



ENTRE O NORMAL E O PROFANO:  
PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O OFÍCIO  
DE PROFESSORAS

Andressa Silveira Vargas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Andressa Silveira Vargas

**ENTRE O NORMAL E O PROFANO:  
PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O OFÍCIO DE PROFESSORAS**

Santa Maria/RS  
2021

Capa criada a partir da foto “Sprout Survival” de Jean Beaufort. Foto disponível, sob licença de domínio público, em: < <https://www.publicdomainpictures.net/en/view-image.php?image=164926&picture=sprout-survival> > Acesso em 1º de Fevereiro de 2021.

**Andressa Silveira Vargas**

**ENTRE O NORMAL E O PROFANO:  
PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O OFÍCIO DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial: Educação Especial, Inclusão e Diferença da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana da Costa Pereira de Menezes

Santa Maria/RS  
2021

Vargas, Andressa Silveira

Entre o normal e o profano: problematizações sobre o  
ofício de professoras / Andressa Silveira Vargas.- 2021.  
119 p.; 30 cm

Orientador: Eliana da Costa Pereira de Menezes  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2021

1. Formação de professoras 2. Normal 3. Norma 4.  
Profanação 5. Diferença I. Menezes, Eliana da Costa  
Pereira de II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ANDRESSA SILVEIRA VARGAS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Andressa Silveira Vargas**

**ENTRE O NORMAL E O PROFANO:  
PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O OFÍCIO DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial: Educação Especial, Inclusão e Diferença da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

**Aprovado em 10 de fevereiro de 2021:**



---

**Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dr.<sup>a</sup> (UFSM) - Videoconferência**  
(Presidente/Orientadora)



---

**Simone Freitas da Silva Gallina, Dr.<sup>a</sup> (UFSM) – Videoconferência**



---

**Rejane Ramos Klein, Dr.<sup>a</sup> (UFRGS) - Videoconferência**

Santa Maria/RS  
2021

*Dedico este trabalho*  
*À Sárah, minha avó,*  
*que fez de sua docência um modo de vida inspirador*  
*de resistências e afetos.*

## RESUMO

### ENTRE O NORMAL E O PROFANO: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O OFÍCIO DE PROFESSORAS

AUTORA: Andressa Silveira Vargas

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana da Costa Pereira de Menezes

A pesquisa aqui produzida, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM na Linha de Pesquisa 3 “Educação Especial, Inclusão e Diferença”, se constitui também como parte integrante dos estudos produzidos pelo Grupo de pesquisa Diferença, Educação e Cultura – DEC/UFSM/CNPq. O presente trabalho problematiza a formação do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, buscando analisar os sentidos e significados atribuídos por Professoras Normalistas à sua formação. Para tanto, no primeiro movimento analítico, recorreu-se a documentos arquivados no Acervo Histórico da Instituição e documentos legais, localizados em um recorte temporal que antecede a abertura política do país até os dias atuais, tomando-os como práticas discursivas que instituíram regimes de verdades acerca desta formação. Diante disso, um segundo movimento analítico foi empreendido a partir de narrativas de seis professoras egressas no período de 1969 a 2018, produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas acerca de suas trajetórias no Curso Normal do Bilac. Influenciada pelas teorizações de inspiração foucaultianas, as noções de norma e normalização são utilizadas como ferramentas analíticas para problematizar a produção do modo de ser professora normalista. Para se pensar os efeitos da formação Normal para além da norma, propõe-se olhar o processo formativo e a atuação docente como profanação, como formas outras de se ser e de se exercer o ofício. A partir das narrativas das professoras, identificou-se recorrências que possibilitam a afirmação de que, ainda que a formação conserve sua estrutura normalizadora, o desenvolvimento de uma postura crítica diante das experiências vividas contribui para a criação de uma subjetividade ativa que viabiliza desvios do que já está posto, possibilitando que modos de vidas atentas às singularidades sejam suscitadas, produzindo assim diferença. A função-educador na perspectiva educadora infame (Carvalho, 2010) localiza nos modos de vida destas professoras, resistências inventivas na afirmação da potência das singularidades diante de forças que tendem a reproduzir e padronizar modos de ser. Sendo essa perspectiva da ordem heterotópica, os anúncios aqui feitos não se colocam como modelos a serem seguidos, mas como inspirações infames que produzem diferença e convidam outras vidas a (re) existir.

**Palavras-chave:** Formação de professoras. Normal. Norma. Profanação. Diferença.



## ABSTRACT

### **BETWEEN THE NORMAL AND THE PROFANE: PROBLEMATIZING ABOUT THE TEACHER'S PROFESSION.**

AUTORA: Andressa Silveira Vargas

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana da Costa Pereira de Menezes

This research linked to the “Special Education, Inclusion and Difference” research line of the Post-Graduation Program in Education from the Federal University of Santa Maria, it is also part of the studies created in the Research Group “Difference, Education and Culture –DEC/UFSM/CNPq”. The research problematizes the training of the Normal Course of the State Education Institute Olavo Bilac in order to analyze the senses and meanings that teachers attribute to their training. For that, in the first analytical movement, the archives of the Historical Collection of the Institute and legal documents are used, considered as discursive practices that attribute a regime of truths about such training; these documents are located in the period before the Brazilian political opening until current days. That said the second analytical movement uses the narratives of six teachers graduated between 1969 and 2018, which were produced through semi-structured interviews about their trajectories in the Normal Course of the Institute. Influenced by Foucault-inspired theorizations, it used the notions about norm and normalization as analytical tools to problematize the production the way of being normalist teachers. In order to think the effect of the Normal training beyond the norm, it propose to look at the training process and the teaching enactment as a profanity, as another way being and exercising the profession. Since the teachers narratives, it identified recurrences which turn possible affirm even if the training conserve its normalizer structure, the development of a critical posture in front the lived experiences contributes to creation of an active subjectivity. Such subjectivity make possible deviations from what is already in place, also making possible ways of life attentive to the singularities and, thus, producing the difference. The educator-function on the educator infamous perspective (Carvalho, 2010) finds on these teachers’ ways of life inventive resistances on the affirming of singularities potencies in front the forces, which tend to reproduce or standardize ways of being. Being this perspective of a heterotopic order, the announces written here do not stand as models to be followed, but as infamous inspirations that produce difference and invite other lives to (re) exist.

**Keywords:** teachers training; normal; norm; profanation; difference.

## LISTA DE QUADROS

Quadro I – Grupo I: Documentos legais .....	35
Quadro II – Materiais do Acervo Histórico do IEEOB .....	35
Quadro III – Relação de Professoras Normalistas egressas do Curso Normal do IEEOB .....	37

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Colégio Distrital em 1901/ Fonte: Acervo do Museu do IEEOB .....	45
Figura 2– Escola Normal Olavo Bilac em 1940 / Fonte: Acervo do Museu do IEEOB	47
Figura 3 - Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac em 2007/ Fonte: Acervo do Museu do IEEOB.....	48
Figura 4- Normalistas no Desfile da Semana da Pátria em 1940/ Fonte: Acervo do Museu do IEEOB.....	50
<i>Figura 5- Relatório das atividades de Orientação Psicológica/1971 / Fonte do Acervo do Museu do IEEOB .....</i>	<i>71</i>
<i>Figura 6 - Relatório de estágio escrito pela Professora Supervisora de Didática/ 1974 / Fonte: Acervo do Museu do IEEO.....</i>	<i>80</i>
<i>Figura 7- Relatório de estágio/1974 / Fonte: Acervo do Museu do IEEOB .....</i>	<i>82</i>

## Sumário

APRESENTAÇÃO.....	14
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>TRAVESSIA: TRAJETÓRIA, ACONTECIMENTOS E ENCONTROS.....</b>	<b>19</b>
1.1 TRAVESSIA... DESANDANDO AS PRÓPRIAS PEGADAS.....	20
1.2 PARA ALÉM, E MAIS PARA CÁ, DE ONDE PARTIMOS .....	26
1.3 MOVIMENTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	31
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A NORMA COMO FORMA DE GOVERNAR A FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>39</b>
2.1 A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NORMAL NO BRASIL .....	40
2.2 PARA ADIANTE E SEMPRE ALÉM: A CONSTITUIÇÃO DO TEMPLO SAGRADO DO SABER SANTAMARIENSE .....	44
2.3 SER NORMALISTA: DA IDEALIZAÇÃO A POSSIBILIDADE DE UM OUTRO MODO DE VIDA.....	51
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>DA EMERGÊNCIA À NORMALIZAÇÃO DOS MEIOS TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>64</b>
3.1 “... a gente tinha como normal, era natural, era a linha de trabalho.” .....	65
3.2 “...o curso tava pronto, tava dentro de um planejamento já pronto, já fechado, tu não tinha como mexer, era aquilo.” .....	72
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>DO NORMAL AO PROFANO: DA SUJEIÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA INFAME .....</b>	<b>84</b>
4.1 PARA ALÉM DA RACIONALIDADE TÉCNICA .....	86
4. 2 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA COMO PRÁTICA DE DESSUJEIÇÃO ....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO .....	116
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	118
ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	119

*Quantas mais?*

*Mundo*

*Que é feito da nossa percepção*

*Se há defeito há solução...*

*Pra tudo o que nos acontece... de súbito*

*Penso*

*O peito cede caos e bom senso*

*O que assusta é o silêncio*

*O que assusta é o silêncio*

*Luas*

*Sempre cheias de serenatas tuas*

*Ideias semeadas*

*Quantas mais?*

*Historias Fugas e voltas*

*Tempo*

*Que só existe como eternidade*

*Fracionado por nossa vontade*

*Insiste em nos esperar...!*

*Pros dias!*

*Ruas*

*Sempre cheias de sementes tuas*

*Lutas são presentes*

*Quantas mais?*

*Revoltas!*

*Clamam paz de volta!*

*(Fernando Anitelli / Daniel Santiago)*

## Apresentação

As discussões que movem a problematização produzida nesta dissertação acerca da formação docente em nível médio, o Curso Normal, enquanto ofício<sup>1</sup>, partem inicialmente de um desdobramento da minha própria constituição enquanto professora. Minha trajetória até aqui é marcada por uma relação muito pessoal com o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, pois foi o lugar onde se deu meu processo de escolarização até a formação no Curso Normal e, posteriormente, o lugar onde atuei como professora durante sete anos e meio. Dito isto, alerto que o que se pretendeu nesta escrita não foi um tributo saudosista dos meus tempos bilaquianos, mas se configurou em um movimento de distanciar-se para poder olhar de outro modo o que se via até então, tensionando assim o pensamento.

O Curso Normal foi minha primeira habilitação para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo o ponto de partida na minha formação institucional docente, neste espaço-tempo meu ofício de professora foi sendo constituído. Uma formação de professoras e professores que acontece dentro da escola, neste caso, especificamente, no Bilac, única escola a oferecer esta formação em nível médio atualmente no município de Santa Maria. Uma escola centenária que funda sua história sendo, por longos anos, referência no ensino e na formação de professoras para atender o município e região, ainda em meados do século XX, tendo grande importância na constituição do campo educacional da cidade.

As normalistas vestidas de azul e branco que lotavam salas e desfilavam pela cidade, sendo muito respeitadas e tidas como modelos de conduta, já não constituem o cenário atual do Instituto ainda que essas lembranças continuem vivas pelos corredores e memórias bilaquianas. O atual Curso Normal resiste ao tempo e a desvalorização do ofício. Conhecido por poucas pessoas, embora se encontre em uma das maiores escolas da região e esteja situado no centro da cidade, segue sendo procurado por jovens e adultos, mulheres e homens, que buscam nesta formação uma outra possibilidade de se colocar no mundo.

---

<sup>1</sup> A expressão “ofício de professoras” apresentada no título, deve ser lida neste trabalho como algo que constitui cada professora, iniciado com a formação Normal e transformado ao longo do exercício docente. Entende-se que o ofício está ligado ao modo de vida, como as experiências vão sendo significadas com atenção ao mundo.

Assim sendo, a problematização empreendida neste trabalho não se dá sobre a formação das escolas de Curso Normal de modo geral, mas sobre a formação que acontece no Bilac, a formação da normalista bilaquiana<sup>2</sup> na constituição do ofício de professora. O fato de ter um adjetivo que identifica as/os estudantes desta escola, pode já indicar o lugar de importância desta instituição e a cultura que se criou em torno dela. É para este contexto que me volto ao realizar uma imersão no Acervo Histórico da escola em busca de registros que me possibilitem compreender os processos formativos deste Curso, desde sua criação na década dos anos quarenta do século XX.

Compreendendo que a formação Normal se constitui no lugar onde se ensina a ensinar e onde se instituem métodos pedagógicos normalizados e práticas normalizadoras (PORTOCARRERO, 2004), concebe-se que este processo estruturado e propositivo almeja produzir um perfil específico de profissional do ensino. Ao me aproximar das teorizações pós-estruturalistas, de inspiração foucaultiana, me sinto provocada a olhar novamente para esta formação, porém de outro lugar, para pensa-la e problematiza-la a partir das noções de norma e normalização. Este movimento me conduziu a um exercício de hipercrítica diante das práticas formadoras desenvolvidas por mim e das quais sou também produto. Exercício este que me possibilitou atentar para efeitos dessa formação nos processos de produção dos sujeitos enquanto professoras e/ou professores.

Assim, me proponho a pensar a formação do Curso Normal entremeios, como descontinuidade, nas palavras de Larrosa (2001, p.285):

Um pensamento da educação que se encarregue de uma experiência libertadora da historicidade humana, que permita pensar o acontecimento não como determinação, mas como liberdade. Um pensamento da educação que seja, ao mesmo tempo, libertação do passado e abertura ao porvir.

Diante disso, estabeleceu-se como objetivo principal analisar os sentidos e significados construídos por Professoras Normalistas acerca de sua formação no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Entendida aqui como uma formação historicamente forjada segundo a norma estabelecida, a partir do objetivo acima anunciado, discute-se neste trabalho as condições de possibilidade

---

<sup>2</sup> Utiliza-se o gênero feminino das palavras, pois, ainda que a discussão sobre gênero não ocupe um lugar central neste trabalho, os sujeitos participantes da pesquisa se tratam de mulheres professoras.

da emergência da formação Normal<sup>3</sup> até sua implementação em Santa Maria/RS, e analisa-se práticas discursivas de Professoras Normalistas que anunciem formas profanas de compreender o seu ofício docente. A profanação aqui é entendida como formas outras de se ser e de se fazer, considerando as singularidades.

As discussões aqui problematizadas se aproximam da Linha de Pesquisa 3 “Educação Especial, Inclusão e Diferença”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, pelo anúncio da possibilidade da reafirmação das singularidades que colocam como suspeita perfis normativos, tanto para a atuação de uma professora ou professor, quanto para o que pode uma aluna ou um aluno na escola. Singularidades estas que suspeitam da norma, que se mostram mais sensíveis e atentas, deixando-se afetar pela diferença na escola. Para tanto, esta dissertação foi organizada da seguinte maneira:

No Capítulo I, intitulado “Travessia: trajetória, acontecimentos e encontros”, apresento as trajetórias percorridas que resultaram na produção desta dissertação. Dividido em três subcapítulos, no primeiro, nomeado “1.1 Travessia...desandando as próprias pegadas”, narro minha trajetória formativa docente e minha relação com o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, pontuando os acontecimentos, encontros e afetos que me constituíram enquanto professora, bem como as inquietações suscitadas até a chegada ao Mestrado. No segundo subcapítulo, nomeado “1.2 Para além, e mais para cá, de onde partimos”, elenco a busca realizada para encontrar estudos produzidos à nível de mestrado acerca do Curso Normal do IEEOB no Manancial – repositório digital da UFSM e, ainda, o trabalho impresso produzido anteriormente à plataforma. No terceiro subcapítulo, nomeado “1.3 Movimentos e percursos metodológicos da pesquisa”, apresento os elementos teórico-metodológicos, a organização e a produção da materialidade analítica.

No Capítulo II, intitulado “A norma como forma de governar a formação docente”, discuto as proveniências que possibilitaram as condições de emergência da criação da Escola Normal até sua implementação em Santa Maria e o ingresso das Professoras Normalistas participantes da pesquisa ao Bilac. No primeiro subcapítulo, nomeado “2.1 A emergência da Escola Normal no Brasil”, sinalizo aspectos que contribuíram para a emergência da Escola Normal brasileira, enquanto lugar de normalização disciplinar por excelência, para a produção do sujeito ideal da

---

<sup>3</sup> Na expressão “*formação Normal*”, se faz referência a *Escola Normal*, a *Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau* e o *Curso Normal*, nomes que foram sendo alterados ao longo dos anos.



almejada sociedade capitalista. No segundo subcapítulo, nomeado “2.2 Para adiante e sempre além: a constituição do templo sagrado do saber santamariense”, apresento um breve histórico da constituição do Bilac, sinalizando algumas proveniências que demandaram sua criação e sua conseqüente consolidação enquanto instituição responsável pela produção do sujeito da modernidade. No terceiro subcapítulo, nomeado “2.3 Ser normalista: da idealização a possibilidade de um outro modo de vida”, apresento as seis Professoras Normalistas participantes desta pesquisa, discutindo os motivos que levou cada uma a procurar esta formação, de acordo com a época e o contexto em que estavam inseridas.

No Capítulo III, intitulado “Da emergência à normalização dos meios técnicos da educação”, na esteira dos pensamentos foucaultianos, utiliza-se a noção de norma e normalização para problematizar as práticas formativas do Curso Normal, reconhecendo em seus efeitos o estabelecimento de um modo de ser professora/professor a partir de conduções prescritivas. Dividido em dois subcapítulos nomeados com excertos de falas das próprias Professoras Normalistas participantes da pesquisa, no primeiro subcapítulo, nomeado “3.1 ...a gente tinha como normal, era natural, era a linha de trabalho.”, discuto a produção da profissional do ensino que se dá de maneira protocolar através de ações sobre o corpo e sobre o tempo, com ações didáticas e produtivas. No segundo subcapítulo, nomeado “3.2 ...o curso tava pronto, tava dentro de um planejamento já pronto, já fechado, tu não tinha como mexer, era aquilo.”, discuto sobre a centralidade da formação na didática e no exercício do planejamento a partir de modelos já estabelecidos, como forma de produzir a professora normalista.

Por fim, no Capítulo IV, intitulado “Do normal ao profano: da sujeição à constituição de uma docência infame”, dividido em dois subcapítulos, problematizo o processo formativo e a atuação docente das Professoras Normalistas propondo pensa-lo como uma experiência mais existencial e estética. No primeiro subcapítulo, nomeado “4.1 Para além da racionalidade técnica”, discuto sobre a profanação dos efeitos da formação Normal, enquanto práticas propositivas e normalizadoras, tendo na experiência a possibilidade de atenção à singularidade e abertura ao acontecimento. No segundo subcapítulo, nomeado “4.2 O exercício da docência como prática de dessujeição”, discuto sobre a possibilidade de se pensar outros modos de vida como resistência na escola, tomando a noção função-educador como

postura ativa para se viver experiências transformadoras que provocam rupturas nos processos normativos.

Nesta travessia, espero que os anúncios feitos não sejam vistos como itinerários a serem percorridos como modelos a serem atingidos, mas que possam servir como inspiração para que vidas outras possam (re) existir para além dos perfis normativos já estabelecidos na escola.

## Capítulo I

### TRAVESSIA: TRAJETÓRIA, ACONTECIMENTOS E ENCONTROS

*A travessia é a diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo. Ou, talvez, a diferença que há no interior do tempo que passa: diferença enquanto intensidade, tempo enquanto profundidade.*  
(Skliar, 2014b, p. 26)

Escolho abrir este capítulo com as palavras de Skliar (2014b) por entender que durante uma travessia há trajetória e esta não se trata apenas do modo de caminhar, de ir simplesmente de um ponto a outro, mas também dos acontecimentos, atravessamentos e encontros que nos afetam e vão nos constituindo durante o tempo que passa e por onde se passa, “a trajetória somos nós mesmos” (LISPECTOR, 1964, p. 26). Caminhar pode ser um movimento de desacomodação, de deslocamento de si mesmo, de abandono de velhas roupas e lentes já marcadas por modelos em série e exposição do próprio corpo às marcas do caminho.

Durante o tempo em que se caminha também se pode olhar outras paisagens, olhar de outras perspectivas ou, simplesmente, olhar de outros modos o que se via até então, desde que se esteja sensível e atento ao que o caminho pode nos possibilitar. Caminhar durante a travessia não para alcançar um ponto de chegada seguro, mas porque o ato de caminhar por si só pode ser revolucionário e transformador. Concebo o caminhar da pesquisa como travessia de formação e transformação, onde há possibilidades de interlocuções, oxigenação e ampliação do pensamento.

A definição do tema desta pesquisa se dá sobre um desdobramento da minha própria trajetória docente, os encontros e os acontecimentos do meu percurso que aos poucos foram me constituindo enquanto professora da educação básica. Sendo este um exercício para olhar de outro modo o que se via até então, um modo nem melhor e nem pior de como se via antes, mas um modo nascido da insatisfação com o já sabido, com o que já está dado. Com isso, inicio pontuando os acontecimentos, desvios e encontros que, na travessia dos caminhos em que fui caminhante, entre intenções e renúncias, constituem o que sou hoje.

## 1.1 TRAVESSIA... DESANDANDO AS PRÓPRIAS PEGADAS

Ao ingressar na escola, como uma prática ritualística e naturalizada, temos a possibilidade de vivenciar experiências que nos situam no tempo e no espaço que ocuparemos futuramente no mundo fora dos muros desta instituição. Minha trajetória profissional é marcada por uma relação muito pessoal com a instituição na qual atuei como professora durante sete anos e meio, pois foi neste mesmo lugar que me tornei aluna e depois professora.

Foi nos bancos escolares do Instituto de Educação Olavo Bilac que iniciei minha caminhada escolar (1997) e na qual também obtive a habilitação, pelo Curso Normal em nível médio, de professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental com ênfase em Educação Especial, já com o atual nome de Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (2009).

Uma escola centenária com prédios históricos e uma arquitetura imponente, marcados pelo tempo e carregados de histórias e memórias afetivas. Memórias que ajudam a contar um pouco da história do cenário educacional do município de Santa Maria e de muitos bilaquianos e bilaquianas<sup>4</sup>, de diferentes épocas, que também foram dos seus espaços caminhantes.

No Bilac, como é conhecido, faço minha primeira escolha profissional ao concluir o Ensino Fundamental, escolho fazer o Curso Normal em nível médio. Ponho-me a caminhar por um caminho que me parecia viável e “tendo mesmo um atrativo especial”<sup>5</sup>, me possibilitaria olhar de outras formas o que eu via e vivia até então (não deixando também de ser um caminho seguro). Ser professora não era e nunca foi compreendido como uma vocação, um chamado, para mim, também não era uma certeza, era muito mais uma curiosidade, uma vontade de entender o processo de se tornar uma professora, afinal, convivia com professores na escola e em casa. Assim, além de bilaquiana, me torno normalista bilaquiana.

No período em que fui normalista, de 2006 a 2009, minhas escolhas e, principalmente, minha visão de mundo foram ressignificadas. O Curso Normal me

---

<sup>4</sup> *Adjetivo inventado em determinada época, por um tipo específico de sujeitos pertencentes a uma classe economicamente privilegiada da cidade de Santa Maria que podia frequentar o Bilac, para exultar o orgulho e o sentimento de pertencimento por frequentar esta escola.*

<sup>5</sup> *Poema “O caminho não percorrido”, de Robert Frost (1916).*

viabilizou experiências que representaram verdadeiros divisores de águas<sup>6</sup> em minha vida. Ao mesmo tempo em que eu era aluna, também era professora em determinadas situações. A formação articulada diretamente com a atuação nas classes de aplicação do Instituto possibilita um preparo diferente ao ofício da docência e esse ainda é reconhecido como o diferencial do Normal<sup>7</sup>. Havia disciplinas de didática para quase tudo que se pudesse precisar, supostamente, para entrar em uma sala de aula e inserções nas classes de aplicação desde o ingresso no Curso.

Na minha época, a didática que era trabalhada intensivamente desde o ingresso no Curso, era a Didática da Educação Física, pois se entendia que ao dominar a regência de uma turma com exercícios físicos em um ambiente aberto, mais fácil seria o domínio sobre os corpos sentados em uma sala de aula. Então, desde o primeiro até o último ano do Curso, passávamos por todas as turmas da pré escola até o quinto ano para que pudéssemos exercitar o nosso domínio sobre os corpos, incluindo a classe especial. A ênfase dada a esse controle corporal, possibilitou que a escola fosse entendida como instituição de planificação e controle (GALLO, 2015), pois ter o controle do tempo e dos corpos no espaço, dominá-los, era essencial à prática docente esperada.

Além da parte de prática de ensino desenvolvida nas classes de aplicação, a elaboração de planos de aula era outro aspecto exaustivamente trabalhado durante o Curso Normal, em todas as disciplinas existia esta exigência. Era preciso que chegássemos ao estágio, última etapa do Curso, prontas e prontos para elaborarmos muitos planejamentos e que estes planejamentos pudessem prever o máximo possível de contratempos que poderia haver em um dia de aula. Além do domínio da turma, tínhamos que manter as crianças ocupadas em aula o máximo de tempo possível.

Toda a organização do Curso Normal era pensada em como nos preparar para enfrentar o dia a dia na sala de aula e as situações cotidianas na escola, até o preparo de uma reunião de pais. Tais práticas normatizadas tendem a ser reproduzidas, pois oferecem um lugar seguro. Um Curso tão prescritivo e propositivo

---

<sup>6</sup> “Divisor de águas” entendido como o que Josso (1988) define como “momento charneira”, representa uma reflexão sobre um acontecimento que significou uma passagem entre duas etapas da vida que deixou uma marca formadora.

<sup>7</sup> O termo “Normal” será utilizado com letra maiúscula neste texto para se referir a formação de professores em nível médio oferecida pela Escola Normal, atualmente, Curso Normal.

acaba por produzir um perfil bem específico de profissional. Não é toa que se torna fácil identificar um professor ou uma professora da educação básica que tenha passado pelo ensino Normal.

Minha passagem pelo Curso me coloca em um outro lugar de um Bilac que eu desconhecia até então. O clima no Curso era diferente do restante da escola. As relações entre professores e normalistas eram mais próximas, todos se conheciam. Logo não é difícil deixar-se levar pelo sentimento de ser normalista, subjetivando-se, afinal era uma formação histórica, uma formação única que nem o curso de Pedagogia em quatro ou cinco anos seria capaz de proporcionar, diziam (e ainda dizem).

Sendo produzida nesta travessia tão estruturada e propositiva, e de certa forma segura, escolhi seguir caminhando na docência. Renunciei a um curso de bacharelado em Língua Portuguesa e enveredei-me para a Pedagogia, dando continuidade à minha formação institucional. Ao ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, tenho uma breve vivência atuando na Educação Infantil e em um projeto de alfabetização de adultos<sup>8</sup>. Logo o caminho converge, retorno ao Bilac como professora concursada nos Anos Iniciais.

Inicialmente, como professora principiante na instituição escolar pública, queria revolucionar, afinal, entendia que como professora deveria mediar o conhecimento do currículo escolar de forma criativa. Tinha tudo estruturado e muitas ideias prescritas no Curso Normal me orientavam e conseqüentemente guiavam meus planejamentos.

