2018).

Souza menciona não ter tido nenhuma influência para ingressar no Curso Normal, o fez porque era o que tinha à época. Porém, afirma que o que a fez querer estudar, foi o fato de poder sair de casa. Seus pais não os pressionavam a estudar, mas, se não estudassem teriam que trabalhar na fazenda, ajudar nas tarefas domésticas e sobretudo morar na fazenda. Como não queria ficar na fazenda, viu na escola a chance de poder morar na cidade e sair um pouco de casa.

Sobre se casar e deixar o curso, nos diz que somente pessoas que tinham muito dinheiro faziam isso. As moças começavam a estudar e paravam com os estudos para se casarem, ou seja, estudavam até o momento de se casarem e se tornarem donas de casa e, nesse sentido o curso era uma espécie de laboratório em que era ensinado também, como ser uma boa dona de casa. Souza nos dá indícios de que se tivesse casado, com certeza não teria estudado.

Lá no colégio, no Curso Normal a gente aprendia muito a ser dona de casa. Aprendia de tudo, tudo, tudo. Por exemplo: Fazer uma barra de calça, trabalhos manuais, crochê, tricô... Além das disciplinas tinha essas aulas também. E as vezes essas aulas eram em outro horário. Porque no colégio tinha o internato, semi-internato e externato. Quem morava aqui ficava no externato. Tinha que ir pra lá a tarde pra rezar e fazer essas coisas. (SOUZA, 2018).

Souza se formou e logo iniciou o Curso de Pedagogia em Goiânia. Ainda quando cursava Pedagogia, foi convidada a trabalhar no Curso de Magistério no qual permaneceu até se aposentar. Souza estava no segundo ano do Curso Normal quando ele foi transferido para o Ginásio Senador Hermenegildo. Fez o primeiro ano no Colégio das Freiras e a partir do segundo ano no Ginásio, ocasião em que começou a ter aulas com professores (homens) e isso marcou muito. Realça a narradora que os professores eram muito rígidos, porém, aprendeu muito nessa fase.

Sobre o aprendizado que teve no Curso Normal, Souza (2018) destaca os materiais didático-pedagógicos que aprendeu a fazer, levando o aprendizado para a turma de Magistério em que lecionava. Durante o período que foi professora, Souza menciona uma passagem que a marcou muito. Tinha uma aluna de origem social privilegiada, essa aluna tinha sérios problemas na fala, problemas na dicção e não tinha condições de dar aula naquela época. Porém, os pais com forte influência política, conseguiram que a mesma fizesse o curso, no início, apenas por fazer, mas depois eles queriam que fosse professora.

O diploma iria conceder à aluna o direito de dar aulas, no entanto, não teria condições de se expressar. E para Souza (2018), não poder fazer nada na época foi muito frustrante. Apesar disso, a aluna não seguiu a carreira docente.

Sobre o que é ser um bom professor, Souza (2018) diz “amar seus alunos porque só assim surge interesse em preparar aulas” (SOUZA, 2018). Quando se faz o que gosta e vê o resultado, o trabalho torna-se gratificante. “Quando você vê que o aluno aprendeu, você fica feliz da vida”! (SOUZA, 2018). Souza (2018) acredita ser preciso ter conhecimento do conteúdo a ser ministrado e o fazer de modo correto.

## **2.7 Considerações parciais do capítulo:**

Nas narrativas das normalistas, percebemos em alguns aspectos, algumas coincidências, por exemplo, o fato de não se casarem enquanto cursava o Ensino Normal, a boa conduta que a normalista deveria ter frente à escola e sociedade, entre outros. Percebemos também que há algumas contradições, se é que podem assim ser consideradas. A exemplo, quando perguntamos se existia alguém em quem se espelhassem, ou algum motivo para ir cursar o Normal e algumas dizerem que não, porém depois apontam que a mãe ou a tia eram seus maiores exemplos, ou que foi estudar para sair de casa.

Evidenciamos reflexões diferentes de pensamento sobre o curso, enquanto algumas o faziam sem pensar em trabalho, há quem o fazia pensando em ter independência financeira. Mesmo assim, com todas as confluências e embates de pensamento, as entrevistas foram enriquecedoras para compor essa pesquisa. É valoroso ressaltar a predisposição das normalistas em nos receber em suas residências e poder nos contar um pouco de sua história, que contribui abundantemente para a pesquisa e composição da história da educação em Morrinhos.

Observamos a ocorrência de conflitos de ordem emocional, quando do distanciamento do espaço de origem. Há também a identificação das narradoras com o objeto educação, afinidade com a docência, o comprometimento com diferentes esferas da educação pública e privada, a disposição e expectativa de inserção social, a legitimação e reconhecimento das mesmas pela sociedade e oportunidades surgidas a partir da certificação enquanto normalista.

As normalistas possuem pontos em comum e outros que configuram distinções. Família numerosa, com diferentes origens e modos de organização da vida social, produtiva e econômica. Duas narradoras tiveram origem em propriedade rural com intercâmbio de residência no meio urbano, principalmente em função dos estudos. Ambas filhas de fazendeiros e produtores, ou seja, possuíam propriedades rurais, de onde extraíam a produção econômica necessária para o provimento da família. Uma narradora domiciliada na cidade, vivenciou experiência de estudo em outro estado e região, porém, mantendo o mesmo formato de curso e regime internato.

Havia em comum algumas expectativas: o estudo, vislumbrando a escola enquanto um novo espaço social, onde haveria um novo ambiente, diferente da rotina doméstica, fora do controle exclusivo dos pais. Todavia, a extensão do controle se expressou nas regras e normas prescritas e exigidas na escola, sob a vigilância das formadoras.

Os pais e mães exercendo distintas ocupações, agricultor, agrimensor, do lar e professora. Os irmãos e irmãs com diferentes qualificações exercendo igualmente distintos ofícios: engenheiros, médicos, advogados e professores. Pelas narrativas, observa-se uma tendência a que os irmãos tivessem maior facilidade para sair da cidade em busca de estudos não oferecidos em Goiás, enquanto as irmãs tinham as oportunidades de estudo nas escolas existentes em Morrinhos. Um dado interessante diz respeito ao ofício de professora, que replica prática recorrente à época, enquanto as três narradoras tornaram-se professoras por meio da certificação de normalista, outras pessoas no núcleo familiar, certificadas em outras áreas como científico e contabilidade também se tornaram professoras, sendo justificado pela necessidade existente nas escolas de Morrinhos.

O quadro abaixo delinea a atuação das normalistas após cursarem o Curso Normal:

**Quadro 4 – Formação e Atuação das Narradoras.**

<b>Formação e Atuação das Narradoras.</b>			
	<b>CANEDO</b>	<b>CAMPOS</b>	<b>SOUZA</b>
<b>Formação</b>	Curso Normal Supervisão	Curso Normal Pedagogia	Curso Normal Pedagogia
<b>Atuação</b>	Professora Primária Professora no Curso Normal Secretária de Educação Delegada de Educação	Professora Primária Magistério	Magistério

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das narrativas.

Quanto à inserção das normalistas na educação, verificou-se distinções: enquanto as concluintes no início da década foram convidadas a assumirem a docência e atuarem em escolas no período final do curso, a outra que terminou sua formação ao final da década permaneceu um intervalo após a certificação até que surgisse oportunidade para atuar como professora. Esses movimentos aparentemente naturalizados para a época nos parecem contraditórios, ou no mínimo influenciados por tendências políticas, assim como pelo lugar social que os sujeitos ocuparam, haja vista não haver concursos ou seleções simplificadas, seria comum a formalização de contratos por indicação ou convite. Se de um lado justificavam a contratação de profissionais formados em outras áreas para assumirem a docência no ensino secundário, por outro atesta-se a existência de normalistas que embora certificadas, aguardavam a oportunidade para se inserirem profissionalmente na educação.

## CAPÍTULO III

### AS NARRATIVAS DAS NORMALISTAS E O *HABITUS* PROFESSORAL

*Eu fui fazer o Curso Normal obrigada! Eu fui porque minha mãe disse que eu estava namorando muito. [...] Mas, o Curso Normal, me abriu um leque de visão de mundo que eu não tinha. E eu vi que eu queria realmente dar aulas. (CAMPOS, 2018).*

No percurso da pesquisa, no movimento de apreensão conceitual, de seleção das narradoras, chegamos à produção das narrativas fontes, por meio das entrevistas conversas. Tais processos conduziram o cerco epistemológico do objeto, de modo que, os construtos da pesquisa, direcionassem para a interlocução das fontes com o conceito de *habitus* em Bourdieu, cuja intencionalidade objetivou a investigação: indicar e interpretar nuances do *habitus* professoral nas narrativas das normalistas.

No exercício de subjetivação dos sentidos que as normalistas atribuíram às distintas atribuições e funções exercidas no âmbito da educação escolar, os movimentos, modos de compreender, apreender e interpretar as vivências e experiências, contextualizadas e situadas historicamente. Os padrões e categorias inscritos nas narrativas, compõem o argumento da tessitura deste capítulo.

#### **3.1 A normalista revestida por um modelo de ser professora**

A premissa do modelo de professora inscrita no processo formativo, considerado nas exigências, regras e padrões do Curso Normal, replicado na certificação, reverbera no percurso de inserção e atuação das normalistas, ao assumir cargos e funções, primeiro na escola, depois nas diferentes instâncias da burocracia da educação municipal e estadual. Tais dinâmicas apontam o caleidoscópio interpretativo para diversas direções, haja vista serem as narradoras, sujeitos concretos, historicamente situados, em tempos e espaços distintos, cujas relações nos remete a considerar os contextos, os determinantes históricos e políticos que envolvem autoridades e decisões, no âmbito local e regional. Nesse sentido, é interessante estar atento para essas possibilidades e percepções, no sentido de

visualizar o potencial das fontes na compreensão das inscrições do *habitus* professoral significado nas narrativas.

As normalistas provenientes da Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes nos anos de 1962-1971, suas vivências e *habitus* produzidos na docência e demais funções assumidas na educação, implicam vislumbrar distintos cenários. O primeiro refere-se ao discurso oficial e legitimado na primeira metade do século XX, em relação ao apogeu de desenvolvimento econômico de Morrinhos. Chaul (2010) situa Morrinhos enquanto um dos “centros econômicos e comerciais do sul e norte goianos” (CHAUL, 2010, p. 154), formando um “tripé de dominação” (CHAUL, 2010, p. 154) da região que compreendia as cidades de Goiás e Porto Nacional em meados do século XX. O segundo marca a conjuntura política à época. A ditadura instaurada nos anos de 1964-1984, a educação sob a égide militar assumiu contornos consubstanciados no argumento técnico e tecnicista, com preparação rápida e direcionada. No contexto educacional (1962-1971), as Leis 4.024/61 e 5.692/71, ocasionando transformações na formação de professores à época. E por fim, um terceiro fato, a vinda das irmãs agostinianas que comandaram a Escola Normal no município. As interlocuções de diferentes agentes sociais, políticos, econômicos e religiosos, determinariam as expectativas do contexto no qual as normalistas concluíram o curso normal e se inseriram no campo da educação.

### **3.2 Investimento para a formação diferenciada das normalistas:**

Ao conferir nas inscrições do Estatuto, três aspectos gerais fundamentam os pilares da formação que a Escola Normal se ocupou, considerada nos seguintes aspectos: **Missão e filosofia, moral religiosa-ética cristã**, definidora de normas e regras que constituem o padrão a ser observado, **custo e condições do investimento**.

Nos termos do Estatuto de 1939 a missão e filosofia estabelecidas para a formação das normalistas se definem em dois eixos centrados na “religião e instrução” destinada ao amparo de uma juventude “em estado de abandono moral, intelectual e material” (ESTATUTO, 1939, pg. 03), embora o termo juventude se refira a quaisquer jovens independente do sexo, na página seguinte do mesmo documento há uma referência às filhas das famílias de Morrinhos.

A filosofia de formação alinhada aos desígnios da congregação agostiniana está descrito no objeto e fim do Estatuto:

Com o fim de sustentar esta obra de beneficência e difundir a instrução neste Estado criaram ao mesmo tempo um Curso Primário e um Jardim de Infância. Graças à coadjuvação das principais famílias morrinhenses que pressurosas nos confiaram as suas filhas, o Colégio tem dado provas evidentes e claras de grande progresso, tanto assim que o Estado o equiparou à Escola Normal Oficial de Estado. (ESTATUTO, 1939, p. 04).

Os princípios da religiosidade católica e o preparo das filhas de Morrinhos para se tornarem boas donas de casa, professoras devotadas e representantes da boa sociedade, se inscrevem nas prescrições da filosofia de formação. Reservada as distintas características que cada normalista assumiria na vida adulta, em conformidade com os cargos e funções do exercício profissional, as premissas do zelo e da dedicação amorosa ao ofício, estariam internalizados nos modos como as narradoras expressaram as marcas que esse percurso formativo deixou em cada uma.

Observa-se, portanto, que a filosofia de formação definida na e pela Escola Normal, se alinha ao que seria legitimado pela sociedade enquanto padrão cultural e moral cristã. Nesse sentido, compreende-se as religiosas agostinianas como missionárias, responsáveis por conduzir um processo formativo das normalistas por extensão ao que teria sido iniciado no âmbito do lar das famílias católicas de Morrinhos.

Ao configurar aspectos da moral religiosa e de uma ética cristã nas entrelinhas do Estatuto, evidenciamos o que estabelece enquanto padrão disciplinar, cujos resultados se expressariam na forma de “religião, comportamento e aplicação”:

As prescrições e estratégias inscritas no padrão disciplinar, indicam a preocupação com o aprendizado que a normalista deveria adquirir durante o seu processo formativo preparatório para as futuras funções que haveriam de assumir após certificadas. O requisito de acompanhamento e de prestação de contas aos pais, são acompanhados por incentivos marcados por disputas e competições, assim como a exaltação do bom comportamento e das médias mais expressivas por meio da divulgação pública no chamado “quadro de honra”. A ênfase na observância dos preceitos de fé e de obediência às regras, atravessam as entrelinhas do padrão disciplinar. Quando considerados no conjunto de outros tópicos normativos do

Estatuto, o padrão de disciplina, a missão e filosofia de formação expressam e justificam as medidas coercitivas estabelecidas para os casos de descumprimento das regras e normas.

A preocupação com a estrutura física dotada de dois ambientes com equivalência de condições para abrigar as alunas do internato e do externato estão marcadas no item “O Edifício”, cuja ênfase transparece a extrema preocupação com aspectos higienistas, quando se refere à alimentação sadia e boa higiene, tanto no plano individual quanto coletivo, extensiva as acomodações e ambientes nos quais seriam abrigadas as alunas.

Semelhantes preocupações se expressam nos documentos exigidos para efetivação da matrícula, conforme descrito na página 06:

- a) Certidão de idade.
- b) Certidão de batismo.
- c) Atestado de vacinação e de que não sofre a candidata de moléstia infecto-contagiosa em geral, e especialmente da vista.
- d) Requerimento dirigido à diretora do Estabelecimento.
- e) Certificado de habilitação no exame do C. Complementar, para matrícula na 1ª série, ou certificado de habilitação na série anterior, para a matrícula nas demais séries; guia de transferência caso a aluna venha de outro Estabelecimento. (ESTATUTO, 1939, p. 06).

Comprovar a idade e a condição de católico são requisitos de igual importância em relação à habilitação específica para a matrícula e a comprovação sanitária da candidata à normalista, que deve atestar plenas condições físicas e intelectuais para frequentar o curso, ou seja, não ser portadora de nenhuma doença pré-existente.

O controle da vaidade individual, assim como o nivelamento do padrão social praticado no nível interno da Escola Normal é previsto nas disposições gerais do Estatuto ao determinar que valores em dinheiro ou em objetos deveriam ficar sob a guarda da tesouraria do colégio. Uma alusão a que a ostentação e a diferenciação de poder aquisitivo não deveriam diferenciar as normalistas. Chama a atenção um indicador deste item que reforça a justificativa de expulsão da aluna em casos de insubordinação, desobediência ou falta de aplicação para os estudos ou de cumprimento às regras internas. Ou seja, demonstrar má vontade em cumprir com as normativas disciplinares, ou prática, atos que comprometessem o padrão moral seriam motivo para desligamento da aluna.

