



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E  
EDUCAÇÃO ESCOLAR

**JÉSSICA RAYLA DA COSTA FIGUEIRÊDO**

**A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO  
PARAIBANO NO PERÍODO DE 1930 A 1960**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2024**

JÉSSICA RAYLA DA COSTA FIGUEIRÊDO

**A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO  
PARAIBANO NO PERÍODO DE 1930 A 1960**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Me. Senyra Martins Cavalcanti.

**CAMPINA GRANDE – PB  
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F475f Figueirêdo, Jéssica Rayla da Costa.

A feminização do magistério [manuscrito] : uma análise do contexto paraibano no período de 1930 a 1960 / Jéssica Rayla da Costa Figueirêdo. - 2024.

23 p.

Digitado. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024. "Orientação : Profa. Ma. Senyra Martins Cavalcanti , Departamento de Educação - CEDUC. "

1. Formação de professores. 2. Escola normal. 3. Feminização do magistério. I. Título

21. ed. CDD 370

JÉSSICA RAYLA DA COSTA FIGUEIREDO

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO PARAIBANO NO  
PERÍODO DE 1930 A 1960

Trabalho de conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado a Coordenação do Curso de  
Especialização em Desenvolvimento Humano e  
Educação Escolar, do Departamento de Educação  
da Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Especialista em Desenvolvimento Humano e  
Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação

Aprovada em: 30/10/2024  
Nota: 10,00 (dez)

*Senyra Martins Cavalcanti*

Professor(a) Me. Senyra Martins Cavalcanti – Presidente(a)

Documento assinado digitalmente  
 PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO  
Data: 05/12/2024 08:00:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dra. Patrícia Cristina de Aragão - Examinador(a) interno

Documento assinado digitalmente  
 JESSICA KALINE VIEIRA SANTOS  
Data: 05/12/2024 10:46:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dra. Jéssica Kaline Vieira Santos - Examinador(a) interno

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>09</b>
<b>2.1 A história da feminização do magistério no ensino primário no Brasil: possibilidades, limites e desafios .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 A formação de professores no Brasil: reformas educacionais, transformações e avanços na consolidação .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2.1. A formação de professores: Entre Império (1822-1889) e Primeira República (1889-1930) .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.2 A formação de professores nas reformas educacionais promovidas pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985) .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.3 A formação de professores na redemocratização da sociedade e da política brasileira (1985- hoje) .....</b>	<b>21</b>
<b>2.3 Formação de professores e as Escolas Normais no contexto paraibano .....</b>	<b>23</b>
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>25</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>26</b>

## AS ESCOLAS NORMAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

Jéssica Rayla da Costa Figueirêdo

### RESUMO

Este trabalho investiga a formação docente com foco nas escolas normais e cursos de magistério entre o período do Brasil Império aos dias atuais, abordando a relação dessas instituições com a feminização do magistério, trazendo uma perspectiva também local sobre o tema, as Escolas Normais da Paraíba no período de 1930 e 1960. Nosso objetivo geral foi o de analisar as escolas normais como espaços de formação e profissionalização das mulheres no período citado. Como objetivos específicos: Analisar como as escolas normais se reconfiguraram como espaços de empoderamento feminino via feminização do magistério; Problematizar como a feminização do magistério (não) refletem as condições sociais e culturais; e Verificar como as professoras com formação em curso de magistério se adaptaram às exigências de formação superior a partir da publicação da LDB nº 9.394/96, em que alterações foram propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido um período de transição para a sua efetivação e implantação. Este trabalho utiliza uma revisão bibliográfica sistemática da historiografia sobre as escolas normais e a feminização do magistério, recorrendo a autores como Uekane (2010), Hahner (2011), Kulesza (2008) e Almeida (1998) para suporte das análises. Ao explorar o papel histórico das escolas normais e a trajetória das mulheres que nelas se formaram, o estudo buscou contribuir para a compreensão do processo de feminização do magistério e suas implicações para a educação no Brasil. A falta de uniformidade no ensino primário e normal evidenciava as deficiências educacionais da época, e a Escola Normal passou a ser um espaço de distinção social e inovação pedagógica. As normalistas, muitas vezes anônimas, enfrentaram desafios para alcançar autonomia profissional e financeira num contexto em que a formação superior ainda não era obrigatória para a docência.

**Palavras-Chave:** formação de professores; escola normal; feminização do magistério.

### ABSTRACT

This paper investigates teacher training, focusing on teacher training schools and teaching courses between the period of the Brazilian Empire and the present day, addressing the relationship between these institutions and the feminization of teaching, also bringing a local perspective on the subject, the Teacher Training Schools of Paraíba in the period from 1930 to 1960. Our general objective was to analyze teacher training schools as spaces for the training and professionalization of women in the aforementioned period. The specific objectives were: To analyze how teacher training schools were reconfigured as spaces for female empowerment through the feminization of teaching; to problematize how the feminization of teaching (does not) reflect social and cultural conditions; and to verify how female teachers with a teaching degree adapted to the demands of higher education after the publication of LDB nº 9.394/96, in which changes were proposed for both training institutions and teacher training courses, and a transition period was defined for their implementation and implementation. This paper uses a systematic bibliographic review of

the historiography on teacher training schools and the feminization of teaching, using authors such as Uekane (2010), Hahner (2011), Kulesza (2008) and Almeida (1998) to support the analyses. By exploring the historical role of teacher training schools and the trajectories of the women who graduated from them, the study sought to contribute to the understanding of the process of feminization of teaching and its implications for education in Brazil. The lack of uniformity in primary and teacher training highlighted the educational deficiencies of the time, and the Teacher Training School became a space of social distinction and pedagogical innovation. Teacher training teachers, often anonymous, faced challenges in achieving professional and financial autonomy in a context in which higher education was not yet mandatory for teaching.

Keywords: teacher training; teacher training school; teacher training feminization.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao focalizar na realidade da educação do Brasil Império aos dias atuais, este estudo contextualizou a pesquisa sobre formação docente na história da educação brasileira, trazendo uma perspectiva também local sobre o tema, as Escolas Normais da Paraíba no período de 1930 e 1960.

A História da Educação é uma forma de olhar para o presente de maneira crítica, questionando e buscando respostas que nos permitam compreendê-la melhor. Esse processo envolve uma investigação, com o objetivo de reconstituir ou reconstruir elementos da história, analisando-os em suas partes constitutivas, incertezas e fragmentos (Lopes; Galvão, 2001).

A investigação aqui proposta se insere na temática da história da formação docente no Brasil, com foco nas escolas normais e cursos de magistério, tendo como recorte específico a realidade do Estado da Paraíba, e sua relação com a feminização do magistério entre os anos 1930 a 1960. O estudo investiga essas instituições desenvolvidas para a profissionalização e o empoderamento feminino, bem como para a consolidação do magistério como uma ocupação predominantemente feminina, além de discutir o impacto das mudanças trazidas pelas legislações educacionais.

A justificativa de escolha do tema é a relevância que as escolas normais tiveram na formação de gerações de professoras, bem como a inspiração que foi despertada a partir da experiência de monitoria no Componente Curricular de História da Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Senyra Martins Cavalcanti, durante os semestres letivos 2017.2 e 2018.1 no Curso de Pedagogia do campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a partir da monografia de final de curso intitulada “A docência enquanto sonho e realidade possível: histórias, memórias e práticas educativas de três irmãs pedagogas” (Arruda, 2022).

Investigar a história destas instituições pode vir a contribuir no entendimento da feminização do magistério no período do Brasil Império aos dias atuais, observando que as escolas normais, enquanto espaços de formação, foram as principais responsáveis por qualificar gerações de professores que desempenharam papel fundamental na educação. Discutida na literatura acadêmica, a feminização do magistério, encontra-se nas Escolas Normais seu principal alicerce, visto que desde o século XIX foram destinadas quase que exclusivamente à formação de mulheres mesmo que inicialmente formasse professores.

Nesse contexto, as mulheres ocuparam os seus espaços nas Escolas Normais e os transformaram em seus. Como resultado desta atuação, essas instituições desempenharam um papel crucial na capacitação de professores que, posteriormente, atuariam nos anos iniciais de escolarização ao mesmo tempo em que transformaram o ser professor nos anos iniciais em algo próprio do universo e gênero feminino.