Assumi verdades produzidas durante a minha travessia enquanto normalista, jogos de forças que predominavam nas constituições subjetivas das práticas e relações pedagógicas que busquei estabelecer. Passei a reproduzir práticas estruturadas com o controle e gerenciamento de todos que funcionavam para aquilo que se propunham. Estava em um lugar seguro. Entretanto, com o passar do tempo e atenta ao que se passava, vivenciando o cotidiano da escola de outro lugar, do lugar de professora regente e não mais de estagiária, e estabelecendo diferentes relações com os envolvidos no contexto escolar, senti a necessidade de experienciar outras formas de fazer o que se fazia até então e colocar em suspensão as certezas que havia produzido até o momento.

---

<sup>8</sup> Programa Brasil Alfabetizado

O movimento de “revolução”, almejado no princípio do caminho, no sentido astronômico, havia acontecido. Ao final do período letivo, era como se tivesse completado uma volta por um caminho seguro já estabelecido e retornado ao mesmo ponto de partida para dar início a mais uma volta pelo mesmo caminho, olhando as paisagens da mesma forma e esperando os mesmos resultados. E isso, repetir o mesmo, não fazia mais sentido para mim, pois conforme Foucault (1984, p.13) “Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir”. Muito influenciada pelas leituras e discussões dentro da academia, me senti autorizada a buscar outras perspectivas, pensar e ser de outros modos.

O “pensar de outro modo” significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás. (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 150).

Neste momento, escolhi olhar para o mesmo de outras formas. Inquietada pela fala da professora Eliana Menezes durante uma aula da disciplina de *Educação Especial: processos de inclusão*, no quarto semestre do curso de Pedagogia, sobre a possibilidade de olharmos de outras formas para a escola e os indivíduos que nela estão, não esperando por uma grande revolução na educação, mas acreditando em “pequenas revoltas diárias”, e atraída pela possibilidade de pensar o próprio pensamento, passei a suspeitar do que é dado como natural e concebido como verdade.

Buscando abandonar um pouco aquela postura docente de planejar o percurso do início ao fim, me abri ao inesperado, me expus a experiência, e pude perceber a potência do que está entre o planejado e a resposta esperada dos estudantes. Profanando a docência, entendi que a grande revolução nunca aconteceria, mas que “pequenas revoltas diárias” poderiam ser suscitadas, como acontecimentos, e que estas não partiriam somente de mim, mas de um agenciamento coletivo entre professora e estudantes no chão da sala de aula, dispostos ao encontro e a transcender o que já está estabelecido.

Ao conceber a escola como um espaço-tempo onde conhecimentos e práticas podem ser libertadas do seu uso regular, sendo ressignificadas e recriadas, fazendo

uso do conhecimento pelo conhecimento, percebi a possibilidade do movimento dentro de um espaço estreito. Suspendendo e profanando a estrutura instituída, abriu-se espaço para o acontecimento (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014). Espaço para olhar para os acontecimentos que escapam ao controle e, apesar do menor volume, provocam a desterritorialização<sup>9</sup> via linhas de fuga<sup>10</sup> do instituído, ao que já está dado, já está naturalizado, abrindo assim espaço para a diferença, para a potência da escola.

Ao concluir o curso de Pedagogia em 2015, me dediquei exclusivamente durante um semestre ao início de um projeto de Educomunicação<sup>11</sup> na escola, engendrado a partir de parcerias entre turmas de terceiro, quarto e quinto ano dos Anos Iniciais que, em um momento de encontro viabilizado pela suspensão momentânea do planejado, suscitou acontecimentos que ressignificaram o espaço e o tempo da escola. O projeto consistiu na criação de uma rádio da Escola, onde estudantes e professores integravam-se e articulavam suas práticas, visando estratégias de comunicação de rádio que auxiliassem nos processos de ensino e aprendizagem.

Através deste projeto foram construídas práticas diversificadas e articuladas no ambiente escolar que transcenderam o currículo instituído e o espaço cotidiano da sala de aula, transformando o clima organizacional da escola. Abrindo mão do controle do processo inteiro, renunciando à segurança e ao conforto do planejado, e vivendo “de maneira intensiva a experiência pedagógica, fluindo o acontecimento e tirando dele todas as suas potencialidades” (GALLO, 2013, p.87), experienciei viver o ato educativo como acontecimento estando mais atenta ao percurso do que ao objetivo final do processo educativo institucionalizado.

A experiência inicial com o projeto da Rádio mobilizou a construção coletiva de saberes que, a partir de diferentes inquietudes, viabilizaram que linhas de fuga do instituído no contexto escolar fossem traçadas, possibilitando que novas maneiras de ser e estar na escola fossem pensadas, não só para as/os estudantes, mas

---

<sup>9</sup> Desterritorialização consiste no movimento de abandono ou subversão do território onde a realidade é uma territorialidade forçada, de certa tradição ou cultura, para a criação de uma nova terra através de linhas de fuga. (Deleuze 1977)

<sup>10</sup> As linhas de fuga são entendidas como aquelas que escapam ao controle do instituído totalizador e seguem outras direções. As linhas de fuga são concebidas como a criação de novos espaços-tempos a partir de agenciamentos inéditos. (Deleuze 1996)

<sup>11</sup> A Educomunicação permite a apropriação criativa dos meios de comunicação; integrando a voz dos estudantes ao Ecossistema Comunicativo da escola, auxiliando na gestão do ambiente escolar. (MARTÍN-BARBERO, 1997)



também para as professoras envolvidas no processo. Entendo que o movimento de perceber o perigo da acomodação do que é habitual, problematizando assim o que é sólido, engessado, e já está estabelecido, buscando formas outras de ser, podem ser concebidas como experiências dessujeitantes. Segundo Carvalho (2010), se trata de, enquanto função-educador, problematizar as formas como os indivíduos, enquanto sujeitos, foram sendo historicamente constituídos dentro da escola, dando lugar a experimentação.

Assim, provocada a continuar pensando a educação escolarizada e suas possibilidades de transgressão a partir do projeto da Rádio, ingresso no curso de Especialização em Gestão Educacional<sup>12</sup> e retorno à Universidade Federal de Santa Maria, me aproximando das teorizações pós-modernas. Sabedora de que um “caminho gera outro”, chego à condição de mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM em 2018, na busca por continuar estudando e pensando as práticas e as possibilidades de se ser e estar na escola.

Já atuando na condição de Supervisora Pedagógica e professora do Curso Normal do Bilac<sup>13</sup>, o caminho converge novamente e retorno ao meu lugar de formação institucional inicial. Na condição de professora formadora de novas professoras e novos professores, reencontro algumas ex professoras e ex professores que passam a ser colegas e percebo que as práticas da Escola Normal ainda resistem com o passar dos anos, mantendo a característica do Curso. Apesar do mesmo já ter passado por inúmeras mudanças em sua base curricular e conteúdos pedagógicos terem sido atualizados, a didática permanece ocupando o espaço de maior importância, moldando um perfil de estudante normalista e cultuando a formação histórica da Escola Normal, como um sentimento de pertencimento, mesmo que o Curso já não tenha mais o reconhecimento de antes no campo educacional da cidade.

Para que hoje eu possa pensar a escola para além da sala de aula, olhar para o fazer pedagógico como experiência e acontecimento, atenta às linhas de fuga do instituído e transcendendo a norma, precisei caminhar pelo ensino Normal e tomar

---

<sup>12</sup> O Projeto da Rádio foi objeto de pesquisa da monografia do curso de Especialização em Gestão Educacional, intitulada: “Nas ondas da Rádio Bilac: possibilidades de uma educação menor no contexto da educação escolarizada”, 2017.

<sup>13</sup> Permaneci como professora no Curso Normal no período de fevereiro de 2017 a julho de 2019, na condição de Supervisora Pedagógica e, para complementar a carga horária, transitando entre coordenação de práticas pedagógicas, coordenação e orientação de estágios e regência dos componentes curriculares de Didática Geral, Didática da Educação Física e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.

caminhos que ora convergiam, ora divergiam. Ora foram concebidos como atalhos por seus atrativos, ora como ínvios por desconhecer seu percurso e ponto de chegada, mas me manter caminhando foi a escolha que fez toda a diferença. Colocar-me em movimento, para poder ver e pensar de outras formas, foi o que me permitiu chegar até aqui, onde consigo olhar para trás e problematizar o espaço e a formação onde fui produzida inicialmente enquanto professora.

A problematização, no sentido foucaultiano, é assumida neste trabalho não apenas como uma ferramenta conceitual, mas, conforme Vinci (2015), como um gesto investigativo. Enquanto ato disruptivo, a problematização não consiste em um conjunto de regras procedimentais que levam a uma verdade, mas possibilita a ação do pensamento, “um ato diretor do pensamento, ou o próprio pensamento em ato” (Vinci, 2015, p. 209). Uma vez que no exercício de inspiração genealógica não se busca a origem, mas a interpretação, se faz necessário suspender certezas e verdades já instauradas, para abrir-se ao impensável até então, travando uma crítica do pensamento sobre o que somos e fazemos.

## 1.2 PARA ALÉM, E MAIS PARA CÁ, DE ONDE PARTIMOS<sup>14</sup>

Com a intenção de encontrar estudos já produzidos acerca do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, empreendi uma busca ao Manancial - repositório digital da UFSM<sup>15</sup>, utilizando o descritor “Curso Normal IEEOB”. Foi possível localizar - entre monografias, teses e dissertações - diversos trabalhos sobre diferentes aspectos da instituição, como: a Educação Infantil, o patrimônio histórico, a gestão, o trabalho pedagógico dos professores, a Educação física escolar e o Curso Normal. Sendo este último a temática de interesse desta pesquisa, foram localizados quatro dissertações tratando especificamente da formação do Curso Normal do IEEOB, ambas filiadas a perspectiva crítica, no período de 2015 a 2018. Os trabalhos encontrados se tratam de duas dissertações do Mestrado em Educação vinculadas ao Grupo de Pesquisa Kairós, que se ocupa

<sup>14</sup> O título desta subseção faz referência ao texto “A linguagem enquanto travessia” do livro “O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação”, de Carlos Skliar.

<sup>15</sup> <https://repositorio.ufsm.br> O Manancial apresenta a produção científica, técnica, artística e acadêmica da universidade. Tem como missão a divulgação da produção institucional e a preservação digital desses materiais para registro da memória da UFSM.

de estudos sobre o trabalho pedagógico, e duas dissertações do Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional, que, em comum, se utilizaram de histórias de vida para realizar suas análises acerca da formação docente. Uma quinta dissertação do Mestrado em Educação da UFSM, em versão impressa, foi encontrada no Acervo do Museu do IEEOB, do ano de 1999, a qual se identifica proximidade à perspectiva pós-estruturalista, que aborda a formação do Curso Normal também utilizando histórias de vida.

O primeiro trabalho, de Josiane Lara Fagundes (2015), intitulado “O Trabalho Pedagógico, as Políticas Públicas de universalização da Educação Básica e o Curso Normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias”, analisa em que medida os discursos dos professores formadores do Curso Normal do IEEOB sobre seu trabalho pedagógico, evidenciam possibilidades de entendimentos de universalização da Educação Básica, compreendidas nas Políticas Públicas Educacionais, a partir de 1996. Através de entrevistas e análise dos documentos da Instituição, a autora sinaliza que as políticas públicas impactaram o IEEOB e o Curso Normal alterando os tempos e espaços do trabalho pedagógico, ainda que os professores não relacionem as políticas educacionais diretamente às mudanças ocorridas no contexto educativo, mas reconheçam a influência ideológica ao trabalho pedagógico da formação Normal. Ao final, por se tratar de uma “organização desorganizada” que não permite uma identidade profissional, sendo uma formação de nível médio com caráter profissionalizante, a autora defende a “morte” do Curso Normal por este já ter superado as condições que o criaram – a universalização da Educação Básica.

O segundo trabalho, de Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa (2016), intitulado “Um estudo sobre o Trabalho Pedagógico de normalistas negras do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac de Santa Maria/RS”, analisa os discursos das normalistas negras do IEEOB, do período de 1964 a 1996, acerca do trabalho pedagógico e às relações étnico-raciais. A autora, a partir de um referencial teórico sobre o trabalho pedagógico e a integração do negro na sociedade de classe, aponta que as normalistas estabelecem relações entre o trabalho pedagógico - concebendo este como a produção do conhecimento, o planejamento da aula, o domínio do conteúdo, a formação de professores e a relação entre professor e estudante – e as relações étnico-raciais, relatando situações de racismo durante a formação no Curso Normal e no trabalho enquanto professoras, sendo este um fator

que dificultou o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ao final, a autora destaca que o trabalho pedagógico das professoras que participaram do estudo é influenciado pela formação no Curso Normal, reconhecendo que a produção do conhecimento resultante deste trabalho pedagógico tende a favorecer a classe dominante e o sistema capitalista, ao invés de ser um conhecimento útil e transformador da realidade.

O terceiro trabalho, de Adriana Cristina Gomes (2018), intitulado “Memórias Bilaquianas – O Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac na constituição docente de professoras”, buscou compreender o movimento formativo por meio das trajetórias narradas por quatro professoras egressas do Curso Normal nos últimos cinquenta anos e que atuam/atuaram como formadoras, bem como suas identidades bilaquianas que ao serem resgatadas, segundo a autora, resultaram no processo de reconhecimento da pertença e vínculo afetivo ao IEEOB e da formação reflexiva. A autora ainda atribui a importância do estudo ao fato de o Instituto ser uma importante referência na constituição do município de Santa Maria, influenciando a identidade profissional deste local.

O quarto trabalho, de Catia Pascotini Bairros (2018), intitulado “Histórias de vida e narrativas de quatro Professoras Normalistas”, teve por objetivo compreender as escolhas da formação profissional e discutir a formação docente através das trajetórias de vida narrada por quatro Professoras Normalistas egressas do Curso Normal Aproveitamento de Estudos do IEEOB, que já possuíam uma licenciatura antes de ingressar no Curso. A autora aponta que o que levou as professoras já graduadas a ingressar no Curso Normal, foi a complementação dos conhecimentos recebidos durante a graduação, ressaltando que a maior contribuição do Curso à elas foi a reflexão sobre a carreira, visto que a profissão está em constante transformação.

O quinto trabalho, de Rosangela Montagner (1999), intitulado “Ressignificando imagens/memórias de alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac: processos de formação de professoras (1929-1969)”, faz um recorte temporal para empreender sua análise e procura discutir questões relacionadas a aspectos de organização/funcionamento do espaço educacional, com o objetivo de conhecer as significações das escolhas de ex alunas do Bilac pela formação docente bilaquiana – da Escola Complementar até a Escola Normal - verificando as representações acerca da mulher-professora; analisando como ocorria o processo de

disciplinarização e os dispositivos utilizados para salvaguardar a sexualidade das alunas. A análise permitiu a autora observar que, entre semelhanças e diferenças, através de várias práticas discursivas foram produzidas professoras que também produziram saberes que as possibilitaram espaços possíveis de ações, assumindo, aproximando, afastando ou negando a imagem da professora ideal forjada pelo curso de formação de professoras do então Instituto de Educação Olavo Bilac.

A partir da leitura destes estudos, foi possível observar que, embora todos tenham em comum o Curso Normal do IEEOB e suas Professoras Normalistas egressas como lugar de pesquisa, nenhum se aproxima efetivamente da problematização empreendida nesta dissertação. No entanto, eles puderam ser utilizados inicialmente como fonte de dados para a construção desta investigação, como é o caso da dissertação de Rosangela Montagner que é utilizada como referência na sequência deste trabalho.

O nome “Normal” sempre me esteve sob suspeita desde que me encontrava na condição de normalista, mas foi só quando me aproximei das teorizações pós-estruturalistas, de inspiração foucaultiana, é que me senti provocada a pensa-la e problematiza-la a partir das noções de norma e normalização. Entendendo que “uma escola normal, que é uma escola onde se ensina a ensinar, é onde se instituem experimentalmente métodos pedagógicos normalizados e normalizadores” (PORTOCARRERO, 2004, p. 177) e, por isso, tem-se a partir da Escola Normal, a normalização dos meios técnicos da educação e a produção de um tipo específico de sujeito.

A partir das minhas experiências situo o lugar de onde falo hoje e partindo destas impressões é que são estabelecidos os tensionamentos deste estudo. Por muitas vezes ouvi, e ainda ouço, mesmo já estando fora do Bilac, entre colegas expressões do tipo “quem passa pelo Curso Normal tem uma prática diferente...”; “...é outro perfil!”; “a gente vê logo quem passou pelo magistério...”; entre outras, e é por isso que se entende que o sujeito que passa pela formação a nível médio oferecida pelo Curso Normal tem um perfil docente diferente, marcado por ações de condução à produção de um tipo específico de sujeito. Uma formação forjada no cotidiano da escola.

A Escola Normal tendo a função de preparação para o exercício da docência, desempenha também a função corretiva/formadora. Não basta que o professor tenha somente conhecimento dos saberes que serão desenvolvidos, é preciso se

tornar um modelo a ser seguido. O modelo é estabelecido pela norma, assim, tudo precisa ser disciplinado, corpo e alma, linguagem e pensamento e planejamento e ação. Através dos exercícios de experimentações nas práticas pedagógicas durante a formação, tem-se a produção deste sujeito específico da Escola Normal, um sujeito que forjará sua atuação a partir do modelo de outros sujeitos professores.

Assim, o que se propõe aqui é pensar a formação do Curso Normal entremeios, como descontinuidade. “Pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou a fabricação do futuro mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir.” (LARROSA, 2001, p.285). Pois, sabendo que o poder é algo que se exerce e que este está presente em todas as relações, entende-se que onde há poder, há também resistência. Logo, compreendo que resistir a uma ação é problematiza-la, buscando formas outras de exercê-la, de recriá-la.

Por isso, a intenção de realizar esta pesquisa acerca da formação oferecida no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, está diretamente ligada e singularizada à minha vivência bilaquiana. Na condição de ex aluna, ex normalista e ex professora da escola, não olho para as histórias e práticas formadoras do Curso Normal do IEEOB de um lugar neutro, de um lugar seguro e estável. Olho a partir dos lugares que ocupei e transitei desempenhando diferentes funções. Ora professora, ora supervisora, ora pesquisadora, e, por que não ainda, ora normalista.

Ora normalista, ainda, pois foi neste contexto que fui sendo produzida enquanto estudante e professora. Um modo de se fazer docente dentro da escola na prática cotidiana. Foi nas relações e provocações estabelecidas pelas salas, corredores e pátios do Bilac que cresci, me tornei estudante e normalista, retornando mais tarde como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Marcas e atravessamentos que permaneceram em mim, no meu fazer docente e não foram silenciadas ou substituídas totalmente pela formação em Pedagogia feita posteriormente, mas ressignificadas na travessia que me fez chegar até aqui. Como afirma Corazza (2002, p.125)

Só aqui é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações. Enfim, *artista*, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas.

Profanar a docência Normal se trata de pensar em uma formação que se experimenta e se deixa experimentar, algo que forma mas também transforma. Uma formação em que seja possível compor novas ou outras maneiras de ser, sem dever ao devir. Pensar em uma formação atenta à existência e à singularidade no contexto da escola, esta significada como potência, como espaço para criação. Diante disso, a intenção de pesquisa tem como objetivo principal analisar os sentidos e significados construídos pelas Professoras Normalistas<sup>16</sup> acerca de sua formação no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

### 1.3 MOVIMENTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A trajetória investigativa é permeada por possibilidades, encontros, desencontros e interpretações que são organizadas na medida em que o objeto de investigação é analisado. Sabe-se que não existe uma verdade única sobre os fatos e que nem sempre se terá antecipadamente disponíveis estratégias e ferramentas de que se vá utilizar.

Com isso, apoio-me em referenciais metodológicos pós-estruturalistas por entender que o caminho da pesquisa se faz ao caminhar e os rumos destas são complexos, imprevisíveis e instáveis, pois são trajetórias em constante construção e reconstrução. Dessa forma, o que se busca neste percurso metodológico é a afirmação da possibilidade do movimento de produção que não tem seu sentido e direção delimitados de antemão, um caminhar que descobre seu trajeto a cada movimento.

Talvez uma possibilidade de jogar o jogo que se cria, um ato de diluir a necessidade de ter que chegar a um fim estabelecido a priori, além de relegar o início previamente traçado como potencialização da necessidade de ir além, de produzir encontros, de criar um caminho. (DE ARAÚJO, CORAZZA, 2019, p. 70)

Ao tomar como objeto de pesquisa a formação do Curso Normal do IEEOB, por motivos já anunciados anteriormente, me proponho a produzir um estudo que busca analisar os sentidos e significados construídos pelos professores normalistas

---

<sup>16</sup> O termo “Professoras Normalistas” será utilizado para referir-se as professoras participantes desta pesquisa que frequentaram o Curso Normal do Bilac.

acerca de sua formação no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Tal empreendimento me conduziu a um exercício de hipercrítica diante das práticas formadoras desenvolvidas por mim e das quais sou também produto. Exercício esse que me possibilitou atentar para efeitos dessa formação nos processos de produção dos sujeitos enquanto professores.

Segundo Veiga-Neto (2016, p. 24), a hipercrítica “é uma crítica da crítica”, está sempre em movimento, não em busca da verdade única, mas na condição de abertura e provisoriedade. Assim, a hipercrítica

Está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Nesse sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – até mesmo sobre si mesma – do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente. (VEIGA-NETO, 2016, p. 24)

Sem tomar para si o estatuto de melhor e mais correta, a hipercrítica manifesta-se como uma permanente reflexão e desconfiança frente ao que é estabelecido como verdade, possibilitando que se possa pensar e experimentar outras e novas maneiras de se estar no mundo.

A fim de compreender as condições de produção de um curso de formação de professores e professoras, que produz modos de ser na docência, empreendeu-se um exercício de inspiração genealógica, olhando para as proveniências<sup>17</sup> que possibilitaram condições de criação da Escola Normal até sua implementação no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Neste exercício não buscou-se seu ponto de origem, mas as condições de possibilidade de sua emergência, referindo-se ao presente não como o resultado final de um processo de evolução histórica, buscando afastar-se assim tanto do funcionalismo quanto do historicismo tradicional. A emergência consiste em uma etapa no processo de confrontação entre forças opostas na busca por controle e dominação (Veiga-Neto, 2016).

---

<sup>17</sup> Nesta perspectiva de inspiração genealógica, entende-se, de acordo com Ribas (2019, p.38), “proveniências como condições de emergências dos discursos”. A autora, baseando-se em estudos foucaultianos que possibilitam a compreensão da história oposta à busca da origem, nos apresenta conceitos chave *Herkunft* (preoiveniência) e *Entstehung* (emergência) para se pensar o “método genealógico”. Assim, proveniências se referem “à proliferação dos acontecimentos, à exterioridade dos acidentes dos percursos históricos” (IDEM, p. 45), enquanto a emergência se caracteriza na “origem como ponto de surgimento, de aparecimento e de erupção de um dado acontecimento” (IDEM, p. 45).



Conforme Veiga-Neto (2016, p. 61)

Estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor – é proceder à análise histórica das condições de possibilidade dos discursos que instituíram e “alojam” tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge.

O exercício genealógico de análise dos discursos, possibilita a pergunta sobre como funcionou/funciona a instituição formadora, uma vez que entende-se que o modo como funcionou/funciona é que vai dizer quem é o sujeito nela produzido, já que é a “adaptação dos corpos que as fazem funcionar” (LOBO, 2015, p.199). Conforme Foucault (1992, p. 7) “a genealogia é uma metodologia que busca o poder no interior de uma trama histórica, em vez de procurá-lo em um sujeito constituinte”. Assim, pode-se olhar para a institucionalização como uma produção histórica que produz e reproduz relações de forças que se constituem em determinada época e através de dispositivos de poder se mantêm, por meio das práticas que constituem o trabalho docente.

Entendendo que o exercício genealógico consiste em olhar para a história como condições de possibilidades de emergência dos discursos, ou seja, olhar as recorrências e os acontecimentos da história do presente, a leitura destes acontecimentos acerca da formação do Curso Normal se dará a partir do meu olhar, das minhas condições de possibilidades também, representando um dentre outros tantos possíveis modos de olhar.

Sendo considerado o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac um importante referencial de valores educacionais e afetivos do município de Santa Maria, em 1998, sob os cuidados da Professora Jane Becker, foi criado o Acervo Histórico do IEEOB com o objetivo de valorizar a memória bilaquiana, resgatando-a e divulgando-a. Com o decorrer dos anos o Acervo foi sendo ampliado e passou a ocupar três salas no andar térreo do prédio central da Escola, reunindo além de documentos, mobiliários da época de inauguração do prédio. Em 2007, o Acervo Histórico do IEEOB passou a ser reconhecido como Museu e integrar o Sistema Municipal e Sistema Estadual de Museus.

A partir de minhas suspeitas e inquietações, como ponto de partida, recorro aos documentos reunidos e arquivados no Acervo Histórico da Instituição, com objetivo de encontrar, em um primeiro momento, informações sobre a criação da

Escola Normal nesta Instituição e registros das atividades desenvolvidas ao longo dos anos que me possibilitassem compreender como foram sendo constituídas tais práticas formativas. O objetivo, inicialmente, era localizar apenas os registros sobre o Curso Normal, no entanto, me deparei com uma riqueza de documentos e registros de fatos ocorridos durante mais de cem anos desta Escola. Diferentes fatos que compõem uma versão da história do Bilac que eu desconhecia até então mesmo estando por lá tanto tempo.

Ao situar o período de implementação da Escola Normal Olavo Bilac<sup>18</sup>, empreendo uma busca por localizar as origens deste modelo de escola com o nome “Normal” e as condições de sua emergência por entender que não houve um idealizador desta instituição, mas condições políticas que forjaram sua invenção e disseminação. Em um breve histórico apresentado e problematizado na sequência deste trabalho, contextualiza-se a emergência da Escola Normal, localizando-a no período da Revolução Francesa, seguindo para as condições políticas de sua implementação no Brasil Imperial, até sua chegada ao estado Rio Grande do Sul e sua posterior implementação em Santa Maria, no período do Estado Novo.

A partir da materialidade encontrada no Acervo Histórico, escolho fazer um recorte temporal e direcionar a análise dos arquivos que correspondem à década de setenta, período que antecede a abertura política do país, até os dias atuais. Compreendendo que a educação sempre será um território de disputas, com a aprovação da Constituição Federal de 1988 como um marco para a abertura política e consolidação da democracia brasileira, é importante considerar as reformas curriculares e leis educacionais pós abertura política e seus efeitos na constituição de práticas formadoras dentro da escola.

Neste período tem-se também a promulgação da Lei 5.692/71<sup>19</sup>, onde se percebe uma descontinuidade no que se concebia como formação de professores primários pelas Escolas Normais, passando para a chamada Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau. A formação pela Escola Normal só é retomada pela Lei 9394/96 e, nos anos dois mil, atualizada, como Curso Normal com ênfase em Educação Especial, já com a separação do Curso em dois currículos: Curso Normal em nível médio e Curso Normal Aproveitamento de Estudos para egressos e egressas do Ensino Médio.

---

<sup>18</sup> Nome que a escola utilizou no período de 1941 a 1962 quando tornou-se Instituto de Educação.

<sup>19</sup> A Lei 5.692 fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus.