A obrigatoriedade de as alunas assistirem à missa na capela do colégio em domingos e dias santificados é uma norma estatutária, confirmada pelas normalistas em diferentes momentos das narrativas. Significa que para as alunas do internato, cumprir rigorosamente os horários do ofício litúrgico, seria algo rotineiro, enquanto que para as alunas externas, essa obrigação também se aplicava com o compromisso de comparecerem na capela do colégio. O controle e acompanhamento da frequência seria objeto de registro de cadernetas próprias.

Uma indagação que julgamos pertinente, seria verificar em registros de matrícula, dentre outros documentos oficiais, se a Escola Normal ao longo do seu funcionamento acolheu alunas oriundas de outras religiões cristãs? Esse seria um aspecto interessante para futuras pesquisas tendo como fonte principal os livros de matrícula.

No tocante ao último dos três aspectos, custo e investimentos os termos dos Estatuto apresentam algumas variáveis interessantes. Primeiro com relação aos investimentos financeiros. Os valores percebidos para o regime de internato, semi-internato e externato são diferenciados, conforme cada abrangência, com pagamento antecipado para o início de cada mês, ou seja, a frequência é garantida mediante o acerto do mês em curso. Um investimento à parte é previsto para os chamados cursos especiais, que envolvem música, instrumentos, habilidades técnicas e artesanais. Considerado no conjunto, isso seria um refino no preparo das alunas com dotes transitando entre arte, música, técnicas e artesanatos. Como exemplos mencionados no documento consta piano, violino, bandolim, datilografia, flores e pinturas dentre outros, cujos valores mensais também são diferenciados.

O enxoval solicitado, incluindo itens de asseio pessoal e de uso em espaços coletivos revelam um padrão de exigência com expressivo ônus financeiro por parte da aluna e sua família. Consideradas as condições regionais e locais para a aquisição de objetos e artefatos, indicaria um elevado padrão financeiro para investir na variedade, especificidade de cada item do enxoval solicitado. Nos por menores da variedade de itens e artefatos relacionados no enxoval da normalista, se inscreve um padrão cultural e social definidor de *habitus*, de postura, de formação de costumes próprios da etiqueta doméstica e social, que as alunas compartilhariam coletivamente no ambiente interno da Escola Normal. Tanto a variedade quanto a quantidade solicitada de cada item do enxoval, chama a atenção para os prováveis *habitus* que fariam parte da sua formação diferenciada, haja vista que provavelmente no ambiente

doméstico, muitos inclusive localizados em casa de fazenda, dispensaria certos refinamentos, simplificando determinados artefatos tidos como luxo. Desde os talheres para uso pessoal, objetos de uso corporal até os artefatos para asseio, são indicadores de um comportamento padrão que seria instruído às alunas da Escola Normal.

Ao analisar as narrativas, contextualizando-as ao campo em que as normalistas estavam inseridas, identificamos indícios que fundamentaram o *habitus* professoral, quais sejam: a moral cristã, as regras e normas, o preparo para a docência e o exercício da função de professora primária, os padrões esperados para a postura social e cultural das normalistas, definiriam a condição da mulher preparada para àquela sociedade.

A intrínseca relação entre Estado e Igreja atuando no campo educacional disseminando valores e costumes, permeados pela ética e moral cristãs, difundidos pelas ordens religiosas. A boa professora precisava ser a aprazível moça de família que cumpria todas as exigências religiosas para o exercício deste ofício e, após formada, uma boa dona casa, (mulher, mãe, professora). Assim, as mulheres deixaram de ser progenitoras incultas para tornarem-se esposas educadas, alicerces da moral e dos bons costumes. Assim, paulatinamente o capital cultural vai se construindo até chegar a um estado incorporado, ou seja, o *habitus*, pois, “não pode ser transmitido instantaneamente” (BOURDIEU, 1998, p. 75), ele é incorporado ao agente à medida que este exerce o trabalho de inculcação e assimilação.

### **3.3 A moral cristã na Escola Normal Senador Hermenegildo de Morais**

Andrade (2016), aponta que “as congregações religiosas femininas em Goiás começaram a atuar no campo educacional no final do século XIX” (ANDRADE, 2016, p. 29), fato este, observado também por Canezin (1994) que sinalizou o Colégio Sant’Anna sob direção da Congregação Dominicana, como o primeiro colégio católico a ofertar os ensinamentos primário e secundário para mulheres e o primeiro a dispor o Curso Normal subvencionado pelo Estado. Como anteriormente mencionado, o Colégio Normal Senador Hermenegildo de Morais foi administrado pelas mães agostinianas. “E para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo” (LOURO, 2000, p. 447).

Nesse sentido, conforme Lustosa (1977) a igreja sempre viu o campo educacional como peça fundamental para disseminação dos ideários cristãos. Nas palavras de Lustosa (1977),

As congregações religiosas, masculinas e femininas, virão encarregar-se desse serviço *de evangelização* que para elas era também obra da Igreja. É impressionante, comparando-se com outras tarefas, o número de institutos religiosos que se fixam ou são criados no Brasil para atender ao mercado das escolas e colégios. Será por meio deles que o catolicismo prestará serviços preciosos à classe média e alta, sem esquecer de atender também, às camadas desfavorecidas, ao mesmo tempo que se beneficiará dos favores e do prestígio, como também das vocações que, em grande parte, sairão das camadas intermediárias. (LUSTOSA, 1977, p. 54, grifo nosso).

O caráter religioso assumido pela escola pode ser asseverado na literatura, nos documentos oficiais da instituição e nos depoimentos das normalistas. Segundo Bourdieu (2007) “a religião cumpre uma função de conservação da ordem social contribuindo, nos termos de sua própria linguagem, para a legitimação do poder dos dominantes e para a domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 2007, p. 32). No tocante à educação “não existem princípios dogmáticos, mas práticos, corolários derivados de fundamentos religiosos ou fundamentos ditos naturais” (LIMA, 1978, p. 111) e, nesse sentido, no contexto da pesquisa, torna-se mais um modo de dominação.

Nos depoimentos, percebemos a forte presença da educação religiosa. Nas palavras de Souza (2018) a propensão para virar freira era impetuosa:

Quase que viro freira! Elas faziam a gente achar que o convento era a melhor coisa do mundo. Chegava de manhã e logo ia para a capela, primeiro rezava e depois ia para a aula. Se tivesse uma aula vaga? Capela, rezar de novo. Época de carnaval? Ninguém podia brincar o carnaval, tinha que ir para o retiro rezar. Dentro do colégio, o retiro. O dia todo rezando e sem falar com ninguém. Um retiro espiritual. Tinha palestrar para nós ficarmos pensando e ver os erros da gente. Servia para melhorar. Ao invés de pensar em carnaval? Ia rezar. Os pais não deixavam a gente ir ao carnaval, jogavam a gente no colégio de sete da manhã a seis da tarde. Lá você ficava indo nas missas. Aprendia a ler a bíblia. Elas ensinavam a ler a bíblia de uma forma totalmente diferente do que eu vejo hoje. (SOUZA, 2018).

Em outros depoimentos foram assinalados a obrigação da confissão toda semana e que se “rezava até dar calos nos joelhos” (CAMPOS, 2018). Bourdieu

(2007) destaca a contribuição da religião ao impor princípios de estruturação do pensamento do mundo social, ao passo que impõe um sistema de práticas e representações fundado em princípios políticos, o que nos faz compreender a subvenção do estado para a manutenção das escolas particulares, em sua maioria, católicas.

Conforme o Estatuto do colégio, as agostinianas tinham o compromisso com a sociedade à época de “amparar a juventude em estado de abandono moral, intelectual e material” (p. 08), ou seja, zelar para que a moral e os bons costumes fossem preservados. Nas atas de resultados finais das 1ª, 2ª e 3ª séries do Curso Normal, só encontramos a disciplina de Educação Religiosa a partir do ano de 1969, o que indica que o ensino religioso permeava as outras disciplinas, uma vez que as madres faziam parte do corpo docente e ocorriam fora do horário das aulas, em retiros espirituais ou nas missas em que as alunas eram obrigadas a frequentar. “Em todos os domingos e dias santificados, todas as alunas externas têm obrigação de assistirem à santa Missa na capela do colégio (ESTATUTO, 1939, p. 08). Desse modo, o *habitus* se expressaria também no campo religioso, uma vez que era incutido nas alunas do curso normal, princípios do cristianismo.

Segundo Bourdieu (2007),

A igreja contribui para a manutenção da ordem política, ou melhor, para o reforço simbólico das divisões desta ordem, pela consecução de sua função específica, qual seja a de contribuir para a manutenção da ordem simbólica pela imposição e inculcação dos esquemas de percepção, pensamento e ação objetivamente conferidos às estruturas políticas e, por esta razão, tendentes a conferir a tais estruturas a legitimação suprema que é a naturalização, capaz de instaurar e restaurar o consenso acerca da ordem do mundo, mediante a imposição e a inculcação de esquemas de pensamento comuns, bem como pela afirmação ou pela reafirmação solene de tal consenso por ocasião da festa ou cerimônia religiosa, que constitui uma ação simbólica de segunda ordem que utiliza a eficácia simbólica dos símbolos religiosos com vistas a reforçar sua eficácia simbólica reforçando a crença coletiva em sua eficácia. (BOURDIEU, 2007, p. 70).

Nesse ponto de vista, a obrigatoriedade de frequência às missas e retiros reforçam e naturalizam o *habitus* inscrito no cumprimento do ofício religioso, pois, a igreja católica desenvolvia estratégias para serem inculcadas pelas normalistas o ideal

de mulher à época. Em um dos depoimentos verificamos que as mulheres que não frequentavam à missa, eram tidas como “gente do mal” (SOUZA, 2018).

Nesse sentido, observamos que a moral cristã instituída pela Escola Normal e legitimada pela sociedade à época, compunha o *habitus* das normalistas ao acreditarem e revelarem que as pessoas que não frequentavam a igreja não eram de boa índole. Todavia, identificamos que as normalistas que participaram da pesquisa queixaram-se dos inúmeros rituais religiosos, da obrigatoriedade de frequência aos retiros e eventos cívicos-sociais consorciados a moral cristã, o que nos traz um questionamento: Mesmo acreditando que as pessoas/moças de bom caráter deveriam frequentar a igreja, queixavam-se da regularidade, estariam elas frequentando os eventos cristãos por submissão ou por receio de retaliações?

### 3.4 Os castigos e punições

Os castigos constavam como normas instituídas no Estatuto Curso Normal:

A disciplina é preventiva de modo a aperfeiçoar a individualidade de cada educanda. As sanções são justas e sempre visam educar, corrigir e moldar a mocidade nos princípios católicos. Como fatores primordiais nesta grandiosa empresa de educar, isto é, completar a tarefa iniciada no lar, contamos com a paciência, estímulo, temor de Deus e apoio moral dos Srs. Pais, aos quais a diretoria enviará mensalmente, um boletim com notas obtidas em procedimento, aplicação e média mensal. (ESTATUTO, 1939, p. 04).

Seria provável que os castigos tivessem o aval dos pais, uma vez que o estatuto continha as normas e regimentos da escola e era entregue aos pais no ato da matrícula. Segundo as narradoras, os castigos seriam oriundos de desvios de conduta moral e de transgressão às normas. Os castigos incluíam cópias de frases com efeito moral, ficar de pé ou ajoelhada dentro ou fora da sala de aula e após o castigo as alunas deveriam se confessar para que pudessem ser absolvidas.

Canedo (2018) descreve um castigo:

Éramos peraltas. Coisas de aluno mesmo. Uma vez estávamos fazendo uma atividade e a professora que era freira perguntou qual era o maior sacramento, eu acho que era assim a pergunta. E eu escrevi que o maior sacramento era o matrimônio. Menina! Copiei mil

linhas que o maior sacramento era o batismo [...]. Eu ficava com muita raiva e ainda tinha que confessar. (CANEDO, 2018).

Os castigos advinham de eventuais circunstâncias ocorridas fora da sala de aula e além dos muros da escola:

Os castigos eram de deixar a pessoa exposta para todos verem. Ficava em pé lá no corredor com uma placa na mão dizendo: Estou de castigo porque fui na porta do cinema e deixei o vento levantar minha saia. Eu me lembro que na escola tinha um pé de manga que não podíamos apanhar. Se você pegasse, a freira te colocava em pé segurando a manga para todos verem que você tinha pegado. Era muito rígido naquela época, não podia fazer nada. (SOUZA, 2018).

As reações das alunas e o modo de responder às atividades internas guardam similaridade com certos deslizes ocorridos na vida social, quando as mesmas fazem referência às situações nas quais se colocam em desalinho ao que era exigido de postura e comportamento. A referência ao matrimônio como maior mandamento não seria propriamente um desconhecimento da hierarquia dos sacramentos, mas uma transgressão típica de quem só tinha olhos para as vaidades do namoro, daí a referência a se intitularem peraltas. Índícios de arroubos de uma juventude ávida por liberdade menos vigiada, sujeitas às punições no espaço de formação. Observa-se que a cobrança dos delitos não se limitava a atos ocorridos no interior da escola, mas incluía as aventuras externas que chegassem ao conhecimento das mães. A exposição pública da transgressora seria uma estratégia para que a eficiência do castigo implicasse na não reincidência do ato, considerando o constrangimento e o vexame que envolvia o cumprimento do castigo perante a turma e a escola.

Resta a outros investimentos investigativos aprofundar a subjetividade dos efeitos e resultados dos castigos aplicados, caso tenham sido objeto de algum registro, ou que alguma narradora da época possa elucidar sobre a possível eficiência ou ajuste de postura das normalistas ousadas que insistissem em transgredir a ordem, a moral e a postura definida naquele espaço de formação.

O Estatuto da Escola Normal anunciava que a emulação era importante para o aprendizado e por esse motivo, as notas de Religião, Comportamento e Aplicação seriam divulgadas mensalmente e as alunas que obtivessem média superior a 80 e 100 em Religião teriam seus nomes inscritos no quadro de honra. As alunas que não conseguissem médias superiores a 80 seriam passivas de repressão que incluíam:

- a) Advertência privada ou pública segundo a falta.
- b) Privação de recreio, passeios e etc.
- c) Trabalho para escrever.
- d) Suspensão momentânea das aulas.
- e) Suspensão das aulas por alguns dias.
- f) Quando porém forem esgotados todos os recursos, a aluna será despedida para o bem da coletividade. (ESTATUTO, 1939, p. 05)

Desse modo, o Estatuto demarcava a rígida disciplina para manter a ordem e a honra das alunas que foram confiadas à escola pelos pais “zelosos”. Os castigos eram sempre oriundos de mal comportamento, negligência dos deveres escolares, ofensa à honra das colegas e falta de respeito com os preceitos cristãos.

Nessa perspectiva, as regras instituídas pela Escola Normal assim como os castigos, necessitariam contribuir para a formação das alunas, incorporando ao seu *habitus* as normas da sociedade à época, as quais guiariam seus passos fora da escola. A professora normalista deveria ser um modelo de professora, já alertado por Teive (2008, p. 178), “deveria educar pelo seu exemplo”.

Identificamos nas narrativas que algumas normalistas não aprovavam as atitudes de certas professoras. Assim nos conta Campos (2018):

Tinha uma freira que dava aulas para nós de uma maneira que eu não concordava [...] E essa freira chegava e falava: “Fulana, Beltrana e Ciclana,” aqui na frente. Tinha que ir. O quadro era grande e ela o dividia em três partes e colocava as alunas e a gente tinha que responder as perguntas. Escrever no quadro. Aí chamava a quarta e colocava ajoelhada na frente dela e começava a fazer pergunta e ainda dava nota. Ia juntando as notas disso com as notas de prova. Eu achava isso um terrorismo. (CAMPOS, 2018).

Percebemos a rigidez do Curso Normal e as possíveis punições que as alunas poderiam sofrer caso não fosse cumprida a exigência das professoras. Nesse sentido, os castigos eram constantes e justificados pela manutenção da ordem e do bom comportamento. Por meio da escola os pais teriam controle de suas filhas como aponta Canedo (2018):

Nossa! os pais tinham muito controle! Naquela época não existia reunião de pais, o que é muito comum hoje. Os pais eram distantes, moravam longe da escola e ainda sim sabiam tudo o que acontecia na

escola. Eu morava com minha avó na época e era um regime militar! Ave Maria! (CANEDO, 2018).