Como enfoque local, temos na Província da Paraíba, a primeira escola normal tendo a sua inauguração no período imperial, a partir da promulgação da Lei nº 761/1883, regulamentada em 1884 (Kulesza, 2008). Desde a sua criação, a escola normal já contava com um número expressivo de alunas. Segundo o autor (2008), a falta de uniformidade no ensino primário e normal evidenciava as fragilidades da educação. Nesse contexto, a Escola Normal na Paraíba passou a ser reconhecida como um espaço de destaques para os jovens da sociedade, sendo palco de diversas iniciativas inovadoras quanto a formação docente feminina.

A trajetória das normalistas, muitas vezes anônimas, refletiu não só as transformações educacionais no período investigado, mas também os desafios enfrentados para conquistar a sua autonomia profissional e financeira, especialmente em um período em que a formação no ensino superior ainda não era obrigatória para o exercício da docência.

Nosso objetivo geral foi o de analisar as Escolas Normais como espaços de formação e profissionalização das mulheres no período do Brasil Império aos dias atuais. Como objetivos específicos: Analisar como as Escolas Normais se reconfiguraram como espaços de empoderamento feminino via feminização do magistério; Problematizar como a feminização do magistério (não) refletem as condições sociais e culturais; e Verificar como as professoras com formação em curso de magistério se adaptaram às exigências de formação superior a partir da publicação da LDB nº 9.394/96, em que alterações foram propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido um período de transição para a sua efetivação e implantação.

Este estudo é uma revisão bibliográfica sistemática da historiografia sobre as instituições escolares normais e a feminização do magistério no período de 1930 a 1960. Desse modo, a pesquisa bibliográfica foi escolhida por ser adequada à tarefa de reunir, analisar e discutir as contribuições teóricas já existentes na área, possibilitando uma visão abrangente e crítica sobre o tema. Os teóricos norteadores da análise foram os seguintes: Hahner (2011), Uekane (2010), Kulesza (2008) e Almeida (1998). Sobre a metodologia da pesquisa, ao descrevê-la, busca-se apresentar o “caminho do pensamento” e a “prática aplicada” na análise da realidade, ambos moldados pela visão social do mundo adotada pela teoria selecionada pelo pesquisador.

O processo de compreensão e interpretação da realidade envolve tanto as bases teóricas quanto o conjunto de técnicas escolhidas para responder às questões investigativas. A metodologia, portanto, revela as escolhas teóricas fundamentais, demonstrando as implicações da abordagem adotada para entender uma determinada realidade e a relação do ser humano com ela (Minayo, 1994, p. 22).

Ademais, este estudo adota uma metodologia de caráter bibliográfico, com uma abordagem qualitativa, baseada em uma revisão sistemática da literatura sobre o tema investigado, a feminização do magistério. Conforme Silva e Menezes (2005, p. 20), a pesquisa qualitativa se caracteriza por:

reconhecer uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são aspectos centrais no processo da pesquisa qualitativa.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, a leitura se configura como a principal técnica, uma vez que é por meio dela que se identificam as informações e dados presentes no material selecionado, além de permitir a análise das relações entre essas informações, verificando sua consistência (Lima; Miotto, 2007, p. 17).

O trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira, está este texto introdutório tratando da temática geral do estudo, abordando sua justificativa, seus objetivos e relevância. Na segunda parte, encontra-se a fundamentação teórica com os principais estudiosos da área

dando suporte as nossas análises. Depois, apresentamos a conclusão mostrando os objetivos executados e possíveis encaminhamentos de pesquisas. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A história da feminização do magistério no ensino primário no Brasil: possibilidades, limites e desafios

Para entender o fenômeno da feminização no magistério, é fundamental analisar os fatores que impulsionaram a entrada das mulheres no mercado de trabalho e nos cursos de formação de professores. Entre os aspectos importantes que gostaríamos de destacar, estão a criação de escolas normais durante o período imperial e a mudança nos costumes em relação ao papel da mulher na sociedade.

Durante o Brasil Imperial, as mulheres ingressaram nas escolas de formação de professores, em um movimento que se estendeu por muitos anos e foi se ampliando, inclusive pelo desinteresse progressivo de alunos do sexo masculino.

No século XIX, adotava-se o método Lancaster como forma de contornar a ausência de professoras e a criação de escolas normais pelas províncias se apresenta na esteira das transformações contínuas para modernizar tanto a formação das professoras quanto a ampliar a oferta de educação escolar.<sup>1</sup>

As mudanças que impactaram a transformação das mulheres brasileiras em professoras, começaram a se intensificar no final do século XIX, coincidindo com transformações socioeconômicas e políticas no país. Como Almeida (1998) observa, esse período foi marcado pela implantação do regime republicano, urbanização, início do processo de industrialização e grandes eventos globais.

No início do século XX, temos a difusão dos meios de comunicação e os avanços tecnológicos, que, também, contribuíram para a construção de novas mentalidades. Essas transformações no contexto social e econômico não apenas moldaram a trajetória das mulheres brasileiras, mas também impactaram diretamente na educação e na valorização do magistério feminino.

A transição dos séculos XIX e XX, portanto, pode ser vista como um momento crucial para a reconfiguração da sociedade, favorecendo a entrada de mulheres no cenário educacional, de forma particular, e em outros setores, de forma geral. Nesse cenário, o pensamento mais tradicional sobre os gêneros, baseia-se na concepção biológica e social da "natureza feminina", contribuindo para que a docência fosse representada como uma extensão natural das funções maternas. As mulheres, antes restritas ao espaço doméstico e familiar, passam a ser incentivadas a atuar como professoras, especialmente no nível primário. A ideia de que o ensino era uma "vocação feminina" foi fortalecida por um discurso que atribuía às mulheres uma suposta predisposição biológica para o cuidado de crianças, tanto no ambiente familiar quanto no escolar.

A visão de que as mulheres estão "naturalmente" vocacionadas ao magistério, foi consolidada pela ideologia dominante, como destaca Almeida (1998). A ideologia dominante sobre o papel das mulheres na sociedade reforçou estereótipos de gênero e segregação sexual, legitimando o papel da mulher como mãe e educadora. Tal perspectiva, fez com que a

---

<sup>1</sup> Leis e reformas educacionais desempenharam um papel essencial nesse processo, como será elucidado ao longo deste estudo

docência fosse vista como o lugar natural para a atuação feminina, perpetuando a ideia de que o magistério era uma "missão" atribuída às mulheres. Ao longo das décadas, essa representação foi reforçada, não apenas pelas instituições educacionais, mas também pelas próprias mulheres que internalizaram esses papéis socialmente requeridos.

Durante o período Imperial, as mulheres que desejavam ingressar na docência no ensino primário precisavam atender a diversas exigências, que iam além da formação educacional. A moralidade, por exemplo, era um critério central. Uekane (2010) aponta que as candidatas ao magistério deveriam apresentar documentos que comprovassem seu estado civil e moral, como certidões de casamento ou de óbito do marido. Esse processo revelava a importância da figura masculina na validação da atuação feminina no campo educacional.

A reforma educacional de Carlos Leôncio de Carvalho de 1879, apresentou mudanças significativas para o magistério, incluindo a escolarização formal dos professores. Esse foi um passo importante na modernização da educação no Brasil, rompendo parcialmente com os padrões conservadores que predominavam até então Uekane (2010).

A década de 70 do século XIX, foi marcante para a educação feminina no Brasil e esteve vinculada ao ideal de avanço no desenvolvimento do país e a formação moral da nação, mas a maternidade ainda era o mais enfatizado. Segundo Hahner (2011, p. 468):

(...) a ênfase ficou na maternidade, a qual eles ligaram ao progresso e ao patriotismo. Eles salientaram o poder da mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para a Nação. Como argumentou o jurista cearense José Liberto Barroso, para que o Brasil conquiste sua grandeza e "cumpram-se os seus altos destinos, é necessário educar a infância, e para educar a infância, é preciso educar a mulher, formar a mãe da família", tanto intelectual quanto moralmente. Assim, ligaram a educação da mulher à ideia do destino nacional. [Grifos nossos]

Apesar dos avanços mencionados acima, após a segunda metade do século XIX, a docência continuou representada como uma responsabilidade feminina, reforçando o estereótipo de que as mulheres eram naturalmente aptas a ensinar e a cuidar de crianças.