Desse modo, parto da análise dos enunciados presentes nos documentos legais deste período que se referem à formação Normal e aos documentos produzidos na Escola e encontrados no Acervo Histórico, tomando-os como práticas discursivas que instituíram regimes de verdades acerca desta formação. Assim, o conjunto de documentos selecionados foi organizado em dois grupos:

- Grupo 1: Constituído por documentos referentes ao período de mudanças no cenário político brasileiro, como os documentos legais que orientaram alterações na organização da formação Normal, conforme o quadro a seguir:

Quadro I – Grupo I: Documentos legais

<b>Grupo 1</b>		
<b>Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Descrição</b>
Lei 5.692	1971	Transforma a as Escolas Normais em Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau.
Lei 9.394	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.
Parecer CEB nº 1	1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.
Resolução CNE/CEB nº 2	1999	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.

Fonte: Elaborado pela autora

- Grupo 2: Constituído por documentos encontrados no Acervo do Museu da Escola, que correspondem ao período do recorte temporal definido nesta pesquisa e julgados como mais pertinentes à problematização pretendida, por apresentarem informações específicas de práticas desenvolvidas no Curso Normal. Os documentos selecionados estão elencados no quadro a seguir:

Quadro II – Materiais do Acervo Histórico do IEEOB

<b>Grupo 2</b>		
<b>Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Descrição</b>
Relatório das atividades anuais	1971 e 1974	Os documentos apresentam relatórios de todas as atividades desenvolvidas na Escola durante este período. Os relatórios são escritos por professoras e

		professores da Instituição.
Plano Curricular	1979 e 1980	Os documentos apresentam a estrutura de organização e funcionamento da Escola, bem como as matrizes curriculares e a distribuição de professoras e professores em suas funções.
Jornal A Razão Especial – IEOB/85 anos	1986	Edição comemorativa aos 85 anos do Instituto de Educação Olavo Bilac dedicados à educação e ao magistério na cidade de Santa Maria.
Regimento Escolar do Curso Normal Ensino Médio e Aproveitamento de Estudos	2015 <sup>20</sup>	O documento apresenta um breve histórico do Curso Normal na Instituição, a filosofia da Escola, os objetivos da formação e o perfil do ou da normalista almejado, bem como a organização e funcionamento do Curso.

Fonte: Elaborado pela autora

Após a seleção dos documentos considerados pertinentes à pesquisa, empreendeu-se o primeiro movimento analítico que permitiu que fossem verificadas recorrências que possibilitaram compreender as condições de existência de um tipo de formação de caráter prescritivo e modelar, a formação Normal. Os excertos que dialogam com o foco inicial de análise, extraídos de documentos que constituem o Acervo da Escola, estão inseridos como imagens ao longo do trabalho.

Diante da análise empreendida neste primeiro movimento, identificou-se a possibilidade da operação das noções de norma e normalização como ferramentas analíticas para problematizar a produção do modo de ser professora normalista. Para tanto, um terceiro grupo de materiais foi produzido, a fim de analisar práticas discursivas de Professoras Normalistas que pudessem anunciar formas outras de se viver à docência para além da norma.

- Grupo 3: Constituído por entrevistas semiestruturadas com Professoras Normalistas egressas do Curso Normal do IEEOB, no período elencado pela pesquisa, sendo uma professora normalista por década. Se tratando da produção de um ofício historicamente atribuído ao gênero feminino, buscou-se ouvir mulheres Professoras Normalistas de diferentes épocas.

### Quadro III – Relação de Professoras Normalistas egressas do Curso Normal do IEEOB

<sup>20</sup> O Regimento é atualizado a cada dois anos na Instituição, no entanto, o documento de 2015 continua em vigor, pois o Regimento de 2017 foi arquivado pela Secretaria Estadual de Educação a fim de ser atualizado a partir da implantação do “novo ensino médio”.

<b>Grupo 3</b>		
<b>Professora</b>	<b>Período que frequentou o Curso Normal</b>	<b>Tempo de atuação docente</b>
Professora 1	1969-1972	37 anos
Professora 2	1976-1980	36 anos
Professora 3	1983-1986	15 anos
Professora 4	1995-1998	19 anos
Professora 5	2006-2009	9 anos
Professora 6	2017-2018	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Concebendo as entrevistas como eventos discursivos, estas podem ser entendidas como instrumento de extração de verdades produzidas e não como revelação de uma verdade, onde estão em evidência perspectivas de mundo, memórias afetivas, representações e relações de poder que convidam a/o entrevistada(o) a falar sobre si, suas experiências formativas e suas práticas pedagógicas. Penso que através de entrevistas semiestruturadas

[...] temos um ponto de partida, mas não sabemos ao certo onde ele nos levará. Esta é a produtividade desse tipo de pesquisa educacional: ela nos movimenta por caminhos inesperados e nos coloca diante do desconhecido, do impensado, do não sabido. Isso nos possibilita um inusitado espaço de liberdade permitindo que possamos modificar os rumos e traçar outros caminhos não pensados ou planejados previamente. (LOCKMANN, 2013, p.49)

Assim, após a definição do grupo de Professoras Normalistas a serem entrevistadas, um roteiro de questionamentos acerca das questões pertinentes à pesquisa foi elaborado (Anexo C). A entrevista semiestruturada possibilitou uma maior interação entre entrevistadora e entrevistadas, não exigindo que o roteiro fosse seguido rigidamente sem dar espaço para que outras questões surgissem. Saliento que tal postura não reflete ausência de um rigor metodológico, mas flexibilidade e abertura para que outras possibilidades de direcionamento da conversa acontecessem, “permitindo que possamos modificar os rumos e traçar outros caminhos não pensados ou planejados previamente” (LOCKMANN, 2013, p.49).

As entrevistas foram realizadas individualmente e de forma presencial, gravadas em áudio e transcritas posteriormente para análise. Duas entrevistas foram realizadas dentro do Bilac, pois a Escola era um ponto comum no meio dos nossos caminhos, já que as professoras ainda estavam em período letivo. Um lugar nada estranho para nenhuma de nós que já estamos acostumadas com o som de fundo, onde crianças e jovens correm pelos corredores e pátio, sendo interrompidos apenas pelo sinal que indica que todas e todos devem retornar as suas salas. As demais entrevistas foram realizadas no ambiente tranquilo e silencioso das residências das professoras que prontamente aceitaram me receber em seus períodos de descanso.

A partir das questões norteadoras da pesquisa, cada professora foi convidada a relembrar e pensar sobre as razões que as conduziram a escolha pela formação Normal, de acordo com o contexto em que se deram, a sua trajetória durante a formação do Curso e os efeitos desta formação propositiva e prescritiva na sua constituição enquanto professora e no exercício do ofício docente. Os depoimentos compartilhados generosamente, carregados em grande parte de lembranças saudosas e afetivas da época de normalista, ajudam a compor o trabalho que se desdobra nas próximas páginas.

## CAPÍTULO II

### A NORMA COMO FORMA DE GOVERNAR A FORMAÇÃO DOCENTE

*A escola delimita espaços.  
Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode  
(ou não pode) fazer, ela separa e institui. (...)  
O prédio escolar informa a todos sua razão de existir.  
Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem  
múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.  
(LOURO, 1997, p. 58)*

A escola, enquanto lugar da educação institucionalizada, constituiu-se em um importante aliado do Estado no estabelecimento da modernidade, ao colocar em funcionamento um currículo disciplinar e atingindo um maior contingente da população. Neste capítulo, apresenta-se as proveniências que possibilitaram as condições de emergência da criação da Escola Normal, tendo na sua consolidação o exercício de práticas normalizadoras na produção do sujeito da modernidade.

A partir do século XVIII, de acordo com Foucault (1999), outra forma de poder é estabelecida, uma forma de poder centrada na vida e exercida no domínio da norma: o biopoder. Tem-se assim o poder da norma sendo exercido sob dois eixos: a norma disciplinar, que opera sobre o corpo que se deseja disciplinar, e a biopolítica, que opera sobre a população a qual se deseja regulamentar. Localiza-se na instituição escolar o lugar próprio para o cruzamento da norma disciplinar e da biopolítica, através de práticas e saberes de normalização e de controle social. Daí a importância da instituição escolar para o estabelecimento e a produção do sujeito da modernidade.

Com a sua consolidação enquanto instituição provedora de instrução da população, é emergente que se assegure também o preparo daqueles que seriam os responsáveis pelo ensino no interior dos sistemas escolares. A invenção da escola onde se ensinará professoras e professores a ensinar, onde se tem a normalização dos meios técnicos da educação, se dá no contexto da Revolução Francesa, marcando a passagem do Estado soberano punitivo para o disciplinador. Esse deslocamento que proporciona que a ideia de universalização da instrução pública ganhe importância

Conforme afirma Lima (2013, p.39), o político francês Joseph Lakanal, defensor da instrução pública e da criação de escolas para formar professoras e professores -

as Escolas Normais - o sentido do termo normal é compreendido da seguinte forma: “do latim, norma, regra. Essas devem de fato ser o tipo e governar todas as outras”. Assim, a Escola Normal passa a ser a responsável pela formação de especialistas em ensino e também servirá como modelo para todas as demais escolas sendo referência para padronização, em termos de regularização e normatização do ensino.

Nessa lógica, a Escola Normal tornou-se responsável pela formação conteudista e técnica de novas professoras e professores, utilizando o método intuitivo<sup>21</sup>, com destaque na questão metodológica do ensino, a fim de que estes fossem preparados para as ações cotidianas escolares.

## 2.1 A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NORMAL NO BRASIL

Seguindo a tendência europeia, em uma tentativa de modernização e de efetivação da sistematização do ensino no país, o Império brasileiro tenta implementar a Escola Normal para atender as demandas criadas pela expansão das Escolas de Primeiras Letras<sup>22</sup>. A primeira Escola Normal brasileira foi criada pelo Decreto nº 10, em 10 de abril de 1835, na Província do Rio de Janeiro em Niterói.

Criadas para pôr fim a improvisação do ensino que se tinha até o momento, percebe-se que foram elas mesmas as instituições nas quais a improvisação passou a existir em outro nível. Além de serem poucas Escolas para propiciar a formação de professoras e professores, ainda não existia uma proposta pedagógica em sua organização e nem um corpo docente habilitado para atuar nestas Instituições. Alguns aspectos comuns entre as escolas criadas nas Províncias podem ser identificados nas primeiras Escolas Normais brasileiras, segundo Tanuri (2000, p. 65), como:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo

<sup>21</sup> Este método valorizava de forma destacada o papel dos sentidos da criança em seu processo de aprendizagem, incorporando, por isso, as chamadas lições de coisas, por meio das quais os alunos eram estimulados a observar os fenômenos estudados, ou a representação destes por meio de imagens, entre outros recursos. (MAGALDI; SCHUELER; 2008).

<sup>22</sup> Em sua primeira Constituição Outorgada em 25 de março de 1824, o Imperador prevê a instrução primária gratuita a todos os cidadãos do Império. Em 15 de outubro de 1827 criou-se a primeira lei relativa ao ensino, a Lei do Ensino de Primeiras Letras. Esta lei determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas das províncias



era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso.

A essas condições se deve ao fato de tais escolas terem sido frequentemente fechadas por falta de alunas e alunos ou por problemas administrativos, sendo submetidas a contínuos processos de criação e extinção até o final do Império. Atrelado a isso, tem-se a falta de interesse da população pelo ofício docente devido a remuneração pouco atrativa do magistério primário e também a incompreensão da necessidade da formação específica para as professoras e professores de primeiras letras. Entende-se que isso seria reflexo do contexto da sociedade de economia agrária e de uso do trabalho escravo.

Até este período, verificam-se problemas de condução da população, mas ainda assim o Estado não constrói uma política estratégica de governo que a atenda. Percebe-se uma instabilidade na trajetória das Escolas até 1870, quando os ideais liberais passam a ser disseminados pelo país. Só é possível pensar na ideia de biopoder no Brasil ao final do século XIX, ainda que não se verifique o funcionamento de uma biopolítica consolidada.

Com o surgimento das ciências humanas como a Psicologia, a Sociologia, a Economia, a Antropologia e a História, o pensamento científico vai sendo ampliado e, gradativamente, as novas ciências são absorvidas pelos currículos das Escolas Normais, aliados também aos conhecimentos médicos. Estes saberes e práticas tidos como os fundamentos da educação, irão corporificar o sujeito da educação, moldando a razão de ser da ação das professoras e dos professores.

Nesse sentido, Gadelha nos diz que

[...] enquanto a norma prescrita pelo agenciamento dos saberes das ciências humanas ao das disciplinas clínicas, mais do que servir a uma normalização disciplinar, cumpre a função de normação disciplinar, a pedagogia, a educação e a escola, por seu turno, uma vez orientadas por essa função de normação, por suas prescrições, são responsáveis pelos processos que fazem operar propriamente a normalização disciplinar dos alunos, dos professores, assim como das relações entre ambos e destes com os familiares. (GADELHA, 2013, p. 179).

Portanto, a escola se reafirma como lugar de normalização disciplinar por excelência, uma vez que incorpora esses saberes exteriores, assumindo como modelo os conhecimentos que por eles foram produzidos. A instituição escolar, ao organizar e racionalizar o trabalho de formação a partir destes saberes, operacionalizará ações sobre possíveis ações de um coletivo de indivíduos.

Com a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879, através do Decreto 7.247, o funcionamento das Escolas Normais é regulamentado. Em seu artigo 9º são estabelecidos o currículo, a forma de nomeação de professoras e professores, a figura da diretora e do diretor, o órgão dirigente e como se dará a remuneração das e dos mestres. No parágrafo 4º do mesmo artigo, também é estabelecido que “a cada Escola Normal será anexa para os exercícios práticos do ensino uma ou mais escolas primárias do município”.

O período da Primeira República, 1889 a 1930, é marcado por várias reformas no campo da educação<sup>23</sup>. A grande inovação do período republicano consistiu na criação de Grupos Escolares. Estes grupos foram criados para reunir em um único prédio as escolas compreendidas como ensino obrigatório, que apresentavam uma nova organização administrativa e pedagógica. Além da utilização do método intuitivo, que passou a ser adotado no país, a escola deveria adotar uma sequência sistemática do ensino, a seriação exigia a uniformização dos conteúdos para que se organizasse o tempo escolar.

Assim, tem-se também a racionalização dos espaços escolares em prédios próprios, com mobília adequada e materiais didáticos apropriados ao processo de ensino-aprendizagem. A Escola Normal moldou-se ao ideário republicano, cabendo assim as professoras e professores difundirem a “nova visão de mundo”, fortalecendo o regime. Estas e estes profissionais seriam mais disseminadoras/es moralizantes do que disseminadoras/es de conhecimentos.

Durante a Primeira República, diferentemente do contexto nacional onde predominavam os ideais liberais, no Rio Grande do Sul prevaleciam os ideais positivistas de Augusto Comte. Estes ideais nortearam um projeto de modernização

---

<sup>23</sup> A primeira foi a Reforma Benjamin Constant, 1890, que, sem suprimir a parte tradicional do currículo, introduziu matérias científicas e o conteúdo de moral e cívica. A segunda foi a Reforma Epitáfio Pessoa, 1901, que propôs a equiparação das escolas privadas às oficiais por meio da inspeção dos currículos. A terceira foi a Reforma Rivadávia Correa, 1911, que desoficializou o ensino brasileiro. A quarta foi a Reforma Carlos Maximiliano, 1915, preocupou-se com o ensino secundário, reoficializou o ensino brasileiro e criou o vestibular como ingresso ao ensino superior. A quinta foi a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz, 1925, implementou o regime seriado no ensino secundário dando-lhe um caráter de ensino regular.

da sociedade gaúcha por meio da expansão do ensino. Conforme afirma Corsetti (2000, p.176), “foi proposta a construção de uma sociedade racional, distinta da anterior, com o controle dos trabalhadores sendo feito através da utilização sistemática da educação moral e da prática do trabalho regular”. Desse modo, o empenho no campo educacional tornou-se indispensável para se alcançar os objetivos de modernização e a garantia do controle social através da escola pública.

Neste cenário, o controle das trabalhadoras e dos trabalhadores demandava a utilização sistemática da educação moral e da prática regular do trabalho. A ciência, a educação e a moral se constituíram em instrumentos potentes de controle social e difusão ideológica, em nome do bem comum. Seguem abaixo, de acordo com Corsetti (1998), algumas características que resumem a intervenção dos dirigentes positivistas na constituição do campo educacional gaúcho a partir dessa tríade:

Expansão do ensino público primário, como ação fundamental do Estado; Estímulo e apoio, inclusive com verbas públicas, ao ensino técnico profissional e superior privados; Utilização da escola como instrumento de política de saúde preventiva, através da formação da “consciência sanitária da população”, bem como de assistência social; Contenção de despesas com a expansão do ensino, através dos mecanismos das subvenções escolares e do envolvimento das municipalidades; Centralização administrativa e uniformização pedagógica; Controle pleno do ensino público e liberdade à iniciativa privada; Utilização da escola pública para a formação da mentalidade adequada ao processo de modernização conservadora promovido pelo Estado; (CORSETTI, 1998, p. 59).

Neste momento, apesar da separação do Estado e a Igreja, tem-se também o fortalecimento da Igreja Católica em apoio ao Partido Republicano Riograndense. O Estado não abria mão da educação da trabalhadora e do trabalhador que o capitalismo necessitava para ser consolidado, o que o levou a investir na educação primária, enquanto a Igreja se ocupou, predominantemente, do ensino secundário.

Além de se configurar em um importante mecanismo de legitimação do governo republicano, a educação pública também foi concebida como um instrumento da política econômica desenvolvida pelos positivistas gaúchos. Para este fim, foram elaborados os regulamentos e regimentos internos das escolas onde é perceptível a ação governamental no interior das escolas.

Segundo Corsetti (1998), entre os aspectos apresentados nos regulamentos e regimentos, destaca-se que: “o ensino devia ter ‘um cunho prático, concreto e intuitivo’, compreendendo a educação moral, física e intelectual” (p. 64); a

organização do ensino é marcada pela separação dos saberes, legitimando a separação do ensino em elementar e complementar; o controle disciplinar é identificável nos mecanismos estabelecidos para adestrar crianças e jovens para sua adequação à sociedade pretendida, “As escolas tornaram-se espaços de vigilância, de controle, de exaltação e de punição dos sujeitos nelas presentes.” (IDEM, 1998, p. 65).

Tendo o biopoder como elemento indispensável, é na aliança Estado-escola que o sujeito ideal da almejada sociedade capitalista é produzido, pois é na escola que ele aprende a comportar-se, a ser disciplinado e corrigido para uma vida dentro dos padrões estabelecidos socialmente. Conforme Castro (2016, p.58), a escola “serviu para assegurar a inserção controlada dos corpos no aparato produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos.” Assim, a escola precisa produzir sujeitos competentes, cujas potencialidades e habilidades devem ser maximamente desenvolvidas.

As transformações econômicas demandaram que houvesse uma maior qualificação na mão de obra, indispensável para a construção de uma sociedade melhor estruturada econômica e tecnologicamente, conforme exigia o processo de consolidação do sistema capitalista. Assim, tem-se na criação da Escola Normal um mecanismo de modernização do ensino e, conseqüentemente, da sociedade gaúcha, pois esta rompia com o modelo arcaico do restante do país e projetava um novo perfil do magistério com características bem específicas que lentamente foi se consolidando (TAMBARA, 2008).

## 2.2 PARA ADIANTE E SEMPRE ALÉM<sup>24</sup>: A CONSTITUIÇÃO DO TEMPLO SAGRADO DO SABER SANTAMARIENSE

Ao olhar para a formação de professoras da Escola Normal, poderia ter se escolhido problematizar esta formação em nível médio de um modo geral, dado que é uma formação que se dá a partir de uma norma, de modelos já estabelecidos antecipadamente. Mas, nesta pesquisa, me ocupo em compreender e tensionar a formação que foi e continua sendo produzida dentro de um contexto muito específico da cidade de Santa Maria, o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

---

<sup>24</sup> O título desta seção faz referência ao Hino do IEEOB escrito pela aluna Gládis Campos em comemoração aos 50 anos da Escola. “Para diante e sempre além”, frase sempre proferida pela Professora Alda Saldanha, se tornou o lema da Instituição e um verso no Hino.

Para tanto, entendo ser pertinente a apresentação de um breve histórico da constituição desta escola centenária, bem como a sinalização de algumas proveniências que possibilitaram a sua emergência nesta cidade e a sua conseqüente consolidação enquanto instituição que deu condições de possibilidades para a produção do sujeito da modernidade.

A Instrução Pública em Santa Maria no início da Primeira República era precária. Por se tratar de uma cidade do interior, até esse momento, pouco espaço havia para ela consolidar-se. Aqueles que tinham posses, podiam mandar seus filhos para a capital ou para o centro do país para estudar. Refletindo o que acontecia em outras cidades do interior do sul do país, a situação da educação em Santa Maria era de abandono: falta de professoras e professores preparadas/os, instalações precárias para as aulas, falta de recursos e ausência de fiscalização (MEDEIROS, 2017).

Neste cenário, conduzido pelas ideias positivistas sobre a cultura gaúcha e a insatisfação das autoridades municipais com a precária Instrução Pública em Santa Maria, através do Decreto nº 397, de 27 de agosto de 1901, tem origem o Colégio Distrital, hoje Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. A fundação do Colégio só foi possível, após o município arcar com as despesas de locação do prédio. O prédio eleito foi um casarão no alto de um barranco na esquina da rua Coronel Niederauer, onde já havia funcionado o Colégio Santa Maria do Professor Alfredo Clemente Pinto.



Figura 1 Colégio Distrital em 1901/ Fonte: Acervo do Museu do IEEOB

O primeiro dia letivo aconteceu em 20 de setembro de 1901, tendo seu primeiro corpo docente composto por Cristiano da Nóbrega Lins, diretor, e pelas professoras, Margarida Lopes, vinda de Cachoeira do Sul, e Carlinda Eugênia Amorin, transferida de Rio Pardo. Registrou-se a frequência média de 145 crianças em 1901 e no ano seguinte de 190, sendo 105 meninas e 85 meninos. (MONTAGNER, 1999, p. 73).

Com a reforma da Instrução Pública no início do século XX, tem-se uma sequência de decretos<sup>25</sup> que modificaram as denominações e atribuições da Escola nos anos que seguiram, até a implantação da Escola Normal em 1941<sup>26</sup>. A formação de novas professoras, inicialmente oferecida na Escola, fica em suspensão por 29 anos e a formação passa a ser centralizada em Porto Alegre.

É quase inconcebível pensar a constituição desta Escola, sem destacar os nomes de duas professoras: Margarida Lopes e Alda Saldanha. Além de povoar a memória *bilaquiana* e o imaginário de muitas e muitos estudantes que pelo Bilac passaram, estas professoras, na condição de diretoras da Escola, empreenderam grandes feitos e contribuíram não só para o crescimento desta Instituição, mas também para o campo educacional de Santa Maria.

Margarida Lopes<sup>27</sup>, enquanto diretora, com o apoio do então Intendente municipal Manoel Ribas, que, além de arcar com os vencimentos das professoras e professores, contribuiu com as despesas de adaptações do prédio, conquistou o retorno da formação de professoras e professores enquanto Escola Complementar em 1929. Diante disso, a Escola Complementar se firmou como importante espaço de formação em Santa Maria e região, pois passou a suprir as demandas docentes primárias no meio urbano e rural.

---

<sup>25</sup> Um dos decretos (Decreto nº 1479, de 26 de maio de 1909), centralizou o ensino Complementar em Porto Alegre, sendo a Escola Complementar extinta e em 1910 criado o Colégio Elementar. Tendo como pano de fundo o ideário positivista, o ensino Elementar consistia em um “novo modelo” de organização da escola. Esta passa a ser seriada com professor regente em cada classe; as classes graduadas conforme idade e grau de conhecimento dos alunos, tendo 6 anos de escolarização organizada em 3 classes: a primeira mista, regida por uma professora, a segunda feminina e a terceira masculina.

<sup>26</sup> Colégio Distrital, Escola Complementar, Colégio Elementar, Colégio Complementar...

<sup>27</sup> Margarida Lopes, além de ser um dos nomes mais importantes da história bilaquiana, foi precursora do ensino noturno na cidade, criando a primeira escola de alfabetização gratuita para adultos. O reconhecimento pelo trabalho a levou a ser designada pela Intendência do estado a inspecionar Colégios Elementares de Bagé, Pelotas e Rio Grande. Era uma importante incentivadora da cultura na cidade promovendo saraus e recitais de piano. Para a época, Margarida Lopes ultrapassava os conceitos éticos e morais relativos à mulher na sociedade, era muito respeitada entre os homens, para ela, a mulher era sob todos os aspectos da vida igual ao homem. Lembrada como uma mulher enérgica, sua presença autoritária causava admiração e respeito.

Com a aposentadoria de Margarida Lopes, a professora Alda Saldanha, vinda de Porto Alegre, assume a direção da Escola Complementar de Santa Maria, permanecendo no cargo por 8 anos consecutivos. A partir de então, durante o Estado-Novo (1937-1945), período o qual também durou a gestão da Professora Alda Saldanha, a Instituição passou por várias transformações, tanto em seus espaços físico e arquitetônico quanto em sua organização pedagógica.

O Estado Novo, instituído por Getúlio Vargas, estabeleceu mudanças políticas que, segundo Gadelha (2013), possibilitam a visualização de ações biopolíticas efetivas agenciadas à educação. Durante este governo, tem-se a centralização do poder e as políticas voltam-se para um nacionalismo exacerbado na busca de tornar o sistema homogêneo.

Neste período, têm-se algumas mudanças que possibilitaram maior visibilidade para a Escola: foi inaugurado o imponente prédio central (Figura 2), com uma arquitetura monumental de três andares com 40 salas, incluindo um apartamento para a diretora, e com mobiliário importado, que passou a abrigar a Escola Complementar; foi criado o Jardim de Infância a fim de funcionar como um laboratório de aplicação de práticas das futuras professoras em formação. Neste mesmo ano, o interventor federal Coronel Oswaldo Cordeiro de Farias, deu à Escola a denominação “Olavo Bilac” e também foi escolhido o lema da Escola: “Para adiante e sempre além”, proferido permanentemente pela Professora Alda Saldanha.



Figura 2– Escola Normal Olavo Bilac em 1940 / Fonte: Acervo do Museu do IEEOB



Figura 3 - Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac em 2007/ Fonte: Acervo do Museu do IEEOB

No período do Estado Novo, a política do governo estadual é caracterizada por forte tendência ideológica na aceleração do processo de reorganização do sistema de formação de professoras e sua vinculação a movimentos pedagógicos como a escola nova. A partir do Decreto nº 97 em 1941, a Escola Complementar é reorganizada em novas bases passando a ser chamada Escola Normal Olavo Bilac (ENOB). Nesta época, com o processo de urbanização, a Escola Normal torna-se um lugar estritamente de formação feminina, por entender que o ofício de ensinar e educar seria uma extensão da função da mulher na sociedade.

Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto nº 8.530, tem-se a prescrição acerca das disciplinas oferecidas nas escolas, a demarcação da idade mínima de admissão, 21 anos, a organização de um calendário escolar, entre outras coisas que vão dando forma e estrutura ao Ensino Normal. Além disso, a exigência de atestado de bom comportamento social é pautada no artigo 20 do referido decreto com a seguinte redação: “entende-se como bom comportamento social aquele que favorece a manutenção da ordem estabelecida, seja qual for essa ordem”.