A ênfase da narradora na onipresença dos pais, nas decisões e cobranças adotadas na escola, sinalizam dois aspectos interessantes: Primeiro, contrasta com a exortação inicial inscrita no Estatuto no qual conclamam os pais a serem vigilantes aos preceitos cristãos e nos acompanhamentos da vida escolar das filhas; segundo, a divulgação periódica do desempenho escolar, assim como a comunicação das ocorrências, legitimavam o rigor e as exigências da escola no alinhamento do que seria esperado pela família quanto à observância de normas e regras pelas filhas. A rigidez disciplinar, o estranhamento das alunas quanto à vigilância em ambos os espaços, definiam os modos pelos quais se constituiriam os *habitus* sociais, cristãos, culturais e conseqüentemente da normalista em formação.

Merece destaque a organização da igreja católica a respeito do comportamento social da mulher, colocando na condição de “a virgem” ou a “mãe de Jesus” e nesse contexto seria “predestinada à submissão e ao pagamento dos pecados cometidos pela essência de sua espécie” (ROSSO, 2011, p. 163). Assim, cabia à mulher assumir o papel ideal, de virgem ou de mãe. Por extensão, a normalista seria admitida como a segunda mãe, aquela que no exercício docente assumiria a função de cuidado, amor e zelo pelos alunos.

A definição de padrões, normas e regras seriam os pilares da missão e filosofia de formação da Escola Normal fundados na moral cristã, cujos princípios e valores seriam transmitidos tanto na arquitetura curricular, quanto na inserção das normalistas em diferentes eventos que envolviam o ofício religioso, extensivo à igreja e aos momentos especiais do calendário católico. “A gente organizava dentro e fora da escola, as procissões, as coisas de igreja, éramos nós” (CANEDO, 2018).

A escola conforme Bourdieu (2007), torna-se uma instância oficial responsável pela transmissão e apropriação da cultura dominante, ou seja, pela formação do *habitus* professoral, nesse caso, com intento de preparar as futuras esposas e mães transformando os valores da cultura dominante em capital cultural socialmente determinado. Podemos perceber, desse modo, o quanto a igreja aliada à escola e à família representavam os interesses da sociedade à época na constituição da formação da normalista com o valor simbólico que representaria tais interesses.

### 3.5 Casamento X Educação

No contexto de formação das normalistas na década que inaugurou a segunda metade do século XX, os padrões de sociedade legitimados à época estariam em conformidade com o projeto educativo operado pela ordem religiosa responsável pela preparação das normalistas.

As escolas para meninas já existiam em meados do século XIX, no entanto em maior número para meninos, escolas essas mantidas por ordens religiosas femininas ou masculinas com professores para meninos e professoras para meninas, e de acordo com Louro (2000) os professores deveriam ser:

Eles e elas, pessoas de moral inatacável, suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2000, p. 444).

Em Morrinhos, na Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes, segundo as narrativas e nos documentos oficiais, essa prática estaria presente na formação das professoras: “Lá no colégio, no Curso Normal aprendíamos muito a ser dona de casa. Aprendia de tudo, tudo, tudo. Por exemplo: Fazer uma barra de calça, trabalhos manuais, crochê, tricô...” (SOUZA, 2018).

No estatuto consta a previsão de oferta de cursos especiais com preços e duração diferenciados àquelas alunas que tivessem interesse. Obviamente que tal investimento implicaria um custo maior do que a pensão estabelecida nos casos de internato, semi-internato ou externato. Todavia, algumas narrativas apontaram ocorrências interessantes em relação à permanência e conclusão do Curso Normal culminado com a certificação e o diploma de normalista. Na percepção de algumas narradoras haveria um processo distinto que tinha correspondência com a posição social da aluna matriculada. Casos em que pertencendo às famílias mais abastadas financeiramente na região, permaneciam frequentes no Curso Normal e o abandonavam antes de concluir os estudos, sem receberem o diploma, em casos de

casamento firmado, ou seja, saíam do curso para casarem. Tal indicativo sugere que a importância do Curso Normal possuía correspondência com a capacidade de formação e preparação da aluna para o refino social, cultural, cristão, assim como habilidades artísticas e artesanais, não necessariamente uma preocupação com o certificado, isto é, com o diploma de normalista. Pertencer a esta instituição por um tempo, sendo acolhidas e preparadas pelas religiosas seria distintivo, numa transição para a vida de casada que a esperava no projeto familiar.

Frequentar o Curso Normal, concluir os estudos e almejar o diploma de normalista, seria um empreendimento reservado às moças solteiras, que, almejando a oportunidade de se tornarem professoras, primeiro concluiriam seus estudos para depois pactuarem o casamento.

Duas narradoras mencionaram a presença de colegas que após o casamento retornaram para a Escola Normal, inclusive com filhos, a fim de concluírem seus estudos. Casos eventuais, pois outra narradora afirmou não ter nenhuma colega casada ao longo do curso.

Canedo (2018) relata que:

Eu tive uma única amiga casada fazendo o curso, e nós todas da minha turma éramos solteiras. Nem noiva tinha. Eu acho que todas nós queríamos estudar antes de casar ou pensar em namorar. Quer dizer, namorar... Todas nós queríamos! Namorar, nós namorávamos, aqueles namoros de antigamente. Nada sério! Era umas brincadeirinhas, muito simples mas também muito respeitosas. Meu pai e as freiras colocavam na nossa cabeça que tínhamos que estudar primeiro. As freiras falavam: Estudem! Deixem para namorar e casar depois. (CANEDO, 2018).

Campos (2018) alude sobre ter colegas de classe que deixavam os estudos para se casarem:

Ixi! Uma porção. Muitas casaram antes de terminar o ginásio. Às vezes voltavam, tomavam bomba todo ano e paravam. [...] Quando elas estavam na segunda ou terceira série do ginásio elas saíam mesmo para se casarem, quem queria continuar, não casava de jeito nenhum. [...] Quando eu fiz o Normal, eu tinha duas colegas que eram casadas, tinha uma que tinha até filho, um bebê que ela levava para a sala de aula e o colocava em um cantinho. (CAMPOS, 2018).

Souza aponta que teve algumas colegas que pararam de estudar ao se casarem, mas “eram pessoas que tinham muito dinheiro que resolviam casar e

paravam de estudar” (SOUZA, 2018). Segundo Louro (2000) a feminização do magistério ocorreu pela crescente demanda escolar, uma vez que os homens deixavam as salas de aula e as mulheres cada vez mais assumiam a função, fato esse ocorrido em várias regiões do Brasil. Assim com Almeida (1998), Louro (2006), aponta que a mulher não poderia ultrapassar os limites do lar.

De acordo com Louro (2000),

Muito se discursava que a mulher deveria ser mais educada do que instruída, pois para elas era suficiente uma formação de caráter, acreditavam que não existiam razões para preencher a cabeça de uma mulher com conhecimentos, dado que seu destino exigia apenas uma moral sólida e bons princípios. (LOURO, 2000, p. 446).

Segundo a autora, o destino da mulher era a maternidade, e por esse motivo, o Magistério passou a ser considerado uma continuidade da mesma. Almeida (1998), enfatiza que a docência no ensino primário não fugia à maternidade pois, o mesmo seria uma continuação de sua missão segundo o imaginário social envolto no papel feminino.

Segundo Almeida (1998),

Nos primeiros anos do século XX, algumas conquistas femininas permitiam às mulheres frequentar escolas, porém não as universidades; tinham a possibilidade de trabalhar no magistério, mesmo ganhando pouco, e possuíam um pouco mais de liberdade, embora severamente vigiadas. (ALMEIDA, 1998, p. 37).

Em Goiás, especificamente, segundo Canezin (1994), ao passo que os liberais cubistas defendiam a necessidade de uma profissionalização do magistério, destacavam a conveniência do mesmo afinar-se com especificidades consideradas inerentes à condição feminina “como apostolado de brandura, de paciência, de dedicação, de amor” (CANEZIN, 1994, p. 25).

Segundo Canezin (1994),

No plano do discurso havia uma contradição entre a decantada necessidade de uma Escola Normal para formação de professores, defendida pelos liberais goianos como algo imprescindível para a melhoria do ensino, e a exaltação que eles faziam da vocação natural da mulher para o ensino primário em detrimento de uma formação profissional. Esse privilégio das aptidões naturais da mulher para o Magistério era conflitante com as ideias positivistas de que o

Magistério precisava ser profissionalizado, de que deveria existir uma formação científica para o professor. (CANEZIN, 1994, p. 26).

O exercício do Magistério pela mulher resolveria a baixa procura do mesmo pelos homens. Segundo Louro (2000), esse seria um trabalho ideal para a mulher, pois, possibilitaria a conciliação com os trabalhos domésticos. Nas narrativas verificamos que as normalistas em Morrinhos, estudavam para depois se casarem ou estudavam até se casarem e depois não retornavam aos estudos. Destacamos também a predisposição das freiras para que as alunas não namorassem para posteriormente se casarem, “elas diziam que as duas coisas não davam certo, se fossemos casar ia atrapalhar os estudos” (CANEDO, 2018).

Tais disposições apontariam uma tendência à cooptação das moças para a ampliação dos quadros da ordem religiosa. Tanto no ginásio com os meninos quanto na Escola Normal com as meninas seria recorrente a indução “no despertar de novas vocações”, atraindo os vocacionados para abdicarem da vida civil e seguirem a vida religiosa. As ordens missionárias que se ocuparam da educação, incluíam nos seus projetos missionários o fomento de novos religiosos por meio da formação escolar.

Para Louro (2000) algumas mulheres já não viam o casamento como única opção, permaneciam solteiras e seguiam a carreira docente, pois, ganhar algum dinheiro permitiria uma certa independência, embora os preceitos da maternidade e matrimônio estivessem internalizados em seu *habitus* professoral. “Aqueles que queriam estudar, não se casavam não. Quando estavam no ginásio saíam para se casarem, quem queria continuar, não casava de jeito nenhum” (CAMPOS, 2018).

A exortação marcada por Campos (2018), conforme percebido no cruzamento de outras narrativas, não seria um processo natural ou igual para todos no ambiente da Escola Normal? Haveria um componente social forte na observância de tais recomendações, haja vista a evidência de que as normalistas cuja condição social direcionava para o horizonte da docência e o ofício de professora, priorizaria a conclusão do curso com o alcance do diploma, enquanto outras cuja origem social não determinasse necessariamente uma ocupação formal, seria recorrente a interrupção do curso sem concluir para o atendimento de projetos pessoais ou familiares.

Consoante a autora, a representação da professora solteira

[...] é muito adequada para fabricar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para *desprofissionalizar* a atividade. A boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. [...] De certa forma essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela esquece de si. (LOURO, 2000, p. 466).

Algumas normalistas disseram que só estudaram porque não se casaram. Campos (2018) esclarece que:

Era usual que a mulher fizesse o Curso Normal. Eu me lembro que quando mudou de Normal para Magistério, até a clientela mudou. Pode coincidir com a vida que também mudou muito. E as mulheres começaram a ter acesso a outras profissões, porque antes, elas eram educadas para que? Para poder tomar conta de uma casa, para casar, para ter filhos e tudo o mais. Alguns pais pensavam: Minha filha vai casar mesmo, então ela tem que fazer o Curso Normal mesmo. Lá é bom! Elas aprendem a serem donas de casa. [...] Mentalidade de época. Tem até uma música do Nelson Gonçalves chamada Normalista que dizia assim: Mas a normalista não pode se casar ainda, só depois de se formar [...] E todo mundo queria namorar uma normalista, porque depois elas iam ser boas donas de casa, fazer uma comidinha gostosa para o marido, cuidar dos filhos... Mentalidade de época! (CAMPOS, 2018).

No relato de Souza (2018),

Professor era uma profissão que na época você podia se casar e conseguia conciliar casa e trabalho. Na minha época foi assim. Por exemplo: Eu fui para o Magistério porque era a tarde. De manhã, ficava em casa, fazendo as coisas e a tarde dava aula. E quando voltava dava tempo de arrumar a janta e mexer com o menino. A gente dava conta do recado. (SOUZA, 2018).

Nesse sentido, “o casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina” (LOURO, 2000, p. 454) e paulatinamente o Magistério passou a ser indicado para mulheres. Percebemos desse modo, uma predisposição das mulheres solteiras frequentarem o Curso Normal e seguirem a carreira docente. Confirmado pelos depoimentos, as alunas que queriam seguir a carreira, quando se casavam, era depois que terminavam o curso e normalmente saiam de casa para trabalhar para ajudar nas despesas, uma vez que a profissão era permitida e bem vista aos olhos da sociedade.

O Curso Normal, a carreira docente representaria autonomia e uma certa liberdade: “Estudar? Naquela época? Era para sair de casa, ter alguma coisa para fazer. Porque em casa era só tarefas domésticas” (SOUZA, 2018). Canedo ressalta que “Queria estudar para ter uma profissão, sabe, uma certa independência financeira” (CANEDO, 2018) e Campos afirma “eu me casei depois de formada, já trabalhava” (CAMPOS, 2018).

Percebemos assim, pré-disposição das normalistas em quererem se profissionalizar. Nesta época, “se a mulher quisesse trabalhar, ela só poderia ser professora” (CAMPOS, 2018), pois a profissão não feria princípios religiosos e, ademais, os homens foram deixando a carreira docente por conta dos baixos salários e nos interiores do país, não haviam opções, isto é, o Curso Normal era a única opção de carreira que não afetaria a moralidade e não oferecia risco aos lares. As mulheres não poderiam seguir para outras cidades para estudar como mostra o depoimento de Campos (2018):

Meu avô, pai de minha mãe, fez todos os filhos estudarem, ele era uma pessoa que valorizava muito a cultura e a arte. Meus tios todos saíram para estudar. Uberaba, Bonfim. Fizeram farmácia, odontologia... Só as mulheres que não foram. Elas foram para o Colégio Interno para fazer o Curso Normal. (CAMPOS, 2018).

Das três normalistas narradoras, Campos e Canedo, têm irmãos formados em outras cidades, médicos, engenheiros e advogados, apenas as irmãs ficaram para cursarem o Normal, Campos tem uma irmã que se tornou advogada tempos mais tarde. No município havia o curso científico, as irmãs de Canedo o fizeram, no entanto, todas seguiram a carreira docente: “Nós somos seis professoras (eu e minhas irmãs), um irmão médico e o outro engenheiro. Elas não fizeram o Normal, mas todas viraram professoras” (CANEDO, 2018).

Já na família de Souza, os irmãos não seguiram com os estudos, frequentaram apenas o primário, alguns cursaram o ginásio e “a única irmã mulher mais velha, não fez o Normal, porque resolveu casar. Na época, ou casava ou estudava, então...” (SOUZA, 2018). O deslocamento para dar continuidade aos estudos seria bem visto apenas para a figura patriarcal (pai – marido – irmão – tio), ou seja, o homem.

Convém salientar que os padrões requeridos pela e na sociedade à época, legitimariam o modelo hierárquico ao qual a mulher se submetia, sob a tutela do pai ou responsável, transferindo para o esposo mediante o casamento. O anseio pela

certificação, obtida no Curso Normal, com o diploma de normalista, abririam oportunidades de inserção profissional, na extensão dos resultados propiciados pelo salário e pela abertura representada para essa mulher que enxergaria uma terceira via em termos de afirmação, autonomia, independência e liberdade.

### 3.6 Vestida de azul e branco

Assim como relata a música anteriormente mencionada por uma das narradoras, era o uniforme das normalistas. Segundo Teive (2008) quando o uso do uniforme foi instituído pela Escola Normal, passou-se também a ter um maior controle sobre as mesmas. Os regulamentos das Escolas Normais previam que,

quando uniformizados ainda que se encontrasse fora da escola, os/as alunos/as que apresentassem mal comportamento estariam sujeitos/as a punições por parte do diretor e membros do corpo docente, bem como pelas autoridades do ensino, incorrendo em penas que, dependendo da gravidade da falta, poderiam resultar em advertências, repreensões, detenção na secretaria até o término da hora do expediente, suspensão, que podia variar de três dias a um mês e, nos casos mais graves, a expulsão da escola. (TEIVE, 2008, p. 182).