Assim como Hahner (2011), Rosa (2011) enfatiza que, com a proclamação da independência, o discurso oficial começou a destacar a importância da educação para a modernização do país. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como uma forma de promover o progresso e enfraquecer a imagem de um Brasil "atrasado". Contudo, a ideia de que as mulheres possuíam uma "vocação natural" para a docência continuava a prevalecer, limitando a participação feminina a funções específicas dentro do sistema educacional.

Embora a coeducação tenha representado um avanço, quantitativamente, foi pouco expressiva. Segundo Hahner (2011, p. ), as salas mistas não eram bem aceitas pelas famílias das elites nas províncias para ser ofertada aos seus próprios filhos e filhas. A coeducação refletia as preocupações sociais da segunda metade do século XIX, como, por exemplo, a necessidade de "garantir a segurança das meninas", que agora frequentariam a escola acompanhadas por seus irmãos.

A saída dos homens da área do magistério e a ocupação quase integral do magistério por mulheres. Tal inversão, teve início no período imperial, mas se consolidou após o período republicano. Sob esse cenário, a feminização do magistério no Brasil pode ser considerada um processo iniciado no século XIX, mas que se consolidou com a República, tendo um aumento expressivo nas décadas seguintes. Segundo Rosa (2011), foi a partir do século XX, mais especificamente de sua segunda metade, que as mulheres passaram a dominar as Escolas Normais e as salas de aula. Esse processo, contudo, não aconteceu de maneira rápida.

A feminização do magistério pode ser historicamente identificada no século XIX, mas só se desdobrou de forma mais significativa após a Proclamação da República. Esse período foi crucial para a consolidação da presença feminina na educação, o que se verificou nas décadas

subsequentes, com o aumento contínuo do número de mulheres no ensino.

Discutir a feminização do magistério é também falar sobre a feminização dos cursos de formação de professores, especialmente através das Escolas Normais, que tiveram um papel fundamental na formação das professoras primárias.

No final do Império, as exigências nas escolas normais se diferenciavam com base no gênero dos estudantes. Segundo Uekane (2010), a preparação dos futuros professores levava em consideração exigências prévias, como moralidade e idade, além de tempos de formação e saberes específicos de acordo com o gênero. Havia, assim, uma formação profissional que visava atender a um perfil social determinado pelo Estado, que via o professor primário como alguém com uma função social bem definida. Além disso, a formação diferenciada de homens e mulheres resultava em durações distintas de curso e em um currículo adaptado ao que se esperava de cada gênero.

Apesar dessas barreiras, a presença feminina nas escolas normais tornou-se progressivamente majoritária. Entre 1880 e 1888, dos 3.155 inscritos nas três séries dos cursos de formação de professores, 2.331 eram mulheres. Outro dado oficial de 1884 revelou que o número de mulheres no magistério primário ultrapassou o de homens, com 107 professoras na capital, em comparação com 90 professores homens. (Uekane, 2010, p. 51)

Além de inscrever-se em escolas normais, as mulheres começaram a se destacar como escritoras de artigos e livros sobre educação, embora ainda não ocupassem cargos de chefia em instituições públicas, com raras exceções em escolas privadas.

A feminização do magistério não se limitou ao aumento numérico de mulheres na profissão, mas introduziu características consideradas femininas à prática docente, como a moralidade, que passou a ser um pré-requisito central na formação das professoras. Esse processo também foi impulsionado pela expansão do sistema educacional, que, ao atingir as classes populares, gerou uma demanda crescente por professoras. Dois modelos de formação se destacaram no período imperial: um baseado na prática em sala de aula, formando professores leigos, e outro via escolarização em cursos normais, que ofereciam uma formação formal e mais estruturada (Uekane, 2010).

Uekane (2010) explica que as formações de professores nos diferentes contextos não se distanciavam das representações sociais sobre os papéis de gênero. Embora tanto homens quanto mulheres pudessem se tornar professores adjuntos ou normalistas, as professoras precisavam dominar saberes específicos relacionados ao seu gênero, para que pudessem ensiná-los aos alunos. Assim, as atividades domésticas e os saberes femininos eram incorporados ao currículo das futuras professoras.

A formação feminina, portanto, foi profundamente marcada pelas representações de gênero, que delimitavam o papel das mulheres no ensino. As professoras eram vistas como as responsáveis por educar e cuidar, não apenas no ambiente escolar, mas também em um sentido moral e social mais amplo (Hahner, 2011; Uekane, 2010).

A moral feminina era considerada uma qualidade indispensável para a prática docente. Além disso, as exclusões e opressões que as mulheres enfrentaram no acesso ao mercado educacional estavam ligadas às determinações biológicas que justificavam a supremacia masculina, como aponta Almeida (1998). Essas determinações biológicas mantiveram as mulheres invisíveis na história da educação, embora fossem as principais agentes da educação escolarizada.

Pelos motivos expostos anteriormente, o magistério primário representou um ponto de partida para a inserção das mulheres nos espaços públicos e no mercado de trabalho. Como afirma Almeida (1998), as mulheres encontraram no magistério uma forma de quebrar os “grilhões” domésticos e conquistar uma parcela do espaço público para si. Ao se instruírem e se educarem, as mulheres adequavam-se às normas sociais da época e se preparavam para o “novo mundo” que se abria, ainda que esse saber público conquistado fosse derivado de um saber

masculino. A educação oferecia às mulheres um caminho para confrontar as desigualdades e opressões sociais, permitindo que elas reivindicassem maior poder e autonomia.

Ao longo do século XIX, o magistério se tornou uma opção viável para as mulheres que utilizaram essa oportunidade para expandir seus espaços e reivindicar mais direitos. Almeida (1998) comenta que o magistério oferecia às mulheres uma oportunidade única de inserção no mundo público e no trabalho assalariado, sem que elas precisassem renunciar ao papel de reprodutoras, que só se concretizava socialmente por meio do casamento. Assim, a docência permitia às mulheres cruzar os limites entre o público e o privado, o que talvez explique a grande popularidade e atração da profissão.

Louro (2007) comenta que as mulheres eram vistas como as “educadoras naturais”, devido à sua “inclinação” para o trato com as crianças. A maternidade era considerada o destino primordial das mulheres, e o magistério era entendido como uma extensão dessa maternidade. No entanto, essa visão foi alvo de críticas, com alguns considerando um erro confiar a educação das crianças a mulheres, que eram vistas como despreparadas e intelectualmente inferiores.

O processo de feminização do magistério, portanto, foi permeado por críticas, resistências e conflitos, mas também trouxe mudanças significativas para a profissão. Como explica Almeida (1998), a feminização do magistério promoveu mudanças concretas nas relações de poder e incorporou à profissão atributos como amor, respeito e vocação, sem comprometer o conhecimento e a técnica necessários para o exercício docente. Desde o princípio, as mulheres buscaram aprimoramento e competência, não se limitando aos atributos de sua “natureza feminina”.

Nos anos 60 do século XX, o movimento feminista ganhou força em diversos países e no Brasil não foi diferente. No Brasil, o movimento feminista provocou debates públicos sobre questões relacionadas à opressão, violência contra a mulher e a desigualdade de gênero no mercado de trabalho. Essas lutas pavimentaram o caminho para as conquistas das mulheres no campo educacional, até o presente momento.

Em resumo, a feminização do magistério no Brasil foi um processo complexo, que envolveu questões de poder, gênero e representações sociais. Embora as mulheres tenham enfrentado barreiras e limitações, elas utilizaram o magistério como uma estratégia para conquistar autonomia e inserção no espaço público, desafiando as estruturas de opressão e desigualdade que as mantinham subordinadas. Assim, a história das professoras na educação é uma história de resistência e transformação, que continua a influenciar o cenário educacional até os dias de hoje.

## **2.2 A formação de professores no Brasil: reformas educacionais, transformações e avanços na consolidação**

Para entender a evolução das escolas normais no Brasil, é fundamental explorar a forma como o Estado e as políticas educacionais influenciaram a criação de cursos para formação de professores e como essas iniciativas moldaram o debate educacional. Também é importante destacar o papel das mulheres ao longo desse processo de modernização das instituições de ensino.

### **2.2.1. A formação de professores: Entre Império (1822-1889) e Primeira República (1889-1930)**

Examinar a trajetória histórica da educação profissionalizante em diferentes períodos históricos permite compreender os fundamentos que sustentaram a implementação

dos cursos de formação docente no Brasil a partir do século XIX.