Como no Rio Grande do Sul já havia o Decreto Estadual nº 775<sup>a</sup>, de 1943, que destinava as Escolas Normais ao gênero feminino, a exigência desse atestado recaía exclusivamente sobre as mulheres. Era preciso que as moças da época comprovassem que não apresentavam riscos de transgressão e se enquadravam na lógica da seguridade. Na então Escola Normal Olavo Bilac, sob a direção de Alda Saldanha, já exigia-se em seus editais de admissão o atestado de bom comportamento e boa conduta moral.



Com isso, este decreto se constituiu em uma forma de controle do poder central sobre os estabelecimentos de ensino, que seria da competência dos estados sua promoção e regulamentação sob pena de não receber auxílio do Fundo Nacional de Ensino Primário. Tem-se então a pretensão de um sistema mais organizado e, para além disso, uma unificação, uma padronização, que garantisse a homogeneização dos modos de ser, se comportar e agir daquelas mulheres que seriam responsáveis pelo ensino primário a partir da norma.

Torna-se emergente produzir um perfil para essas mulheres professoras, onde o poder de regulamentação, exigida pelo atestado de bom comportamento e conduta moral, obriga à homogeneidade. Compreendo assim, com Foucault (2014, p. 181), que “o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal”, e neste período a Escola Normal se produz como esse espaço, pois dentro de uma homogeneidade garantida, “que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (IDEM, 2014, p. 181).

Ocupando um lugar de destaque na sociedade regional, a Escola Normal Olavo Bilac passa a servir como um cartão de visita da cidade, participando ativamente de solenidades do poder público. Nessa época, a cidade já era conhecida pelas suas boas condições de educação, atrativo para os/as muitos estudantes vindos de lugares diferentes para estudar em Santa Maria. Visto que, como a primeira faculdade de Pedagogia só foi criada em Santa Maria na década de sessenta, a ENOB se constitui em um importante espaço formativo de professoras, sendo que frequentar a Escola Normal era o auge da época, pois contava muito na construção da carreira profissional.

Com suas moças de boa conduta e moral, bem uniformizadas de azul e branco, conforme os padrões da época, a Escola Normal fazia-se presente em todos os eventos da cidade (Figura 4). Exibindo suas alunas que eram muito elogiadas pela missão assumida de educar os pequenos, sabendo portar-se como espelhos, tidas como exemplos para outras mulheres, permitiam ao poder disciplinar ser absolutamente discreto (FOUCAULT, 2014).

A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. (FOUCAULT, 2014, p. 174).



Figura 4- Normalistas no Desfile da Semana da Pátria em 1940/ Fonte: Acervo do Museu do IEEOB

Montagner (1999) em sua pesquisa de mestrado traz a fala de uma ex aluna para retratar o orgulho *bilaquiano* que demonstra essa sujeição aos procedimentos disciplinares: “Nós andávamos de cabeça erguida, era um orgulho ser normalista do Bilac, todos nos respeitavam” (1999, p, 87). Esse orgulho *bilaquiano* ainda é lembrado nos dias de hoje, pois muitas e muitos que passaram pelo Bilac, nas décadas que seguiram, o manifestam com certo saudosismo e sem mesmo conhecer a origem, mas por puro sentimento de pertencimento ao centenário e imponente Bilac.

A Escola Normal organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Segundo Foucault (2014), com essa estrutura normativa e moralizante, determinou lugares individuais tornando possível o controle e a condução de cada um e o trabalho simultâneo de todos.

Por isso,

[...] o relato de sua vida, sua historiografia redigida no desenrolar de sua existência faziam parte dos rituais do poderio. Os procedimentos disciplinares reviram essa relação, abaixando o limite da individualidade descritível e fazem dessa descrição um meio de controle e um método de dominação. Não mais monumento para uma memória futura, mas documento para uma utilização eventual. (FOUCAULT, 2014, p. 187).

Assim, percebo que o controle disciplinar das alunas e as regras aplicadas à atividade das professoras demonstrou o quanto o ideal da ordem constituíram as escolas públicas do Rio Grande que sustentou todo o sistema escolar na lógica da seguridade. O projeto educacional do período republicano provocou avanços no

campo educacional com a expansão do ensino público, ainda que a escola tenha sido transformada em um importante instrumento do projeto conservador, modernizante e elitista dos governantes positivistas.

### 2.3 SER NORMALISTA: DA IDEALIZAÇÃO À POSSIBILIDADE DE UM OUTRO MODO DE VIDA

Ao olhar as narrativas das seis Professoras Normalistas participantes desta pesquisa, identifica-se não só que a escolha pela formação no Curso Normal se deu de diferentes maneiras, de acordo com a época e o contexto em que estavam inseridas (1969-2018), mas também que discursos produzidos em épocas diferentes convergem acerca da formação. Pensar sobre como estas escolhas se deram, aponta para aspectos que precisam ser considerados. Moças e mulheres que, em diferentes tempos, foram conduzidas ou se autoconduziram a escolha pela formação Normal, por influência/determinação familiar e toda produção discursiva da época que localizava esse caminho como seguro e/ou ainda, para muitas, a busca de outras formas de se estar no mundo.

A época que demarca a realização deste estudo situa-se no período pós-ditadura militar (1964 a 1985), momento considerado de abertura política no Brasil, até os dias atuais. No entanto, considerou-se também importante ouvir vozes de anos anteriores a este período, para uma melhor compreensão discursiva da contextualização da formação Normal no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Visto que, durante o regime autoritário, tem-se a intensificação do uso da escola como instrumento de controle e produção de mão de obra técnica e profissionalizante, consolidando assim o regime político autoritário.

Sabe-se que, no período do regime militar, os sistemas educacionais deveriam buscar ser produtivos e eficientes. A ordem precisava ser mantida e a vigilância imperava. Segundo Foucault (2014, p. 135) são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realiza, a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

Por isso, a orientação pedagógica passou a ser feita por equipes especializadas que mantivessem a vigilância e controle sobre todos e cada um, restando as professoras e professores apenas a execução dos programas de tecnologia educacional (LOURO, 1987). Nessa lógica, a escola enquanto aparelho

ideológico do Estado tem nas suas práticas escolares o controle predominando com mais intensidade para que não houvesse a disseminação de ideias subversivas. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (IDEM 2014, p.135), pois se tem que proteger principalmente as futuras professoras que serão as responsáveis pela disseminação dos ideais deste Estado.

No entanto, apoiando-se na pesquisa feita pelo Centro de Professores Primários do Estado, hoje CPERS/Sindicato<sup>28</sup>, Fischer (2005, p. 107) sinaliza que no final da década de sessenta “ser normalista não é mais um ideal”. A amostragem dos dados da pesquisa, veiculadas no jornal Zero Hora em 03 de outubro de 1969, indicam a queda na procura de moças pelas Escolas Normais e apontam dois caminhos para estas instituições: o fechamento ou a transformação das escolas em centros preparatórios para ingressar nas universidades.

Passados os “anos dourados<sup>29</sup>” do magistério gaúcho, década de cinquenta, com a expansão e a obrigatoriedade do ensino fundamental demandados pela Lei 5.962/71, o aligeiramento da formação docente com a reforma universitária pela Lei 5.540/68 e o arrocho salarial durante a ditadura (FERREIRA JR. E BITTAR, 2006), potencializaram a baixa procura pela formação e profissão docente. Nessas circunstâncias, segundo Fischer (2005), as Escolas Normais, antes frequentadas quase em sua totalidade por moças pertencentes à classe média, passam a abrir seus espaços às filhas de famílias de classes populares.

É neste cenário ditatorial que duas das Professoras Normalistas entrevistadas iniciam sua formação Normal no Bilac (1969-1980). Vindas de famílias onde as mulheres já eram professoras, elas enfatizam que esta tendência tenha sido um fator que sustentou os discursos que, de certa forma, as conduziu à escolha ou aceitação de estar neste lugar de formação muito reconhecido e disputado na cidade de Santa Maria naquela época. Ser professora naquele período também se configurava em uma forma de inserção profissional da mulher, uma possibilidade aceita pela sociedade da mulher exercer uma atividade diferente dos afazeres domésticos e prosseguir em seus estudos.

---

<sup>28</sup> No ano de 1973, o Centro de Professores Primários do Estado (CPPE) incorpora os professores de Ensino Médio em seu quadro societário, recebendo a atual nomenclatura: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS)

<sup>29</sup> Em sua pesquisa sobre ser professor em outros tempos, Beatriz Daudt Fischer empreende um estudo sobre a professora primária dos anos cinquenta, período considerado como “os anos dourados” do magistério gaúcho.

A Professora 01 ingressou no Curso Normal do Bilac no ano de 1969 e concluiu sua formação em 1972. Atuou por um breve período nas séries iniciais por meio de um contrato no município logo que concluiu o Curso. Dando continuidade em seus estudos escolheu a licenciatura em Letras, área em que atuou durante a maior parte da carreira até ocupar o cargo de vice-diretora do Curso Normal do IEEOB nos últimos anos, quando estava prestes a se aposentar do serviço público onde já atua a 37 anos. Tendo a mãe professora, o ingresso no ensino Normal, apesar de já manifestar o gosto pela docência, foi por meio, segundo ela, de um empurrão:

*Me empurraram, mas me empurraram para o lugar certo. A mãe sempre disse que eu deveria fazer o Curso Normal, que era o melhor pra mim. Aquela coisa, se o casamento não desse certo, tu tem um salário... mas era o que eu queria. (...) Eu já queria ir para o Curso Normal, eu sempre gostei de dar aula. Eu comecei na época do ginásio, eu já dava aula para as crianças da vizinhança que iam mal no colégio.*

Professora 1

Conduzida por discursos que visualizavam o Curso Normal como uma boa escolha para as mulheres da época, influenciada por aspectos socioeconômicos, uma vez que “se o casamento não desse certo”, ela teria uma independência financeira. A Professora 1 assume para si a “escolha segura” de ser professora. Ao concluir o Curso, ela lecionou por dois anos, depois iniciou a faculdade em Letras que foi interrompida em função de mudanças de cidades para acompanhar o marido militar.

Embora a Professora 1 compreendesse que era preciso continuar estudando e tendo uma formação como garantia de uma identidade e independência, ela também escolheu o casamento, projetando o retorno aos estudos quando pudesse. A faculdade só pode ser retomada mais tarde, assim como o trabalho de professora, já com a família constituída.

Como consequência das reformas propostas durante o regime militar, a Professora 02 cursou o Magistério, não o Curso Normal. A mudança aconteceu com a promulgação da Lei 5.692 de 1971, onde se percebeu uma descontinuidade no que se concebia como formação de professoras primárias pelas Escolas Normais, passando para a chamada Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau. Segundo Tanuri,

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial. (2000, p.80)

Com a mudança, as tradicionais Escolas Normais perderam seu posto de “escola” e de “curso”, dissolvendo-se em uma habilitação para o ensino de segundo grau, dentre tantas outras que existiam. O então Instituto de Educação Olavo Bilac, em 1979, passa a se chamar Instituto de Educação Olavo Bilac – Escola Estadual de 1º e 2º graus.

Influência ou determinação familiar também conduziu a **Professora 02** a iniciar a formação docente pelo Curso Normal do Bilac no ano de 1976 e concluir em 1980. Durante este período, ela já trabalhava em uma escola particular da cidade, onde permaneceu trabalhando como professora após a conclusão do mesmo. Prosseguiu com seus estudos, cursando Pedagogia e atuando como professora nas séries iniciais e também como professora do Curso Normal, onde se aposentou depois de 36 anos de trabalho.

No Curso Normal, atuou como professora de didática e supervisora de práticas pedagógicas, funções centrais na articulação do Curso. Ao responder como se deu esta escolha, ela faz questão de destacar a falta de opções de formações para as moças de sua época:

*Não tinha escolha, era determinado pela família. Naquela época não tinha essa quantidade de opções que tu tem hoje. Um aluno hoje no Ensino Médio, ou ele vai pra UFSM, ou ele vai pro Colégio Militar, ou ele vai pra um IF... Não, nós, não. Uma menina como eu ou tu, tu ia naturalmente ser professora, dentro de uma família só de professoras, em que as mulheres eram todas professoras na minha casa, com exceção da minha avó que era enfermeira, ou não sei o que tu ia ser.*

Professora 2

A naturalização dos modos de ser e das “melhores” escolhas a serem feitas na época, ficam explícitas na fala da Professora 02. O controle posto em operação que pretendia regular as vidas, as escolhas e a responsabilização por essas ações, nos possibilita perceber, nesse contexto, condições de possibilidade para a emergência do biopoder.

Estes discursos moralmente estruturados produziram efeitos normalizadores nas suas formas de ser, se perceber e se projetar, conduzindo muitas mulheres por este caminho como o mais seguro. E, por isso, nos possibilita pensar a emergência da Escola Normal como uma estratégia biopolítica que gerencia os possíveis riscos de desvios para que as mulheres não escolhessem outro caminho.

No final do século XIX, com o crescimento industrial, outras frentes de trabalho foram abertas, possibilitando aos homens novos lugares de trabalho e deixando as vagas de professores ociosas. Para suprir a demanda, que se dá pela expansão da ampliação de vagas para crianças na escola, o Estado se obriga a contratar mulheres para assumir a função (FARIA FILHO, 2010). Como forma de convencimento da sociedade e indução das mulheres à missão, a produção discursiva fortalece a naturalização da mulher como professora, pelo entendimento de que esta tarefa educativa estava ligada à maternidade, como algo intrínseco da mulher.

Não ter escolhas já representava uma escolha, mesmo que feita antecipadamente pela família já capturada pelos discursos disseminados ao final do século XIX acerca da naturalização da mulher como professora. A força da verdade dos atributos socialmente produzidos e concebidos como femininos, foram incorporados e legitimados como capacidades de ser professora. A proveniência de tais discursos atravessam décadas e constituem muitos sujeitos até os dias de hoje.

Tanto que para ingresso no Curso Normal e/ou Magistério, conforme a lembrança das professoras, as moças da época se submetiam a uma prova de admissão. Era uma prova escrita sobre conhecimentos gerais e o objetivo de cursar o concorridíssimo Normal do Bilac, única escola pública a oferecer a formação de professoras, que implicava um modo de produção de ser moça/mulher na época.

*Olha, naquela época... minha mãe fez a minha inscrição, naquela época tinha que fazer tipo de um mini vestibular, tal era a quantidade imensa de alunos para as vagas, né, era concorridíssimo. O dia da prova eu lembro que eu vim para o Bilac sozinha como sempre a gente vinha, andava sempre só, assim, e era um mar de gente na frente pra fazer a tal da prova de admissão pra entrar e aí tu entrava por classificação. Eram três, quatro, cinco turmas de primeiro, Andressa, e eram turmas assim: 40 alunas, não era uma turma de 10, era 40.*

A Professora 2 se surpreende ao lembrar o número de alunas por turma de sua época, pois faz uma relação remetendo à situação atual, onde o número médio de normalistas é de apenas dez por turma. Além disso, reforça a produção discursiva em torno da importância de cursar o Magistério na época.

A Professora 3 ingressou no Bilac em 1983 concluindo sua formação em 1986, período final do regime militar no Brasil. Vinda também de uma família de professoras e professores, ela entende que a escolha pela docência é “*um mal de família*” do qual ela não escapou. Brincando de ser professora na infância, ela escolhe fazer a prova de admissão mas não conta a ninguém da família para não criar expectativas.

Durante o Curso Normal, não se identificando com o trabalho com crianças, após concluí-lo, a Professora 3 escolhe fazer faculdade de Filosofia com habilitação também em Sociologia. Com 18 anos de atuação docente, recentemente ela também passou a integrar o atual quadro de professoras e professores no Curso Normal do Bilac.

*A mãe disse que eu nasci, eu nasci em 68, né, Andressa, 68... eu nasci em fevereiro e em dezembro assinaram o AI5 que fechou o congresso e deu o toque de recolher. Então, ela diz que eu já nasci com a mão assim... (enquanto fala, a professora ergue o braço com o punho fechado.) A minha mãe sempre foi uma liderança política, o meu pai sempre foi um líder sindical também, e tem esse lado também da questão sindical que o pai e a mãe sempre foram militantes e eu nasci correndo dentro de assembleia do CPERS, viajando pra Porto Alegre e lutando. Então tem essa questão política também que é de casa também, né.*

Professora 3

Além da inspiração pela carreira docente, ao ingressar no Bilac, a Professora 3 demonstra em seus pensamentos e comportamentos a influência dos pais militantes sindicais. A partir de suas lembranças é possível visualizar um pouco do que acontecia no Bilac em um momento de transição para a democracia. Bem como, perceber em sua fala e ações na prática, a importância de estar frente a pautas que buscam desconstruir ou problematizar as questões voltadas para o ensino moral e cívico, de modo atento, problematizador e reflexivo. Como ilustra abaixo:

*Tinha o centro cívico que eu fazia parte e, a partir dessa participação no centro cívico, nós conseguimos fechar o centro cívico e abrir o grêmio estudantil. Quando eles instalaram o modelo com EMC, com moral e cívica, que eles retiraram do ensino médio as disciplinas de filosofia e*



*sociologia também, que ficou só no Curso Normal, por isso eu estudei filosofia, eles institucionalizaram esse recurso, esse mecanismo de controle social que é o centro cívico, onde se desenvolvia atividades culturais, né, cantávamos diariamente o hino nacional, a gente sabia os símbolos nacionais, quer dizer, tinha toda aquela questão reguladora mas tinha todo um conteúdo de patriotismo que eu não considero dispensável, sabe, acho que a nossa geração tem mais respeito pela coisa pública, pelo próprio país do que quem não estudou a moral e cívica, mas é um instrumento de controle, é um instrumento altamente repressivo, a gente tinha o livro preto, né, então já se tinha um estigma do livro preto, sala da direção... então eu frequentava, fui muito frequentadora, né, na sala da direção.*

Professora 3

Nesta lógica, a escola enquanto aparelho ideológico a serviço do Estado, tem neste período o investimento na criação de Centros Cívicos Escolares, com o objetivo de instruir seus jovens com hábitos e crenças os quais o governo vigente julgava serem propícios à nova fase da nação brasileira, tendo como base preceitos da moral e do civismo.

Conforme anunciado pela Professora 3, o modelo Educação Moral e Cívica, EMC, pode ser concebido como um instrumento de controle e disciplinamento dos corpos e comportamentos pelo governo ditatorial, aliado ao livro preto que pressupõe a visita à sala da direção da escola. O livro preto já era uma prática de disciplinamento presente nas escolas desde muito tempo e se mantém até os dias atuais com diferentes nomes. A prática de registro e descrição dos comportamentos é, segundo Foucault (2014, p. 167), uma “técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício”. Por isso, esses registros produzem de modo combinado saberes sobre os corpos os quais se deseja governar e um permanente disciplinamento pelo exemplo do outro, que tem o livro preto como mecanismo de punição para os desvios desse modo de ser produzido.

Em 1986, O *Jornal A Razão* publicou uma edição especial comemorativa ao aniversário de 85 anos do IEOB “dedicados à educação de Santa Maria e o magistério”. Em seu texto, o então diretor Mário Martins de Oliveira, destaca o poder da educação, dentro desta lógica de seguridade, e a justificativa do marco significativo que representa o Bilac na sociedade santa-mariense, já em um cenário de abertura política no país:

“Estamos inteiramente comprometidos com a vida. E a vida, profundamente vinculada à Educação. Cabe à Escola, através do processo ensino-aprendizagem, inserir criticamente o homem no seu contexto social, de forma que ele possa

aprender o melhor do que o rodeia, além de o instrumentalizar para transformar o que entrava sua felicidade e o impede de conhecer o mundo e a si próprio.”

*A Razão Especial/IEOB – 85 anos – 27 e 28 de setembro de 1986 (p.2.)*

Quadro II

Podemos perceber, nesse discurso, o quanto se torna explícita a ideia de biopoder emergindo como racionalidade de estado, na medida em que há uma exaltação da vida que antes, em um período ditatorial, o poder se exercia pela ameaça, punição, violência e subtração da vida. Agora é sobre a vida que o poder passa a se ocupar individualmente e sobre as populações, para que “possa aprender o melhor do que o rodeia” e “transformar o que entrava sua felicidade e o impede de conhecer o mundo e a si próprio”, visando obter corpos úteis e dóceis.

Esse deslocamento/transformação dos mecanismos de poder sobre a vida, que caracteriza o biopoder, segundo Foucault (1988), dissemina um conjunto técnicas pelo tecido social e passa a ser operado por várias instituições como a escola, a família, etc., na medida em que se percebe necessário gerir a vida dos indivíduos, para então agir sobre as populações.

Por isso, “um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá a necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos” (FOUCAULT, 1988, p.135), pois, “já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade” (IDEM, 1988, p.136), e o melhor espaço para operar o poder sobre a vida é na escola.

Nesse sentido, visualizamos que, em comemoração aos seus 85 anos a serviço da Educação, a edição especial do *Jornal A Razão* anuncia a alteração na estratégia de elaboração do Plano Global do IEOB. Em um movimento participativo e democrático, tática do biopoder, abre-se a possibilidade para que todos os segmentos da “Comunidade Bilaquiana” expressassem o que desejavam quanto ao tipo de Escola, de professoras e professores e de formação.

O novo Plano Global norteará toda a atividade da Escola de 1986 a 1988. Dentre os aspectos elencados no documento, destaco o perfil do professor desejado e a formação desejada a seus alunos, por visualizar que estabelece um perfil e um modo de produção deste sujeito:

“O professor que precisamos deve ser: competente, com visão do mundo atual,

senso crítico, responsabilidade e vocação.”

“A formação que desejamos para nossos alunos: humanística, crítica, cristã, inserida dentro da realidade”

*A Razão Especial/IEOB – 85 anos – 27 e 28 de setembro de 1986 (p.8)*

Quadro II

Aqui, chamo atenção para dois aspectos aos quais percebo como relacionados quanto a influência religiosa nos processos educacionais: o professor vocacionado e a formação cristã dos alunos, que levam à relação do trabalho como sacerdócio. Nesse caso, por mais democrático que o processo de elaboração do Plano Global pretendia ser, a escola enquanto aparelho ideológico do Estado e o trabalho das professoras e dos professores continuam com seus ideais ligados à Igreja.

Discursos acerca do trabalho de professores relacionados à vocação atravessam séculos e produzem imagens e modos de vida de um profissional desligado dos ganhos materiais que desempenha suas funções com afincamento missionário. Essas verdades reguladas embora se utilizem de novas e diferentes estratégias, são antigas no objetivo de instaurar modelos edificadores das mesmas verdades.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, tem-se a volta da denominação “Normal”, sendo reconhecida como modalidade de ensino e sendo aceita como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O reconhecimento desta formação, ainda que limitado, também sinaliza a importância de mudanças em seu modelo de organização, opondo-se aos efeitos das alterações pela Lei 5.692 de 1971.

Diferente das professoras que as antecederam e tiveram suas “escolhas” conduzidas pelas famílias, as Professoras Normalistas das últimas décadas (1995-2018) buscam o Curso Normal do Bilac por diferentes motivos. Em comum, pode-se afirmar que estas professoras chegam ao Curso Normal buscando outra possibilidade de se estar no mundo, um modo de vida outro.

Vinda de uma família tradicional do interior, a Professora 4 chegou ao Curso Normal do Bilac para iniciar sua formação docente em 1995 e concluiu-a em 1998. Licenciada em Pedagogia, já atua a 19 anos como professora dos Anos Iniciais e mais recentemente como professora formadora no Curso Normal do IEEOB.

Desconhecendo a existência desta formação oferecida na cidade, ela foi incentivada por uma professora que vê nela características e potencialidades para o exercício da docência: “Tu tem um jeito assim para ser professora”. Esta professora também atuava como professora formadora no Curso Normal do Bilac.

*Daí, quando chegou na época da inscrição para as provas que tinham, ela me falou de novo e eu de novo não falei nada, só falei que não podia que na minha casa não iam deixar e ela até se ofereceu ‘tu quer que eu fale com a tua família’, e ficou assim. Daí eu fui pro primeiro ano do médio e ela foi minha professora de novo, e ela desde o início do ano foi insistindo e aí eu contei pra ela que eu não sabia o que era... que meus pais não iam deixar porque era na cidade e não iam deixar mesmo, meu pai nem queria que eu estudasse, eu estudava porque meus primos iam junto, senão nem ia estudar, era só eu de guria lá em casa.*

Professora 4

Nas décadas anteriores foi possível visualizar que, com a autorização e/ou determinação da família, as mulheres tinham na formação Normal uma possibilidade de acesso ao conhecimento e inserção na sociedade para além dos labores domésticos. Na fala da Professora 4 identifica-se indícios da lógica patriarcal, onde a mulher deveria ser mais educada do que instruída, ou seja, o investimento da educação se daria em torno da moral e a constituição do caráter, sendo suficiente o mínimo de instrução intelectual. O estudo básico só foi possível em companhia dos primos homens, algo para além disso não era cogitado pela família que dependia da mão de obra de todos para manter a fonte de renda familiar.

*Aí eu cheguei em casa e de meio dia o pai me disse assim ‘tu te vira. Tu quer estudar, tu vai, mas a gente não vai mais poder plantar feijão e a responsabilidade é tua, tu te vira pra sustentar a casa’, me falou um monte de coisa. Aí eu fiquei bem tranquila. Quando começou as aulas, a gente sempre ajudava em casa e no final do ano ganhava dinheiro do padrinho e da madrinha, eu tinha umas reservas, e aí eu fui usando minhas reservas pra pagar a passagem porque ele não dava nem um centavo.*

Professora 4

Transgredindo os limites tradicionais ao ser a única mulher que estudava e decidida a continuar estudando, a Professora 4 persiste e, arcando com as consequências, consegue se matricular no Curso Normal contrariando as restrições impostas pela família. No entanto, antes mesmo de concluir o Curso Normal, uma nova interdição. Agora não era mais a filha mulher impedida de estudar, mas a

esposa que não poderia estudar para se dedicar ao marido e a constituição da família.

*Quando eu passei pro terceiro ano, eu tinha namorado já na época, ele quis casar... tá, daí eu casei, tu acredita que ele não quis mais que eu estudasse... meu último ano. Daí eu fiquei um ano em casa, mas eu não desisti, nossa, pra mim foi um horror porque eu nunca tinha pensado em casar e ficar em casa. E a família do ex, ah, eles queriam que eu tivesse filhos e não sei o que... daí eu fiquei um ano em casa e daí eu fui convencendo ele, daí no ano seguinte eu voltei e daí eu terminei, fiz o estágio.*

Professora 4

As Professoras 5 e 6 buscam o Curso Normal nas últimas duas décadas, depois de terem suas famílias constituídas e já terem exercido outras formas de trabalho. Encontram um Curso já com pouca procura de estudantes que aspiram ao trabalho docente, um Curso Normal que continua muito mais vivo na memória daquelas e daqueles que por ele já haviam passado do que propriamente dentro da própria Escola que forjou sua existência durante décadas.

A Professora 5 frequentou o Curso Normal do Bilac no mesmo tempo que eu, ingressou no ano de 2006 e o concluiu em 2009. Licenciada em Pedagogia, atua como professora na Educação Infantil há 8 anos. Depois de ser esposa e mãe, ela decide retomar os estudos interrompidos e vai em busca de um desejo antigo: ser professora.