Segundo a autora o uso do uniforme era uma estratégia de distinção que contribuía para o controle sobre o comportamento dos futuros professores e na constituição de um *habitus* pedagógico, assim, o mesmo funcionava com uma espécie de freio do mau comportamento. O *habitus* professoral paulatinamente ia se constituindo, uma visão romantizada do uniforme que servira como controle de ações e distinção das demais moças da cidade, era a interiorização da exterioridade, o uso do uniforme fora internalizado como característico da boa moça, religiosa com bons modos e de família e conduta exemplares requerida de uma normalista.

Sobre o uso do uniforme as normalistas relatam que haviam os uniformes normal para o dia-a-dia, o da educação física e o de gala usado para eventos. Assim, Canedo (2018) nos conta que:

O uniforme era lindo! Tinha que ser bem limpo e bem passado. Na escola, as freiras ficavam de olho no uniforme. Elas nos colocavam ajoelhadas e a saia tinha que encostar no chão. Ah, mas se não encostasse! Tinha que fazer outro, soltar a barra... De jeito nenhum podia ser acima do joelho. Se não era castigo! (CANEDO, 2018).

Sobremaneira, o uso do uniforme contribuía para a constituição do *habitus* professoral, uma vez que ele distinguia as normalistas frente à sociedade da época, marcando um status social sobre como deveria ser uma professora em meados do século XX. No entendimento de Vicentini e Lugli (2009) o uniforme sempre impecável representava também as qualidades ideais que a mulher deveria ter.

Na figura abaixo podemos perceber como era o uniforme da normalista, descrito nas narrativas:

**Figura 4** – Desfile da Escola Normal Dr. Hermenegildo de Moraes em 1943



**Fonte:** Barbosa e Melo (2016)

Souza (2018) mencionou como eram os uniformes:

Tínhamos uniformes, saia abaixo do joelho toda pregueada e camisa branca. Tinha o uniforme de Educação Física e o uniforme de gala para eventos, para as festas. O uniforme era azul e branco, alguns com manga comprida, outros com manga curta, sem manga de jeito nenhum. Tinha uma gravatinha azul com listras brancas também. O de Educação Física, era uma saia pregueada com um bermudão embaixo, a saia era cinza e tinha umas alças que passavam de um lado para o outro, tinha uma camiseta branca por baixo. O de gala era um verde água, uma blusa de lingerie branca por baixo, era bem chique. Ah! E tinha uma boina. (SOUZA, 2018).

O uniforme usado pelas normalistas da fotografia foi usado em um desfile cívico no ano de 1943. Canedo (2018) ao expor que o uniforme era belo, nos desperta um questionamento: Seria o uniforme da normalista tendência de moda? Ao desfilar o *habitus* professoral pelas ruas da cidade, estariam as normalistas lançando moda à época? O uniforme deveria estar limpo e bem passado, e deveria estar no tamanho correto no caso das saias, caso contrário haveriam penalidades, castigos e até a soltura da barra das mesmas pelas freiras que de acordo com as narradoras, possuíam uma tesourinha para eventuais transgressões com o uniforme.

### 3.7 O status da normalista

A Escola Normal cuidava para que suas alunas fossem distintas das demais moças da sociedade, quer pelo uso do uniforme, pelo comportamento, pela frequência à igreja. Na sociedade de Morrinhos, em meados do século XX, momento em que o país passava por grandes transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais, a normalista era vista de modo diferente, conforme assevera Souza (2018):

A sociedade via a normalista como uma pessoa de muito respeito. Muito mais que as outras. Eram vistas com muito bons olhos. Embora a gente não lecionasse na época porque as oportunidades eram poucas, de sair do curso para dar aula. Você saía pronta para outras coisas, saía pronta para casar, menos para assumir uma sala de aula. Na minha época ninguém saía do curso e ia dar aula. Tinha a formatura, mas só após um tempo de formada é que você conseguia emprego. Nossa! O professor era o mais respeitado. Era o Senhor, a Senhora. (SOUZA, 2018).

Cabe lembrar que Souza (2018) terminou o curso no ano de 1969, as outras entrevistadas, antes mesmo de se formarem eram convidadas a assumir turmas de magistério e ou ocupar cargos de administração na secretaria de educação do estado. As participantes da pesquisa estudaram e atuaram no tempo da ditadura militar e ao serem questionadas sobre o contexto da época, foram unânimes em relatar que não viram nada de ditadura em Morrinhos, pois, eram muito novas e não se falava sobre política. Uma delas ainda nos disse que só foi compreender o que foi a ditadura militar depois que acabou.

Quando foram estudar na capital do estado, Campos e Souza (2018) afirmam que vivenciaram fortes repressões, prisões de entes familiares, colegas de classe que trabalhavam na segurança pública para apontar as pessoas envolvidas em reuniões contra o governo à época, mas que em Morrinhos, nos tempos de escola, por serem escolas de padres e freiras nada se ouvia sobre o período militar.

Portelli (2014) afirma que “não se pode submeter completamente a memória de nenhum indivíduo sob um marco de memória coletiva. Cada pessoa tem uma memória, de alguma forma, diferente de todas as demais” (PORTELLI, 2014, p. 2015). Nesse sentido, há um horizonte de lembranças possíveis. Algumas disseram ter mudanças à época, porém não as relacionam com o período militar.

O modo pelo qual a normalista era vista pela sociedade local, revela a constituição do *habitus* professoral inculcado pelas normalistas, pois, relacionava com o que os professores vivenciaram ou reproduziram a partir da representação construída sobre a aluna do Curso Normal, uma vez que suas ações eram tidas como naturais. Evidenciamos nos depoimentos que a escolha profissional, seria por vezes para sair de casa ou porque somente a carreira de Magistério era permitida e bem vista para as mulheres que por meio da docência poderiam adquirir um status e melhores condições de vida.

Nem todas pensavam em seguir a carreira docente quando ingressavam no Curso Normal, como mostra Campos (2018):

Não tinha nenhuma expectativa de seguir carreira. Eu era nova demais. Não tinha muita ideia disso não. Eu queria era namorar. [...] Não pensava em trabalhar. Eu comecei a pensar nisso quando estava na faculdade. Aí sim! Quando eu fiz Pedagogia em Goiânia, no quarto ano, eu saía de lá e vinha para Morrinhos. [...] Dava aulas no Magistério. (CAMPOS, 2018).

Consoante a Almeida (1998) “a figura da mulher que lecionava era bem aceita e apontava as moças como exemplo de honestidade e ideal a ser seguido” (ALMEIDA, 1998, p. 191). Louro (2000) destaca a transformação do magistério em trabalho de mulher, pois, essa profissionalização não se chocaria com a feminilidade.

Assim, a carreira de Magistério revelaria também a procura por ascensão social e remuneração salarial, conforme apontado por Canedo (2018):

O conhecimento que adquirimos no curso Normal, era mesmo para adquirir uma certa independência financeira, pelo menos com a maioria das minhas colegas era assim [...] A maioria queria estar ali para conseguir um emprego depois. Naquele momento ser professora era muito bom. Era até chique ser professora. (CANEDO, 2018).

Canedo (2018) chama atenção para as professoras do Curso Normal à época. As alunas se espelhavam nelas, pois, eram muito respeitadas e participavam de todos os eventos cívicos de Morrinhos como pessoas de muito prestígio. A partir dos depoimentos, foi possível perceber que conforme apontado por Bourdieu (2007) o status social é concedido por meio do consumo simbólico que é cultivado nas pessoas. Desse modo, podemos observar que a escola enquanto instituição dominante ocupava-se de legitimar a produção do capital cultural constituindo a apreensão do *habitus* professoral e um modo de ser professora, esposa e mãe.

Vicentini e Lugli (2009) chamam atenção para a ideia mística associada à figura da normalista, tomada como período grandioso da profissão “com a imagem idealizada da mulher na sociedade brasileira no período exaltado” (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 161). Segundo as autoras, é preciso indagar a noção de prestígio da normalista, uma vez que em várias regiões do país o Curso Normal era a única opção de continuar os estudos.

Nas entrevistas evidenciamos o prestígio que teria a normalista. Nas festas e eventos as normalistas marcavam presença, eram “vistas como pessoas que mereciam crédito e respeito” (CAMPOS, 2018). A formatura da normalista representaria um prestígio social conforme mencionado por Canedo (2018):

Nossa! Era o dia mais feliz! Íamos todas muito bem vestidas. Tinha a colação, a missa e às vezes um baile. Mas quando a gente formava, as pessoas nos olhavam com outros olhos. Até falavam: Olha! Aquela ali é professora, formada no colégio das freiras! (CANEDO, 2018)

E também por Souza (2018): “Ter o diploma de normalista era importante demais. Era uma formatura que olha lá!” (SOUZA, 2018).

Presentes nos eventos sociais, as normalistas estariam desse modo exercendo sua distinção entre as demais moças, estariam exibindo seu *habitus* professoral, inculcando nas outras moças o desejo de pertencer àquela fatia social de prestígio? Esse questionamento nos leva a perceber que talvez sim, despertariam o desejo das moças de serem parte do distinto grupo, pois o *habitus* professoral era definido

também pela postura corporal, não esquecendo o interesse dos rapazes em quererem se casar com uma normalista, afinal seria um exemplo de mulher. Bem formada, preparada nas habilidades técnicas, artísticas e artesanais, valorizadas à época.

### **3.8 A “boa” professora e os desafios da profissão**

Canedo (2018), chamou nossa atenção ao mencionar uma professora que conheceu antes de frequentar o Curso Normal:

Quando você perguntou porque nos tornamos professoras, eu fui pensar nessa minha amiga que acabou de ser enterrada. Ela era professora do primeiro ano. Tinha 1º ano A, B, C e D. Ela era de um e eu era de outro 1º ano. Aí eu ficava olhando o tanto que ela era dedicada. Ela tratava os alunos assim, como se ela fosse mãe de cada um. Eu ficava numa inveja, porque eu não era tratada assim, minha turma não era tratada assim. Aí eu ficava pensando: Gente: Porque minha professora não me trata que nem a Dade está tratando os alunos dela! Amiga, mãe, acolhedora. Aí quando foi mais tarde para eu me preparar para ser professora, eu me lembrei dela. Eu quero fazer que nem a Dade fazia. Eu queria ser que nem ela porque ela tratava os meninos com muita educação. Eu queria ser igual a Maria Trindade, não, a Dade, pra mim era Dade. (CANEDO, 2018).

Canedo (2018) se espelhou em uma professora do primário, que dava aulas para uma colega, julgada por ela como um exemplo de professora, um modelo a ser seguido. Por intermédio das narrativas, verificamos que as normalistas que fizeram parte da pesquisa, entendiam que para serem boas professoras, era preciso acima de tudo o amor e o respeito pelos alunos. Isso pode ser entendido pelo papel que se esperava que a mulher exercesse. A professora/mãe, que ama seu aluno e zela por seu bem-estar.

Ser professora naquela época seria um prestígio, segundo relatos das narradoras. “Normalmente nos convidavam para exercer cargos de confiança, e por ser uma cidade do interior, havia respeito. Até em aniversário das crianças, o professor era convidado. Alunas do magistério eram destaque” (CANEDO, 2018). Sobre ser uma boa professora Campos (2018) destaca que:

É aquela que além de levar o conhecimento, é uma pessoa amiga, que leva os alunos e as outras pessoas pelo bem e não obrigando-as, porque tudo o que se faz por obrigação, não tem valor, não tem sentido. Eu sempre quis ser uma professora que desse liberdade aos

meus alunos, mas também que eles me respeitassem como professora [...] quando você termina o ano, você sabe tudo aquilo que você fez, e se acha que foi positivo, você leva, o que foi negativo, você deixa de lado. É como na vida. (CAMPOS, 2018).

Observamos em Souza (2018) que a boa professora precisaria amar os alunos:

Olha, para ser uma boa professora, a primeira coisa é amar seus alunos, como se fosse família. Porque você tem interesse em preparar a aula e transmiti-la. E quando você vê o fruto daquilo, é muito gratificante. Quando você vê que o aluno aprendeu, você fica muito feliz da vida! A gente tem que ter controle do conteúdo e saber passar, e amar os alunos. (SOUZA, 2018).

Entendemos essa predisposição das normalistas em ter que amar seus alunos, pelo fato de elas serem mulheres e representarem as mães, ou seja, é natural que uma mãe ou uma tia ame seu aluno.

Em conformidade com Louro (2000), o argumento de continuação da maternidade, o amor pelos pequenos era perfeito pois:

A docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele ocorreriam aquelas que tivessem vocação. (LOURO, 2000, p. 450).

Segundo a autora, essa premissa justificava também a saída dos homens do magistério que procuravam ocupações mais rentáveis, legitimando a entrada das mulheres na docência, que até então tinha o universo restrito ao lar e à igreja.

Sobre os desafios da carreira docente, Campos (2018) relata que:

Eu comecei antes de formar. Quando fiz o terceiro normal eu dava aula no primário [...] A gente aprende errando. Porque até hoje o discurso é que já devemos sair com a prática, mas não é assim que acontece. A gente aprende mais a teoria e quando você coloca a teoria na prática, aí é que você começa a aprender realmente. (CAMPOS, 2018).

Já Souza (2018) expressa:

Naquela época trabalhar era difícil, a gente tinha que arrumar material para trabalhar, hoje vem tudo pronto. Só te falavam assim: Você vai dar aula de didática, você tinha que se virar e ainda vinha a grade com

os conteúdos. Mas não tinha fonte de pesquisa. Tinha que correr atrás. Hoje vem pronto, antes a gente tinha que fazer o conteúdo para o ano inteiro. A nossa escola aqui era referência. Caldas Novas buscava aqui, Goiatuba, buscava aqui, Pontalina, Edéia. A região inteira vinha buscar material aqui. (SOUZA, 2018).

Canedo destaca que quando começou a carreira docente, era muito nova “e para receber o vencimento, meu pai tinha que ir, tinha que assinar, porque eu era menor. Comecei muito novinha” (CANEDO, 2018). As normalistas que participaram da pesquisa, começaram a atuar em um momento em que o sistema educacional estava frágil, pois, por consequência dos militares no poder, a educação passou por algumas reorganizações.

Louro (2000) aponta que a profissionalização do magistério se intensificou no final dos anos 60 e na década de 70 sob o severo comando militar, pois “os discursos didático-pedagógicos, também contribuíam para os interesses dessa ordem” (LOURO, 2000, p. 472), haja vista que a legislação no âmbito educacional torna-se mais vasta e detalhista e uma forte tendência toma conta da representação da professora/mãe agora profissional do ensino.

Há a legitimação dessa profissionalização nas narrativas, todas as normalistas cursaram cursos superiores, especializações em supervisões escolares e atuaram em cargos de chefia nas décadas de 70 e 80 e ou até se aposentarem. Podemos atestar essa legitimidade de profissionalização no depoimento de Canedo:

Às vezes nessas viagens, eu tomava banho de lata, porque nem chuveiro tinha para tomar banho. Esquentava água, botava no balde e jogava. E eram 22 cidades que pertenciam à Delegacia de Ensino daqui. Eu esqueci. Eu fui delegada também. Secretária de educação, delegada... (CANEDO, 2018).

Cargos de inspeção no estado, também foram ocupados por mulheres, normalistas. Nesse depoimento Canedo (2018) expressa a dificuldade que encontrava nas viagens de inspeção, cargos esses que também ofereciam treinamento de capacitação para professores lotados em escolas do estado.

### **3.9 Sínteses conclusivas do *habitus* professoral das normalistas: olhares sobre as prescrições e as narrativas**

**Figura 5** – Normalistas com uniforme de gala (ano não identificado)



Almira, América, Nicolina, Izabel, Zinca e ....

**Fonte:** Acervo digital pessoal de Geraldo Inocêncio de Oliveira Filho

A ambiência de um jardim (a escola), com flores (alunas), inspirada no item do Estatuto que demarca o fim e objetivo da Educação preconizada. A alusão às normalistas como ‘mimoso botão’, que precisa de ‘amparo e proteção, dos zelos e cuidados do zeloso jardineiro (as mães formadoras), pressupõe um ambiente

cercado de ‘amor e disciplina’, primeiro acolhe e distancia-as dos riscos e males do mundo; segundo prepara-as para despertar e ‘exalar o seu aroma, tanto no lar como na sociedade’.