Como informamos antes, inicialmente, o magistério era dominado por homens. Durante muito tempo, a educação escolar era voltada exclusivamente para os homens e as aulas ministradas por eles. As mulheres foram integradas gradualmente e as metodologias de ensino eram distintas das destinadas conforme os gêneros. (Rosa, 2011). Essa observação leva a uma reflexão sobre o papel crescente das mulheres na docência e a feminização da profissão.

Tanuri (2000) aponta que, embora a Reforma e a Contrarreforma do século XVI tenham dado os primeiros passos em direção à publicização da educação e à formação de professores, foi somente com a Revolução Francesa que surgiu a ideia de escolas normais estatais voltadas para a formação de professores leigos. Essa ideia ganhou força no século XIX, quando os Estados Nacionais consolidaram-se e os sistemas de ensino público se expandiram, resultando na multiplicação das escolas normais.

Tanuri (2000) explica que os movimentos reformistas do século XVI, como a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica, promoviam a publicização da educação e incentivavam a formação docente. Contudo, foi a Revolução Francesa no século XVIII que efetivamente estabeleceu escolas normais públicas sob a responsabilidade do Estado para a formação de professores leigos.

Uekane (2010) descreve a fundação da Escola Normal da Corte, estabelecida pelo Decreto de 19 de abril de 1879, assinado pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho. Este decreto reformava o ensino primário e secundário na Corte e no Império, determinando que a formação de professores primários deveria ser realizada em escolas normais, marcando o início formal dessa instituição no Brasil.

Antes da institucionalização das escolas normais, as províncias brasileiras adotaram soluções temporárias para fornecer formação docente. Kulesza (1998) observa que, antes da fundação oficial de escolas normais, muitas províncias criaram Cursos Normais anexos aos Liceus, simplesmente adicionando uma cadeira de Pedagogia ao currículo e oferecendo formação prática em escolas primárias públicas.

Tanuri (2000) ressalta que a Lei de 1827 não gerou resultados significativos, levando à necessidade de revisar a estrutura curricular dos cursos normais e ampliar os conteúdos teóricos e práticos para melhorar a formação docente. As primeiras escolas normais brasileiras surgiram após a Reforma Constitucional de 12 de agosto de 1834, com a criação da Escola Normal na Província do Rio de Janeiro em 1835 pela Lei nº 10. Tanuri (2000) explica que a Lei nº 10 estabelecia a criação de escolas normais em cada capital provincial para a formação de professores da instrução primária, incluindo um currículo básico de leitura, escrita, matemática, geografia e moral cristã.

A trajetória das escolas normais foi marcada por incertezas e desafios até alcançar alguma estabilidade a partir de 1870, quando as ideias liberais sobre democratização e obrigatoriedade do ensino primário ajudaram a consolidar essas instituições (Tanuri, 2000). O regime misto, que permitia a frequência de meninos e meninas em escolas normais, mas com segregação de sexos nas salas de aula e horários alternados, foi uma característica importante das instituições educacionais da época. Uekane (2010) descreve que esse sistema visava preservar a moralidade e garantir a "segurança das meninas", evitando a interação excessiva entre os gêneros dentro da escola.

O currículo das escolas normais era limitado aos conteúdos primários, com uma formação pedagógica rudimentar. Tanuri (2000) observa que o currículo oferecia apenas um componente didático específico e carecia de experiências práticas para os alunos. Tanuri (2000) ainda aponta que, nos documentos da época, era possível encontrar críticas à infraestrutura das escolas: os prédios eram inadequados e havia uma falta de equipamentos essenciais para o funcionamento das instituições. A sociedade brasileira do período,

predominantemente agrária e ainda dependente da mão de obra escrava, não apresentou propostas e investimentos que pudessem fomentar um desenvolvimento mais substancial no setor educacional e na formação de professores.

A falta de eficácia das primeiras escolas normais e apoio da sociedade brasileira para com essas instituições, culminaram em que os presidentes das províncias e os inspetores de ensino rejeitaram as escolas normais como formação principal para professores. Tanuri (1998, p. 65) informa:

O insucesso das primeiras escolas normais e os resultados insatisfatórios por elas produzidas granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-los como instrumento para qualificação de pessoal docente, descendo como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos 'professores adjuntos'.

A existência restrita de vagas para essas funções, aliada à baixa remuneração e ao seu reduzido prestígio social, fez com que poucos elementos da clientela dos Liceus, essencialmente pertencentes à elite local, seguissem por esse caminho. Outro fator que contribuiu para o fracasso desse modelo foi a permanência da possibilidade de se ingressar no magistério sem a necessidade do diploma de normalista. Mesmo que fosse garantido o ingresso imediato na carreira, sem a necessidade de exames, a facilidade destes andava *pari passu* com o desprestígio da profissão.

Diante deste contexto, Kulesza (1998) enfatiza fatores que favoreceram o desprestígio da escola normal no século XIX. Primeiramente, desprestígio das escolas normais aconselhava a formação para os docentes em exercício, respaldados por sistemas de instrução formativa austríacos e holandeses e não nacionais. Segundo, as vagas existentes para o desenvolvimento de atividades docentes eram limitadas, o que contribuía para o pouco interesse da população em ingressar na carreira profissional e em cursos de formação de professores. Depois, as elites das províncias, responsáveis pela constituição dos liceus, não optaram por enveredar estudos em cursos oferecidos pelas escolas normais, o que afetou ainda mais a prestígio da instituição aos olhos da sociedade.

Um último elemento que fortaleceu o fracasso do modelo de cursos de formação das escolas normais pode ser atribuído ao fato de que as facilidades para funções docentes ocorriam sem a formação em cursos preparatórios oferecidos por essas escolas. Dessa forma, a facilidade para iniciar atividades em cargas docentes coincide com o desprestígio da profissão. Tanuri (2000, p. 65) menciona:

Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, nenhum aproveitamento notável tinha elas produzido até então', de forma que a escola normal era ainda uma instituição 'quase completamente desconhecida.

Tanuri (2000) atribui como consequência a facilidade de acesso à função de ingresso na profissão as deficiências e os problemas observados nas escolas normais, resultando na desvalorização da formação docente e, eventualmente, na extensão dos cursos normais no território brasileiro.

Considerando que a escola normal oferecida à sociedade brasileira no século XIX foi de aproveitamento fraco, não se consolidou como escola de formação de professores, mas sim como uma instituição considerada estranhamente desconhecida e desprestigiada. Sobre a situação da escola normal no final do período Imperial, Tanuri (2000, p. 67) explica que “No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, ou quando muito duas, uma para o sexo feminino e uma para o masculino, organizado com

dois a quatro anos de estudos, geralmente três”.

Ao final do Império, frustraram-se as tentativas de consolidar a formação normalista no Brasil com a presença de uma escola normal em cada província, concluída em períodos variando entre dois e quatro anos. Entre 1868 e 1870, período em que a educação passou a ser conhecida como a “luz”, coincidente com intensas movimentações de ideários revolucionários republicanos, intensificou-se a ideia de que a educação deveria ser o suporte para o desenvolvimento e a modernização social e econômica do país. Como expresso por Tanuri (2000, p. 66):

A crença de que 'um país é o que a sua educação o faz ser' generalizou-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das 'luzes', como se dizia frequentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação.

A construção de um pensamento sobre o poder da educação como agente de mudanças sociais e a modernização, elevaram o ensino a um novo “status” no final do período imperial quando a educação escolar passou a ser vista, pelas elites, como o meio mais seguro para alcançar o desenvolvimento econômico e social no Brasil.

A valorização da escola normal, no final do período imperial, coincidiu com o aprimoramento e a modernização de seu currículo, a reelaboração dos pré-requisitos para ingresso e a abertura dessas instituições às mulheres (Tanuri, 2000, p. 66). Sobre o ingresso das mulheres no magistério, Tanuri (2000, p. 66) comenta:

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos o regime monárquico a participação que uma mulherteria no ensino brasileiro.

No final do período Imperial, as mulheres passaram a ter o direito de frequentar escolas normais e a profissão docente foi aberta para seu desenvolvimento. Nos anos finais da monarquia, a mulher começou a delinear o papel que teria no magistério primário no Brasil no século XX. Louro (2007, p. 447) confirma que “As últimas décadas do século XIX apontam, pois, para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens.”