*Eu sempre quis ser professora, sempre. Aí quando eu voltei a estudar, após treze anos, e aí surgiu essa oportunidade de fazer o Curso Normal. E aí quando eu fui pra lá, eu fiquei encantada com o Curso, realmente é um curso que tu tem o contato com a criança, as leituras condizem com a ação pedagógica, e pra mim foi mágico, foi algo que me motivou a ser professora...porque, de repente, se eu tivesse ido direto pra Pedagogia, eu não sei se eu teria ido até o final, né, mas lá eu já me identifiquei, né, e já soube que era realmente o que eu queria.*

Professora 5

Vinda da periferia da cidade, já divorciada e com os filhos um pouco maiores, a Professora 5 encontra no Curso Normal do Bilac a possibilidade de um recomeço, de se estar no mundo de outra forma. A realização de um desejo constituído por uma idealização da profissão ou por referências de algumas professoras tornou “mágico” o processo de transformar-se e de transformar a sua realidade.

*Eu mudei muito, minha visão foi ampliada em relação à Educação (...) Então, pra mim, foi motivador cada momento, né, mas também foi bem difícil porque eu já era mãe, né, eu passava o dia inteiro lá, tive que largar meu trabalho, tive que me dedicar somente a isso (...)*

Professora 5

A dedicação integral que o Curso Normal exigia, fez com que a Professora 5 parasse de trabalhar para poder se dedicar à nova escolha, assim como estar distante dos filhos durante o dia. Pode-se afirmar que estes fatores, o preço a ser pago, contribuíram para que houvesse uma supervalorização da sua formação e a intensificação do trabalho sobre si na própria constituição do se fazer professora.

A Professora 6 já circulava pelos corredores e pátios do Bilac em função de suas filhas estudarem na Escola, mas ainda faltava adentrar as salas de aulas. No momento da sua vida em que resolve voltar a estudar, em meio a uma conversa com outra mãe de alunas da Escola, descobre a existência do Curso Normal no Bilac e logo foi em busca dele, iniciando na turma de Aproveitamento de estudos, pois já possuía Ensino Médio e formação em um Curso Técnico em Decoração.

*Na verdade, o Curso Normal caiu de paraquedas (...) Daí ela me explicou, tu tem a vivência assim, e eu fiquei bem curiosa. Eu sabia que existia essa formação, mas não que tava tão próxima. Daí eu fui num dia, fui ver a documentação naquele mesmo dia e daí eu acho que no outro dia, tinha um feriado eu acho, aí eu falei com a Maria e já fiz a minha inscrição e cá já na turma em andamento.*

Professora 6

Depois de alguns anos dedicando-se ao cuidado da família, exercendo uma profissão a qual não tinha horário fixo e o fato do marido necessitar viajar constantemente em função do trabalho, a Professora 6 sente a necessidade de buscar uma profissão com horários fixos. Decidida a voltar a estudar, cogita a possibilidade de cursar Pedagogia, até que, de forma inesperada, surge o Curso Normal. Ao passar a viver o cotidiano da Escola de outras formas, ela dedica-se intensamente a sua formação que será breve, uma vez que o Curso Normal Aproveitamento de Estudos tem a duração de dois anos, incluindo o estágio curricular. Os espaços antes frequentados como mãe de alunas, passam a ser ocupados também como professora em formação.

*Me modificou. Tudo o que eu aprendi lá dentro me modificou muito. Principalmente pra vida, eu acho que o Curso Normal tinha que ser obrigatório de lance assim pra todo mundo, mas, principalmente, se tu quiser ser mãe.*

Professora 6

Ainda que fazendo uma forte relação dos conhecimentos apropriados durante a formação no Curso Normal com a maternidade, sinalizando indícios de discursos já mencionados neste texto acerca da naturalização da mulher como professora, a Professora 6 reconhece as mudanças provocadas em sua forma de ser e de estar no mundo, a partir de suas vivências durante a formação. Os espaços antes frequentados como mãe de alunas, passam a ser ocupados também como professora em formação. Olhar o mesmo, porém de outras formas, estabelecendo outras relações, possibilita a ela reconhecer a profissão e afirma-la como sua nova forma de vida.

No próximo capítulo, **Da emergência à normalização dos meios técnicos da educação**, a partir das noções de norma e normalização, é estabelecida a problematização da formação Normal, formação historicamente forjada a partir da constituição de uma norma e modelos prescritivos, almejando a produção de um perfil específico de sujeito professora e professor.

### CAPÍTULO III

## DA EMERGÊNCIA À NORMALIZAÇÃO DOS MEIOS TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO

*E a norma se erigia  
como centro de gravidade,  
como um imã para o qual tendiam todas  
as nossas boas e nobres ações.  
(Skliar, 2014a, p. 160)*

As discussões em torno da emergência e da normalização dos meios técnicos da educação localizam esse trabalho na esteira dos pensamentos foucaultianos, que concebem que o corpo não pode ser analisado fora das práticas e das relações de poder que o cercam e o produzem. Ainda que a centralidade do trabalho de Foucault (2010) não tenha estado sobre as instituições, suas análises sobre as práticas que as integram e se tornaram aceitáveis em determinado tempo foi imprescindível para estabelecer as problematizações que me proponho, mesmo que o autor tenha como referência de seus estudos as práticas de instituições como prisões, quartéis, hospícios, hospitais etc.

É a partir deste olhar que aqui tento fazer uma relação com as práticas escolares, especificamente, as práticas formativas de professoras dentro da instituição escolar. Propus pensar essa relação das práticas, por entender que seus efeitos se dão pelas prescrições do que se deve saber e do que e como se deve fazer. Entendo que estas práticas são constituídas historicamente, produzindo e sendo produzidas, de acordo com os tempos e os espaços da instituição escolar, constituindo suas próprias normas e estratégias de funcionamento, para além do projeto que a define.

Conforme discutido, o sentido atribuído ao termo Normal designaria a escola responsável por formar professores (França do século XVIII), como norma, como o modelo que governaria todas as outras escolas. Assim, influenciada pelas teorizações de inspiração foucaultianas, penso as noções de norma e normalização como conceitos operatórios que podem me permitir pensar e ver a produção dessa formação de outras formas. Com isso, não pretendo fazer um juízo de valor quanto à existência da Escola Normal enquanto lugar de formação de professoras e professores até os dias de hoje, apenas a problematização de uma formação



historicamente forjada a partir da constituição de uma norma, almejando a produção de um perfil específico de sujeito.

3.1 “... A GENTE TINHA COMO NORMAL, ERA NATURAL, ERA A LINHA DE TRABALHO.”  
Professora 1

A Professora 1, ao ser convidada a relembrar sobre a organização da formação do Curso Normal em sua época de normalista, reconhece a centralidade da formação na escola e a naturalização do modelo formativo já instituído e inquestionável. A linha de trabalho se configura em uma sucessão contínua que conduz a conduta e o comportamento dos sujeitos na direção já estabelecida.

Nesse sentido,

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. (LOURO, 1997, p. 61)

Entendo que é nesta dinâmica que se chega à formação e a reprodução do modelo, além da expectativa de um tipo de sujeito que se queira formar. A escola enquanto instituição constituída pela disciplina, a partir da racionalidade de técnicas de condução, tem por objetivo submeter os indivíduos aos processos de produção, os quais os sujeitos que estão nela também são produzidos, garantidos em função de uma norma determinada antecipadamente.

Canguilhem (2009) ao fazer uma relação entre os termos norma e normal, argumenta que o normal se popularizou e se naturalizou a partir de duas instituições: a instituição pedagógica e a instituição sanitária, no período cujas reformas coincidem em função da Revolução Francesa. A partir de então, Normal é o termo que designará o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica.

Com isso Canguilhem (2009, p. 108) nos ajuda a pensar que

tanto a reforma hospitalar como a pedagógica exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de um maquinismo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, desde então, de normalização.

Dessa forma, a normalização dos meios técnicos da educação e da saúde é a expressão de exigências coletivas, definidas por determinada sociedade histórica ao considerar, a seu modo, seu bem particular. Portanto, o normal torna-se a extensão da norma, que prolifera a regra ao mesmo tempo em que a impõe.

Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. "Normar", normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda que estranho. (CANGUILHEM, 2009, p.109)

Nessa direção, a norma é colocada como um meio viável de homogeneizar um diverso absorvendo a diferença. No entanto, uma norma apenas pela norma não tem sentido de norma, de regra. Esta só se configura como possibilidade de referência e regulação quando é instituída como expressão de uma vontade de substituir um estado insatisfatório por um estado satisfatório. A norma, portanto, trata de fixar o normal a partir de uma decisão normativa (CANGUILHEM, 2009).

A partir do século XVIII, “o Normal estabelece-se como princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação standardizada e a fundação das escolas normais” (FOUCAULT, 2014, p. 180). Estabelece-se, assim, a organização e o funcionamento de normas gerais, regularizando os processos formativos por meio da vigilância e da regulamentação. Transitando entre a disciplina e o regulamento, disciplinando e controlando os corpos e as ocorrências de uma sociedade, a norma impõe a homogeneidade ao mesmo tempo em que individualiza.

Após passarem por um exame admissional para ingressar no Curso Normal, prática que, de certa forma, confrontava forças e comparava as candidatas atribuindo-as valores quantificáveis e, assim, já determinava quem poderia ocupar esse lugar que não era de todas que almejavam esta formação, as normalistas eram submetidas a outros exames a fim de estabelecer seus perfis e subsidiar a vigilância que as cercariam durante todo o percurso.

*Depois de começar o Curso, nós tínhamos uma entrevista e uma série de testes psicológicos, então faziam um perfil de cada um, cada uma, não é, na época não tinha homens, baseado em tudo porque era o teste e aquele questionário de aspectos sociais, financeiros, familiares, enfim, que ajudava depois no acompanhamento.*

A fala da Professora 1 demonstra as ações de avaliação e estabelecimento de perfil, mecanismo do poder disciplinar que atravessam décadas dentro da instituição e apenas vão sendo atualizadas, de acordo com as ou os profissionais disponíveis para desempenhar esta função. No Curso Normal do Bilac, essa prática foi atribuída, nas últimas décadas, ao Serviço de Orientação Educacional e só foi interrompida por motivo de aposentadoria da profissional responsável e falta de profissional habilitada ou habilitado para assumir esta função.

O poder disciplinar surge para garantir a normalidade, pois atravessa e controla os espaços e os tempos das instituições disciplinares, como a escola, comparando, diferenciando, hierarquizando, homogeneizando e normalizando. Sabendo que a regra se faz da norma e que estas regulam, e são reguladas, por dispositivos, determina-se primeiramente a norma, depois a normalização e os dispositivos que lhe darão sustentação e afirmação.

Nesse sentido,

a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. (FOUCAULT, 2001, p. 62)

A partir da concepção de poder segundo Foucault (1984), entende-se que o mesmo não pode ser localizado em um determinado lugar, mas disseminado pelo tecido social. Suspendendo a hipótese repressiva do poder, o autor nos possibilita pensar acerca do funcionamento das relações de poder, entendendo que este não é algo que se possui e não está localizado na superestrutura do Estado, mas é algo que se exerce nas/pelas relações, sendo um efeito conjunto de uns sobre os outros.

Esse modo de pensar possibilita que compreendamos o poder também como algo positivo, pois, enquanto estratégia de condução produz discursos, sujeitos e formas de vida. Dessa forma, o poder pode ser visto como algo que circula, algo que se exerce em rede, onde os indivíduos não apenas sofrem a sua ação, mas também o exercem, estabelecendo relações de poder. Assim, todas as relações humanas são entendidas como relações de poder.

Por isso, para Foucault o poder

[...] na sua forma moderna, se exerce cada vez mais em um domínio que não é o da lei, e sim o da norma e, por outro lado, não simplesmente reprime uma individualidade ou uma natureza já dada, mas positivamente, a constitui, a forma. (CASTRO, 2016, p.309)

Assim, as relações de poder se definem como ações sobre as ações dos outros (FOUCAULT, 2010), tendo por objeto outras ações possíveis que se inscrevem sobre o comportamento de sujeitos ativos, operando sobre um campo de possibilidades que: induzem, separam, facilitam, dificultam, estendem, limitam e impedem. Logo, “o exercício de poder consiste em conduzir condutas e dispor da probabilidade” (FOUCAULT, 2010, p. 288).

Nessa lógica, o tempo empregado pelas normalistas deve ser um tempo útil, um tempo disciplinado, um tempo bem ocupado, pois será este investimento em si que lhes fará professoras:

*No primeiro ano já se cobrava uma postura já e as disciplinas aplicadas sim a partir do segundo ano. Essa postura era sobre como se portar, sobre a conduta de estudo propriamente dita, né, ensinando a gente a manter essa conduta de estudo. A biblioteca era ponto de encontro quase que diário no turno inverso e durante o recreio também, era um acervo muito bom, nós tínhamos livros muito bons e eram duas salas, não sei se tu lembra...*

Professora 3

A dedicação e a regularidade deste tempo útil narrado pela Professora 3 são indispensáveis ao tempo disciplinar, segundo Foucault (2014), “o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício” (p. 148). Assim, o exercício começa pelo preenchimento do tempo e do espaço em que se era possível movimentar-se, conforme continua a Professora 3:

*Nós tínhamos uma carga horária super fechada, nosso dia letivo também incluía sábado, tinha diariamente... pelo menos três vezes por semana tinha atividades no turno inverso, né, então tua dedicação pro Curso era de quase dois turnos. E muito cobrado, muita exigência, a média era sete, depois baixou pra seis, depois mudou pra conceito, mas sempre puxando pra cima... tanto que a gente saía daqui e passava na federal, né...*

Professora 3

A norma deve a tudo envolver, a vigilância deve ser constante. As moças e mulheres, naturalmente concebidas como indicadas para desempenhar a função docente, precisam ser transformadas em profissionais do ensino. A produção dessa profissional se dará de forma protocolar, por meio de um conjunto de normas, através de ações sobre o corpo e sobre o tempo, ações didáticas eficientes e produtivas. O poder disciplinar atua sobre o corpo, o qual procura disciplinar, regular, domesticar de acordo com o tempo e espaço.

As falas das professoras participantes desta pesquisa possibilitam a compreensão acerca dos mecanismos e práticas que ajudaram a produzi-las enquanto sujeitos professoras:

*Era muito cobrada também a questão ética, a questão de postura, como professora o que pode fazer com um aluno, o que tu não pode... não sei se hoje faz falta isso, eu sempre me preocupei com a ética e a questão do curso normal, né... mas a gente foi muito trabalhada nesse sentido, tinha muita ênfase nesse aspecto ético.*

Professora 1

A figura do mestre exemplar se coloca como modelo a ser seguido (LOURO, 1997), como produto final da formação. Uma vez que a professora se configura na principal responsável pela condução da conduta de seus alunos, para que isto aconteça, não é suficiente que ela domine apenas os saberes a serem desenvolvidos, é urgente que ela também se torne o modelo a ser seguido.

Ao passo que a instituição escolar se configura em um espaço de formação privilegiado nas sociedades modernas, tudo o que passa em seu interior ganha importância. Assim, não se trata apenas de se ocupar das crianças e jovens, mas, principalmente, daquelas que serão as responsáveis por formá-los e conduzi-los: as professoras.

*Quando eu fiz tinha uma cobrança muito ética, tinha muito, tinha eu acho que uma orientadora educacional que ia pra sala de aula junto com os professores. Sem falar que os professores também com relação a tudo, a maneira de sentar, a maneira de vestir, de falar... e dentro da escola, aqui no Bilac, sempre, na minha época era muito forte isso com relação a postura, sabe, eu lembro que às vezes a gente ficava sentada no murinho ali embaixo e elas passavam e diziam "olha o jeito". Então a gente sempre foi muito cobrada sobre isso, sabe, vistas de maneira diferente.*

Professora 4

A ocupação do tempo não se restringe apenas ao cumprimento e exercício de várias tarefas, mas também ao uso de todos os espaços que constituem a escola. Trata-se de vigiar e moldar o comportamento em todos os espaços que as normalistas circulam, ou seja, o controle disciplinar está presente em todo o cotidiano destas alunas, atento aos seus gestos, falas, posturas.

O corpo, enquanto objeto de investimento, deve ser trabalhado minuciosamente ao mesmo nível da mecânica, prescindindo uma coerção permanente “que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (FOUCAULT, 2014, p. 135). Assim, impõe-se uma relação de docilidade-utilidade sobre os corpos através dos processos disciplinares.

A vigilância é constantemente exercida. Em diferentes tempos, ela apenas vai se renovando e sendo atualizada, mas ninguém escapa. O olhar vigilante sempre está presente, mesmo sendo um olhar interiorizado, um olhar que se volta para si mesmo cobrando e vigiando o próprio comportamento.

*É um pouco do bom senso, mas sempre orientaram a questão do cabelo, a questão da roupa, a questão do... como se diz... a fala correta, os vícios de linguagem, falar corretamente, toda essa questão, o cuidar principalmente o que fala e como fala, tinha essa orientação.*

Professora 6

De acordo com LOURO (2014), “o corpo e alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados” (p. 92) e quando isso não acontece efetivamente, ao identificar um comportamento resistente às orientações normalizadoras, é preciso agir sobre ele a pretexto da manutenção da ordem e da norma. Com o objetivo de formar um profissional específico, a formação Normal, como um processo de disciplinarização, não pode conceber um grupo fora da norma.

Neste primeiro encontro enfatizamos a importância fundamental dos contatos iniciais de professora com a classe. Procuramos dar a cada uma, conforme nossa observação no I semestre, as diretrizes essenciais no manejo das classes que lhe couberam. Notamos, no entanto, que este grupo, de um modo geral, se mostrava um tanto independente e refratário à orientação determinada. Impressão esta que se confirmou no decorrer do trabalho.

Figura 5- Relatório das atividades de Orientação Psicológica/1971 / Fonte do Acervo do Museu do IEEOB

O comportamento independente e refratário se refere a questões de controle e manejo das classes, segundo a percepção da Orientação Psicológica. O relatório não menciona as atitudes tomadas, mas cita ao final que as dificuldades deste grupo foram superadas de acordo com a Comissão Supervisora.

No caso da Professora 3 que, desde seu ingresso no Curso Normal mostrou-se revolucionária em seus pensamentos e atitudes, foi alvo constante do olhar hierarquizado da vigilância de professores e do diretor, o que a fez frequentar com certa regularidade a sala da direção. Em sua época, a questão religiosa ainda era muito presente, segundo ela, havia crucifixos pela escola e o hábito de rezar diariamente se mantinha. A Professora 3 lembra de uma situação quando não foi autorizada a criação do Grêmio Estudantil na escola, sua reação foi a de colar um cartaz pela escola com a expressão “Castração política”.

*Aquela semana eu me incomodei bastante, tive que me retratar, claro, né, mas eu não tive essa intenção... Adolescente, Andressa, eu tinha 13, 14, anos, né, quando eu entrei numa sala de aula eu tinha 15 anos, né, aí que eu entrei em crise moral. Pensei, será que eu tenho moral assim?! Sou meio maluquinha assim, né, sim, foi um surto moralista que eu vivi assim, daí foi a razão de que eu fui quase expulsa da escola, uma das ocasiões.*

Professora 3

O olhar panóptico é introjetado em todas e cada uma. O desvio de conduta da Professora 3 a levou a uma crise moral, responsabilizando-se pelo comportamento inadequado, ela se diz “meio maluquinha”, como se isso fosse um impedimento para o desempenho da função docente com crianças. Conforme seu comportamento, ela não estaria dentro da norma, dentro do modelo do mestre exemplar.

A penalização de um conjunto de comportamentos inesperados, que fogem da norma da conduta, se dará por meio de castigos disciplinares que terão uma função corretiva, visando reduzir os desvios. Ameaças de expulsão da escola,

constante presença na sala direção e registros sobre o comportamento no livro preto, constituem-se em mecanismos de punição, além de produção de saberes sobre o sujeito. É preciso conter os desvios, uma vez que o comportamento diferente da norma, torna o modelo impossível, desestabiliza a ordem.

Por isso, entende-se que a norma, enquanto regra e modelo institucional o qual os indivíduos deverão seguir e se enquadrar, atua sobre as condutas impondo uma conformidade que deve ser alcançada, a fim de homogeneizar as relações e os modos de ser. Nessa lógica, a disciplina colocará em funcionamento o poder da norma, uma vez que ela irá organizar o espaço separando os indivíduos, controlar o tempo, especificar meticulosamente o indivíduo por meio de uma vigilância hierárquica, avaliar e julgar através de uma sanção normalizadora, como o exame que compara e hierarquiza os sujeitos (FOUCAULT, 2014) para que possa manter os mesmos sobre constante e permanente controle.

*3.2 “...O CURSO TAVA PRONTO, TAVA DENTRO DE UM PLANEJAMENTO JÁ PRONTO, JÁ FECHADO, TU NÃO TINHA COMO MEXER, ERA AQUILO.”*

*Professora 2*

Ao relembrar o Curso que frequentou como aluna normalista, comparando com o Curso Normal no qual atuou como professora na mesma instituição, a Professora 2 reconhece que em sua época de aluna, existia um modelo já estabelecido de formação. Uma formação que mantinha, de forma protocolar, sua estrutura de seleção, exame, condução e práticas de ensino, não havendo espaço para nada diferente. O trajeto do Curso Normal já estava estabelecido antecipadamente pela sua estrutura curricular, cabia a cada uma fazer sua travessia adequando-se as exigências e formas de condução até a conclusão do mesmo.

A normatização dos fins da escolarização, característica própria da modernidade pedagógica, já se faz presente nos ideais de Comenius, século XVII, defensor do modelo que Foucault chamou de educação estandardizada. Considerado o pai da didática, Comenius, a partir de sua própria insatisfação com a escola de sua época, promete em sua Didática Magna um método universal para ensinar tudo a todos. A importância de Comenius, de acordo com Narodowski (2006, p. 13), “está no fato de que ele instaura, a partir de numerosos textos, alguns dos mais relevantes mecanismos que se perpetuam ao longo desses últimos quatro



séculos na Pedagogia Moderna”, esses mecanismos fundam-se no princípio da ordem em tudo.

Centrada em princípios cristãos, as propostas de Comenius concebem o homem como um ser educável por natureza, assim, a atividade educativa deve basear-se no poder ordenador da vida humana, “são os caminhos marcados e os passos calculados que farão com que a ordem impere nos corpos” (NARODOWSKI, 2006, p. 31). Assim, a educação deve ser para todas e todos, homens e mulheres devem ser instruídos para viverem bem em sociedade e próximos a Deus. “Tudo aquilo que é ordenado, durante todo o tempo em que conserva a ordem, conserva o seu estado e a sua integridade; se se afasta da ordem, debilita-se, vacila, cambaleia e cai” (COMENIUS, 2004, p. 52).

Depois de Comenius continuou-se a produzir saberes sobre a escola, no entanto, é pertinente neste trabalho, considerar as suas contribuições e influências sobre as práticas de formação de professoras e professores que, uma vez examinadas e teorizadas, deram condições para o aperfeiçoamento de uma maquinaria disciplinar percebidas na Escola Moderna.

Conforme Narodowski (2006, p. 63),

O esforço comeniano é de caráter fundamentalmente didático e, enquanto tal, sua pedagogia é basicamente normativa, fazendo dos diferentes “deve ser assim” uma questão crucial. Seu discurso está pleno de intenções didáticas, cujo objetivo é traçar os caminhos adequados a serem percorridos e, assim, chegar aos resultados desejados.

Nessa lógica, ao instaurar o mecanismo que impregnará a criação dos métodos de ensino, visualiza-se na Escola Normal o tipo específico da própria Escola Moderna, considerando o papel que esta desempenhará ao longo dos séculos formando professoras e professores à luz da norma.

Ao longo das falas das Professoras Normalistas participantes desta pesquisa, percebe-se a importância atribuída a Didática em função da centralidade que esta ocupa nos processos teóricos e de práticas de ensino no Curso Normal. A Didática, seja ela geral ou sejam elas as específicas, irá compor um conjunto de formas de conhecimentos, cujas funções consistem em regular e disciplinar os sujeitos normalistas e suas práticas enquanto regentes de turmas.

*Nós tínhamos uma super didática que era a didática geral, né, as disciplinas do curso eram, no tocando à formação, elas eram bem reduzidas, e no último ano eu tive um pré-estágio. Foi o único contato que eu tive com crianças assim foi nesse pré-estágio, que eram realizados, não lembro se eram por sorteios ou alguma coisa assim, que eu fiz num quarto ano naquela época, aí dentro do Bilac mesmo, foi uma semana de aula. Eu lembro até do conteúdo que eu dei, lembro até isso, foi o único contato que eu tive com crianças dentro do curso.*

Professora 2

A didática assume importância, enquanto saber produzido sobre a prática de ensino, desde a institucionalização da escola moderna, enquanto maquinaria formativa também de professoras e professores, concebida como conhecimento basilar para exercício do trabalho docente. Enquanto uma tecnologia, a didática junto a outros saberes, atua na normalização de condutas, implicando diretamente na produção de modos de ser e de se fazer professora ou professor.

Conforme Garcia (2009, p. 228),

A Pedagogia e a Didática desenvolvem-se ao longo da Modernidade enquanto instâncias de governo da conduta humana em direção a uma especificação e a uma individuação crescente da população de aprendizes, sendo governo aqui entendido no sentido que Foucault (1995) atribuiu a esse termo: uma ação sobre ações possíveis, uma interferência organizada de modo a possibilitar a criação de um campo de possibilidades para a ação dos outros.

Nesse sentido, a didática, enquanto forma de poder-saber, através de seus discursos disciplinares, governa os indivíduos, sujeitando-os, propondo um conjunto de regras que produzem determinado estilo de vida e forma de existência.

*No Curso Normal eu senti muito mais essa presença da prática e do descritivo, então eu senti o caminho mais certo, né, eu fiquei mais encantada com isso, porque eu sentia 'ah, o que eu li dá pra aplicar aqui', 'ah, esse aqui não dá pra aplicar aqui, acho que aquela outra leitura....', né, então eu sentia mais isso. Então isso nos ensina mais a realidade, a prática.*

Professora 5

O caminho mais certo representa ser aquele que já aponta antecipadamente o ponto de chegada, as metas desejadas, demarcando estratégias, os meios e as ações possíveis de serem dirigidas a alcançar os objetivos finais ou aquilo que se é desejável atingir.

A constituição da professora e do professor pela formação Normal se dá no cotidiano da escola, vivenciando e experienciando, modos de se fazer docente sob a orientação e supervisão próximas de outros professores tidos como modelos a serem seguidos, conforme é orientado pelo Regimento Escolar em vigor atualmente, refletindo estratégias normalizadoras históricas operadas.

“O professor é orientador, ao estimular competências como saber ser, saber fazer, saber conhecer. Estimula habilidades como discernimento, raciocínio lógico, associação de ideias e aplicação dos conhecimentos adquiridos na própria realidade do aluno. A metodologia proposta para o Curso Normal busca oferecer ao aluno condições dele mesmo construir seu conhecimento, a partir de suas vivências e da troca de experiências entre professor-aluno, respeitando sempre o aporte teórico do profissional.”