Indicativos do *habitus* professoral internalizado no campo simbólico, social, cultural, significado pelas normalistas, nas entrelinhas das narrativas, dentre os quais destacamos: jovens no frescor da idade, ou seja, a partir da adolescência, solteiras até a conclusão do Curso Normal, condições ideais para a certificação; elegantes, ativas, dotadas de classe, postura, dotes culturais, artísticos e habilidades para boa desenvoltura na família, no meio social e na igreja; preservadas das ameaças e desvios do mundo; piedosas e cristãs fervorosas, observadoras do ofício litúrgico; domínio didático e dos conteúdos específicos, segurança nas habilidades técnicas e de tomada de decisão; capacidade de planejamento, preparação de material didático, autoridade e domínio de sala de aula e posição de controle perante às crianças. Esse conjunto de competências e habilidades, culminaria na expressão “amar os seus alunos”, enquanto princípio, meio e fim do ofício docente.

### **3.9.1 O *habitus* e o *habitus* professoral coabitam as interlocuções e sentidos**

*O *habitus* professoral não emerge enquanto um fenômeno isolado ou exclusivo na trama de relações do contexto e da conjuntura. A configuração do *habitus* professoral, estaria indissociada dos campos nos quais ocorreram as experiências e vivências das normalistas em Morrinhos à época.*

A configuração do *habitus* professoral, apreendido pelo olhar investigativo, observadas as relações e interlocuções do objeto no contexto, na sociedade, na instituição e nos modos como a docência fora significada nos diferentes percursos e circunstâncias, nos exorta a considerar uma teia de possibilidades na qual o *habitus* se expressaria, intrinsecamente dimensionado no domínio social, cultural, religioso, histórico e educacional, que configuram a conjuntura e contexto nos quais as normalistas se fizeram e se tornaram professoras. Não é possível interpretar e compreender o *habitus* professoral enquanto manifestação exclusiva e isolada, mas determinado nas e pelas diversas relações dos sujeitos, suas motivações, interesses, visões, influências familiares e formativas.

Apreendida a internalização do *habitus*, indissociada dos distintos campos (social, histórico, cultural, religioso cristão, familiar, educacional), que se expressaram no tempo e espaço históricos da formação e atuação das normalistas, encontramos nos registros oficiais e nas narrativas, localizamos indicadores que nos instigam a visualizar leituras interpretativas em torno do objeto.

**No campo social e cultural** – considerada à época, a sociedade local, onde a juventude se relacionaria no deslocamento da casa para a escola, e na circulação em espaços de lazer e entretenimento, a presença em festividades organizadas em torno da igreja, teriam forte participação da congregação das irmãs formadoras da Escola Normal. Serviriam de vitrine para a aplicação, perante a sociedade, do conhecimento refinado, repassado pelas mestras. As jovens normalistas, igualmente seriam alvo de controle e vigilância, em circunstância de transgressão, rebeldia ou confrontação quanto o comportamento esperado. Os possíveis desvios da postura padrão, seriam passíveis de julgamentos e repreensões no momento adequado. Identificar-se e apresentar-se como aluna do Colégio das Freiras ou como Normalista, após certificada, seria distintivo, status social, porém, com determinadas cobranças e exigências.

A primazia do controle e da submissão hierárquica ao modelo patriarcal, estaria onipresente, na observância do que era permitido, segundo a autoridade do pai, extensiva à vigilância das mães e formadoras. A norma subjetiva de frequência ao Curso Normal, na condição de solteira, expressaria a transferência de autoridade do pai para o marido em caso de matrimônio. A interrupção dos estudos ou a continuidade depois de casada, dependeria da prerrogativa de concordância do esposo, ou de interesses outros que mobilizariam o casal no sentido de priorizar ou não os estudos.

Semelhante enquadramento da legitimidade social e cultural, definiria a disposição da normalista na divulgação de seus dotes e habilidades nos espaços e eventos cívicos e religiosos, momentos em que a qualidade da formação transmitida pelas mães seria exposta para a apreciação pública, convalidando a importância da instituição naquela sociedade.

A ida ao cinema e a realização de festinhas em ambientes restritos ao núcleo social, assim como a frequência aos eventos da igreja seriam, em resumo, o circuito social e cultural da juventude. Espaços onde os acordos familiares e os interesses

individuais encaminhariam a convergência de interesses na composição de novas famílias.

Subjetivamente, as prescrições e as narrativas externalizam relações de natureza social e cultural, nas quais as normalistas teriam participação e presenças efetivas, evidenciando ser o *habitus* professoral legitimado nas distintas vivências da jovem. Os anseios e expectativas de liberdade, autonomia de ação, assim como de afirmação que as normalistas almejariam usufruir nessa sociedade.

Iniciativas como ‘namorar sem compromisso’, expor as pernas na frente ao cinema, quando o vento levanta a saia, a exemplo de outras transgressões mencionadas nas narrativas, apontam movimentos de resistências – nominados pelas narradoras como peraltices, coisas de alunas, ‘meninas custosas’ – não seriam simples arroubos de rebeldia, mas expressão de empoderamento, despertado pela consciência subjetiva do status e lugar social que a figura da normalista assumia naquela sociedade, constituindo campos de tensões.

Não seriam corpos dóceis, submissos, manipuláveis. Se de um lado haveria a autoridade patriarcal, representada pela família e pela escola, de outro lado, a condição de normalista seria representativa de uma distinção que essas jovens, potencialmente entronizava, tencionando em outras direções. O anseio pela liberdade de namorar sem compromisso, seria um forte indicativo desse potencial empoderamento das normalistas. O aprendizado de artes, habilidades, artesanatos, técnicas, assim como os conhecimentos gerais da filosofia, da didática e das ciências, comporia as ferramentas que ampliariam a visão de mundo das normalistas. No sentido simbólico e subjetivo, estariam implícitas essas motivações e afirmações.

Indiretamente, as exigências de inserção social, de refino cultural, de aplicação das habilidades, a demarcação de uma postura social requerida à normalista, também impulsionaria a sua emancipação e autonomia em relação às decisões, que não ficariam restritas ao ofício docente no espaço da escola primária ou de uma sala de aula.

**No campo religioso cristão** – como extensão da piedade religiosa iniciada no domínio familiar, por meio da Escola Normal, as normalistas seriam introduzidas ao disciplinamento cristão, via catequese e cumprimento do ofício litúrgico em diferentes fases. Igualmente extensivo seriam tais aprendizados, requisitos para o preparo da futura professora. Rigor, disciplina, obediência e frequência regular às celebrações e sacramentos, culminariam na participação efetiva das alunas em momentos especiais

do calendário católico, quando assumiriam a liderança de eventos, procissões, corais, organização de ambientes, comando de grupos de crianças, dentre outras atividades de caráter público. Ao protagonizarem os diferentes aprendizados e demonstrar as habilidades adquiridas, as normalistas produziram, nesses espaços, o *habitus* professoral legitimado pela sociedade católica, em concordância com a missão e filosofia de formação da congregação religiosa.

Obviamente que nessas circunstâncias, estariam também em ação, as expectativas de arrebanhar jovens para seguirem a vida religiosa. Assim, a advertência de recomendação sobre o matrimônio depois de formadas, teriam um duplo sentido, assegurar que as jovens não desviassem do propósito dos estudos e o atrativo para a entrada na congregação. Em ambos os casos, o sentido do zelo, do cuidado, do direcionamento para o bom caminho estariam implícitos e alinhados aos interesses dos grupos familiares.

**No campo educacional** - a interlocução do *habitus* se expressaria diretamente no exercício do ofício docente e no trânsito das normalistas em diferentes cargos e funções ao longo da vida. Desde a iniciação precoce na docência, antes de concluírem o Curso Normal, até a inserção posterior à certificação, fica evidente que a formação inicial propiciada pelo Colégio das Freiras, constituiu em um divisor de águas na vida das normalistas. Pela qualificação recebida, a busca de aprimoramentos futuros, as credenciou a atuar em funções e cargos distintos, não ficando circunscritas à escola primária.

Tais indicadores confirmam o lugar social e cultural ocupado pelas normalistas, na atuação em postos na hierarquia da educação local e regional. Novamente visualizamos o *habitus* professoral na interlocução com os vários campos do contexto e da conjuntura política da época, haja vista que os cargos mais distintos na educação são ocupados por indicação ou convite. O protagonismo e a vitalidade das ações empreendidas pelas narradoras que seguiram o percurso da profissionalização, teve respaldo e ressonância na formação inicial, recebida no Curso Normal.

**No campo histórico educacional** – Produzir leituras históricas no campo da educação, nos instiga a buscar novas fontes que potencializam novos olhares, novos sentidos e distintos significados para o objeto particular da pesquisa. Abordar conceitos e definições de docência, conforme prescrições e padronização de condutas almejadas, é distinto de acionar dos sujeitos, aspectos que compuseram trajetórias e experiências.

Nesta pesquisa, a alusão à professoras normalistas em exercício no ensino primário, contrasta com duas tendências distintas. Uma se refere a pessoas que se tornaram professoras sem a habilitação de normalistas, qualificadas em outros cursos, a convite ou por indicação, se inseriram na docência. A segunda, diz respeito às próprias normalistas que, após certificadas, não permaneceram exclusivamente na docência do ensino primário, mas ocuparam cargos e funções na hierarquia da educação. Algumas tiveram passagem rápida pelo ensino primário, outras permaneceram por um tempo maior. Mas todas transitaram em experiências diversas na educação.

A oportunidade de situar os registros oficiais, comparar as prescrições e confrontar com novas fontes, a exemplo das narrativas, são singulares e originais em estudos que se propõem alargar o caleidoscópio de sentidos e percepções acerca do *habitus* professoral. Acionar as subjetividades inscritas nos modos como constituíram as trajetórias e se afirmaram na docência e se profissionalizaram na educação. Atestam a vitalidade de movimentos que se expressam em diferentes tempos e espaços.

#### 4 SÍNTESES FINAIS: CONCLUSÕES DO PERCURSO DE PESQUISA

A pesquisa demarcada pela questão: Como se constituiu o *Habitus* Professoral das Normalistas em Morrinhos? Elegeu uma fonte principal, as narrativas de normalistas, e tangenciou a interlocução com fontes secundárias, buscadas em registros oficiais e acervos escolares.

No mosaico de conceitos e narrativas, conclui-se uma pesquisa e encerra uma etapa de formação da pesquisadora. A colcha de retalhos toma forma e fecha um protocolo de formação. Artesã narradora, no aprendizado da pesquisa com narrativas. Os aprendizados, os percursos, as descobertas, as inconclusões, as possibilidades, as potencialidades.

A apropriação do campo conceitual, propiciou conhecer como se institui o *habitus* professoral das normalistas. As narrativas, elegidas como fontes principais na interlocução com o campo teórico e os documentos oficiais, possibilitaram diferentes visões de inserções e atuações das narradoras que não iniciaram e nem concluíram suas carreiras no ensino primário, atuando em diversos campos, inclusive exercendo cargos expressivos na burocracia do estado. A pesquisa nos trouxe aspectos novos como atas de criação de curso e reuniões com o corpo docente da escola.

Os modos pelos quais o *habitus* se expressa, está inscrito nas normas seguidas e maneiras de agir instituídos pela escola que incutiu nas alunas, que a boa professora seria aquela capaz de amar seus alunos como se esses fossem seus familiares, legitimando assim a proposta escolar marcada pela moral e bons costumes da sociedade constatando a instituição do *habitus* professoral.

Nas narrativas percebemos que as normalistas ao rememorarem suas trajetórias na Escola Normal, por vezes com um certo saudosismo lastimam alguns percursos que seguiam. A exemplo, os retiros religiosos que eram obrigadas a frequentar, os morais cristãos que deveriam seguir, os aprendizados do curso que incluíam atividades manuais, costura, bordado, culinária dentre outros como cuidar da casa e da família. Os estranhamentos das narradoras marcam o tempo, hoje, em pleno século XXI elas estariam indignadas com algumas especificidades do Curso Normal.

Esse recuo no tempo marcariam uma submissão aos padrões da Escola Normal à época? As transgressões cometidas representariam uma resistência às determinações legitimadas pela sociedade e pela família? As turmas mistas seriam

consideradas suspeitas ou duvidosas, isto é, fora do padrão almejado pela sociedade à época? Esses questionamentos não se esgotaram nessa pesquisa.

Fica evidente nas diferentes narrativas que a normalista era levada pelas formadoras a participarem de diversos espaços sociais, culturais e religiosos, primeiro como exercício de aplicação da prática do aprendizado adquirido no curso. Depois, já na atuação enquanto normalista, a presença em eventos diversos seria requerida no meio da comunidade, com os alunos e suas famílias, assim como a efetiva participação no ofício religioso.

Algumas referências que marcaram a narrativa das três normalistas, destacam um tipo de controle em relação à presença das alunas em determinados locais, particularmente enquanto comportamento demonstrado individualmente em ocasiões em que se comprovava a quebra de decoro perante a sociedade, o que implicaria em punições severas dentro da escola. Essa referência a atos como a exposição das pernas na porta do cinema quando alguma normalista inadvertidamente permitia que o vento levantasse a saia, seria passível de punição com exposição interna na escola, caso o fato chegasse até as formadoras.

Tais episódios rememorados na atualidade pelas narradoras, nos remete a algumas percepções: Primeiro, que a normalista tinha ciência da distinção que ocupava na sociedade, enquanto jovem, boa aparência e bom partido. Segundo, os lapsos relatados, seriam de certo modo atitudes de confronto à ordem instituída, que provocava certa transgressão da postura corporal estabelecida na moral cristã. Longe de ser episódio fortuito, as 'garotas custosas' seriam empoderadas no seu modo de buscar alguma afirmação, fazendo frente a uma liberdade vigiada, isto é, que não era permitido às normalistas tais ousadias, como expor as pernas ou aventurar-se a alguns namoricos descomprometidos, nada sério, conforme mencionado pelas narradoras.

A expectativa de liberdade expressa no desejo de namorar sem o compromisso de casamento imediato, indicaria motivações e movimentos distintos das jovens normalistas, que implicaria variados aspectos de subjetividade da ação individual e coletiva, que não se esgotam nessa análise.

Nesse sentido, o *habitus* era apreendido e reproduzido por elas. Um forte indício da absorção desses aprendizados provenientes do Curso Normal é o fato de elas desempenharem o papel esperado da mulher-professora à época, uma vez que o *habitus* professoral corresponde às situações de aprendizagens vivenciadas pelas

professoras enquanto alunas do Curso Normal. A escola a partir de aprendizados e experiências cristãs, ligadas à punição e castigos, permitiu a apreensão do *habitus* professoral, uma vez que um capital simbólico foi instituído. A boa professora guiada por princípios cristãos agiria com amor e dedicação. Assim como era aprendido no curso, era necessário primeiramente amar as crianças para exercer a docência no ensino primário

Acreditamos que a pesquisa, produzida, pode contribuir na construção da história da educação no município, uma vez que a escola pesquisada ainda existe como uma instituição educacional oferecendo os ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, os cidadãos de Morrinhos e pesquisadores, poderão conhecer parte da história do Curso Normal que funcionou na instituição de ensino tida como parte importante na construção e emancipação do município, pois aspirava ares da modernidade à época, quando fechada, segundo Silva (1995), e verificado nas narrativas, trouxe enorme tristeza para os moradores de Morrinhos e municípios vizinhos. Apontamos que a Escola Normal, assim como as vivências propiciadas são lembradas com saudosismo pelas normalistas.