A sociedade passou a direcionar às mulheres a responsabilidade pela modernização da nação brasileira, associando-a ao bem-estar da família e à educação significativa dos jovens. A partir dessas ideias, a mulher passou a ser vista como uma “pessoa” que necessitava de instrução para consolidar a modernização almejada no século XIX. Ainda sobre o ingresso da mulher no magistério, Almeida (1998, p. 35) assegura que:

pode ser aqui a respeito de raça e, para as mulheres negras, o estigma. Logicamente, isso foi restrito às mulheres das classes privilegiadas. Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. O mesmo da escravidão perdurou por muito tempo, só lhes restando os trabalhos denível inferior e a total ausência de instrução.

A abertura no século XIX das instituições formativas para as mulheres foi primordialmente direcionada para as mulheres das classes dominantes. O foco era instruir as crianças e jovens das categorias privilegiadas, oferecendo formações condizentes com sua realidade de privilégios. As mulheres livres das classes sociais desfavorecidas sobreviviam de trabalhos que não requeriam instrução formal. Enquanto as mulheres negras escravizadas ocupavam trabalhos inferiores e não remunerados, sem necessidade de instrução.

A sociedade determinava quem teria acesso às formações oferecidas no campo profissional docente: ser professora. O magistério voltado para a mulher livre e da elite foi percebido como uma solução para alguns dilemas sociais do período.

Louro (2007, p. 453) afirma que: “Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período”. A profissão de professora proporcionou às mulheres a conciliação entre a profissionalização e as funções domésticas, por ter uma jornada de trabalho de turno único conciliadora dos universos profissional (espaço público) e doméstico (espaço privado). Para Almeida (1998, p. 71-72), as mulheres perceberam que ingressaram em uma profissão de prestígio e que ofereceriam autonomia:

Não resta dúvida de que ser professora possuía maior prestígio do que ser governanta, parteira ou costureira, e, mesmo a profissão não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às demais que costumavam estar reservadas às mulheres. Além disso, permitia sair desacompanhada para ir lecionar e possibilitar adquirir conhecimentos, além das roupas domésticas como era ou de costume, afinal, daria uma chance de igualar-se aos homens em termos culturais.

À medida em que se modernizava a formação docente feminina, a realidade profissional oferecida às mulheres ainda era de trabalhos simples, sem prestígio social. Embora lecionar não fosse uma função bem remunerada, pagava salários maiores do que aqueles constituídos em profissões como parteira, costureira ou governanta.

Por meio da educação, o ingresso no magistério oferecia à mulher livre a possibilidade de igualar-se aos homens em termos culturais, adquirindo conhecimentos, uma formação profissional e a autonomia de ir e vir para o trabalho.

Na Primeira República (1889-1930), o Governo Federal não desempenhou um papel significativo na formação de professores primários no ensino normal. A responsabilidade pela demanda de recursos e pela formação de professores ficou a cargo dos estados, que organizaram suas próprias políticas educacionais de acordo com as suas necessidades e capacidades locais (Tanuri, 2000).

A atividade normativa ou financiada pelo Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não se concretizou na Primeira República. Os estados se organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, seus respectivos sistemas educacionais.

Apesar da ausência de participação federal, houve avanços no desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, especialmente nos estados mais progressistas, como São Paulo, que se tornou o principal polo econômico do país (Tanuri, 2000, p.69).

Uma questão que gostaríamos de tratar é a do dualismo educacional. Nos últimos anos do Império, o ensino normal marcou o início da dualização do ensino oferecido pelas escolas normais em cursos de formação docente. No período republicano, a expansão dos sistemas de formação de professores para um nível primário qualificado se consolidou. Em 1911, as escolas complementares foram transformadas em escolas normais primárias, e foi criado um nível mais elevado, denominadas escolas normais secundárias (Kulesza, 1998). Embora o dualismo tenha se popularizado em outros estados, São Paulo optou pela unificação do ensino normal, abolindo, em 1920, o sistema de dualização em favor de um padrão mais elevado (Lei nº 175, de 12/08/1920).

Na Primeira República, Kulesza (1998, p. 68) aponta a institucionalização de uma terceira modalidade das escolas normais. Uma terceira modalidade de constituição de Escolas Normais nas províncias, menos institucionalizadas, mas de raízes históricas mais antigas, baseada na extensão da escolarização de órfãos entregues a instituições dirigidas por ordens religiosas. Nesse caso, no período que estamos considerando, a clientela já era

predominantemente feminina.

Nesta terceira modalidade, destacava-se a atuação prática, com as alunas dos cursos normais auxiliando as instituições religiosas na escolarização das crianças órfãs. As raízes históricas mantidas nas províncias menos desenvolvidas e com essa modalidade do ensino normal, voltadas para o cuidado e a educação orfãs, possuía um caráter essencialmente prático e extracurricular (Kulesza, 1998).

### **2.2.2 A formação de professores nas reformas educacionais promovidas pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985)**

Uma outra fase da formação de professores é a do período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). O período da Ditadura Civil-Militar, especialmente nos anos 60, trouxe profundas transformações para o sistema educacional brasileiro, refletindo o contexto político e econômico da época. Ghiraldelli Jr. (2009, p. 99-100) destaca a repressão, a privatização do ensino e a institucionalização de uma pedagogia tecnicista como algumas das principais características desse período.

O regime militar implementou um currículo voltado para a formação técnica e profissionalizante, com um foco crescente na eficiência e na técnica em detrimento de uma abordagem mais humanista e aberta (Ghiraldelli Jr., 2009).

Conforme Tanuri (2000, p. 80), a Reforma do Ensino Universitário Lei nº 5.540/1968, trouxe mudanças significativas no currículo dos cursos de Pedagogia, transformando-os em habilitações técnicas para a formação de especialistas e reduzindo a formação humanista que havia característica anterior. Essa mudança visava adaptar a formação de professores às necessidades do novo modelo educacional, que priorizava a eficiência técnica e a especialização, mas em coexistência com a formação em escolas normais.

A Lei nº 5.692/1971, que distribuía novas diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, foi testada na transformação da escola normal em uma habilitação profissional do ensino secundário, conhecida como Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Isso significou o fim do status de "escola" e "curso" da escola normal, integrando-a às novas diretrizes do ensino secundário (Tanuri, 2000, p. 80; Ghiraldelli Jr., 2009, p. 112).

Ghiraldelli (2009) problematiza a implantação da nova Lei, destacando que, embora a propaganda governamental tenha promovido a inovação e o profissionalismo no ensino, muitos professores acreditam que o ensino deveria se tornar totalmente profissionalizante no segundo grau. Essa mudança de paradigma formativo reflete a tentativa de governo federal de moldar a educação conforme seus próprios interesses e as demandas do mercado, desconsiderando aspectos mais amplos da formação docente e do desenvolvimento integral dos alunos.

Com as reformas citadas acima, a educação brasileira passou por uma fase de desestruturação e redefinição de seu papel social, passando a atender mais aos requisitos técnicos e menos às necessidades formativas e humanas dos estudantes. A influência do regime militar no campo educacional, portanto, foi marcada por uma abordagem tecnicista que impactou profundamente a formação dos professores e a estrutura das instituições de ensino.

A Lei nº 5.692/1971, que substituiu o antigo modelo de formação docente, localizou a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) como uma das diversas habilitações profissionais do ensino de segundo grau. Essa mudança representou uma diluição da escola normal em uma estrutura de ensino mais ampla e técnica. Com isso, a formação inicial para

a docência foi deslocada do ensino de nível ginásial para o segundo grau, refletindo uma ênfase na profissionalização e na técnica, em detrimento da formação humanista e abrangente que anteriormente caracterizava as escolas normais (Tanuri, 2000, p. 80).

O impacto das reformas, citadas acima, sobre a formação docente e sobre o sistema educacional como um todo foi significativo. A transformação dos cursos de Pedagogia em habilitações técnicas, que se tornaram visíveis após a reforma de 1968, e as substituições da escola normal por uma abordagem mais técnica e menos humanista, destacam uma tendência de mercantilização e tecnicização da educação.

A fragmentação do curso normal demonstrava a tendência pedagógica tecnicista, marcada pela formação de especialistas e pela consequente fragmentação da formação docente.

Tanuri (2000, p. 81) descreve a fragmentação do curso normal da seguinte forma:

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por levar a uma grande diversificação de disciplinas específicas de cada habilitação – por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem – e um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau.