*(Regimento Escolar do Curso Normal Ensino Médio e Aproveitamento de Estudos do IEEOB – 2015, p.23)*

Quadro II

A didática enquanto discurso científico sustentado por outras ciências como a psicologia, sociologia e filosofia, se configura também em um discurso disciplinar. Tais discursos aceitos como verdadeiros, com seus mecanismos de poder, disciplinam não só alunas e alunos, mas também professoras e professores, em torno de um saber didático.

*As professoras de didáticas orientavam para as inserções na sala de aula, por exemplo, didática de ciências era responsável lá por um período que tu ia aplicar em tal turma, aí ela que te orientava. Em cada turma que fosse aplicar tinha um professor das didáticas que te orientava pra aplicação nas turmas.*

Professora 4

Conforme o Regimento Escolar da instituição objeto deste estudo, além de autonomia, solidariedade e espírito de pesquisa e investigação dos problemas surgidos no cotidiano escolar, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, esta professora e/ou este professor normalista deve:

“(...) fazer planejamentos adequados e significativos, evidenciar conhecimento necessário para a consecução do processo ensino aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento e base sólida de cultura geral. *Apresentar organização e controle dos alunos, sob sua responsabilidade, durante a realização das práticas pedagógicas.* Relacionar-se bem com todos, demonstrando respeito, ética, responsabilidade, bom senso, iniciativa e criatividade. “

*(Regimento Escolar do Curso Normal Ensino Médio e Aproveitamento de Estudos do IEEOB – 2015, p.13)*

Quadro II

Sendo a Escola Normal o lugar onde se ensina a ensinar, percebe-se a produção de modos de ser e fazer agindo não somente sobre aspectos técnicos da prática pedagógica, mas também sobre o intelecto destes sujeitos professoras e professores, exercendo assim a função corretiva da formação.

*Caí lá dentro e aprendi o que que é essa didática. (...) As didáticas, no meu ver, eram muito pra antecipar o que a gente ia fazer em sala, né, então a gente fantasiava um pouco na didática pra depois trazer pra sala. Os planejamentos também aí tinham as didáticas que a gente fazia o material pra dentro da sala e daí tinha as didáticas que a gente fazia os planejamentos... que é uma coisa que agora no estágio da Pedagogia tem algumas gurias enlouquecidas com o tal do planejamento que a gente tem que apresentar.*

Professora 6

Enquanto área do conhecimento que se ocupa de instruir acerca da organização e concretização do trabalho pedagógico, a didática se faz presente nos diversos cursos de formação de professoras e professores. O que destaco neste trabalho é o espaço majoritário que a didática ocupa na formação Normal e o quanto ela pode, e é utilizada, como mecanismo para estabelecer modelos a serem seguidos, propondo regras de conduta de modo geral para toda (o) e qualquer professora ou professor.

A didática é, por conseguinte, um discurso prescritivo cujo objeto é o como organizar o trabalho pedagógico de educar. Mas esse trabalho se concretiza na escola. Quer dizer, a didática se refere ao que se realiza na escola, que não é educar, é escolarizar. (BELTRÃO, 1992, p. 125)

Diferente dos demais cursos de formação de professoras e professores existentes, a formação Normal vai se utilizar de toda estrutura organizacional da escola, uma vez que ela se dá neste contexto, para formar professoras e professores que nela atuarão. Se utilizando de seus tempos e espaços, programas e exercícios, a formação de professoras e professores em nível médio na modalidade Normal se caracteriza em uma prática que produz um saber instrumental, prescrevendo como devem ser executadas as ações através de seu planejamento antecipado.

*O planejamento tinha um modelo de plano, aquele roteiro básico de plano, e aí tinha que ter os objetivos, toda aquela função toda. A gente precisava fazer um horário, tipo um horário pra semana. E aí dentro dessa semana tu tinha que contemplar todas as áreas de conhecimento. Então o planejamento seguia mais ou menos aquilo ali, um modelo, um horário semanal. Então tu tinha que colocar, precisava colocar ensino religioso, história, não sei o que, não sei o que...*

Professora 4

O planejamento não é a única demanda enquanto conteúdo curricular da didática em um curso de formação de professoras e professores, mas aqui se faz emergente olhar para este aspecto diante das recorrências anunciadas nas falas das Professoras Normalistas participantes desta pesquisa e o quanto esta prática não só influenciou, mas conduziu as ações docentes e as constituíram enquanto professoras.

*Os planejamentos partiam da orientação, entendia que se elas orientavam, as professoras, as coordenadoras, orientavam daquela forma, era a melhor forma... e nunca me arrependi de seguir a forma.*

Professora 1

Seguir a forma prescritiva e ritualística, assumir para si verdades produzidas sobre o fazer docente representa um lugar seguro para se ser e estar enquanto professora ou professor, pelo menos durante a formação institucional. Concordando com Carvalho (2012), acredito que em uma relação educacional seja ela qual for, não somos inocentes, “é a engrenagem movente do saber que está em operação. Saber que faz dizer, que faz agir, que faz poder fazer, que faz poder saber” (IDEM, 2012, p. 131). A professora ou o professor normalista que, formado dentro da

escola, aprendeu a fazer repetindo ou assimilando saberes/fazer produzidos e reproduzidos no cotidiano pedagógico, se constitui a partir de representações coladas ao papel social idealizado.

A fala da Professora 2, na sequência, evidencia a ênfase da técnica na formação Normal, sendo possível ver todo um conjunto de práticas institucionalizadas emergindo e sendo reproduzidas como uma maquinaria.

*Eu sempre vou bater na parte da técnica, né, sempre da técnica, e eu custei muito a me despir disso, porque tu sabe que eu era bem complicada nessa... é, essas coisas ficam colocadas na gente, né... não havia essa preocupação assim, nós tínhamos uma disciplina que eu acho que se chamava psicologia da educação, eu acho, eu lembro da professora porque era muito amiga da minha mãe, Ieda Retamal Ribeiro de Faca na Bota, como eu digo, que ela falava assim 'olha, quando a criança faz assim, vocês tem que reagir assim, mais ou menos assim a coisa bem numa caixinha assim, sabe, se ocorresse alguma coisa fora daquilo ali, tu não sabia como fazer, não sabia como agir(...) Eu tenho a minha tia que morava conosco, a Rosa. A Rosa fez, a Rosa terminou o curso eu não lembro exatamente quando, mas que tenha sido uns 2 ou 3 anos antes de mim. Quando eu fui pro curso, quando eu faço o estágio, eu tinha os cadernos dela guardados e eu usava... eu pesquisava nos cadernos dela. Eu sabia, por exemplo, que, eu tenho um cartaz de um papagaio na minha cabeça, por exemplo, eu sabia que teríamos que fazer das boas-vindas, do não sei do que...do papagaio esse... março, janeiro, eu sabia tudo o que ia acontecer e era exatamente assim que acontecia. Não havia surpresa, não havia... então quem vai me dar isso: o Colégio Centenário.*

Professora 2

A fala da Professora 2 ilustra uma forma de planejamento que se consolida como modelo eficaz, implicando também na produção dos recursos a serem utilizados. Com o passar dos anos, percebe-se que esta verdade produzida é apenas atualizada e continua sendo consumida e disseminada. As orientações de planejamentos feitas pelas professoras e pelos professores formadores às normalistas ocupa o status de preceitos a serem seguidos fielmente, seus métodos e técnicas, supostamente eficientes, para o bom andamento das aulas e assimilação dos alunos.

Conforme mencionado pela Professora 2, enquanto professoras em formação, se pensava e se fazia as coisas dentro de uma caixinha, o que escapasse ao previsto não deveria ter espaço. A diferença, outros modos e outras possibilidades de ações pedagógicas, ela só vai encontrar quando assume outra condição em outro espaço que não é o da escola de formação, mas o da escola

onde trabalha. É no exercício da docência e nas relações estabelecidas em outro contexto que outros sentidos e significados são atribuídos às suas experiências.

A Professora 6 menciona o fato de ter um planejamento padrão a ser seguido por todas e todos, as preocupações com os temas e conteúdos a serem trabalhados, o nível da turma a ser realizada a prática de ensino, mas observa que outras possíveis variáveis não eram consideradas, como:

*não me lembro da gente questionar se tinha algum aluno especial...então eram muitas questões que a gente não se dava por conta na hora do planejamento.*

Professora 6

Ainda que durante o percurso do Curso Normal se exercite de forma até mesmo exaustiva o planejamento de possíveis aulas, muitas vezes para turmas imaginárias/idealizadas, entendo que seja demasiadamente ambiciosa a missão que se assume de se tentar prever e antecipar ao máximo todas as variáveis que possam vir a atravessar e compor o ambiente da sala de aula. Não nego a importância do planejamento, mas desconfio que este seja estreito demais para dar conta da imprevisibilidade e tentar se antecipar a tudo o tempo inteiro seja uma responsabilidade excessiva para cada professora e cada professor, posto que tal postura beira o automatismo da ação. No entanto, o constante exercício de planejar parece já marcar a postura de cada professora e professora normalista.

Nesse contexto formativo, dentro da escola, a prática de ensino realizada nas classes de aplicação da própria escola talvez possa ser concebida como uma possibilidade, ainda que vigiada e conduzida, de se viver e significar algo para além do que é previsto e esperado. Conforme Lourenço Filho (2001), em seu ensaio publicado originalmente em 1945<sup>30</sup>, a prática de ensino é uma técnica, uma arte, que está para além do “saber dizer” sobre o que se fará ou já se fez, se trata do “saber fazer”, sendo isso possível somente em situações reais.

O objetivo verdadeiro da prática de ensino não poderá ser, pois, a cópia de situações feitas e que, jamais, se repetem, tantas e tão complexas são as “variáveis” que a compõem (...) Logo, em vez de fórmulas, de receitas, de “aulas-modelo”, teremos que oferecer oportunidades para que se criem, se fortaleçam e se esclareçam as atitudes necessárias ao verdadeiro professor,

<sup>30</sup> Publicado originalmente nos Arquivos do Instituto de Educação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 33-42, dez. 1945

como pessoa capaz de compreender as situações, de transformá-las, de nelas influir de forma a mais harmônica e produtiva. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 55)

Embora este autor, já na década de quarenta, sinalize a importância de se ter mais espaço durante a prática de ensino para a aluna e/ou o aluno normalista e uma menor preocupação com a rigidez das “aulas-modelo”, percebe-se que essa concepção ainda não se concretiza dentro deste espaço formativo. Uma vez produzidas e produzidos nesta lógica tida como segura e verdadeira, professoras e professores formadores na Escola Normal, em maioria significativa, assumem para si essa forma protocolar de conduta e os reproduzem.

Através dos registros nos relatórios de estágio dos anos 1971 e 1974, encontrados no Acervo Histórico do IEEOB, é possível perceber como estes sujeitos normalistas eram conduzidas a realizar a sua prática de estágio nas classes de aplicação, atentas não só à sua atuação normalizada enquanto regentes de uma turma de crianças, mas também como estas deveriam agir sobre a disciplinarização daqueles sob a sua responsabilidade.

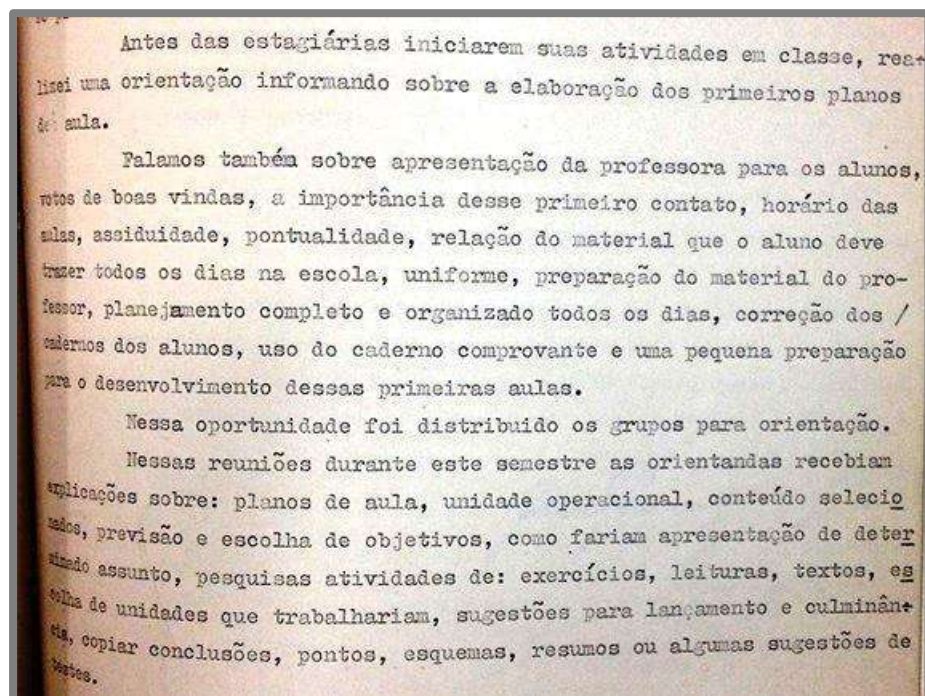


Figura 6- Relatório de estágio escrito pela Professora Supervisora de Didática/ 1974 / Fonte: Acervo do Museu do IEEOB

Ao analisar os relatórios da década de setenta e o Regimento Escolar do Curso Normal em vigência atualmente, é possível identificar o perfil almejado pelo



ensino Normal e a condução do mesmo na prática de regência de estágio, etapa final do Curso, atravessando décadas e mantendo em funcionamento a característica formativa do Curso. O passado é então trazido para o presente como forma de sustentar a disciplinarização e a normalização das práticas do presente.

*tinha uma orientadora geral que nós tínhamos um medo que ela aparecesse, porque ela podia reprovar a gente... na cabeça da gente funcionava assim. E eu fui fazer uma festa junina, tudo orientado, e as tais de crianças que já eram tudo repetentes enlouqueceram... corriam no pátio, fizeram horrores, foi a primeira vez que eu fiquei brava. Aí botei todo mundo pra dentro da sala de aula e comecei a passar conteúdo no quadro, quando tava tudo calmo e eu estava trabalhando em sala de aula, chega a orientadora geral. Os comentários dela: 'professora segura, passa segurança para os alunos... tem controle da turma'... se ela tivesse chegado meia hora antes eu tava ralada. Claro que não era isso que acontecia normalmente, mas aquele dia...*

Professora 1

Sendo supervisionado e orientado de perto, observa-se a produção de um sujeito disciplinado que só após estar disciplinado diante do exame daquele que o supervisiona, também agirá sob a disciplina de outros sujeitos, mantendo o “*controle dos alunos, sob sua responsabilidade, durante a realização das práticas pedagógicas*”. A disciplina se configura na técnica de um poder que fabrica os indivíduos a partir da norma, os tomando ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Assim,

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem-disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 2014, P. 149)

O controle disciplinar não é exercido apenas nas reuniões de orientação dos planejamentos, mas também com visitas de supervisão a fim de verificar se o que foi orientado acontece de fato na prática de regência, conforme lembrado pela Professora 1 e registrado no excerto abaixo:

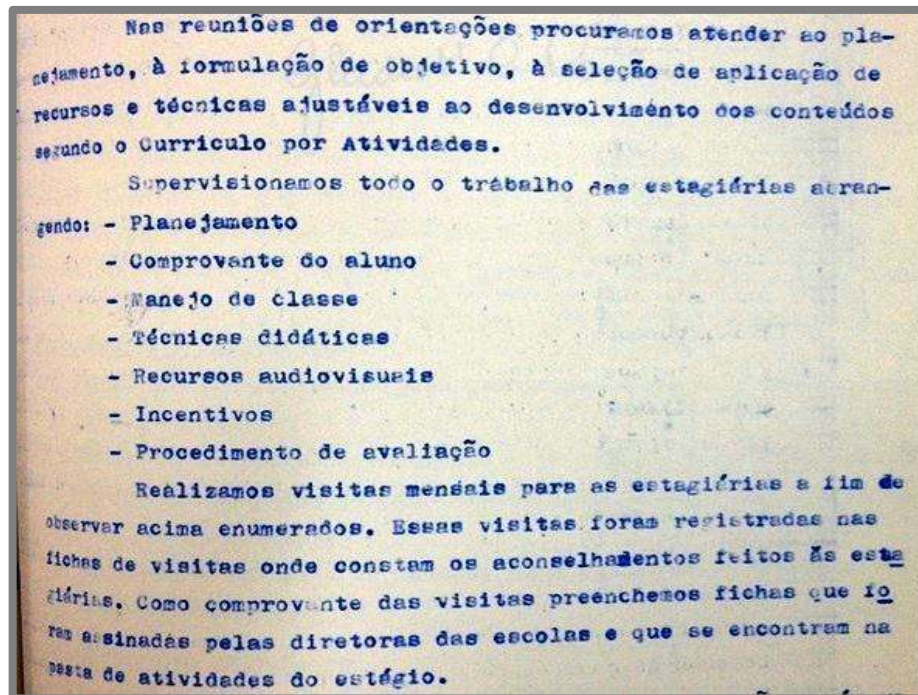


Figura 7 - Relatório de estágio/1974 / Fonte: Acervo do Museu do IEEOB

Sob condução e vigilância constante vai se forjando a professora normalista. Ter, além do planejamento registrado, um caderno comprovante onde são registrados em forma de relatos diários como são desenvolvidas as aulas, não é suficiente para o controle. A presença da professora supervisora em sala também é controlada, pois é preciso vigiar de perto, registrar e avaliar a performance do professor normalista em estágio.

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. (FOUCAULT, 2014, P.168)

Nesse sentido, a vigilância hierárquica dispensa força e violência, pois ocorre pelo olhar. O olhar que, pela observação das práticas, vigia, fazendo com que cada um sinta pesar sobre si a vigilância internalizando-a a ponto de observar a si mesmo. Assim, a instituição escolar se configura em lugar de ensino pela norma, aquisição de conhecimentos pré-selecionados e de observação recíproca e hierarquizada.

Ao analisar documentos da instituição objeto deste estudo e convidar Professoras Normalistas de diferentes épocas a revisitarem suas memórias acerca da formação Normal, apoiando-se na esteira de pensamentos foucaultianos, buscou-

se a problematização de práticas marcadamente produtoras de modos de ser professora dentro da instituição escolar. A formação Normal se dá na inter-relação de vários elementos, o que permite concebê-la como um processo de disciplinarização, onde se configura um campo discursivo próprio do saber pedagógico. Um campo conceitual e de práticas que possibilitam a condução de modos de ser, de saber e fazer determinados pelos propósitos formativos que orientam tais práticas.

Com o intuito de verificar a operacionalização de mecanismos de normalização, visando a formação de sujeitos professoras idealizados socialmente, reafirma-se as suspeitas lançadas inicialmente acerca desta formação forjada a partir de modelos prescritivos que atravessam os tempos ainda que sendo atualizados. Verificaram-se modos de condução que perpassam o controle sobre a conduta das professoras e as ações docentes, a partir de um modelo institucionalizado, uma norma, que pretende homogeneizar as relações e o modo de ser.

Assim, sendo a Escola Normal o lugar onde se ensina como e o que se deve ensinar, se configurou historicamente no padrão, na norma, a ser seguido pelas demais instituições. Esta Escola Normal se constituiu no lugar em que, de maneira experimental, se instituiu métodos pedagógicos normalizados e normalizadores. E é por isso que entende-se que a partir da Escola Normal, com a sua disseminação por diversos países, tem-se a normalização dos meios técnicos da educação e, conseqüentemente, a produção de um modelo muito específico de sujeito: o sujeito professora normalista.

Diante disso, entendo que as possibilidades de se pensar e problematizar sobre as/os sujeitos produzidas e produzidos nesta lógica não esgota-se aqui como se esta formação inicial as/os concluísse enquanto professoras, não permitindo que formas outras de se ser fossem sendo estabelecidas ao longo da vida. No próximo capítulo, DO NORMAL AO PROFANO: Da sujeição à constituição de uma vida infame, a problematização empreendida propõe ver o processo formativo e a atuação docente para além da racionalidade técnica, como uma possibilidade mais existencial e estética de se viver a docência.

## CAPÍTULO IV

### DO NORMAL AO PROFANO: DA SUJEIÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCÊNCIA INFAME

*(...) não há um caminho traçado de antemão  
que bastasse segui-lo sem desviar-se, para se chegar a ser o que se é.  
O itinerário que leva a um “si mesmo” está para ser inventado,  
de uma maneira sempre singular,  
e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos.  
(LARROSA, 2016, p. 9)*

O ato de escolha pela formação Normal por ser considerado um caminho seguro, traçado de antemão, ou pela busca de outra forma de se estar no mundo, não encerra em si as possibilidades de se continuar caminhando e conhecendo outras paisagens que provoquem afetos e experiências transformadoras. É possível que se escolha um modo de vida estruturado, de certa forma seguro, baseado na prescrição de um “dever ser” do ofício docente, assumindo para si identidades e expectativas já pensadas pela sociedade. E também é possível estabelecer outras e diferentes relações que remetam a singularidade do modo de vida que se está experienciando.

Para esta segunda possibilidade, entendo que não há um itinerário, pois, como escreveu o poeta, “se faz caminho ao andar”<sup>31</sup> e envolve o aspecto existencial, implicando uma atitude ética diante da experiência a qual se vive. Nesse caso, é necessário que se pense sobre como se está ligado ao que se passa, por onde se passa, demandando uma postura na qual não se é indiferente ao que se passa e onde se está (PASTRE, 2015).

Segundo Agamben (2007, p.66) “profanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular”. Trata-se de conceber diferentes formas de uso das coisas, libertando-as de seu uso regular. Profanar se configura numa experiência que não irá atender antecipadamente ao que está posto, mas poderá ser capaz de atender às diferentes dimensões do sujeito, reinventando formas outras de ser.

A educação institucionalizada produz verdades que normalizam, sequestram espaços, gestos e significados tirando do uso comum para o nível da norma, do

<sup>31</sup> Antonio Machado, *Proverbios y cantares XXIX em Campos de Castilla*, 1912.

sagrado. Profanar os dispositivos de condução e normalização não se trata de destruí-los, pois estes nomeiam, localizam, fabricam modos de ser a partir da norma, mas atribuir um novo uso, um outro modo de ser a partir deles.

Entendendo o processo formativo institucional como a produção de determinadas subjetividades, de acordo com padrões definidos socialmente, na medida em que se tem a regulação das relações dos sujeitos produzindo modos de ser e fazer, ao abrir-se à possibilidade de pensar a formação Normal para além da ideia prescrita e do modelo normativo, acredita-se na potência de olhar o que acontece para além do que já está dado, para o que escapa e ultrapassa um dever definido/esperado. Uma relação, talvez, singular com o mundo e o cruzamento dos devires já esperados e planejados. Um olhar para processos outros de formação, processos que desviam, que profanam.

Ao concluir a formação Normal, espera-se que estas e estes sujeitos por ela produzidos atendam a um perfil já idealizado que vá assumir as expectativas e demandas da educação escolar, atuando de maneira estruturada dentro dos padrões já estabelecidos anteriormente, normalizada. No entanto, entendo que a travessia pelo Curso Normal seja condição necessária mínima para a atuação enquanto professora e professor na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas não suficiente para finalizar ou interditar as potências e possibilidades de cada uma e cada um.

Durante a formação é preciso atender as expectativas e seguir as prescrições, o exame é constante, a avaliação deve ser satisfatória para se produzir uma professora ou um professor. Isto não significa que outras relações não possam ser estabelecidas e significadas durante o percurso, mesmo que estas não sejam mensuradas e/ou planejadas. Pode-se dizer que o mesmo acontece no exercício do ofício da docência, há metas e demandas a serem cumpridos, planejamentos a serem executados, currículos a serem seguidos... mas não se trata somente disso.

Deixando de lado o ponto de vista que vê a educação escolarizada a partir da relação entre a ciência e a técnica, neste capítulo, proponho ver o processo formativo e a atuação docente a partir do par experiência/sentido, “pensar a educação de um outro ponto de vista, de olhar de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira.” (LARROSA, 2015, p.38). Uma possibilidade mais existencial e estética de se pensar a formação Normal e o ofício docente, para além da racionalidade técnica previamente definida.

Ao olhar para a formação Normal como uma totalidade aberta, não limitando-se às prescrições, torna-se possível pensar numa postura atenta aos atravessamentos, aos acontecimentos e às experiências, ações entremeios que produzem diferença durante a atuação docente. Diferença enquanto singularidade da/do sujeito que, diante dos condicionamentos sociais, olha para si e escolhe assumir as suas verdades, resistindo ao instituído. Resistir não representa necessariamente negar ao que está posto, mas ser postura ativa, reposicionar-se diante do poder. Uma vida infame.

#### 4.1 PARA ALÉM DA RACIONALIDADE TÉCNICA

Profanação refere-se à reinvenção. De acordo com Agamben (2007, p. 75), “profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas fazer delas um uso novo, a brincar com elas”. Pensemos na infância, especificamente o jogo, a brincadeira, os diferentes usos que a criança faz improvisadamente dos objetos e situações, transformando-as em brinquedos e/ou brincadeiras, sem fazer distinção da função determinada de cada coisa e sem se deixar levar por um consumo utilitarista. Ignorando as separações e restituindo ao uso comum, a criança simplesmente é e faz, a cada jogo ou brincadeira, um novo e diferente uso ao que pertencia à esfera do sagrado.

Enquanto adultos, vamos sendo produzidos dentro de uma lógica a qual em nome da norma, potências são interditas, diante dos preceitos de uma vida sagrada, onde modos de ser e de se colocar no mundo já são pensados e determinados antecipadamente. A profanação se dá não em nome da vida, mas da singularidade de cada sujeito, como um ato político de resistência em defesa de diferentes modos de vida. É profanando que se pode resistir a biopolítica enquanto domínio exercido sobre a vida. Ao profanar tem-se a possibilidade de resistir ao que já está posto, inventando e reinventando, restituindo o uso livre ao que foi consagrado.

Considerando uma formação Normal tão propositiva e normalizadora, estruturada a partir da norma sacralizada sobre o modo de ser professora ou professor, ao se propor olhar e pensar em possibilidades de espaço para a diferença e outros possíveis devires, não se almeja aqui propor práticas pedagógicas alternativas, pois entende-se que estas também já assumem antecipadamente um

dever definido, mas se trata de pensar a possibilidade de profanar. Nos entremeios da formação Normal, a profanação da norma. A profanação como formas outras de se ser e de fazer.

Larrosa, no livro *Pedagogia Profana: danças, piruetas e outras mascaradas*, sem pretensão de prescrever formas de atuar, aponta na direção de uma outra maneira de pensar e de escrever em Pedagogia, “uma forma em que as respostas não sigam às perguntas, o saber não siga à dúvida, o repouso não siga à inquietude e as soluções não sigam aos problemas” (2016, p.8). Assim, o autor nos provoca a refletir acerca do caráter moral e da sacralidade do discurso pedagógico, dos livros e das instituições de ensino, propondo repensar o fazer pedagógico e a formação docente.

A ideia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, levar o homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia “prescrita” de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um dever plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam “humanidade” ou “ser plenamente humano”. (LARROSA, 2016, p.12)

As duas faces da ideia tradicional já nos são conhecidas, o que se propõe aqui é pensar a aposta de Larrosa, uma formação sem um modelo normativo, como algo que transcende o instituído, algo que não se encerra na ideia tradicional e nem a nega ou a substitui, mas pode ir além. Pensar a formação como experiência, isto é, não se limitar a atender apenas ao que é prescrito, mas também a outros e diferentes atravessamentos possíveis que suscitem formas outras de se colocar no mundo, a partir do sentido que se atribui ao que é vivido.