Cabe-nos após a investigação, apropriação do conceito e das narrativas, inferir que o *habitus* professoral constitui-se de aprendizados e vivências advindas da família e evidenciados na escola. Seria comum e usual que a aluna do Curso Normal, seguisse alguns modelos de comportamentos alicerçados em morais éticos e cristãos. As normas transparecidas no Estatuto, pela rigidez, pelo acatamento às regras e pelo controle dos corpos, ofereciam um aprendizado voltado para a excelência de formação moral submetida a princípios cristãos. O aprendizado se manifestaria na aquisição de conhecimento científico e de posturas específicas de uma virtude cristã, dentro e além dos muros da escola, ou seja, na família e sociedade. Seria possível reconhecer uma normalista pelos modos de vestir, andar, falar e se comportar. Sob esse ponto de vista, a Escola Normal Senador Hermenegildo de Moraes era por excelência um espaço para transformar as moças jovens da cidade de Morrinhos em exemplos de mulheres, de professoras, pois imprimiam nas alunas um modo de existir e conduzir seu comportamento na e para a sociedade, o *habitus* professoral fora instituído.

Nas narrativas, evidenciamos que a linguagem, os gestos, os comportamentos antes sob constante vigília, evidenciam a constituição e apropriação do *habitus* professoral pelas normalistas. Cotejando as narrativas com outras fontes,

entrelaçando-as, tecendo sentidos, foi possível observar que a entrada da aluna em um Curso Normal ocorria não só por falta de opção, ou por almejar independência financeira, mas também por um desígnio de vida tracejado pela família, levantando um questionamento: Seria a formação cristã e moral, ou o preparo para o bom casamento que teria levado as famílias a encaminharem suas filhas à Escola Normal? De todo modo, a frequência ao curso colaborava com a construção do projeto de mulher à época. Nesse sentido, quando as narradoras afirmam não terem se casado para darem continuidade aos estudos, seria este um ato de rebeldia? Visto que o maior objetivo dos pais seria a preparação para o casamento? Essas, dentre outras questões levantam possibilidades para pesquisas posteriores.

O encerramento da pesquisa abre expectativas de compreensão de que o *habitus* professoral marcado pela forma distinta de atuação de uma normalista provoca novos olhares, podendo conseqüentemente desvelar novas nuances do universo educacional feminino.

Uma única pesquisa não esgota todo o potencial das fontes, no caso, as narrativas, tomadas como fontes principais. Todavia, traz à lume um leque de possibilidades outras, especialmente no que se refere à interrogações de aspectos inscritos em registros oficiais, o cruzamento e confronto com outros discursos oficiais, tidos como versões autoridades da História da Educação e da Política Educacional. As narrativas sinalizam aberturas outras que permitem ao pesquisador, focalizar novos olhares para o objeto educação no sentido macro, e para a docência no sentido particular, propiciando novos modos de interpretar e compreender sutilezas significadas nos vários percursos de formação e atuação das normalistas.

## Referências:

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004.

ALBERTI, V; AMADO, J. (coord.) **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ALVES, Míriam Fábila. **POLÍTICA E ESCOLARIZAÇÃO EM GOIÁSMORRINHOS NA PRIMEIRA REPÚBLICA**. 2007. 209 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação**: A paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

ACHNITZ, Sonia Alves. **Violetas de Sion**: Memórias de normalistas. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

ANDRADE, Fabiana Aparecida de. **“COLÉGIO DAS FREIRAS”**: EDUCAÇÃO FEMININA NO CURSO NORMAL NO SUL DE GOIÁS (1939/1968). 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Catalão - Go, 2016.

BALDINO, José M; DONENCIO, Maria C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonía**, V. 25/1, p. 263-281, jan./jun. 2014.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 09-50.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 65-69.

BOURDIEU, Pierre. O inconsciente da escola. **Pro-posições**, Campinas, v. 3, n. 24, p.227-234, set. dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRAGANÇA. Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1170 1182, out./dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 23 set. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Federal de Educação**. Parecer CFE no 252/69, aprovado em 11 de abril de 1969. Sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 5692/71.

BRETAS, Genesco. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/ UFG. 1991.

BRZEZINSKI, IRIA. Escola Normal em Goiás – Nascimento, apogeu, ocaso, (re) nascimento. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria G. Bueno; LOPES, Antônio de P. Carvalho (orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CANEZIN, Maria Teresa. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: UFG, 1994.

CATANI, Afrânio M, et al. Pierre Bourdieu: As leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, Maria de L. R. (org.). **Sociologia pra educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 127-160.

CHAUL, Nasr N. F. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: Editora UFG, 2010.

ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie. **Trabalhar com Bourdieu**. Tradução de Karina Jannini. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

FONTES, Z. D. **Morrinhos**: de capela a cidade dos pomares. Goiânia: Oriente, 1980.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. **Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º Grau**: Práticas e apropriações (1961-1981). 2011. 237 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: Possibilidades e Procedimentos. 2 ed. São Paulo, SP: Associação Editorial Humanistas, 2006.

FUCHS, Ângela M. S.; FRANÇA, Maira N.; PINHEIRO, Maria S. F. **Guia para normalizações de publicações técnico-científicas**. Uberlândia: Edufu, 2013.

GIRARDI JR, Liráucio. **Pierre Bourdieu: Questões de sociologia e comunicação**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2007.

LACERDA, Benedito, NASSER, David. Música: A Normalista. Interpretada por Nelson Gonçalves, 1949. Disponível em <<https://cifrantiga3.blogspot.com/2006/05/normalista.html>> Acesso em 16 jun. 2018.

LIMA, Danilo. **Educação, Igreja e Ideologia**: uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 443-481.

LUSTOSA, Oscar F. **A presença da igreja no Brasil**. São Paulo: Giro, 1977.

MARTINS, Carlos Benedito. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 27, p. 33-46, set., 1987.

MICELI, Sérgio. A força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

NÓVOA, Antônio (org). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1983.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. **Projeto História do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.25-39, fev. 1997. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PORTELLI, Alessandro. HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIAS ENTREVISTA COM ALESSANDRO PORTELLI. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 50, n. 1, p.197-226, jan. – jun. 2014.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NORMALISTAS: AS NOÇÕES DE AFRÂNIO PEIXOTO E DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ROSSO, Graziela Pavei Peruch. **FINALMENTE... TEMOS UMA ESCOLA NORMAL!:** Saberes e Práticas na Formação de Normalistas na Escola Normal Madre Teresa Michel (1958-1973).. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, Criciúma, 2011.

SANTEE, Rosilene Alves da Silva. **Ginásio de Morrinhos-GO (1936-1971):** instituição católica de ensino secundário. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p.60-70, mai/jun/jul/ago, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SILVA, Emerson Correia da. **A CONFIGURAÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL PARA O ALUNO-MESTRE: A ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DE SÃO CARLOS (1911-1923)**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista Campus de Marília Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

SILVA, M. da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor:** a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru: Edusc, 2003.

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

SILVA, Nilza Diniz. Escola: **Célula importante da educação**. Goiânia: Kelps, 1995.

SOUZA, Bernardina dos Santos Araújo de. **A Escola Normal Regional Nossa Senhora do Carmo em Belo Jardim-PE:** Desfilando o habitus professoral pelas ruas da cidade. 2013. 190 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista:** cultura escolar e produção de um habitus pedagógico – (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIVE, Gladys Mary Teive. **UMA VEZ NORMALISTA, SEMPRE NORMALISTA**. 2005. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRIGO, Maria Helena Bueno. Habitus, Campo, Estratégia: Uma leitura de Bourdieu. **Cadernos Ceru**, São Paulo, série2, n. 9, p.45-55, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/74986/78545>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos, "A Primeira Escola Normal do Brasil". In: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B. e LOPES, A. P.C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império a República**. Campinas: Editora Alínea. 2008.

## ANEXO I



## Roteiro de Entrevista

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNAS DO CURSO NORMAL

Projeto: Habitus Professoral de Normalistas em Morrinhos-GO: (1962-1971)

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## Quadro 1 – Esboço do Roteiro Geral de Entrevistas

Bloco I – Origem Social	Bloco II – Aprendizados do Curso Normal	Bloco III – Aprendizados oriundos da docência
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conte-nos sobre quem é você, de onde veio, sua origem familiar e como foi a sua infância?</li> <li>- ocupação e atuação social de sua família.</li> <li>- o que marcou sua juventude em Morrinhos?</li> <li>- o que você fez e onde atuou profissionalmente ao longo da vida?</li> <li>- Conte-nos sobre a sua escolarização inicial: o que destacaria de marcante?</li> <li>- Alguma professora serviu de referência para você nesta fase? Em que sentido?</li> <li>- de onde e com quem surgiu a afinidade com a docência?</li> <li>- vivenciou algum tipo de dificuldade ou conflito nessa fase?</li> <li>- Tipos de cursos que frequentou após concluir o ensino primário?</li> <li>- Ser professora na sua família...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explique como foi a sua chegada ao Curso Normal, motivação e escolhas por essa formação.</li> <li>- Quais as experiências e vivências proporcionadas pelo curso que a habilitou a assumir o ofício de professora?</li> <li>- Comente sobre requisitos, posturas, perfis e padrões exigidos à época para tornar-se normalista.</li> <li>- Quais as obras/autores estudados durante o curso? O que mais se utilizava nas práticas?</li> <li>- Fale sobre atividades festivas, de lazer e cultura promovidas e vivenciadas durante o curso normal?</li> <li>- Comente sobre algum professor@ e/ou disciplina do curso Normal que tenha sido referência pra você. Algum destaque em relação a métodos e práticas?</li> <li>- Qual o status e reconhecimento social de uma professora?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando, onde e por quanto tempo atuou em sala de aula?</li> <li>- O que foi para você ser uma professora normalista no período em que esteve em sala de aula? (Êxitos, Dificuldades, Aprendizados, Desafios).</li> <li>- Lembra de algo do Curso Normal que você utilizou em sala de aula?</li> <li>- Fatos que marcaram o seu tempo como professora.</li> <li>-Tipos de festividades, lazer e cultura que vocês promoviam para e com os seus alunos.</li> <li>- O que e como se definia uma boa professora?</li> <li>- Se pudesse voltar no tempo, existe alguma coisa que não faria?</li> <li>- Se você tivesse que definir:</li> <li>- A Escola;</li> <li>- A Sala de Aula;</li> <li>- Alunos;</li> <li>- Colegas;</li> <li>- Aprendizado;</li> </ul> <p>Algo que gostaria de contar e que não perguntamos?</p>

Fonte: Roteiro de entrevista organizado pela autora.

## ANEXO II

### TRANSCRIÇÃO DA ATA DE CRIAÇÃO DO CURSO NORMAL – 1931

#### Ata da primeira reunião para criação do Curso Normal em Morrinhos – 1931

(pg. 01) Ao primeiro dia do mês de janeiro do ano de 1931, nesta cidade de Morrinhos, estado de Goyaz, às vinte horas reunidos os abaixo assinados no edifício do cine Hollywood, à rua do comércio, foi pelo Exmo. Cel Fernando Barbosa declarada aberta a reunião, na qualidade de representante do Exmo. Interventor municipal, Dr. Paulo Nunes que por motivo de modéstia deixou de comparecer. Em seguida o Exmo. Cel. Fernando Barbosa convidou o Exmo. Sr. Dr. Saturnino Sebastião de Azevedo integro juiz de direito desta comarca para presidir os trabalhos da mesma, convidando este o Sr. Eudoxio Rosa de Viterbo Fraga para secretarial-o. O Dr. Saturnino de Azevedo, logo após, do professor Sr. José Cândido que explanasse o assumpto da presente reunião aos circumstantes, conhecedor como era dos seus verdadeiros fins. Usando da palavra, o Sr. José Cândido, disse que como filho de Morrinhos de há muito observava a falha existente na cidade, de um estabelecimento de ensino secundario falha essa sem justificativa, sabido como é ser este o município um dos maiores factores da economia estadual, cabendo-lhe sobre todo o ponto de vista, ocupar, principalmente na instrucção, o logar de destaque a que tem inconstestavel direito. E assim pensando, tendo na imaginação a grandeza do seu torrão natal, consultou o Exmo. Sr. Interventor Federal sobre a possibilidade de criação da Escola Normal, tendo bôa acolhida o seu pensamento. Secundando essa idéa, o Exmo. Cel. Fernando Barbosa, envidou todos os (Pg. 2) esforços junto ao actual gestor dos publicos negocios do Estado, no sentido de que se tornasse em realidade tão util empreendimento, tendo aquele conseguido desta, um auxilio bem valioso, como seja: a designação deste, orador, professor da Escola Normal da capital, para em comissão, se encarregar organização da d'aqui e nella servir; a nomeação de um porteiro e todo o mobiliário para a escola. Prosseguindo, o Sr. José Cândido fez várias considerações sobre o palpitante assumpto, fazendo vêr que o momento seria opportunissimo para se levar a afeito a criação da referida escola, dada a bôa vontade do Exmo. Sr. Interventor Federal, e para evitar-se dispendios onerosos futuros, pois, pela lei em elaboração, as equiparações de tais escolas só se farão depois, mediante

a contribuição de 50:000.000. Disse mais, que ao chegar aqui soubera da iniciativa de algumas pessoas no sentido de obter a transferencia da escola de Santa Cruz para essa cidade, as quais já tiveram subscripto respeitavel somma em dinheiro para tal fim; lembrava entretanto, que a escola de Santa Cruz não era normal e sim um Lycéo subvencionado, e sendo a iniciativa puramente particular, vivia, fatalmente, pezar na economia domestica principalmente da classe favorecida da fartura. Pedia, pois, ao Sr. Presidente fossem consultadas aquellas pêssoas, se mantinham as importancias subscriptas, revertendo-as em favor da Escola Normal actual, em egualdade de condições. Terminando, declarou que dos entendimentos havidos ficára designado, provisoriamente, o Corpo Docente da Escola Normal de Morrinhos, da seguinte maneira: primeira cadeira, (Pg. 03) portuguez – Dr. José Xavier Junior; segunda, caligraphia e francez – Dr. Eudoxio de Figueiredo; moral e civica – terceira – Dr. Eudoxio Rosa de Viterbo Fraga; quarta – algebra e geometria – Dr. Odilon Kneipo Fleury Curado; quinta – arithimetica – Dr. Benedicto Borges; sexta – historia universal e do Brasil – Dr. Joaquim Marcos Arruda; setima – desenho e geographia, senhorita Maria Luiza Xavier de Almeida; oitava – geographia e trabalhos manuais – Dona Maria Barbosa; nona – sciencias phipiscas e naturais – Dr. Jeferson Teixeira Alvares; decima, musica – Sr. João Reis; decima primeira, gymnastica – Sr. José Bastos Junior. Em seguida, o Sr. Presidente solicitou ao Exmo. Cel. Fernando Barbosa para consultar aos subscritores da lista acima aludida, sobre se acordava na medida proposta. Obtendo a palavra, o Sr. Eudoxio Fraga, pedio fosse sujeita a deliberação dos presentes se consentiam ou se concordavam se que pelo Exmo. Presidente fosse designada uma commissão composta de tres membros, afim de elaborar o regimento interno da escola. Posta a voto a proposiçõa approvada, foram pelo Exmo. Presidente, designados os senhores Eudoxio de Figueiredo, Joaquim Marcos de Arruda e Jeferson Teixeira Alvares. Usando novamente da palavra, o Sr. José Cândido, declarou que para o diretor da escola, tinha sido escolhido o Sr. Dr. Pedro Nunes Filho e para secretario, o Dr. Benedicto Borges, e pedio fosse designada uma commissão para levar a conhecimento do primeiro aquela deliberação. Pelo Sr. Presidente foram designados os senhores Cel Fernando Barbosa, José Cândido, Joaquim (Pune) e Eudoxio Fraga, para tal fim. O Sr. Eudoxio Fraga, pedindo a palavra, pedio consultasse à assembleia se acordava em seu consignado na acta dos presentes trabalhos, um voto de louvor ao Sr. Cel. Fernando Barbosa pelos esforços dispendidos em pról da realização de tal almejado empreendimento Sr. Interventor Federal, e a

este, pela presteza com que ocorreu ao apello e pelo valioso auxilio prestado a grandiosa causa, (anhelo preenne) dos filhos dessa partinha patria. Subentendida a votação foi aprovada unanimamente. Não havendo quem mais fizesse uso da palavra, o Sr. Presidente agradeceu a todos a coadjuvação prestada aos trabalhos e pediu aos membros da comissão elaborada do regimento que abreviassem os trabalhos para poder convocar uma nova reunião para discussão dos mesmos, afim de que em breve se formasse em finalidade a instalação da Escola Normal de Morrinhos. Nada mais ocorrendo, deu-se encerrada a reunião da qual foi lavrada a presente acta, que será assinada pelo Sr. Presidente e demais presentes. Eu Eudoxio Rosa de Viterbo Fraga, servindo de secretario a escrevi e a assino.