Sobre os objetivos da Lei nº 5.692/1971, Ghiraldelli Jr. (2009, p. 113) afirma que:

Lei 5.692/71 incorporou os objetivos gerais do ensino expostos nos 'fins da educação' da Lei 4.024/61. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de 'proporcionar ao educar a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício consciente da cidadania'. Contudo, diferenças entre as duas leis não podem ser minimizadas. A Lei 4.024/61 reflete os princípios liberais vivos na democracia relativa aos anos de 1950, enquanto a Lei 5.692/71 reflete os princípios da Ditadura Militar, selecionados pela incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal.

Tanuri (2000) e Ghiraldelli Jr. (2009) identificam que foi incorporado ao ensino com a criação da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, Lei nº 5.692/1971, no período da Ditadura Militar. Tanuri (2000) comenta que a tendência tecnicista implicava a fragmentação dos cursos de formação de professores, com a criação de uma diversidade de disciplinas específicas e o destaque para componentes específicos ao trato das crianças em momentos de interação escolar, como “problemas de aprendizagem”.

Ghiraldelli Jr. (2009) demonstra que os objetivos gerais do ensino preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, como os “fins da educação”, foram incorporados à Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus - Lei nº 5.692/1971. Esses objetivos visavam garantir aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades e talentos, preparando-os para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento consciente da cidadania, por meio de uma formação adequada.

No entanto, a Reforma do Ensino de 1971, não refletia os ideais liberais e democráticos da década de 1950 contidas na LDB de 1961. Em vez disso, buscava-se incorporar à educação do período a racionalização do trabalho escolar e a criação do ensino profissionalizante no 2º grau. “Não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante. Como formar professores para as disciplinas novas, surgidas com as diversas habilitações elencadas pelo CFE?” (Ghiraldelli Jr, 2009, p. 114).

No contexto acima descrito, iniciaram-se propostas para a recuperação do ensino normal, passando à formação de professores sem a segmentação dos cursos de formação

docente em “habilitações técnicas”. Tanuri(2000, p. 82) descreve o contexto da revitalização da escola normal:

O agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional, a queda nas matrículas do HEM e o descontentamento relativamente à desvalorização da profissão levariam a um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação frequentemente referidas de 'revitalização do ensino normal', propiciando iniciativas por parte do Ministério da Educação e de Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado.

Com a diminuição das matrículas do HEM, agravando as condições para a formação docente, iniciou-se o processo de declínio e propostas para revitalizar o ensino normal, impulsionados pela insatisfação em relação à esvalorização dos professores e da profissão.

O movimento para recuperar e reverter o cenário instaurado pelas reformas educacionais da Ditadura Civil-Militar uniu o Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação como objetivo de elaborar projetos de estudos, pesquisas e propostas de ações em favor da indicação “revitalização do ensino normal” (Tanuri, 2000).

Visando alinhar a educação às necessidades do mercado de trabalho e à agenda política do regime militar, as reformas marginalizam aspectos importantes da formação docente, como a reflexão crítica e a educação integral (Ghiraldelli Jr., 2009, p. 112).

As reformas promovidas pela Lei nº 5.692/1971 tiveram um efeito profundo na estrutura do ensino e a resistência a essas mudanças muitas vezes se manifestou em debates acadêmicos e educacionais. A legislação não apenas alterou a forma de ensino, mas também as expectativas sobre o papel do professor e as competências exigidas para a docência. Nesse contexto, a educação passou a ser cada vez mais externa para a preparação técnica e profissional dos alunos, com um menor foco no desenvolvimento pessoal e crítico (Ghiraldelli, 2009).

As questões acima refletem a complexidade e a transformação contínua do sistema educacional brasileiro, que, ao longo dos anos de Ditadura Civil-Militar (1964-1985), buscou conciliar a formação técnica com uma abordagem mais abrangente e crítica da educação.

A década seguinte de 70, e os anos seguintes, continuaram a refletir as consequências das reformas educacionais promovidas pelas leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971, e a crítica ao modelo tecnicista se intensificou ao longo das décadas seguintes.

### **2.2.3 A formação de professores na redemocratização da sociedade e da política brasileira (1985- hoje)**

A evolução do ensino e da formação de professores continuam a ser temas centrais na discussão sobre o futuro da educação no Brasil, e o legado das reformas dos anos 60 e 70 ainda influenciam as práticas e as políticas educacionais atuais. A educação, como prática social e política, continuou a evoluir, passando por novos desafios e mudanças que buscavam reverter alguns dos efeitos negativos do período ditatorial, mas para isso tivemos que esperar o período da redemocratização da sociedade e da política brasileira.

Com a redemocratização, novas reformas educacionais começaram a surgir, restabelecendo e ampliando aspectos da formação docente e dos currículos que foram prejudicados pelas reformas educacionais da Ditadura Civil-Militar. O processo de reestruturação buscou recuperar a integralidade da educação e promover uma abordagem mais equilibrada entre currículo técnico e humanista, buscando atender às necessidades dos alunos

e à nova realidade social do país.

A partir da promulgação da Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, foram empreendidas iniciativas para a reformulação e ampliação educacional no Brasil, bem como para a melhoria da formação dos professores para as séries iniciais do ensino fundamental da educação básica. Sobre a conjuntura anterior à Segunda LDB, Tanuri (2000, p. 85) afirma:

Assim, em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, os dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais.

Os dados apresentados por Tanuri (2000) demonstram o cenário educacional em relação às instituições de formação docente. Em 1994, o curso de Pedagogia não havia se popularizado. Os dados referenciados revelam que existiam apenas 337 cursos de licenciatura em Pedagogia em todo o território nacional, sendo 239 em instituições de iniciativa privada, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais.

A Segunda LDB preconizava que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação [...]”, estabelecendo que a atuação legal de docente apenas seria permitida mediante formação em curso de licenciatura plena em Pedagogia, em universidades e instituições de ensino superior.

Firmado o processo transitório para a formação de professores em exercício, que possuía apenas a formação mínima em nível médio, conforme demonstrado por Tanuri (2000, p. 85):

De conformidade com o art. 63 da nova LDB, os Institutos Superiores de Educação (ISE) deverão manter 'cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental'. Apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, a Lei suporta como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, ou que faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação.

Após o processo de conquista legal, de acordo com o art. 63 da nova LDB, os Institutos Superiores de Educação (ISE) deveriam manter os “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

Ao definir o ensino em nível superior como a formação legal para atuar, a lei permitiu ainda como formação mínima os cursos normais em nível médio, evitando que os cursos de magistério em nível médio ainda perdurariam como formação básica para professores por muitos anos. Entretanto, as disposições transitórias da LDB estipularam um prazo de 10 anos para a formação dos docentes que atuavam sem a formação em conformidade com as novas disposições.

### **2.3 Formação de professores e as Escolas Normais no contexto paraibano**

A Escola Normal da Paraíba foi inaugurada durante o período imperial, com a promulgação da Lei nº 761, em 7 de dezembro de 1883, e sua regulamentação em 30 de junho de 1884 (Kulesza, 2008). As particularidades sociais, culturais e econômicas do contexto

paraibano diferenciaram essa Escola Normal das demais, seja pela criação autônoma que defendia a escola como um espaço exclusivo para a formação de professores, seja pelas distinções didáticas, pedagógicas e administrativas.

Estruturada em dois níveis, o 1º e o 2º graus, e com separação por sexo, a escola tinha como objetivo principal oferecer novos rumos para o ensino primário na província da Paraíba. As matrículas na escola feminina foram bem-sucedidas, enquanto a masculina teve pouca procura (Araújo, 2010), consolidando a forte presença das normalistas no cenário paraibano desde a fundação da primeira Escola Normal.

Embora fosse destinada à formação de professoras, a instituição acabou limitando-se a preparar "boas moças" e futuras donas de casa. A Escola Normal passou a ser vista como "uma escola feminina voltada às elites, servindo muito mais para formar mães e esposas, necessárias a uma sociedade em transformação, do que para preparar futuras professoras" (Kulesza, 2008, p. 270).