Profanar diante das lógicas engessadas de formação, a fim de conceber uma forma de vida contraposta a homogeneização e disposta a olhar para além da repetição do que foi escrito, prescrito e do que já foi feito. Compreende-se que profanar em educação se trata de abrir-se à experiência e deixar que se toque. A experiência não é algo que se possa prever ou se planejar, é acontecimento que requer exposição e um gesto de interrupção nos tempos de hoje em que somos tomados pelo excesso de informação, pelo automatismo das ações e pela ideia de que tudo é necessário e inevitável.

## A experiência, segundo Larrosa (2015, p.25)

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A experiência não se configura no caminho a ser percorrido a um objetivo previsto, mas sim numa abertura para o imprevisível, para o desconhecido, para aquilo que não se pode prever e nem pré-estabelecer, de acordo com Larrosa (2015) “a lógica da experiência produz diferença” (p. 34). As práticas formativas são comuns, mas a experiência é para cada um singular e de certa maneira impossível de ser repetida.

### O saber da experiência

Se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2015, p. 32)

Diferente do conhecimento científico, aquele que é produzido pela norma e está fora de nós, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo. Este saber está ligado à elaboração do sentido que atribuímos àquilo que nos acontece, que nos toca, que nos afeta e inquieta, um modo singular de estar no mundo, de conduzir-se, seja por um acontecimento de leitura ou por um encontro na prática formativa distinta da técnica de trabalho.

Para além da racionalidade técnica de uma formação prescritiva e normalizadora, foi possível identificar também nas lembranças de algumas das Professoras Normalistas recorrências que sinalizam possíveis tentativas de escapes do instituído durante o Curso Normal. Mesmo que estas pequenas tentativas nem sempre tenham se efetivado, por interdições que não permitiam o diferente do planejado naquele contexto, percebe-se a existência de uma vontade de ir além do que é estabelecido, uma tentativa de fazer um uso diferente daquilo que é dado, uma vontade aqui nomeada de profanação que só pode ser efetivada na relação estabelecida consigo, com os outros e com o mundo.



A Professora 4 se define como uma curiosa, uma rebelde, ao lembrar da experiência com a didática durante o Curso Normal. Ela reconhece que foi durante as práticas de ensino que teve experiências realmente significativas, que fizeram com que ela se tornasse, se reconhecesse, professora. No entanto, com a Didática Geral, com o estudo teórico, mais precisamente com o modo de avaliação da professora de didática, ela teve confrontos onde foi preciso ceder e se enquadrar na forma de exame sem o qual não avançaria nas etapas seguintes do Curso.

*E nas provas que eram dissertativas eu ia muito mal, muito mal, às vezes ela não dava nem um ponto, e eu ficava todo o semestre em recuperação com ela. E uma vez uma das minhas colegas me questionou e perguntou porque, pediu se podia ver as minhas provas, daí eu mostrei as provas pra ela. E ela disse “ah, tu faz tudo errado. Tem que colocar exatamente como ela fala. Se ela fala, ela tá falando um trecho do livro, exatamente igual e ela quer que tu coloque com aquelas palavras e tu tá dando a mesma resposta só que com outras palavras e ela não aceita”.*

Professora 4

Uma obra era eleita como referência e estudada detalhadamente durante o semestre, como um manual prescritivo acerca da didática. Ainda que as aulas desta professora lhe fossem interessantes e provocativas, e a Professora 4 a tivesse como uma importante referência, a forma de avaliação era meramente reprodutiva. Os sentidos e significados construídos ao longo do semestre tinham valor apenas para a aluna normalista, não cabiam na avaliação protocolar onde as respostas já haviam sido pensadas e ditas antecipadamente.

Larrosa, acerca da literatura, da novela pedagógica, afirma que seu uso pedagógico tem sido utilizado como “um instrumento poeticamente sofisticado para persuadir ou convencer o leitor da verdade de alguma coisa e, se essa verdade for do tipo moral, para exortá-lo a atuar de determinada maneira” (2016, p. 124), sendo a comunicação deste tipo, similar à relação autor e leitor, professor e aluno. Tem-se na apropriação seletiva de textos servindo a objetivos pedagógicos, a intenção de fazer de seu uso algo formador, transmissor de algum ensinamento.

Como ilustrado na lembrança da Professora 4, a professora de didática tinha como objetivo a transmissão às alunas normalistas, futuras professoras, das verdades apresentadas no livro. Para tanto, deveria também assegurar a eficácia desta transmissão, ou seja, o emissor, além de transmitir a mensagem ao destinatário, deveria garantir que esta não fosse interpretada e significada, mas

reproduzida sem desvios. O meio incontestável para desempenhar esta função, medindo e garantindo a eficácia e assim normalizando o processo, eram as provas.

Em oposição a essa forma de uso da leitura, Larrosa sinaliza que a literatura que provoca efeitos de transformação não é do tipo prescritiva, mas aquela que “consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito” (2016, p. 126). Não se trata de buscar nas leituras prescrições que digam à leitora ou ao leitor o que fazer e o que pensar, que tragam a imagem de um mundo já pensado, que digam o que fazer e o que pensar em relação a si e as suas ações, nem tampouco que negue a tudo isso. A diferença estaria nas duas formas de literatura: a que faz pensar e a que transmite o já pensado.

Larrosa esclarece seu “antipedagogismo” da literatura, apontando que sua resistência não se dá sobre a comunicação, mas sobre a pretensão de resumir a interpretação de um texto a um fim doutrinário, à solidificação do sentido, às formas de transmissão que já dão como sabido ou já pensado o que se transmite. Em síntese, o que o discurso pedagógico dá a ler, determina a forma de leitura, dirige a leitura e a avalia, conduzindo assim a existência humana sem inquietá-la, não provocando-a a ir além de si mesma.

Em meio a uma formação Normal, que durante um longo período adota a postura prescritiva até mesmo em relação à leitura, é possível estabelecer outra relação com esta prática, mesmo que seja fora da instituição escolar, mas ainda durante o processo de formação. A Professora 2 afirma que lembra muito pouco da sua formação no que toca às prescrições teóricas, o que lembra é resultado das comparações que fez ao se tornar professora do Curso Normal, se dando conta do que na verdade não teve enquanto normalista, mas que pode proporcionar às suas alunas enquanto professora.

*E tu vê que eu tinha a graça, vamos dizer assim, que dentro da minha casa todo mundo era professora, né, a mãe, a Vanda e a Rosa. Então, eu tinha, eu sempre tive muito acesso a livros, meu pai era militar mas ele tinha a biblioteca do exército dentro de casa e dentro dessa biblioteca do exército nós tínhamos desde “A arte da guerra”, o “Arquipélago Gulag” e lá no meio vinha um livro perdido de alguma coisa de diário assim. Minha mãe sempre assinou, Deus o livre, sempre teve o “Correio do Povo” desse tamanho, tu não viu, o “Correio do Povo” era um jornal desse tamanho assim, aí depois a mãe dobrava em quatro pra ler... sempre vivi nesse mundo, aquilo pra mim sempre foi o natural. Então, as coisas assim... esse é o meu mundo, de livros, de coisas... então é uma curiosidade que eu tenho até hoje. Eu leio o livro da Michelle Obama, mas depois junto tá um livro do Santomé...vou lendo, né, de vez em quando dando umas pegadas, dou uma*

*espiada assim.*

Professora 2

A Professora 2 reconhece que a formação Normal foi o pontapé inicial na sua vida profissional, dada a realidade da época, mas afirma que o olhar diferenciado, o olhar além do que já estava dado, o olhar atento e sensível para a necessidade de cada aluna e cada aluno, foi se constituindo no exercício do seu ofício enquanto professora. E entendo que é possível afirmar que a relação que ela estabeleceu com a prática de leitura também não só a formou, como também transformou seu modo de vida.

Ao relembrar uma passagem do livro da Michelle Obama, onde a Ex-Primeira-dama dos Estados Unidos narra uma experiência que teve quando criança na escola, em que se deparou com uma professora que não tinha a alegria de ensinar e conseqüentemente tirou a alegria de aprender das crianças da sua turma, a Professora 2 questiona sobre quantos de nós tivemos uma professora como essa durante a formação. O seu questionamento permite pensar que olhar criticamente para a nossa própria formação, possibilita não reproduzir modelos já construídos, principalmente aqueles com os quais não nos identificamos.

Ao tomar como uma possibilidade de pensar a formação e a atuação docente de uma maneira mais existencial e estética, entendo que o que pode distinguir o processo de singularização é precisamente a postura de se olhar e criar suas próprias referências teóricas e práticas. Este movimento de abandono do que já foi dito e pensado para inventar seu próprio modo de viver, é um movimento político que, ao se problematizar e problematizar as próprias práticas, a professora ou o professor, cria outros sentidos para as mesmas, profanando-as.

Os únicos critérios estabelecidos para o convite às Professoras Normalistas participarem desta pesquisa, eram serem mulheres e terem sido normalistas do Bilac (uma por década). Inevitavelmente, há encontros entre elas em diferentes momentos durante o Curso Normal, seja na relação aluna normalista e professora formadora, seja na relação colegas professoras formadoras ou, ainda, no reencontro possibilitado pela mudança da condição de aluna normalista, para professora formadora e assim colega.

A Professora 5 frequentou o Curso Normal na mesma época em que a Professora 2 atuava como professora de didática, chegando a ser sua aluna. A partir

de uma lembrança sobre uma experiência de leitura que vivenciou ainda no início do Curso, é possível visualizar uma outra prática de leitura no processo formativo dentro da escola.

*(...) e eu me lembro que um dos livros que eu li, tinha um simpósio que a gente chamava, e eu, assim, morri quando eu fiquei sabendo que eu tinha que falar sobre o livro com os meus colegas. Eu tinha um pânico no início, eu sou muito falante, mas não, né, falar, defender um assunto, né, diante de todo mundo. Eu nunca mais me esqueço daquela leitura que eu fiz de um livro de Moacir Gadotti chamado "A boniteza de um sonho". Eu me senti assim, como é que eu vou te falar me senti dentro do Curso naquele momento, porque eu tava debatendo um assunto, né, que eu pouco tempo atrás não conhecia nada sobre educação. Então, foi um momento assim que eu fui ouvida, que a gente teve trocas, né, então, foi ali que eu fui perdendo o meu medo de falar assim, né, então foi um momento legal.*

Professora 5

Acerca da experiência narrada acima, quero destacar dois aspectos que considero pertinentes a problematização que aqui se propõe. O primeiro diz respeito à experiência de leitura da Professora 5 que vai, de certa forma, transformá-la para além dos efeitos produzidos pelo texto de Moacir Gadotti. O próprio movimento de encontro e discussão de ideias entre colegas normalistas e professoras formadoras acerca da leitura de um livro, para além de um exercício protocolar de sala de aula, por si só representa o destaque de algo do seu uso regular. As alunas e os alunos normalistas são deslocados de seu lugar habitual e lançados a um novo mundo.

Masschelein e Simons (2015), fazendo um uso educacional da noção já elaborada por Agamben (2007), nos ajudam a pensar nesse movimento como uma profanação.

Um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 39)

Segundo estes autores, uma das condições de profanação é colocar o objeto de estudo sobre a mesa, ao alcance de todas e todos, instalando-se assim uma relação horizontalizada de igualdade de acesso. No caso narrado acima, tinha-se um livro, uma leitura obrigatória como na experiência narrada pela Professora 2, que passou pelo Curso Normal na década anterior. O que diferiu uma experiência da outra, foi o convite à aproximação do encontro com o mundo. A Professora 2, na

década dos anos noventa, recebeu um mundo já dado e pensado, onde teve que reproduzir respostas já elaboradas antecipadamente. Enquanto a Professora 5, na primeira década dos anos dois mil, é exposta e se expõe a uma nova experiência, um simpósio, uma experiência que a possibilitou um encontro distinto com o mundo, que a permitiu ocupar um novo lugar que a deu voz.

O segundo aspecto se refere ao fato da Professora 2 ser uma das professoras envolvidas na proposição da prática de leitura a qual provocou transformações no modo de vida da Professora 5. O movimento realizado pela Professora 2 que, enquanto aluna normalista do Curso Normal passa por uma formação técnica, segundo ela mesma, muito prescritiva e normalizadora, e que durante o exercício do seu ofício docente busca estabelecer outras e diferentes relações com a instituição escolar, com as alunas e os alunos e o próprio conhecimento, possibilitando assim experiências as quais ela não pode ter enquanto aluna, pode ser visto também como uma profanação.

Conforme Agamben (2007, p. 74),

O comportamento libertado dessa forma reproduz e ainda expressa gestualmente as formas da atividade de que se emancipou, esvaziando-as, porém, de seu sentido e da relação imposta com uma finalidade, abrindo-as e dispondo-as para um novo uso.

O simpósio enquanto prática de leitura proposta, o encontro de corpos, vozes e mundos, representou uma libertação do uso protocolar da leitura enquanto prescrição e instrução do modo de pensar e fazer, comumente utilizado na formação pedagógica. Ainda que tenha se configurado em uma atividade formativa dentro da instituição escolar, com tempo e local determinados, o simpósio representou um meio e não um modelo, ou seja, uma prática emancipada da sua finalidade habitual, configurando-se em um meio sem fim... sem um fim modelar, sem o objetivo de finalizar a/o sujeito.

Kohan (2005) ao interpretar a emancipação intelectual defendida por Jacotot e Rancière, afirma que se trata de um princípio que permite questionar não só a prática, mas também os sentidos de nossos ensinamentos e de nossas aprendizagens. “É uma infância do ensinar e do aprender” (IDEM, 2005, p. 204). Ao retirar a prática e retirar-se da esfera do sagrado, pode-se recuperar a arte do viver que é próprio da

infância, a profanação da vida como lugar primeiro... da vida que é colocada no âmbito do sagrado, onde o estado das coisas é forjado como necessário e inevitável.

Emancipação se trata, principalmente, de problematizar valores que nos são impostos e assimilados como verdades que impõe aceitação e obediência, para que assim se possa repensá-los e recriá-los. Sendo a prática emancipada a ousadia de um pensamento na contramão, esta não pode ser institucionalizada, não é da ordem do sagrado, mas pode ser considerada da ordem da profanação. Pensemos então na possibilidade de haver formação, no sentido da capacidade de pensar e ousar, sem negar a maquinaria escolar já institucionalizada, mas fazendo uso de seu lugar nela, aproveitando de seus espaços e processos pedagógicos para profanar.

Enquanto o discurso pedagógico, na qualidade de prática normalizada, controla a leitura vinculando-a à causalidade técnica, capturando-a em conceitos que impossibilitam a pluralidade, reduzindo assim o espaço de acontecimentos, tem-se a condução por um caminho seguro na direção de um modelo preestabelecido e prescrito de formação que deve ser alcançado.

Pensar a formação como leitura implica pensa-la como um tipo particular de relação. Concretamente, como uma relação hermenêutica, como uma relação de produção de sentido. Desde meu ponto de vista, tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção. É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa. E a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação. (LARROSA, 2002, p. 137)

Pensar o ato de leitura, para além da racionalidade técnica, como uma profanação da formação Normal, se dá pelo entendimento desta como atividade que age sobre a subjetividade, algo que nos constitui nos formando, deformando ou transformando, integrando a normalização dos meios técnicos da educação, podendo assim ser profanada. Diante disso, entende-se a leitura como experiência formativa.

A experiência entendida nas palavras de Larrosa (2015, p.18), como algo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, assim a experiência não está ligada ao que se pode prever, mas é um lugar aberto ao acontecimento, sem padrões e prescrições a

serem seguidas, pois é algo singular e transformador. Tem-se assim, a profanação da sacralidade da norma que constitui os discursos pedagógicos.

Na fala da Professora 6, é possível também identificar pequenos escapes do instituído durante sua formação. Mesmo que a formação tenha se dado dentro de um currículo ainda estruturado por práticas protocolares e prescritivas, principalmente quanto à didática, se percebe que as professoras formadoras do Curso Normal já se colocam de outros e diferentes modos em sala de aula, estabelecendo uma relação mais próxima com as alunas e os alunos normalistas.

*Eu gostei da ideia que me foi passada no Curso Normal do que é ser professor, porque eu acho que é muito aquela questão do sair do livro-quadro, livro-quadro, livro-quadro, já é uma professora que traz o aluno pra perto dela, cativa o aluno, faz uma aula diferente, que faz com que o aluno queira estar ali, que o aluno queira estudar, então, esse exemplo de professora eu tive no decorrer do Curso. E é uma visão que eu acho que precisa, né, digamos assim, que sai daquela aula monótona. E é isso que eu quero ser, bem esse exemplo que eu tive na sala de aula.*

Professora 6

Para além da racionalidade técnica, a preocupação com o conhecimento e a metodologia, arrisco afirmar que é possível visualizar que as professoras formadoras ao estabelecerem uma relação mais próxima às alunas e aos alunos normalistas, demonstram uma outra preocupação que Masschelein e Simons (2015) definem como o amor pelo assunto, pela causa ou pelo mundo. Um amor que não é manifestado de forma protocolar, mas de maneira sutil “em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar” (IDEM, 2015, p. 76). Sem negar a formação protocolar, percebe-se que as professoras formadoras se preocupam com seu tema de trabalho, corporificando essa preocupação e atenção em suas ações que não seguem necessariamente a prescrição, mas são capazes de trazer suas alunas e seus alunos para “uma presença no presente” (IDEM, 2015, p.77).

Desse modo, pensa-se aqui a formação Normal como ponto de partida, como limite que pode ser ultrapassado, não se tratando de obstáculos a serem removidos, mas contornos possíveis a partir da atualização de encontros e invenções que viabilizem a experiência no exercício da docência, ao invés de tê-la como projeto docente pronto, acabado, que finaliza a/o sujeito que dela é produzido. Se, na condição de alunas normalistas, atender às prescrições da formação Normal sem fugir da norma é condição para se ter a licença de lecionar, a partir do momento em que se ocupa outro lugar, com outras condições e estabelece-se outras relações, as

vontades de transgressão não estão totalmente interdidas e podem ser reanimadas, recriadas.

#### 4. 2 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA COMO PRÁTICA DE DESSUJEIÇÃO

Olhar a formação docente Normal para além do modelo normativo, para o que acontece entre a prescrição e a ação, possibilita pensar que outras formas de existências não só são possíveis, como se apresenta, muitas vezes, como formas de resistências. Entendendo a importância da formação institucional, os processos de racionalização e disciplinamento que a constituem, e mantêm seu funcionamento, reafirmo a importância de olhar e pensar sobre estes processos outros que acontecem e não só formam, mas transformam o/a sujeito professor e professora. Processos que desviam, que profanam, que provocam rupturas abrindo a possibilidade de (re) criar e (re) inventar de maneira singular.

Enquanto o Curso Normal, exercendo sua função normalizadora de formação, sacraliza práticas pedagógicas e tende a sacralizar também os modos de pensar e ser de cada um e cada uma a partir daquilo que se tem como norma, vislumbra-se até aqui possibilidades de profanação dessas sacralizações, concebendo-as também como práticas formativas. Para além das concepções comuns sobre formação, entende-se que esta não se trata apenas de dar forma a algo ou a alguém, mas pode-se considerar também o que de contrário acontece, considerar como formação também as experiências que modificam a si (DIAS, 2014). Práticas formativas que cada professor e cada professora podem vivenciar a partir de experiências modificadoras da própria existência, deslocando-se e transformando-se na relação consigo mesmos, com as coisas e com os outros, tratando-se de possibilidades singulares de formação que resistem à naturalização.

Diante das falas das Professoras Normalistas participantes desta pesquisa, percebe-se a importância que cada uma, a seu modo, atribui à formação Normal e a influência desta na sua vida e na sua atuação profissional até os dias de hoje. Em comum, a formação institucional prescritiva e normativa atingiu a todas em diferentes décadas, o que diferenciou, foi o tempo e o modo como cada uma a partir do seu lugar e sua trajetória do Curso Normal, até o exercício o ofício da docência significou e ressignificou as experiências vividas.



*O Magistério... tem importância como tudo tem importância, né, tu vai agregando na tua formação essas experiências o que realmente é importante. E isso vale pra ti, inclusive no teu mestrado, 'ah, tô cansada, tenho que produzir, tenho que trabalhar, tenho que produzir...', muita gente só estuda e não trabalha, mas a gente faz tudo ao mesmo tempo, é que tu agrega essas experiências, mas tu tem que olhar pra elas, né, elas não podem passar batido. E quanto a mim, a minha vivência é que eu demorei muito pra fazer isso. Eu era uma gurria, eu tinha 14 anos, Andressa, quando eu entrei no Magistério. Aquela questão de maturidade, não adianta, ou tu é uma pessoa fora da curva pra ter essa maturidade, e sempre tem porque eu tive alunas assim, ou tu passa um pouquinho pra te dar conta. Essa maturidade que eu digo é de perceber que não é assim, que tu pode melhorar, vem com o tempo, pra mim veio com o tempo, pode ser que com outras pessoas viesse mais rápido.*

Professora 2

A Professora 2 reconhece a importância da formação institucional na sua constituição enquanto professora, ao passo que reconhece também que olhar criticamente para suas experiências levou um outro tempo. Um tempo que não é o tempo planejado e distribuído antecipadamente, mas é o tempo singular da experiência, do acontecimento com duração que não pode ser prevista. Trata-se do tempo que é de cada uma e cada um, o tempo de olhar para si.

A formação Normal, que acontece dentro da escola, é cronologicamente igual para todas e todos, o que não significa afirmar que é um tempo integral de experiências e que estas sejam iguais para cada uma e/ou cada um. Para algumas e/ou alguns, pode ser um percurso intenso de afetos e resistências, enquanto para outras e/ou outros pode ser um percurso protocolar que só será ressignificado em outro lugar, em outra condição, ou ainda, ser um percurso superficial, que não afeta, não toca, não faz sair do lugar.

A Professora 3, revolucionária em seus pensamentos e atitudes desde o ingresso ao Curso Normal, tem na formação Normal encontros e afetos que irão potencializar sua postura política e, conseqüentemente, reforçar uma postura ativa diante da vida docente.

*Acho que ele foi determinante assim, porque daí esse fascínio, esse...não é uma paixão, mas é uma afetação muito séria que eu tenho com a questão política, não a questão da política partidária, mas a questão do ato político do ensinar foi definitivo assim, né, e eu descobri que esse elemento de transformação social é muito eficiente, muito importante, o papel e o poder do professor é muito importante.*

Professora 3

Neste caso, a formação não se tratou apenas de dar forma a algo, mas, somado as vivências familiares e de militância, foi também potencializadora para resistir a um modo de vida naturalizado, como afirma Dias (2014, p. 420):

Formação não é somente dar forma a, representar um objeto preexistente e resolver problemas, sendo necessário um esforço para resistir às pedagogizações, pois há sempre uma resistência, uma invenção favorável à expressão de uma experiência ética, estética e política que problematiza para poder afirmar a vida lá onde ela acontece.

Pensar em processos formativos, possíveis invenções, que estão para além do estabelecido, demanda que se olhe para as práticas que favorecem uma conversão, uma mudança de visão de mundo, de estilo de vida. Abrir-se à constituição da sua própria existência exige um abandono das prescrições recebidas e o movimento de desenraizamento da vida cotidiana na escola baseada em práticas reprodutoras. Para pensar diferentemente, se faz necessário “mudar-se a maneira de ver, para modificar o horizonte daquilo que se conhece e para tentar distanciar-se um pouco” (FOUCAULT, 1984, p. 15). É necessário tomar distância daquilo que fomos habituadas e habituados e das verdades que nos foram impostas, para poder olhar para si.

A singularidade nasce do movimento da vida que pulsa, como um desvio do imperativo, como uma resistência que nega a identidade forjada por uma operação de normalização que cria simetrias autorizadas definindo a/o sujeito professora e/ou professor. Os processos de singularização se configuram na capacidade de olhar e ler a sua própria situação e sentir-se provocada, afetada, a não deixar-se conduzir e depender de prescrições normativas, inventando, criando e significando a sua existência a partir de suas verdades.

Carvalho (2010), inspirado na função-autor de Foucault, provoca a pensar a noção da função-educador como aquele capaz de promover rupturas nas redes de saberes-poderes-hegemônicos, buscando novas formas de lidar com o saber e as experiências para a constituição de subjetividades ativas. Para se pensar diferentemente as experiências formativas, o autor considera “que o sujeito na posição de educador, no registro foucaultiano, pode mudar de estatuto ao mesmo tempo em que seus campos de experiências históricas se transformam: da sujeição às experiências de constituição” (IDEM, 2010, p. 29).

A função-autor caracteriza um modo de ser dos discursos nas diferentes sociedades onde estes são produzidos. Segundo Carvalho (2010), Foucault elaborou uma crítica radical à noção resguardada sobre o princípio de identidade autor/obra, que o identifica com uma unidade discursiva advinda de sua produção. A função-autor expressa uma posição diferente do sujeito nela envolvido, trata-se de uma heterotopia, situada entre a posição individual e a posição autoral, pode fazer emergir, por três motivos: a) a discursividade criada pela função-autor é passível de julgamento por instaurar algo novo, uma descontinuidade do pensamento padronizado e reproduzido, um tipo de transgressão; b) a função-autor não se forma na atribuição de um discurso a um indivíduo, não se exerce de maneira universal e constante sobre os discursos; c) o posicionamento da função-autor é sempre mutável, é uma função variável e complexa.

As Professoras Normalistas participantes desta pesquisa tiveram a possibilidade de se reinventarem ao ocuparem os espaços escolares em outra condição, ao obterem o diploma de conclusão do Curso Normal, a partir de experiências de libertação, de experiências de abertura, que possibilitam formas de constituição que transcendem ao ideal já prescrito pela norma, profanando-a. Parte deste grupo ainda tem a possibilidade de ocupar a condição de professora formadora de novas professoras e novos professores, no mesmo espaço o qual foram normalistas, atualizando suas práticas e concepções educativas. A noção função-educador é tomada aqui para nomear esta postura ativa diante das tramas e jogos de forças sujeitantes que interditam as potencialidades da diferença e das singularidades.

Na função-educador, concebe-se que a professora ou o professor dispõe de uma subjetividade ativa, uma postura antinormativa, rompendo com práticas e verdades de referências generalizadas, representando a dessujeição desta professora e/ou deste professor. É preciso que a/o sujeito estabeleça uma relação consigo mesmo e perceba que possui uma subjetividade que lhe é singular, entendendo que seu modo de ser deve ser respeitado. Segundo Carvalho (2010, p. 115),

A medida pela qual o sujeito chega a uma relação consigo mesmo ou a uma subjetivação ativa, um vitalismo sobre si mesmo, depende de uma criação aberta fundada em operações cuja potência é sempre infinita: obra sempre incompleta; ponto difuso no mosaico.

É imperativo pensar que a subjetividade ativa forja-se sempre em processo de reinvenção de si, quando a professora e/ou o professor na função-educar abre-se ao inesperado, ao inclassificável, ao próprio desvio da linha-limite.

*Com certeza. Eu acho que estar ali, ser a professora que forma professores, sempre acho isso diferente, né, por exemplo: o Paulo é advogado, mas ele é professor. Mas primeiro ele é advogado. Eu não, eu sou professora e sou professora, isso tem um diferencial. Sempre tem expectativas, acho que a nossa área é uma área extremamente aberta a tudo, né, acho muito bonito, acho que as pessoas não compreendem a nossa profissão. A nossa profissão, nenhuma tem, mas acho que é duma abertura, duma amplitude tão grande que a gente tem que saber de tanta coisa pra... sempre abre, mas isso vai de cada um, né, a gente despertar isso nos nossos alunos, isso é a parte mais complicada dada as nossas limitações. Quanta coisa tu quer fazer, tu quis fazer e... tu conseguiu, vamos dar um exemplo assim da Rádio Bilac<sup>32</sup>, né, tu conseguiu fazer a Rádio, tu conseguiu... mas brigando, aos tombos, quando essas coisas deveriam ser naturais, mas nós não temos um canal pra isso, né, não temos. Nós temos gestores que conseguem nos tirar assim as asas, as pernas, nos deixam no vácuo, né... a custa de que, o quanto a pessoa tem que ser persistente, resiliente, teimosa, né, quantas brigas tu tem que ter até que tu consiga realizar aquilo ali, até que tu acaba sendo desestimulada.*

Professora 2

Talvez, seja possível considerar essa abertura a tudo do ofício docente apontada pela Professora 2, como a abertura para a experiência, como algo ligado a vida, ou melhor, as diferentes formas de vida e a afetação com as questões do mundo, deslegitimando assim aquela formação engessada, protocolar e que de nada parece ter de abertura. Como ela aponta, essa afetação vai de cada um, vai de como cada uma e cada um se coloca diante do mundo ao qual é apresentado e das possibilidades de inquietação e incomodação às quais se é exposta ou exposto.

As limitações anunciadas pela Professora 2, que muitas vezes podem interditar vontades de invenção, de profanação docente, podem ser contornadas justamente por um desvio do modelo, estando em um estado de minoridade. O modelo segue as políticas, os parâmetros e as diretrizes que norteiam a educação institucionalizada, esta é a educação maior, a da macropolítica. Entendo que estar

<sup>32</sup> A Professora 2 ainda atuava na Escola quando a Rádio Bilac foi criada através de um projeto de Educomunicação. Percebe-se que a experiência com o projeto da Rádio possibilitou que outras maneiras de ser e estar na escola fossem pensadas, não só para as/os estudantes e os professoras envolvidos diretamente no processo, mas também por quem se deixou tocar por ele.

menor é justamente a função política que resulta de uma formação profanada, por práticas afetadas e inventivas. É um devir-menor na micropolítica capaz de afirmar a diferença e modos outros de vida, segundo Gallo (2002, p.173) “Uma educação menor<sup>33</sup> é um ato de revolta e resistência”.

*Isso aí tem que ser um processo dinâmico e constante, né, de tu revisitar e... pra ti significar esse encontro com os alunos, né, porque não adianta tu ter uma boa teoria, um hall de teorias pedagógicas, deslocado... mas não constituir significado pra aqueles alunos, né, tu vai construir uma série de conceitos, vai construir uma série, digamos, de respostas, né, e de feedbacks dos alunos, mas não vai constitui significado. O que eu quero dizer com significado, é que o aluno se sinta como eu me sentia, não satisfeito, mas assim, instigado a ir um pouquinho mais alto... por trás disso, tem mais isso e aquilo... essa conduta de querer ir além, eu acho que é um elemento que tem que desacomodar a gente constantemente, né, do nosso lugar comum... Então, esse desacomodar-se constante eu acho que é fundamental pro professor.*

Professora 3

A função-educador, ao provocar rupturas e inventar formas outras de se viver o processo formativo, não almeja reformar a instituição escolar e toda sua estrutura macropolítica, pois esta função é da ordem do acontecimento, ela é ativada no nível da micropolítica, no oportunismo de uma experiência transformadora. Sendo uma experiência formativa, atuando na singularidade, ela se dá no alcance do coletivo. A professora ou o professor na função-educador, ao desinstitucionalizar as relações estabelecidas, também torna possível a seus estudantes outras composições de subjetividades, como anunciado na fala da Professora 3.

Ao tomar-se como objeto de seu próprio trabalho, a professora e/ou o professor na condição da função-educador, analisando suas práticas a partir de suas condições históricas, pode atribuir sentido próprio para aquilo que lhe acontece, para aquilo que faz. A partir do sentido que atribui as suas experiências, ele se torna sujeito que administra sua própria subjetividade, assim, tem a possibilidade de não deixar-se conduzir, mas de conduzir a si mesmo.

No momento em que se é permitido ver que é possível ativar certos operadores de transformação de todo jogo de verdade, tanto o nosso lugar

<sup>33</sup> Na obra “Kafka - Por uma literatura menor”, Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram o conceito de literatura menor, como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka, a partir de três características: a desterritorialização, o caráter político e o valor coletivo. Gallo (2002), então, promove um exercício de deslocamento conceitual e opera com a noção de uma educação menor como dispositivo para se pensar a educação.

(lieu) quanto nossa ligação (lier) na/com as experiências históricas, portanto, conosco mesmo, refazem-se. (CARVALHO, 2010, p. 112)

Assim, torna-se possível pensar no sujeito, ao invés de sua objetivação por forças operadas para sua constituição e finalização, na possibilidade dele tomar seu próprio exercício do ofício da docência como operador de transformações constituídas a partir de si mesmo, de sujeito constituído por outros ao sujeito constituído por si mesmo. Nesse sentido, a transformação se dá em um acontecimento menor diante de toda trama de forças maiores já normalizadas que o produz, reverberando em um redimensionar da atuação política do sujeito no âmbito do acontecimento. Tal postura emerge da crítica.

A crítica é concebida como um instrumento agente de transformação, pois ela representa um modo de ação, um estado permanente voltado para a problematização sem renegar o que já está posto, mas como possibilidade de pensar o que se pode fazer para além disso. Como o que parece fazer a Professora 4, ao narrar sua atuação em ambientes escolares estruturados em modelos engessados:

*Então tem lugares que te dão abertura, te incentivam e te alavancam pra isso, tem os que vão te fechar e tu teria que mais ou menos, não seria entrar no jogo daquilo ali, mas pelo menos aparentemente tem que tá dentro daquele jogo, principalmente eu que sempre trabalhei em escola particular. Então nem sempre tu vai poder falar ou agir na frente daqueles que estão a tua frente conforme tu acredita, porque tem pessoas que estão muito atravancadas naqueles modelos lá de trás, mesmo que vão estudando e vão vendo coisas novas, na cabeça da pessoa. Então a gente tem que aprender a ter um jogo de cintura com relação a isso, só que quando tu entra dentro da sala de aula, mesmo que tu tenha que fazer registros, os teus planejamentos dentro da sala de aula porque as vezes a coordenação vai olhar, tu não pode fechar os olhos pro teu aluno (...)*

Professora 4

A crítica faz emergir um sujeito ativo que tem a possibilidade de transformar a si mesmo, pois indaga o presente como acontecimento que se dá em uma experiência e atribui sentidos próprios, forjando assim outras formas de ver e de sentir este presente. “É quando o educador se abre ao inesperado, ao inclassificável, ao irreduzível, ao divergente, ao imponderável, ao desvio da linha-limite” (CARVALHO, 2010, p. 114). As formas de atuação forjadas pela Professora 4 em defesa de uma forma de vida “livre”, através de atitudes desviantes da norma, configuram um estilo não conformado de pensar e fazer a escola, uma alternativa

que atua na linha-limite para não render-se, além de possibilitar viver outras experiências.

A crítica se configura em uma postura política de resistência, é usada como forma de dessujeição, sendo potência para criação. A atuação no nível da micropolítica, permite pensar na aposta de que o lugar privilegiado para se romper as lógicas da biopolítica é no chão da sala de aula. Ao abrir os olhos não só para cada estudante, mas ao abrir-se às possibilidades do presente, de estar e viver o presente dispondo-se a conhecer e respeitar as singularidades e diferenças de cada uma e cada um, pode-se a professora ou o professor contrapor-se ao automatismo biopolítico.

As possibilidades de reposicionamentos diante de experiências dessujeitantes, coloca a função-educador na perspectiva educadora infame, segundo Carvalho (2010, p. 104), “na função-educador opera o infame quando a própria função se abre a toda sorte de acontecimentalização da educação”. O termo infame faz referência ao texto “A vida dos homens infames”, onde Foucault evidencia histórias menores que não têm espaço na história maior, vidas que passam quase despercebidas e se perdem por caminhos desconhecidos. O infame como aquele que é desprestigiado, aquele destituído de qualquer fama, mas “testemunham e dão prova do mundo real sobre o qual nos colocamos, mas nem sempre damos conta de sua existência” (IDEM, 2010, p. 103).

Para Carvalho (2008, p. 13),

O educador infame é o educador vivo, esse estranho poema, nem sempre notado, dignificado, invocado como parcela viva da história, mas que, contudo, faz girar as experiências mais reais, menores, nem sempre vistas e valorizadas, mas que estão lá, aqui, além de aqui: em todos os recantos, formas, experiências de sala de aula – no prédio, na roça, na tapera, sob a árvore, entre quatro paredes, nos cem lugares possíveis.

Diante disso, é possível conceber as Professoras Normalistas participantes desta pesquisa como educadoras infames. Professoras que em seus percursos singulares, expuseram-se a experiências transformadoras, provocando rupturas em processos normativos os quais estiveram inseridas. Sendo o infame da ordem heterotópica, tem-se nos modos de vida destas Professoras, resistências inventivas na afirmação da potência das singularidades diante de forças que tendem a reproduzir e padronizar modos de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS...

*O caminho divergiu naquele bosque – e eu  
Segui pelo que mais ínvio me pareceu,  
E foi o que fez toda a diferença.*  
Robert Frost

A problematização empreendida até aqui não apontava para caminhos e nem portos seguros desde seu princípio. Durante o percurso de sua produção, enveredei-me por vias ora inspiradoras pelas paisagens que ofereciam, ora tortuosas e instáveis pelas angústias suscitadas pelo momento vivido. Em um ano de suspensões, incertezas e medos iminentes demandados pela pandemia causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, foi preciso encontrar forças e sentido para continuar de uma forma que não fosse meramente protocolar, ainda que não se soubesse ao certo como e aonde se chegar.

Totalmente imersa e sufocada no “modo remoto” de exercer meu ofício docente, encontro refúgio e fortaleza nas reuniões semanais do Grupo de Estudo. O Grupo se tornou uma espécie de bando que, segundo Aspís (2020), criar bando se configura em uma forma de resistência, de desvio das capturas, é dissidência da forma-Estado de pensar e de sentir. “Quando tudo compete para nos arrancar a vida de uma vez por todas, nos prendendo ao medo, dentro de uma tela, é hora do revide: re-existir!” (IDEM, 2020, p. 11), e foi nessa re-existência dos encontros semanais do grupo que me fortaleci e tomei fôlego para continuar caminhando.

A autora propõe:

Se juntar em bandos, para criar sentido para a vida juntos, inventar outras formas de agir-pensar juntos (...). O bando é uma outra forma de organização social. O bando, suas ações-pensares são para-o-mundo, são construções de outros mundos possíveis. (ASPIS, 2020, p. 12)

Muito mais afetada pelas formas de vidas re-existentes que semanalmente se encontravam em bando de forma virtual, dadas às circunstâncias, do que propriamente as leituras em si, inspiro-me nestes afetos para retomar as problematizações e o trabalho apresentado até aqui. A trajetória passa a ser atravessada pelo desejo de afirmação da vida, afirmação e defesa de formas de vidas inventivas que possibilitam formas outras de se ser e estar no mundo, as vidas generosamente compartilhadas nos depoimentos das Professoras Nnormalistas. E o



caminho tomado, por mais ínvio que parecesse, foi o que tornou possível a chegada até aqui.

Ao tomar a formação do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac como provocação inicial para se colocar a caminhar, não se buscou estabelecer um juízo de valor acerca da competência do mesmo em formar profissionais do ensino, mas tensionar o regime de verdades que têm produzido estas e estes profissionais, e neste grupo me incluo, dentro de um conjunto de normas prescritivas instituídas historicamente. Neste movimento de olhar o já conhecido, porém de outras formas e narrado também por outras vozes, suspeitava-se inicialmente da potência desta formação também produzir intervalos e provocar vontades de profanação, naquelas e naqueles que de seu Curso se faziam caminhantes.

No entanto, diante dos depoimentos das Professoras Normalistas participantes da pesquisa acerca dos sentidos e significados que foram atribuídos à formação Normal e os anúncios sobre os efeitos que esta produziu no exercício do ofício docente de cada uma, percebeu-se que a abertura não está na formação, pois esta, mesmo com atualizações durante as últimas décadas, ainda conserva sua estrutura normalizadora com um regime de práticas de efeitos prescritivos. Desse modo, a aposta passou a ser na potência destas Professoras que, diante de toda a padronização formativa, se autorizam a suspeitar dos modelos instituídos e da captura de suas singularidades, se reafirmando neste processo de constituição e fazendo das suas docências exercícios de resistências.

Entendendo o processo formativo institucional como a produção de determinadas subjetividades de acordo com padrões já estabelecidos, a questão que desponta se dá acerca da existência da viabilidade da mudança de subjetividade. Para tanto, a possibilidade que se apresenta é o investimento na postura crítica diante das experiências vividas para a criação de uma subjetividade ativa. Em torno da crítica se dá toda uma série de desvios do que já está posto, possibilitando que modos de vida atentas à singularidades sejam suscitadas. Dessa forma, o fator experimental não é dispensado, pois se faz necessário o experimentalismo das práticas formativas reguladas para que haja a criação da subjetividade ativa. Esta não se trata de um juízo de valor, mas se configura numa “contraforça” à norma da formação, como postura ativa de criação e problematização para produção do conhecimento e formas outras de ser.

A função-educador não instala um modelo de ser professora ou professor, pois é postura ativa, incentiva a pensar a própria função de outras e diferentes maneiras: “formas e os modos pelos quais o educador se coloca como sujeito, diante de outros sujeitos, afetando e sendo afetado, subjetivando e sendo subjetivado, formando e sendo formado” (CARVALHO, 2010, p. 145). O exercício crítico como arte de não ser governado ou conduzido, mas como atitude de criação de processos de dessujeição a partir das suas verdades. É a afirmação de que sempre é possível começar ou (re)começar, de que as coisas não se esgotam em si.

Diante disso, penso que a formação Normal pode até potencializar uma vontade de profanação diante das interdições impostas, mas entendo que esta só se corporificou nos modos de vida destas Professoras Normalistas por uma questão de singularidade, de afeto com o mundo, atenção à diferença e as relações que foram sendo estabelecidas diante das experiências vividas. Assim, acredito na potência de subjetividades ativas constituídas a partir de experiências formativas suscitadas nas relações desinstitucionalizadas, no deslocamento de uma vida normalizada para uma vida que pulsa, que resiste e se abre as possibilidades de invenção e (re) invenção de si e do mundo.

Sem a pretensão de estabelecer modelos ou ideias do que é ser professora e professor, mas concebendo que se trata de um modo de vida, as problematizações aqui apresentadas se colocam como exercício do pensamento, conforme as palavras de Larrosa (2018, p. 359):

Se isso de ser professor é, em parte, uma forma de vida, está claro que essa forma se compõe vivendo, e que se a colocamos em palavras não é porque queiramos produzi-la, moldá-la, melhorá-la ou idealizá-la, mas porque queremos pensa-la e conversa-la, isto é, vive-la com outros e, talvez, um pouco mais conscientemente.

Pensar sobre formação, ofício docente, profanação e a constituição de uma vida infame, a partir dos depoimentos compartilhados pelas Professoras Normalistas e das referências teóricas utilizadas neste exercício, se configurou, ao final deste percurso, em um convite, uma provocação ou até mesmo um respiro, para se afirmar que formas de vidas outras não só são possíveis, como são necessárias em espaços institucionalizados como a escola. Feito planta imprevista que teima em

brotar em asfalto, contrariando as expectativas e resistindo as interdições, mostrando que a vida pulsa mesmo onde não se espera.

Minha travessia no processo de escrita desta dissertação não se encerra nas últimas palavras que seguem, pois ainda há efeitos que precisam de tempo para serem significados. Como escreveu Clarice Lispector em “A paixão segundo G.H.”, é inútil querer encurtar caminho e começar já sabendo, “a trajetória somos nós mesmos” (1964, p. 26), como cada uma e cada um se coloca a caminhar, já é indício da constituição de sua subjetividade. A travessia nada mais é do que um sair de si mesmo, sem negar o que passou, mas deixando abertura ao que ainda possa vir a ser.

Não anuncia-se aqui modos de vida a serem seguidos, mas inspirações infames que produzem diferença. A quem este trabalho tiver acesso, que o possa ver como possibilidade de pensar sobre a existência e resistência de formas outras de vida, vidas infames que pulsam e convidam outras vidas a olharem para si e se autorizarem a considerar e respeitar suas verdades, libertando-se das amarras e interdições. “Quando uma pessoa vive de verdade, todos os outros também vivem” (Estés, 2007 p.16).

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço chegar até aqui e ter o que agradecer...*

*Gratidão àquelas pessoas que estiveram presentes na caminhada até aqui,  
há um pouco de cada uma em mim.*

*Agradeço à minha família por terem sido e continuarem sendo minha base e  
minhas primeiras e principais referências. Em especial, agradeço à minha avó por  
ser sempre abrigo, força e inspiração. Gratidão pelo apoio e compreensão da  
necessidade da minha ausência.*

*Agradeço à Eliana, minha orientadora, pelo encontro e afetos...  
por todos esses anos de acolhida, provocações e por me possibilitar ver e  
pensar a Escola de outros modos, acreditando que pequenas revoltas e resistências  
diárias são possíveis e necessárias.  
Gratidão por insistir e acreditar em mim.*

*Agradeço ao Grupo de Estudo, o bando, pelo refúgio, pelos afetos e pelas  
vidas re-existentes. Gratidão pelo compartilhamento de vida.*

*Agradeço aos encontros e presentes de vida Angélica, Letícia e Lidiane, por  
permanecerem comigo sendo indispensáveis e essenciais em meus dias. Gratidão  
por nossa amizade.*

*Agradeço à banca, Professoras Rejane e Simone, pela disponibilidade de  
leitura e pelas importantes indicações que somaram na sequência deste trabalho.  
Gratidão pelas contribuições.*

*Agradeço às Professoras Normalistas, colegas bilaquianas, pela  
disponibilidade de participar da pesquisa e generosamente compartilhar suas  
histórias. Gratidão pela confiança.  
Muito obrigada.*

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ASPIS, Renata Pereira-Lima. **Criação de bandos como movimento de resistência**. Cadernos de Subjetividade. v.1,n.21,p.07-14, 2020. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernosubjetividade/article/view/50081> Acesso em 25 set. 2020.

BELTRÃO, Irecê Rego. **A didática e a formação de professores de História: em busca da explicação das relações poder-saber na organização do trabalho pedagógico** (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: UFSC, 1992.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas**. In: Reunião Anual da ANPEd, 31., 2008. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT17-4509--Int.pdf> Acesso em 07 dez. 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a potência normativa do saber no campo da educação**. ETD–Educ.Tem. Dig.,Campinas, v.14,n.1,p.121-140, jan./jun.2012. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1244/pdf> Acesso em 5 dez. 2020.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, 480 p.

COMENIUS, J. A. **Didactica magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Versão para eBook. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-132.

CORSETTI, Berenice. Controle e Ufanismo: A Escola Pública no Rio Grande do Sul (1889/1930). Revista História da Educação, v.2, n. 4, jul/dez. 1998. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30689> Acesso em maio de 2019.

CORSETTI, Berenice. **A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República**. Revista História da Educação, v.4, n. 8, p. 175-192, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30145/pdf> acesso em 13 de maio de 2019.

DE ARAUJO, R. Y CORAZZA, S. (2018). **Método maquinatório de pesquisa.** *Pedagogía y Saberes*, 49, 67-80. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00067.pdf>. Acesso em 26 ago. 2019.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka - por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. I. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Vida e resistência: Formar professores pode ser produção de subjetividade? *Revisa Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722014000300007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000300007) Acesso em 14 dez. 2020

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Desaprendizagens e os modos outros de formação. In.: **Foucault e o modos de vida.** Heliana de Barros Conde Rodrigues, Marcio José de Araújo Costa (Orgs.) São Luís: EDUFMA. P. 103-128, 2017.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **A CIRANDAS MULHERES SÁBIAS:** ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República.** Passo Fundo – UPF Editora, 2000.

FERREIRA JR., Amarilio. BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores.** *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.97, pp.1159-1179. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000400005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000400005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 5 set. 2020.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente.** Pelotas: Seiva, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II.O uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Edições Graal,1984.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I.A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal,1988.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In.: **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. 1-14.

FOUCAULT, Michael. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In P. Rabinow & H. Dreyfus, **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27, n.02, p.169-178, 2002. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926> Acesso em 26 jan. 2019.

GALLO, Sílvio. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: Grupo Transversal. (Org.). **Educação menor: conceitos e experimentações**. 2ed. Curitiba: Prismas/Appris, p. 75-88, 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Didática e trabalho ético na formação docente**. Cad. Pesqui. vol.39 no.136 São Paulo Jan./Apr. 2009. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000100011](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100011) Acesso em 31 out. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In.: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 37/50.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In.: LARROSA, Jorge.; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 281-295.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.133-160.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.

LIMA, Geraldo Gonçalves. **A disciplina história da educação na formação de normalistas do colégio Nossa Senhora do Patrocínio em Minas Gerais**. 2013. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, MG.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo GH**. Rio de Janeiro: Rocco, 1964.

LOBO, Lilian. O nascimento da criança anormal e a expansão da Psiquiatria no Brasil. In.: RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault. O governo da Infância**. Belo Horizonte: autêntica, 2015.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, Procedimentos E Posicionamentos: Uma Tríade Que Constitui Os Caminhos Investigativos. In: **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos** / Gisele Ruiz Silva e Paula Corrêa Henning (org.) . – Rio Grande: Editora da FURG, p.43-51, 2013.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores : da Escola Normal à Escola de Educação**. Organização : Ruy Lourenço Filho. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e anti prendas: uma escola de mulheres**. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 1987.

LOPES, Maura C. VEIGA-NETO, Alfredo. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sonia M. e FERRARI, Anderson. **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

MEDEIROS, Elisabeth Weber. **A instrução pública em Santa Maria da Boca do Monte no século XIX: história e memória – 1838/1889**. Santa Maria: Câmara de Vereadores, 2017. p.220.

MONTAGNER, Rosangela. **Ressignificando imagens/memórias de alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac**. 1999. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS.



NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & Educação*, trad. de Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 112p.

PASTRE, Luiz José. *Ética, Estética da Existência e Educação Menor*. In: Grupo Transversal. (Org.). **Educação menor: conceitos e experimentações**. 2ed. Curitiba: Prismas/Appris, p. 89-105, 2015.

PORTOCARRERO, Vera. **Instituição Escolar e normalização em Foucault e Canguilhem**. *Revista Educação & Realidade*. 29(1): 169-185. Jan/jun, 2004. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25424>. Acesso em mar. de 2009.

PORTOCARRERO, Vera. Os limites da vida; da biopolítica aos cuidados de si. In: **Cartografias de Foucault/** Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Alfredo Veiga-Neto e Alípio de Souza Filho (Orgs.). 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica. P.419-430, 2011.

RIBAS, Jéssica E. **Estágio curricular supervisionado em Filosofia e suas dobras: uma genealogia da formação filosófica na UFSM**. 2019. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução Giane Lessa. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Tradução: Adail Sobral... [et al.]. Salvador: EDUFBA, 2014b.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. M. **Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa**. PROPED/Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Out. 2008.

TAMBARA, Elomar. Escolas formadoras de professores de séries iniciais no Rio Grande do Sul. In.: TAMBARA, Elomar e CORSETTI, Berenice. **Instituições formadoras de professores no rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. Da Universidade UFPel, p.13-40, 2008.

TANURI, Maria Leonor. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*. nº14. Mai/Jun/Jul/Ago, p.61-88, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: mai. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; Lopes, Maura Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica**. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p.147-166, 2010. Disponível em: [http://www.brapci.inf.br/repositorio/2011/01/pdf\\_89c2b18bae\\_0014284.pdf](http://www.brapci.inf.br/repositorio/2011/01/pdf_89c2b18bae_0014284.pdf). Acesso em: jan. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, p. 267-282, 2012. Disponível em

<http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/veiga-neto-alfredo-e-preciso-ir-aos-poroes-revista-brasileira-de-educacao-impresso-v-17-p-267-282-2012/> Acesso em 26 nov. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

**ANEXOS**

**ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Santa Maria, 03 de fevereiro de 2020.

Prezada Professora,

Venho por meio desta apresentar a aluna Andressa Silveira Vargas que está propondo, sob minha orientação, a realização de sua pesquisa no curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, com objetivo de analisar os sentidos e significados construídos pelos professores normalistas acerca de sua formação no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

Nesse sentido, venho através desta solicitar a sua participação como sujeito da pesquisa, colaborando na realização de uma entrevista.

Desde já agradeço sua colaboração.

Andressa Silveira Vargas

Acadêmica UFSM

**Eliana Pereira de Menezes**

Orientadora da pesquisa

## **ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Título do estudo: Problematizações sobre formação docente em nível médio: entre o normal e o profano

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliana Pereira de Menezes

Acadêmica: Andressa Silveira Vargas

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Programa/Curso: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa em Educação Especial – LP3

Telefone para contato: (55) 991454116

E-mail: [andressasvargas@gmail.com](mailto:andressasvargas@gmail.com)

Prezada Senhora Professora,

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Tal pesquisa servirá de base para a construção da dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e tem por intuito analisar os sentidos e significados construídos pelos professores normalistas acerca de sua formação no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas perguntas que serão guiadas por um roteiro estruturado pela pesquisadora. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita

**BENEFÍCIOS:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, com benefícios diretos ao senhor(a), pois possibilita a reflexão de sua prática frente aos aspectos relacionados a educação inclusiva.

**RISCOS:** A participação nesta pesquisa não representará risco de ordem física ou moral, no entanto, em algum questionamento você poderá sentir-se constrangido(a), abalando o seu psicológico.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento durante a transcrição e discussão dos dados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Andressa Silveira Vargas  
Acadêmica

\_\_\_\_\_  
Eliana P. Menezes  
Orientadora

\_\_\_\_\_  
Entrevistada

## ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### Roteiro de Entrevista

Período que frequentou o Curso Normal do IEEOB (ou Magistério):

Formação:

Tempo de atuação docente:

#### **- Formação Normal**

1. Como se deu a escolha pelo Curso Normal/Magistério/Normal?
2. Como foi a sua trajetória no Curso Normal/Magistério/Normal?
3. Quais aspectos eram trabalhados com maior ênfase?
4. De que forma a didática era trabalhada?
5. Quais elementos foram mais significativos na sua trajetória formativa no Curso Normal/Magistério/Normal?
6. Que importância teve o Curso Normal/Magistério/Normal na sua formação e atuação profissional?
7. Como a formação Normal possibilitou a atuação diante de contextos singulares?
8. Ter sido normalista do Bilac representa um diferencial na sua formação?
9. A partir da formação Normal, é possível pensar em outras formas além daquelas ensinadas de se compreender a docência?