Eudoxio Rosa de Viterbo Fraga

Fernando Barbosa aqui como representante do Sr. Pedro Nunes da Silva e Raul Nunes da Silva e (Evaristo) Marçal Vieira.

João Reis

Adonival Rocha

Benedicto Borges Amorim

Manuel Lemos de Mendonça

Nager Chaul

Felicio Chaves

João Gomes Viado

Abel Miguel Hamm

Valdomiro Teixeira de Melo

João Evangelista da Costa

Ferico Antônio de Freitas

(Pg. 05) José Bastos

Joaquim José Erculano

Manuel Dias Borges

José Ribeiro Garcindo

Odilon Kneipo Fleury Curado

Aurélio Ferreira da Silva

José Cândido

Miguel Mendonça

**ANEXO III****TRANSCRIÇÃO DO ESTATUTO DA ESCOLA NORMAL Dr.  
HERMENEGILDO DE MORAIS****(pg. 01) Estatutos da Escola Normal Dr. Hermenegildo de Moraes**

Equiparado a Escola Normal Oficial do Estado, pela Lei 2616 de 18 de outubro de  
1939.

Morrinhos

Estado de Goiaz

**(pg. 02) Estatutos da Escola Normal Dr. Hermenegildo de Moraes**

Equiparado a Escola Normal Oficial do Estado, pela Lei 2616 de 18 de outubro de  
1939.

Morrinhos

Estado de Goiaz

(pg. 03) Êste Estabelecimento de ensino foi fundado pela Exma. Sra. Da. Maria Amabini de Moraes, viúva do ilustre e benemérito senador Hermenegildo de Moraes, e que desejando beneficiar esta cidade, fez doação à Mitra da Arquidiocese de Goias de uma casa com grande extensão de terreno para alí ser fundada uma Escola Doméstica, "Senador Hermenegildo de Moraes.

Pra êste fim fomos chamadas pelo Exmo. Dr. Emanuel Gomes de Oliveira DD. Arcebispo de Goiaz, tomando a direção desta casa de Beneficência em Março de 1937. Desde esta data, as madres Agostinianas guiadas pelo ardente zêlo da religião e instrução, não cessam o árduo, mas também o mais sublime dos deveres, qual é o de amparar a JUVENTUDE EM ESTADO DE ABANDONO MORAL, INTELECTUAL E MATERIAL.

(pg. 04) Com o fim de sustentar esta obra de beneficência e difundir a instrução neste Estado criaram ao mesmo tempo um Curso Primário e um Jardim de Infância. Graças à coadjuvação das principais famílias morrinhenses que pressurosas nos confiaram as suas filhas, o Colégio tem dado provas evidentes e claras de grande progresso, tanto assim que o Estado o equiparou à Escola Normal Oficial de Estado pelo dec. nº \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 19\_\_\_\_.

## **O Edifício**

O Colégio funciona em dois prédios: um onde funciona as aulas até que seja construído novo prédio e outro destinado ao Internato, com amplo dormitório e modernas instalações higiênicas. A par de uma alimentação sadia e abundante, têm as alunas todas as comodidades necessárias para uma boa higiene.

## **Objeto e Fim**

Educar a mocidade e formar o coração da verdadeira jovem cristã, eis a nobre missão das Religiosas Agostinianas que, para conseguir tal fim, não poupam esforços. Elas vêm nas alunas que lhes são confiadas um terno e mimoso botão, que só merece desvêlos e cuidados do zeloso jardineiro. Amparado e protegido contra os vendavais da vida, o delicado botão desabrochará neste ambiente de amor e disciplina e depois erá exalar o seu aroma, tanto no lar como na sociedade.

## **Disciplina**

A disciplina é preventiva de modo a aperfeiçoar a individualidade de cada educanda. As sanções são justas e sempre visam educar, corrigir e moldar a mocidade nos princípios católicos. Como fatores primordiais nesta grandiosa emprêsa de educar, isto é, completar a tarefa iniciada no lar, contamos com a paciência, estímulo, temor de Deus e apôio moral dos srs. Pais, aos quais a Diretoria enviará mensalmente, um boletim com notas obtidas em procedimento, aplicação e média mensal.

Como a emulação constitui um poderoso incentivo, para o trabalho escolar mensalmente são proclamadas as notas de Religião, Comportamento e Aplicação. (pg. 05) As alunas que obtiverem média superior a 80 e nota 100 em religião e comportamento serão inscritas no "Quadro de Honra".

### **Os meios disciplinares repressivos são:**

- a) Advertência privada ou pública segundo a falta.

- b) Privação de recreio, passeios, etc.
- c) Trabalho para escrever.
- d) Suspensão momentânea das aulas.
- e) Suspensão das aulas por alguns dias.
- f) Quando porém forem esgotados todos os recursos, a aluna será despedida para o bem da coletividade.

**Incorrerão nas penalidade disciplinares as alunas que:**

- a) Faltarem com o respeito que devem à diretora ou a qualquer membro da corporação docente.
- b) Desobedecerem às prescrições da diretora.
- c) Escreverem qualquer coisa nas paredes do edifício, ou destruírem os editais e avisos nelas afixados.
- d) Ofenderem a honra de suas colegas.
- e) Pertubarem a ordem do Colégio, com rixas e discussões.
- f) Danificarem os instrumentos e demais objetos da escola.
- g) Negligenciarem habitualmente nos deveres escolares.

**São motivos de exclusão:**

- a) Atos de insubordinação, de imoralidade, ou mesmo conversas e maneiras pouco decorosas.
- b) Saídas furtivas do Estabelecimento.

**Cursos**

O regime dêste Estabelecimento é de Internato, Semi-Internato e Externato.

Mantém os seguintes cursos:

- 1º Curso Normal
- 2º Curso Complementar
- 3º Curso Primário
- 4º Jardim da Infância
- 5º Curso de datilografia

6º Curso especial de piano, violino, flores, pintura, etc.

(pg. 06) Condições de matrícula para o curso normal:

Documentos:

- a) Certidão de idade.
- b) Certidão de batismo.
- c) Atestado de vacinação e de que não sofre a candidata de moléstia infecto-contagiosa em geral, e especialmente da vista.
- d) Requerimento dirigido à diretora do Estabelecimento.
- e) Certificado de habilitação no exame do C. Complementar, para matrícula na 1ª série, ou certificado de habilitação na série anterior, para a matrícula nas demais séries; guia de transferência caso a aluna venha de outro Estabelecimento.

Contribuições

O pagamento será feito adiantado juntamente com 200\$000, para o fornecimento dos uniformes.

Internato

*Pensão por semestre*

1º Curso Normal = Cr. \$200,00

1º Curso Complementar = Cr. \$200,00

3º Curso Primário = Cr. \$ 200,00

Joia para todos os cursos = Cr. \$ 70,00

Lavagem de roupa = Cr. \$ 100,00

Semi-Internato

*Pensão por semestre*

Curso Normal

Curso Primário Cr.\$500,00

Joia

Externato

*Por mês*

Curso Normal 1º ano = Cr. \$40,00

Curso Normal 2º ano = Cr. \$50,00

Curso Normal 3º ano = Cr. \$60,00

Curso Normal 4º ano = Cr. \$70,00

Curso Complementar = Cr. \$35,00

Curso Primário = Cr. \$20,00

Jardim de Infância = Cr. \$10,00

Joia para os cursos normal e complementar = Cr. \$20,00

Joia para o curso primário = Cr. \$10,00

(pg. 07) NOTA: \_ As semi-internas entram no Colégio às 8 horas da manhã e saem as 18 horas tendo direito ao almoço, merenda e janta.

As contribuições serão pagas adiantadamente e o mês começado será considerado vencido para o efeito do pagamento.

#### Curso Especial

À vontade dos pais e mediante pagamento separado da pensão respectiva, serão dadas às alunas lições especiais dos seguintes cursos: piano, violino, harmonium, bandolim, datilografia, e flores a 15\$000 por mês e pintura a 20\$000 por mês.

#### Enxoval

2 Cobertores

2 Colchas brancas sem franja

4 lençoes 2 ms. 40 X 1 m 40

- 1 almofada 60 X 50 com 2 fronhas de igual tamanho
- 2 roupões para banho
- 2 toalhas de rosto
- 1camisola para banho
- 4 guardanapos 50 X 30
- 3 camisas de dormir
- 6 combinações sem alças
- 8 calças
- 12 lenços
- 1 saco para roupa servida
- 1 par de sapatos pretos (conforme modelo)
- 1 par de sapatos tenis
- 2 pares de botinas pretas
- 6 pares de meias pretas
- 18 pares de meias brancas
- 1 par de chinelos
- 1 véu de filó
- ~~1 mala de zinco (Itém riscado no estatuto)~~
- 1 copo de metal
- 1 guarda chuva
- 1 pasta para livros
- 1 colher e 1 argola de metal

Objetos de asseio: pentes grosso e fino, escovas de dentes e roupa, tesourinha, graxa, sabonete, dentifricio, etc.

NOTA: \_ A roupa deve vir marcada com o número designado, feito com linha vermelha.

(pg. 08) Disposições Gerais

As visitas dos pais ou de pessoas por eles autorizadas, só poderão ser feitas aos domingos e dias santos, das 12 às 15 horas.

AS alunas cujos pais moram fora da cidade, poderão por eles ser visitadas em qualquer dia, fora das horas de aulas. A falta habitual de aplicação

ou de aplicação ou docilidade, desobediência formal, insubordinação ou atos contrários à moral, são motivos suficientes para a expulsão da aluna.

Não é permitido Às alunas terem em seu poder dinheiro ou objetos de valor. O dinheiro deverá ser depositado na tesouraria do colégio. Em todos os domingos e dias santificados, todas as alunas externas têm obrigação de assistirem a santa Missa na capela do colégio.

#### Escola Doméstica Senador Hermenegildo de Moraes

O Colégio mantém desde 1937, um internato gratuito para meninas pobres, que além de roupa e alimentação recebem uma instrução sólida e se preparam para a vida doméstica.

Essa instituição tem por fim amparar, a juventudo em estado de abandono moral, intelectual e material.

#### Correspondência

Toda correspondência do Colégio deverá ser remetida á Madre Diretora.

## ANEXO IV

## COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** HABITUS PROFESSORAL NAS MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE NORMALISTAS EM MORRINHOS-GO: (1962-1971)

**Pesquisador:** ANA LUCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 88062918.7.0000.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.765.546

#### **Apresentação do Projeto:**

O protocolo refere-se a uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa Pós-Graduação em Educação da UFG (Regional Catalão), sob a orientação da Profa. Aparecida Maria Almeida Barros.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar o habitus professoral de Normalistas em Morrinhos, cotejado nas memórias e narrativas.

**Objetivos Secundários:**

- Contextualizar o Curso Normal na vigência da Lei 4.024/62 e fundamentar o conceito de habitus professoral;
- Apresentar as narradoras, suas histórias de vida e formação, evidenciando as categorias relacionadas ao habitus professoral das normalistas;
- Analisar o habitus professoral significado pelas Normalistas, por meio do cruzamento de fontes, narrativas e memórias.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A proponente considera que a pesquisa terá poucos riscos, os quais estarão associados ao fato de as entrevistadas rememorarem experiências vividas. Na primeira versão do protocolo, ela não explicou como buscaria minimizar os possíveis desconfortos e constrangimentos decorrentes da participação na pesquisa, mas no TCLE da segunda versão foram acrescentadas as garantias

<b>Endereço:</b> Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131			
<b>Bairro:</b> Campus Samambaia		<b>CEP:</b> 74.001-970	
<b>UF:</b> GO	<b>Município:</b> GOIANIA		
<b>Telefone:</b> (62)3521-1215	<b>Fax:</b> (62)3521-1163	<b>E-mail:</b> cep.prpi.ufg@gmail.com	



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.765.546

necessárias às participantes para lidar com esses riscos.

Os benefícios previstos envolvem contribuições ao conhecimento sobre a História da Educação em Morrinhos, os quais também poderão auxiliar outras pesquisas no futuro.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proponente pretende realizar análise documental e bibliográfica, e também empregar uma metodologia baseada na História Oral para investigar o habitus professoral de ex-alunas formadas na última versão do Curso Normal (no período de 1962 a 1970) oferecido na cidade de Morrinhos - GO, o qual funcionou na Escola Senador Hermenegildo e depois foi transferido para o Colégio Sylvio de Mello. Assim, ela buscará resgatar narrativas e memórias das normalistas por meio de entrevistas com quatro dessas professoras que tenham atuado no Ensino Primário em épocas imediatamente posteriores à conclusão dos estudos. As entrevistas estão previstas para acontecer de 02/07 a 31/08/2018. Outra fonte de dados para a pesquisa serão os arquivos das duas escolas, os quais a proponente pretende acessar de 20/06 a 31/08/2018.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na primeira versão do protocolo foram apresentados os seguintes documentos:

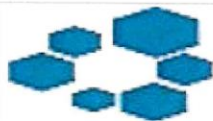
- Folha de Rosto
- Projeto Detalhado
- Informações Básicas do Projeto
- Cronograma
- Roteiro das entrevistas
- Termo de anuência da Escola Senador Hermenegildo
- Termo de anuência do Colégio Sylvio de Mello
- TCLE

Na segunda versão do protocolo, foram acrescentados os seguintes documentos:

- Termo de anuência da Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Morrinhos (subsecretaria da SEDUCE-GO)
- Novo TCLE

Em geral, os documentos apresentados atendem às exigências do CEP, tanto no que diz respeito às informações mais relevantes sobre a pesquisa, quanto no tocante aos aspectos éticos a serem observados pela pesquisadora.

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.765.546

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A proponente atendeu a praticamente todas as pendências listadas no parecer anterior. Ficou faltando apenas incluir no TCLE, no primeiro box referente ao armazenamento dos dados a serem coletados, o trecho "e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados". Desde que isto seja feito pela pesquisadora antes que ela apresente o TCLE às participantes, sou de parecer favorável à aprovação do protocolo.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para março de 2019.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1112731.pdf	14/06/2018 07:40:26		Aceito
Outros	SEDUCETermodeAnuencia.pdf	14/06/2018 07:39:17	ANA LUCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	Apresentacaodeatendimentodependencias.pdf	14/06/2018 07:38:40	ANA LUCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/06/2018 07:38:14	ANA LUCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/04/2018 09:53:49	ANA LUCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaAlunasCNormal.pdf	12/04/2018 13:29:47	ANA LUCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	Termosdeanuencia.pdf	12/04/2018 13:28:04	ANA LUCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAnaLucia.pdf	12/04/2018 13:21:03	ANA LUCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	CronogramaAnaLucia.pdf	12/04/2018 13:20:34	ANA LUCIA RIBEIRO DO NASCIMENTO	Aceito

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

**Bairro:** Campus Samambaia

**CEP:** 74.001-970

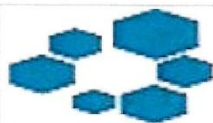
**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**Fax:** (62)3521-1163

**E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.765.546

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 11 de Julho de 2018

---

**Assinado por:**  
**João Batista de Souza**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

**ANEXO V**

**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DAS  
NORMALISTAS**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão – GO – CEP – 75.704-020  
Fone: (64) 3441-5366 – e-mail: ppeduc.ufg@gmail.com

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
Em conformidade com as diretrizes contidas na Resolução CNS N° 466/2012, MS

Prezado (a), *Zélia Amorim Conido*

Convidamos você a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "HABITUS PROFESSORAL NAS MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE NORMALISTAS EM MORRINHOS-GO: (1962-1971)". Meu nome é Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação. A professora orientadora desta pesquisa pertence ao quadro efetivo da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-RC), Professora Dra. Aparecida Maria Almeida Barros. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, poderá decidir ou não pelo aceite em participar do estudo. Em caso positivo assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra será arquivada junto aos documentos da pesquisa. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Caso aceite participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável via e-mail nascimento.analurib@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 992220770. Caso persista alguma dúvida sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

**1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa**

**Título:** Habitus Professoral nas Memórias e Narrativas de Normalistas em Morrinhos-Go: (1962-1971)

**Justificativa:** No plano pessoal justifica-se pela oportunidade de expansão de conhecimentos sobre a história da educação murrinhense, visto que a Escola Normal instalada no início do século XX teve significativa importância na formação de docentes que atuaram nas escolas de Morrinhos e na região. No imaginário social e histórico, as referências e alusões às normalistas e ao status do Curso ainda ecoam como traços distintivos entre as pessoas da época e na sociedade local. A distinção social em ser normalista, tornar-se professora e atuar no ensino primário, pressupõe a confirmação de um *habitus* professoral característico, adquirido, apreendido e produzido, a partir do curso normal e da atuação docente posterior. Em termos teóricos, a proposta de investigar *habitus* professoral de normalista em Morrinhos, ao mergulhar no objeto, dialogar com dois campos que se aproximam da História da Educação, quais sejam, o resgate de memórias e narrativas de professores e a História das Instituições Escolares, evidenciando significados e projeções inscritas historicamente por determinados sujeitos e espaços. No plano acadêmico, vislumbra-se com essa pesquisa, do lugar de pedagoga, aprender a fazer pesquisa no desafio de conhecer o *habitus* professoral de Normalistas em Morrinhos, lidar com os referentes memória, história oral, utilizar procedimentos de pesquisa, registros de informações, enfim, produzir fontes e análises.