Outras instituições religiosas ligadas à Igreja Católica também desempenharam um papel importante na formação de normalistas na Paraíba. Estudos sobre essas instituições mostram as normas, condutas e projetos pedagógicos que as caracterizavam. Um exemplo de instituição escolar católica é o Colégio Nossa Senhora de Lourdes (CNSL), fundado em 1928 na cidade de Cajazeiras, no sertão paraibano, pelas religiosas da Congregação das Irmãs do Instituto de Santa Doroteia (Sousa, 2018).

O CNSL oferecia ensino primário e curso normal, em regime de internato, semi-internato e externato. "Tanto o Primário quanto o Normal atendiam exclusivamente meninas, em sua maioria filhas de famílias mais abastadas de Cajazeiras e região, que buscavam um colégio religioso a educação adequada para suas garotas" (Sousa, 2018, p. 18).

A falta de outras instituições educacionais em áreas mais remotas do estado facilitava o acesso de muitas alunas à escola normal, mas isso não garantia que as escolas primárias tivessem um número expressivo de professoras formadas por essas instituições. Outro estudo examina o curso normal regional de Mamanguape, criado em 1949, analisado por Soares (2016). A autora ressalta que a criação dessa escola foi influenciada por características sociais ligadas a um projeto econômico que via a educação como uma ferramenta de ascensão social e controle.

Sobre a criação de escolas normais nas décadas de 1940 e 1950 no Brasil, Saviani (2008) afirma que esse período foi um marco para a consolidação dessas instituições, que, em sua maioria, atendiam ao público feminino.

Em relação à criação e reestruturação de escolas normais, Soares (2016) conclui que, no norte da Paraíba, havia estratégias relacionadas à proposta do governo federal de reduzir os altos índices de analfabetismo, o que levou à criação e revitalização dos cursos normais.

Na cidade de Mamanguape e em Catolé do Rocha, a Escola Normal Regional formou professoras para essas localidades e também para cidades vizinhas como Rio Tinto, Bahia da Traição, Jacaraú, Itapororoca e Marcação.

Levando em conta o plano de desenvolvimento e os elevados índices de analfabetismo da década de 1950, o Governo Estadual da Paraíba intensificou o Plano Educacional de Reestruturação do Ensino Normal. Assim, entre 1951 e 1956, durante o governo de José Américo de Almeida, a Paraíba contava com 19 Escolas Normais (Sousa, 2012).

Após a promulgação da Lei nº 8.530/1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), o Ensino Normal na Paraíba entre 1949 e 1955, viu a criação e aprovação de seis leis diretamente relacionadas às instituições que ofereciam essa formação: a Lei nº 608/1951, que reestruturou a carreira de inspetor técnico de ensino; a Lei nº 722/1952, que criou a Superintendência do Ensino Normal; a Lei nº 850/1952 que corresponde à Lei Orgânica do Ensino Normal da Paraíba; a Lei nº 867/1952, que organizou o quadro docente do Instituto de Educação; a Lei nº 1.172/1955, que criou 55 cargos de inspetores educacionais; e a Lei nº 1.376/1955, que

efetivou os professores fundadores das cadeiras existentes na Escola de Formação de Professores (Soares, 2016).

O tempo e a organização são ferramentas essenciais para a prática pedagógica, de modo que as atividades escolares, regimentos, normas e leis buscam assegurar a estruturação por meio de dispositivos que regulam, instrumentalizam, identificam e fiscalizam as especificidades do ensino. Ao se legitimar como instituição formadora de professoras entre os séculos XIX e XX, as Escolas Normais solidificaram a concepção de formação docente.

A partir da década de 1950, na Paraíba, foram elaborados novos dispositivos legais com o intuito de regulamentar e orientar esse nível de ensino. Os conteúdos oferecidos nas Escolas Normais seguiram a organização estabelecida pela Lei nº 850/1952 – que trata da organização do Ensino Normal do Estado da Paraíba. Essa legislação provavelmente surgiu em resposta às diretrizes definidas pelo Decreto-Lei nº 8.530/1946, que não foram rigorosamente seguidas por todos os estados. Conforme Moraes (2014), os estados que decidiram criar suas próprias normas não diferiram significativamente do Decreto-Lei.

Com o projeto de reestruturação do ensino normal a partir de 1950, podemos supor que a Paraíba organizou um sistema educacional baseado em normas, regulamentos e diretrizes que orientavam a formação de professoras, gerenciando o tempo das atividades, a estrutura interna das instituições e outros aspectos que definiriam a prática docente. Esse padrão regulador, ainda que fundamentado em interesses mais econômicos do que intelectuais, possui relevância, como aponta Foucault (2014, p. 165): “[...] Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo.” A política educacional nesse contexto utilizava técnicas moldadas por um simbolismo social, aceito como natural no universo feminino, o que justificava a normatização que controlava a formação de professoras.

A Lei nº 850/1952 é um documento que regulamenta todo o ensino normal na Paraíba, sendo reconhecida como a Lei Orgânica Paraibana. Essa lei foi estruturada com base na organização do Ensino Normal, atuando sobre as instituições de ensino, tanto próprias quanto equiparadas, controlando a entrada e permanência dos professores formadores, além de regular as finalidades do ensino normal, a estrutura das disciplinas e a vida escolar, englobando trabalhos e atividades escolares, o tempo de formação e as disciplinas a serem abordadas nos cursos de formação de professoras e regentes do ensino. Em suma, trata-se de uma lei que abrange toda a organização do Ensino Normal paraibano, complementando as diretrizes nacionais.

A criação da Escola Normal Estadual de Campina Grande é fomentada como uma das soluções cabíveis para o aprimoramento da educação (Sousa, 2018). O planejamento e criação da instituição se deram em um momento político nacional de centralidade educacional; assim, tornava-se comum que os estados assumissem também uma postura frente à necessidade de promover educação para sua população (Mendonça; Xavier, 2018).

A instituição escolar apresenta uma organização secular ordenada por heterogeneidades, logo uma escola que, como instituição social, produz e reproduz diferenças. As normas, determinação dos espaços, materiais didáticos exercem sobre alunos e professores formas de agir, sendo configurados também como educativos (Louro, 1997). Compreendendo toda a especificidade educacional promotora de comportamentos, destacamos, além das matérias divulgadas nos jornais, outras fontes que demarcam a identidade da ENECG - documentos que legitimam a criação da Escola Normal e apontam, em sua implementação, moldada na tradição social, que a profissão docente deve ser exercida por mulheres.

Embora exista um campo consolidado no estudo das instituições escolares no que se refere às Escolas Normais, a ENECG possui poucos elementos de investigação que abordem, de forma clara, como essa Instituição realizou, na segunda metade do século XX, o exercício de formação para professoras. Apesar de haver escassez de documentos, entendemos ser ainda

possível, a partir das fontes selecionadas, observar outras pistas que demandem novas construções/investigações. Por um lado, tal estudo dispõe-se a contribuir com a dimensão histórica de formação das mulheres, das camadas médias e alta da sociedade. Nesse sentido, fornece pistas oportunas para discussões suscetíveis à identificação e criação de marcas consideradas como a forma de “ser mulher”, neste caso no magistério, na docência (Sousa, 2021).

Devido ao crescimento urbano, diversas instituições escolares foram surgindo na cidade, de modo que, na década de 1960, Campina Grande contava com 156 escolas primárias municipais, 48 escolas primárias estaduais, 13 escolas primárias particulares, cinco estabelecimentos de ensino secundário, uma escola de aprendizagem industrial, e 15 escolas primárias supletivas federais (Sousa e Lima, 2016).

Somente no primeiro ano da década de 1960, é criada a primeira instituição pública voltada à formação de professores, a Escola Normal Estadual de Campina Grande, cuja trajetória sintetizada é apresentada, por Beléns; Amorim, (Sousa e Lima, 2016), como segue:

Em 08 de Abril de 1960, foi criada a Escola Normal Estadual na gestão do Governador José Fernandes de Lima. A Escola, que no princípio contava com duas salas de aula, uma para abrigar os 25 alunos e outra para servir de diretoria, secretaria e arquivo, no ano de 1962 já contava com 70 normalistas distribuídas pelas três séries do ensino normal. Em três anos, o salto foi ainda maior. Em 1965, a escola contava com 275 alunas e funcionava durante todo o expediente da manhã. Nos anos de 1980 a 1992, a Escola Normal funcionou nos turnos da manhã e da tarde já em prédio próprio onde se localiza até hoje. Foi no ano de 1981 que a Escola Normal Estadual passou a chamar-se Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia. De 1993 a 1996, a Escola funcionou durante os três turnos subordinada à Secretaria de Educação e Cultura passando, em 1997, a fazer parte do Centro Paraibano de Educação Solidária, ao qual pertence até hoje, assim como à Terceira Gerência Regional de Ensino da Secretaria Estadual de Educação. (BELÉNS; AMORIM, 2009, P.4-5)

Diante do exposto, é notório que os projetos e planos para a construção da instituição já vigoravam com antecedência frente à criação da escola. Ademais, seu funcionamento antecipado, isto é, ante da consolidação do prédio, configura a preocupação da sociedade em possuir não apenas uma instituição, mas, profissionais que trabalhassem com a educação (Sousa e Lima, 2016).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que o presente estudo cumpriu seus objetivos ao analisar as escolas normais como espaços de formação e profissionalização das mulheres, demonstrando sua relevância nas considerações apresentadas sobre a feminização do magistério. A pesquisa evidenciou que essas instituições não apenas qualificaram gerações de professores, mas também contribuíram significativamente para o empoderamento feminino, ao oferecer às mulheres a oportunidade de conquistar autonomia profissional e financeira em um contexto histórico no qual o acesso ao ensino superior ainda era restrito e no mercado de trabalho também.

Ao longo do estudo, foi possível verificar como as escolas normais se reconfiguraram como espaços de empoderamento feminino, reforçando a predominância das mulheres no exercício da docência nos anos iniciais de escolarização.

A análise revelou, ainda, que as condições sociais e culturais influenciaram a forma

como essa feminização se consolidava, reforçando estereótipos de gênero, mas também abrindo caminho para a participação ativa das mulheres no mercado de trabalho educacional.

Além disso, a pesquisa abordou as transformações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, demonstrando como as professoras formadas em cursos de magistério precisaram se adaptar às novas critérios de formação superiores impostas pela legislação. O estudo destacou que, embora o processo de transição tenha trazido desafios, ele também gerou oportunidades de qualificação contínua para os profissionais da educação.

No que tange às investigações futuras, este estudo abre espaço para pesquisas que explorem a atuação das normalistas em outras regiões do Brasil, comparando diferentes contextos históricos e culturais. Além disso, é possível ampliar uma análise para investigar o impacto das mudanças trazidas pela LDB em outras etapas da educação básica, assim como a formação de professores na contemporaneidade. Por fim, seria relevante aprofundar a discussão sobre as interseções entre gênero, classe e raça na formação docente, especialmente considerando os desafios que ainda persistem em termos de igualdade e inclusão nas práticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. (et al.) (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 53-100.

ARAÚJO, R. M. S. **Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX**. 2010. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ARRUDA, J. R.C.F. **A docência enquanto sonho e realidade possível: histórias, memórias e práticas educativas de três irmãs pedagogas**. 2022. P. 11-83. Trabalho de conclusão de curso (Graduação Pedagogia).

APPLE, M. W. **Trabalhos docentes e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BELÉNS, J. N. M.; AMORIM J. M.. Meninas/mulheres x meninos homens: a representação do magistério em Campina Grande-PB. In: II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: Culturas, leituras e representações. João Pessoa, 2009. P. 11. Disponível em <http://www.seminariogeneroufpb.org/gt1/33.pdf>. Acesso em: 15 nov, 2024.

AQUINO, L. C. **A expansão do ensino normal na paraíba (1930-1960)**. CONEDU - História da Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91179>>. Acesso em: 22 set. 2024

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, DF, 4 jan. 1946.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Disponível em: [WWW.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 ago. 2024.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HAHNER, J. E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. In: **Revista de Estudos Femininos**. Florianópolis, v. 19, n. 2 maio-ago, 2011.

KULESZA, W. A. **Formação Histórica da Escola Normal da Paraíba**. In: Araujo, J.C.S.;Freitas, A.G.B. de; Lopes, A.P.C. (Org.). **As escolas normais no Brasil. Do Império à República**. 1ed.Campinas, SP: Alinea, 2008, v. , p. 263-278

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, M. e PINSKY, C. **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAES, A. D. J. **História e memória da formação docente em Ituiutaba-MG**. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

NUNES, I. de M. L.; RAMALHO, B. L. **Professoras pioneiras em institutos masculinos no Brasil e em Portugal**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, v. 6., 2006, Uberlândia. Anais. Uberlândia, 2006.

PARAÍBA. Decreto Lei nº 850, de 6 de dezembro de 1952. Organização do Ensino Normal da Paraíba. Diário Oficial, João Pessoa, 24 dez. 1952.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

ROSA. R. V. M. D. **Feminização do Magistério: Representações e espaços docentes**. Revista Pandora Brasil. Edição especial Nº 4 - Cultura e materialidade escolar. p. 19, 2011

SOARES, M. V. R. **Curso Normal Regional de Mamanguape/PB (1949-1957): Educação redentora para ascensão e controle social**. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOUSA, P. T. A. **“Em benefício da formação da juventude feminina”**: a Escola Normal Estadual de Campina Grande (1955-1960). 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

SOUSA P. T. A; LIMA N. M. F. **A escola normal de Campina Grande-PB: Formação de professores no interior paraibano (1960 -1970)**. X Seminário do HISTEDBR. 2016.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

UEKANE, Marina Natsume. “Mulheres na Sala de Aula”: Um Estudo Acerca do Processo de Feminização do Magistério Primário da Corte Imperial (1854 - 1888). **Gênero**, Niterói, RJ, v.11, n. 1, p.35-64, set. 2010.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (UNICAMP) ,

Campinas, v. 17/18, p. 81-104, 2002

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida, por Ele ser a minha fortaleza e por me conceder inúmeras vitórias ao longo da caminhada. Gratidão por me abençoar..

Aos meus pais, José Barbosa de Figueiredo (in memoriam) e Rosineide da Costa Figueiredo, pela vida que dedicaram em prol da minha criação. Agradeço por tudo que me ensinaram, formando a mulher que sou hoje. Eu amo vocês!

Aos meus irmãos Jefferson Figueiredo, Janderson Costa e Guilherme Figueiredo pela preocupação e pelos gestos de carinho e amor.

Aos meus sobrinhos Benjamim, Bernardo e Davyd Guilherme, agradeço por cada momento ao lado de vocês, em que a inocência e alegria de criança me salvou de dias aflitos.

Ao meu namorado, Sávio Anastácio, agradeço por todo amor, preocupação e companheirismo. Obrigada por dividir a vida e suas alegrias/aflições comigo. Amo você!

Agradeço, de coração, a minha estimada orientadora, Professora Senyra Martins Cavalcanti, que contribuiu de maneira significativa na construção desta pesquisa, com orientações que possibilitaram efetivamente meu crescimento enquanto pós-graduanda e pesquisadora.

A minha prima, Paloma Mayra, agradeço por ser minha companheira de vida, minha irmã de alma, que sonhou e idealizou a conquista deste sonho comigo. Amo-te, minha irmã.

A minha amiga, Thais Vasconcelos, sou grata pela grande amizade que construímos, pela nossa lealdade e companheirismo ao longo de anos de trabalho em Aroeiras-PB. Amo-te.

Agradeço, especialmente, as minhas amigas e companheiras do curso de especialização em DHEE, Marizete Araújo e Ana Paula Cardoso, pela amizade e companheirismo que construímos ao longo da jornada, cada componente concluído era uma vitória para nós, ter vocês ao meu lado foi essencial.

Agradeço, imensamente, ao meu amigo Welton Douglas, pela amizade, conselhos e sorrisos sinceros em dias difíceis. Você foi essencial nesta caminhada.

Expresso aqui, minha saudade e as lembranças do meu tio Gerônimo Costa, (in memoriam), que alegrou nossa família e nos fez feliz. Todos sentimos a dor da sua partida.

À minha família Costa e Figueiredo (Avós, tio/as e primo/as), agradeço pelos ensinamentos e honrosos conselhos que me ofereceram e por serem minha base e essência. Obrigada por dedicarem tempo de suas vidas em meu favor.

Agradeço, aos colegas de trabalho da Escola Padre Godofredo Joosten, pelo acolhimento e trabalho coletivo realizado neste ano letivo.

Agradeço, a todos que fazem parte da coordenação do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar – CEDHEE.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o alcance deste sonho.