**Objetivo geral:** Analisar o *habitus* professoral de Normalistas em Morrinhos, cotejado nas memórias e narrativas.

**Procedimentos:** Para a composição do nosso material de pesquisa, para além revisão bibliográfica, faremos visitas aos arquivos das escolas para analisar os documentos pertencentes à época que o Curso Normal foi oferecido no município, serão feitos contatos e agendamentos de entrevistas com pessoas selecionadas para o estudo, com o objetivo de conhecer por meio das memórias e narrativas os processos formativos no Curso Normal a fim de analisar o *habitus* professoral das alunas/professoras. Serão utilizados recursos midiáticos para gravação de voz e captura de imagens. Nesse sentido, solicitamos a sua autorização para o uso das mesmas e de possíveis fotografias da época que apareçam suas imagens.

- Permito a divulgação da minha imagem e de minha voz nos resultados publicados da pesquisa;
- Não permito a divulgação da minha imagem e de minha voz nos resultados publicados da pesquisa.

**Quanto aos riscos**

A pesquisa sugere o mínimo de risco possível, associado ao fato de rememorar experiências vividas, sendo os benefícios muito pertinentes para o conhecimento da história da educação em Morrinhos e região. Serão oferecidas as garantias de que terá a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização e a liberdade de se recusar a responder questões que lhe cause desconforto emocional e/ou constrangimento.

A entrevistada tem o direito de pleitear indenização para reparação de danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação na pesquisa.

**Benefícios**

Esclarecemos que não haverá pagamento ou gratificação financeira pela sua participação, no entanto esperamos que este estudo traga contribuições importantes sobre a Educação em Morrinhos. Esperamos que essa pesquisa sirva de referência à novas pesquisas que visam contribuir para o conhecimento da História da Educação em Morrinho-Go.

**Despesas e compensações**

O(A) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, ou seja, não haverá nenhum ganho financeiro tanto para o entrevistado (a) quanto para o entrevistador. Se existir qualquer despesa adicional ao pesquisador, ela será incluída no orçamento da pesquisa e será da responsabilidade deste pesquisador.

**Confidencialidade**

Todas as informações coletadas neste estudo ficaram sob sigilo. Somente os pesquisadores responsáveis pela pesquisa terão conhecimento e acesso aos dados obtidos. O senhor (a senhora) não será identificado (a) em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados em qualquer forma, a não ser que autorize a sua identificação nessa divulgação. Após a conclusão da pesquisa, os materiais coletados, gravações de áudio e fotografias, serão armazenados nos arquivos pessoais do pesquisador e, sendo proibido acesso por outras pessoas.

Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

De acordo com a legislação, a pesquisadora manterá os dados coletados em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade por um período mínimo de cinco anos, para investigações futuras, por exemplo para consulta num possível doutorado pela pesquisadora Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento. Contudo, a utilização para pesquisas futuras além de autorizado pelo participante, deverá ser submetido a aprovação pelo CEP e, quando for o caso, à CONEP.

Quanto ao uso do material coletado:

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

### 1.2 Consentimento da Participação da Pesquisa:

Eu, Lígia Queiroz Correia, inscrita sob o RG/CPF 129.900.001-00, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "HABITUS PROFESSORAL NAS MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE NORMALISTAS EM MORRINHOS-GO: (1962-1971)". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável Ana Lúcia

Ribeiro do Nascimento, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Morinhos, 06 de agosto de 2018

Leticia Otonium Correia

Assinatura por extenso do (a) participante

Ana Lúcia Ribeiro Nascimento

Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão – GO – CEP – 75.704-020  
Fone: (64) 3441-5366 – e-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
Em conformidade com as diretrizes contidas na Resolução CNS Nº 466/2012, MS

Prezado (a), *Sandra Diniz Fortes Campos*

Convidamos você a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "HABITUS PROFESSORAL NAS MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE NORMALISTAS EM MORRINHOS-GO: (1962-1971)". Meu nome é Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação. A professora orientadora desta pesquisa pertence ao quadro efetivo da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-RC), Professora Dra. Aparecida Maria Almeida Barros. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, poderá decidir ou não pelo aceite em participar do estudo. Em caso positivo assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra será arquivada junto aos documentos da pesquisa. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Caso aceite participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável via e-mail nascimento.analurib@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 992220770. Caso persista alguma dúvida sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

**1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa**

**Título:** Habitus Professoral nas Memórias e Narrativas de Normalistas em Morrinhos-Go: (1962-1971)

**Justificativa:** No plano pessoal justifica-se pela oportunidade de expansão de conhecimentos sobre a história da educação morrinhense, visto que a Escola Normal instalada no início do século XX teve significativa importância na formação de docentes que atuaram nas escolas de Morrinhos e na região. No imaginário social e histórico, as referências e alusões às normalistas e ao status do Curso ainda ecoam como traços distintivos entre as pessoas da época e na sociedade local. A distinção social em ser normalista, tornar-se professora e atuar no ensino primário, pressupõe a confirmação de um *habitus* professoral característico, adquirido, apreendido e produzido, a partir do curso normal e da atuação docente posterior. Em termos teóricos, a proposta de investigar *habitus* professoral de normalista em Morrinhos, ao mergulhar no objeto, dialogar com dois campos que se aproximam da História da Educação, quais sejam, o resgate de memórias e narrativas de professores e a História das Instituições Escolares, evidenciando significados e projeções inscritas historicamente por determinados sujeitos e espaços. No plano acadêmico, vislumbra-se com essa pesquisa, do lugar de pedagoga, aprender a fazer pesquisa no desafio de conhecer o *habitus* professoral de Normalistas em Morrinhos, lidar com os referentes memória, história oral, utilizar procedimentos de pesquisa, registros de informações, enfim, produzir fontes e análises.

**Objetivo geral:** Analisar o *habitus* professoral de Normalistas em Morrinhos, cotejado nas memórias e narrativas.

**Procedimentos:** Para a composição do nosso material de pesquisa, para além revisão bibliográfica, faremos visitas aos arquivos das escolas para analisar os documentos pertencentes à época que o Curso Normal foi oferecido no município, serão feitos contatos e agendamentos de entrevistas com pessoas selecionadas para o estudo, com o objetivo de conhecer por meio das memórias e narrativas os processos formativos no Curso Normal a fim de analisar o *habitus* professoral das alunas/professoras. Serão utilizados recursos midiáticos para gravação de voz e captura de imagens. Nesse sentido, solicitamos a sua autorização para o uso das mesmas e de possíveis fotografias da época que apareçam suas imagens.

Permito a divulgação da minha imagem e de minha voz nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a divulgação da minha imagem e de minha voz nos resultados publicados da pesquisa.

#### **Quanto aos riscos**

A pesquisa sugere o mínimo de risco possível, associado ao fato de rememorar experiências vividas, sendo os benefícios muito pertinentes para o conhecimento da história da educação em Morrinhos e região. Serão oferecidas as garantias de que terá a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização e a liberdade de se recusar a responder questões que lhe cause desconforto emocional e/ou constrangimento.

A entrevistada tem o direito de pleitear indenização para reparação de danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação na pesquisa.

#### **Benefícios**

Esclarecemos que não haverá pagamento ou gratificação financeira pela sua participação, no entanto esperamos que este estudo traga contribuições importantes sobre a Educação em Morrinhos. Esperamos que essa pesquisa sirva de referência à novas pesquisas que visam contribuir para o conhecimento da História da Educação em Morrinhos-Go.

#### **Despesas e compensações**

O(A) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, ou seja, não haverá nenhum ganho financeiro tanto para o entrevistado (a) quanto para o entrevistador. Se existir qualquer despesa adicional ao pesquisador, ela será incluída no orçamento da pesquisa e será da responsabilidade deste pesquisador.

#### **Confidencialidade**

Todas as informações coletadas neste estudo ficaram sob sigilo. Somente os pesquisadores responsáveis pela pesquisa terão conhecimento e acesso aos dados obtidos. O senhor (a senhora) não será identificado (a) em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados em qualquer forma, a não ser que autorize a sua identificação nessa divulgação. Após a conclusão da pesquisa, os materiais coletados, gravações de áudio e fotografias, serão armazenados nos arquivos pessoais do pesquisador e, sendo proibido acesso por outras pessoas.

Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

De acordo com a legislação, a pesquisadora manterá os dados coletados em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade por um período mínimo de cinco anos, para investigações futuras, por exemplo para consulta num possível doutorado pela pesquisadora Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento. Contudo, a utilização para pesquisas futuras além de autorizado pelo participante, deverá ser submetido a aprovação pelo CEP e, quando for o caso, à CONEP.

Quanto ao uso do material coletado:

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

### 1.2 Consentimento da Participação da Pesquisa:

Eu, Sandra Eliziz Fontes Campos, inscrita sob o RG/  
CPF 434 296 611 - 53, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado " HABITUS PROFESSORAL NAS MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE NORMALISTAS EM MORRINHOS-GO: (1962-1971)". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável Ana Lúcia Ribeiro

do Nascimento, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Morinhos, 22 de agosto de 2018

Sandra Diniz Lentes Campos

Assinatura por extenso do (a) participante

Ana Lúcio Ribeiro Nascimento

Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão – GO – CEP – 75.704-020  
Fone: (64) 3441-5366 – e-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Em conformidade com as diretrizes contidas na Resolução CNS Nº 466/2012, MS

Prezado (a), *Graci Rosa de Souza*

Convidamos você a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "HABITUS PROFESSORAL NAS MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE NORMALISTAS EM MORRINHOS-GO: (1962-1971)". Meu nome é Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação. A professora orientadora desta pesquisa pertence ao quadro efetivo da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-RC), Professora Dra. Aparecida Maria Almeida Barros. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, poderá decidir ou não pelo aceite em participar do estudo. Em caso positivo assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra será arquivada junto aos documentos da pesquisa. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Caso aceite participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável via e-mail nascimento.analurib@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 992220770. Caso persista alguma dúvida sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

**1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa**

**Título:** Habitus Professoral nas Memórias e Narrativas de Normalistas em Morrinhos-Go: (1962-1971)

**Justificativa:** No plano pessoal justifica-se pela oportunidade de expansão de conhecimentos sobre a história da educação morrinhense, visto que a Escola Normal instalada no início do século XX teve significativa importância na formação de docentes que atuaram nas escolas de Morrinhos e na região. No imaginário social e histórico, as referências e alusões às normalistas e ao status do Curso ainda ecoam como traços distintivos entre as pessoas da época e na sociedade local. A distinção social em ser normalista, tornar-se professora e atuar no ensino primário, pressupõe a confirmação de um *habitus* professoral característico, adquirido, apreendido e produzido, a partir do curso normal e da atuação docente posterior. Em termos teóricos, a proposta de investigar *habitus* professoral de normalista em Morrinhos, ao mergulhar no objeto, dialogar com dois campos que se aproximam da História da Educação, quais sejam, o resgate de memórias e narrativas de professores e a História das Instituições Escolares, evidenciando significados e projeções inscritas historicamente por determinados sujeitos e espaços. No plano acadêmico, vislumbra-se com essa pesquisa, do lugar de pedagoga, aprender a fazer pesquisa no desafio de conhecer o *habitus* professoral de Normalistas em Morrinhos, lidar com os referentes memória, história oral, utilizar procedimentos de pesquisa, registros de informações, enfim, produzir fontes e análises.

**Objetivo geral:** Analisar o *habitus* professoral de Normalistas em Morrinhos, cotejado nas memórias e narrativas.

**Procedimentos:** Para a composição do nosso material de pesquisa, para além revisão bibliográfica, faremos visitas aos arquivos das escolas para analisar os documentos pertencentes à época que o Curso Normal foi oferecido no município, serão feitos contatos e agendamentos de entrevistas com pessoas selecionadas para o estudo, com o objetivo de conhecer por meio das memórias e narrativas os processos formativos no Curso Normal a fim de analisar o *habitus* professoral das alunas/professoras. Serão utilizados recursos midiáticos para gravação de voz e captura de imagens. Nesse sentido, solicitamos a sua autorização para o uso das mesmas e de possíveis fotografias da época que apareçam suas imagens.

Permito a divulgação da minha imagem e de minha voz nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a divulgação da minha imagem e de minha voz nos resultados publicados da pesquisa.

#### **Quanto aos riscos**

A pesquisa sugere o mínimo de risco possível, associado ao fato de rememorar experiências vividas, sendo os benefícios muito pertinentes para o conhecimento da história da educação em Morrinhos e região. Serão oferecidas as garantias de que terá a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização e a liberdade de se recusar a responder questões que lhe cause desconforto emocional e/ou constrangimento.

A entrevistada tem o direito de pleitear indenização para reparação de danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação na pesquisa.

#### **Benefícios**

Esclarecemos que não haverá pagamento ou gratificação financeira pela sua participação, no entanto esperamos que este estudo traga contribuições importantes sobre a Educação em Morrinhos. Esperamos que essa pesquisa sirva de referência à novas pesquisas que visam contribuir para o conhecimento da História da Educação em Morrinhos-Go.

#### **Despesas e compensações**

O(A) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, ou seja, não haverá nenhum ganho financeiro tanto para o entrevistado (a) quanto para o entrevistador. Se existir qualquer despesa adicional ao pesquisador, ela será incluída no orçamento da pesquisa e será da responsabilidade deste pesquisador.

#### **Confidencialidade**

Todas as informações coletadas neste estudo ficaram sob sigilo. Somente os pesquisadores responsáveis pela pesquisa terão conhecimento e acesso aos dados obtidos. O senhor (a senhora) não será identificado (a) em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados em qualquer forma, a não ser que autorize a sua identificação nessa divulgação. Após a conclusão da pesquisa, os materiais coletados, gravações de áudio e fotografias, serão armazenados nos arquivos pessoais do pesquisador e, sendo proibido acesso por outras pessoas.

Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

De acordo com a legislação, a pesquisadora manterá os dados coletados em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade por um período mínimo de cinco anos, para investigações futuras, por exemplo para consulta num possível doutorado pela pesquisadora Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento. Contudo, a utilização para pesquisas futuras além de autorizado pelo participante, deverá ser submetido a aprovação pelo CEP e, quando for o caso, à CONEP.

Quanto ao uso do material coletado:

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

### 1.2 Consentimento da Participação da Pesquisa:

Eu, Luaci Rosa de Souza, inscrita sob o RG/  
CPF 486.247.301-63, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado " HABITUS PROFESSORAL NAS MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE NORMALISTAS EM MORRINHOS-GO: (1962-1971)". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável Ana Lúcia Ribeiro

do Nascimento, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Morinhos, 23 de agosto de 2018

Luci Rosa de Souza  
Assinatura por extenso do (a) participante

Ana Lúcia Kuliuro Nascimento  
Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável