



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

CORPOS FEMININOS DISCIPLINADOS NA ESCOLA NORMAL RUI BARBOSA

DISCIPLINED FEMALE BODIES AT THE RUI BARBOSA NORMAL SCHOOL

Juliana Farias Santos¹

Charlene Pereira de Jesus²

RESUMO

Objetiva-se apontar alguns discursos que permeavam a Escola Normal Rui Barbosa, estes enquanto dispositivos de disciplinarização dos corpos femininos que ali circulavam. Apontando como questão inicial: Como esses discursos se efetivaram nos corpos das alunas? Para tanto, foi utilizada como inspiração a genealogia foucaultiana, que possibilita verificar como os discursos se efetivaram sobre os corpos femininos que ali estavam. Nas Escolas Normais, os discursos proferidos reforçavam a ideia de aproximar a mulher das funções sociais de dona de casa e mãe, bem como a necessidade de disseminar o caráter moralista e higienista que essas instituições previam em seus discursos. Na Escola Normal Rui Barbosa, se ensinava mais do que os conteúdos, a própria estrutura do prédio e seus regulamentos disciplinavam as jovens para tornarem-se professoras, sendo esta um modelo exemplar de caráter e prudência a ser seguido. Percebemos ainda que, apesar do controle e da vigilância exercida sob esses corpos, haviam subversões, rupturas e rompimentos das barreiras impostas, criando estratégias para resistir de outros modos.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Magistério.

ABSTRACT

The objective is to highlight some of the discourses that permeated the Rui Barbosa Normal School, these being mechanisms for disciplining the female bodies that circulated there. The initial question raised is: How were these discourses enacted upon the bodies of the students? To this end, Foucault's genealogy was used as inspiration, allowing for an examination of how these discourses were imposed on the female bodies present. In Normal Schools, the discourses reinforced the idea of aligning women with the social roles of housewives and

¹ Mestra em Educação, Universidade Federal de Sergipe, juliana22fsantos1@gmail.com

² Mestra em Educação, Universidade Federal de Sergipe, professoracharlenc@hotmail.com



mothers, as well as the need to propagate the moralistic and hygienist character that these institutions prescribed in their discourses. At the Rui Barbosa Normal School, more than just content was taught; the very structure of the building and its regulations disciplined the young women to become teachers, who were expected to be exemplary models of character and prudence. We also observe that, despite the control and surveillance exercised over these bodies, there were subversions, ruptures, and breaches of the imposed barriers, creating strategies to resist in other ways.

Keywords: Gender. Education. Teaching.

1. INTRODUÇÃO

Considerando ser necessário pensar sobre o não dito (Foucault, 2010a) dentro das instituições escolares, objetiva-se apontar alguns discursos presentes que permeavam a Escola Normal Rui Barbosa, estes enquanto dispositivos de disciplinarização dos corpos femininos que ali circulavam. Nesse sentido, a análise volta-se para a identificação de enunciados e práticas que circulavam na Escola Normal Rui Barbosa, compreendendo-os como dispositivos que operavam na disciplinarização dos corpos femininos ali presentes. Trata-se, portanto, de investigar não apenas o que é dito, mas também as condições de possibilidade que permitem certos discursos emergirem enquanto outros são silenciados ou marginalizados.

Pensando a partir de Michel Foucault (2010b) as instituições disciplinares, aqui frisando as instituições de ensino, são espaços repletos de tecnologias de poder que permeiam tal ambiente e se efetivam nos corpos, neste caso, os corpos das alunas da Escola Normal Rui Barbosa. Assim, a escola não pode ser entendida apenas como espaço de transmissão de saberes, mas como um dispositivo complexo de regulação social, no qual o poder se exerce de forma contínua e capilarizada.

Nesse contexto, os corpos das alunas da Escola Normal Rui Barbosa constituem o foco privilegiado dessas práticas disciplinares, sendo constantemente investidos por mecanismos de controle, vigilância e normatização. A escola, enquanto instituição formadora, não apenas instrui, mas também produz determinadas feminilidades, orientando condutas, modos de falar, de vestir e de se portar.

Para tanto, foi utilizada como inspiração a genealogia foucaultiana (Foucault, 2010a). As informações para compor esta escrita foram capturadas no contato com o Arquivo do



Instituto de Educação Rui Barbosa, neste haviam os registros referentes ao interesse desta pesquisa.³

A cor da genealogia é o cinza, justamente porque foge às claras evidências, às transparências, ao buscar apreender os apagamentos, aquilo que foi obscurecido por conhecimentos que se impuseram como únicos e definitivos. [...] Na gênese histórica não se encontra a identidade inédita e preservada da origem, mas o seu disparate, os seus desvios acidentais, a sua desavença (Rezende, 2020, p. 339).

Nesse movimento, iniciaremos com as provocações sobre as chamadas Escolas “Normais”, para depois adentrarmos na Escola Normal Rui Barbosa, trazendo dela seus dispositivos de disciplinarização de corpos femininos, a exemplo de regulamentos e regimentos internos, apontando também algumas portarias sobre as punições direcionadas às alunas que subverteram as lógicas de dominação impostas pela escola, invocando novamente Foucault (2009) que nos lembra que onde há poder, há resistência.

2. METODOLOGIA

Por meio da pesquisa qualitativa, percebemos a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. Ainda contribuiu para explicações profundas, quando se quer relacionar aspectos particulares do comportamento a contextos mais amplos. Utilizamos para levantamento de informações as pesquisas bibliográfica e documental. Assim esta pesquisa teve como universo a Escola Normal Rui Barbosa, tendo como amostra os programas da Disciplina Educação Moral. Fizemos um recorte temporal entre os anos 1911 (início do funcionamento da Escola Normal em prédio próprio, localizado na época na Praça Olímpio Campos- Aracaju- SE) até o ano de 1948 (ano limite por conta da catalogação de informações). Foram utilizadas como fontes primárias da pesquisa: Programa de disciplinas e textos complementares; Livro de ponto dos funcionários e dos docentes, além de alguns regulamentos e regimentos internos que contribuíram para realizarmos a escrita sobre a referida escola. Essas informações foram capturadas no contato com o Arquivo do Instituto de Educação Rui Barbosa (Antiga Escola Normal). A coleta dessas informações foi feita por meio de registro fotográfico, cópias de documentos digitalizados e registros escritos.

3. ESCOLAS “NORMAIS”

³ Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa maior de dissertação, onde foram consultados, no Arquivo do Instituto de Educação Rui Barbosa, regulamentos, regimentos, portarias e programas de disciplinas que compuseram a referida pesquisa.



Pensar na escola com a nomenclatura “normal” já nos inquieta a problematizar o próprio nome: O que seria essa “escola normal”? O normal seria um critério, que ao mesmo tempo julga e valoriza algo de forma positiva ou negativa.

A produção do normal, reflete o caráter produtivo da norma, e esta produção surge de um conjunto de práticas de normalizações, categorizando o que seria esse “normal”. Para Larrosa (1994) o normal se converte, assim, em um critério complexo de discernimento, este critério é sustentado por saberes, assumindo regras de funcionamento de instituições, neste caso, a escola.

Nessas instituições, os discursos proferidos reforçavam a ideia de aproximar a mulher das funções sociais de dona de casa e mãe, estabelecidas por discursos outros, neste movimento encontramos o princípio de inversão: “Nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo [...] é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (Foucault, 2010a, p. 51).

A pesquisadora de gênero e educação, Guacira Lopes Louro (2020), aborda que, a justificativa para a educação das mulheres serem atreladas ao destino da maternidade, estava imposta e exposta na Lei Geral da Instrução (1827).

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (Brasil, 1827).

Ainda, esta lei (1827) aponta que, para serem nomeadas mestras, as mulheres precisavam ter reconhecimento social de sua honestidade e prudência, além dos requisitos de saber costurar e bordar. Essas mulheres serviram como modelos, estes permeavam os discursos sobre a formação do novo cidadão brasileiro, de uma possível moralidade, inteligência e virtude.

Retomando as inquietações acerca das escolas normais, observa-se que, com a tão exaltada Proclamação da República, a instrução pública passou a ocupar um lugar estratégico no projeto de modernização nacional. Nesse contexto, caberia ao novo regime político “[...] a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário” (Tanuri, 2000, p. 67). Tal movimento demonstra que a expansão das escolas normais não ocorreu de maneira espontânea, mas esteve diretamente vinculada aos interesses políticos, sociais e econômicos que atravessavam a constituição do Estado republicano brasileiro.

É possível perceber, nesse momento, o princípio de exterioridade discutido por Foucault (2010a), segundo o qual se faz necessário compreender os discursos a partir de suas condições



externas de possibilidade, isto é, das relações históricas, institucionais e políticas que permitem sua emergência e circulação. Assim, os discursos republicanos em defesa da modernização da educação e da formação docente não podem ser analisados isoladamente, mas articulados ao projeto de construção de uma nova ordem social baseada nos ideais de progresso, civilização e nacionalidade

Percebe-se ainda a necessidade do caráter moralista e higienista que essas instituições previam em seus discursos: honestidade, prudência e limpeza. Conforme aponta Louro (2020) as mestras deveriam ser cuidadosas, limpas, honestas, e organizadas para que controlassem os homens e formassem os futuros trabalhadores do Brasil.

As jovens normalistas, muitas delas atraídas para o magistério por necessidade, outras por ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, seriam também cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade (Louro, 2020, p. 453).

A educação que era atribuída às mulheres, estava fundamentada nos princípios cristãos e na moral, por serem atributos que estas precisariam aprender para formar uma nova família brasileira. As mulheres precisavam ser educadas e obedecer aos padrões de moralização da época, sendo pessoas capazes de governar a casa, obedecerem aos maridos, além de educar os filhos nos chamados valores virtuosos, neste momento nos deparamos com o princípio de especificidade: “Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhe impomos” (Foucault, 2010a, p. 52).

A genealogia, para Foucault, incumbe-se de combater os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico. A genealogia seria, portanto,

[...] um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. [...] a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade (Foucault, 2009, p. 172).

A genealogia traça os caminhos para desnaturalizar algo que passou a ser natural e como consequência, invisível. Os discursos sobre a mulher ser, enquanto professora, a melhor para cuidar da educação das crianças, fosse por instinto (“natureza feminina”), vocação ou sacerdócio, se materializava e ganhava cada vez mais ramificações e novos discursos. A partir deste movimento, se faz um convite para uma visita à mulher sergipana do início do século XX. O que havia de possibilidades para ela?

3.1 Os cinzas da história da Escola Normal Rui Barbosa



A Escola Normal Rui Barbosa foi escolhida por ter sido uma importante instituição pública para educação de mulheres em Sergipe no período estudado. Em 1911, a Escola Normal passou a funcionar em prédio próprio na praça central de Aracaju, onde funcionou até a década de 1950 (Freitas, 2003). As alunas da Escola Normal Rui Barbosa precisavam aprender os comportamentos, estilo de falar e de escrever, exigidos pela instituição escolar, estes eram formulados e validados conforme as regras e valores estabelecidos por pessoas ditas renomadas. Nessa perspectiva, os discursos produzidos no interior da escola não podem ser compreendidos como neutros ou universais, mas como práticas historicamente construídas, atravessadas por relações de poder que determinavam quais saberes, condutas e formas de expressão seriam legitimadas socialmente.

Assim, a instituição escolar operava selecionando modos considerados corretos de linguagem, postura e sociabilidade, ao mesmo tempo em que desqualificava outras formas de existência e expressão cultural. O domínio da escrita formal, da oralidade refinada e das normas de comportamento não representava apenas um requisito pedagógico, mas constituía um mecanismo de distinção social e disciplinamento dos corpos femininos. As normalistas eram constantemente conduzidas à incorporação de hábitos considerados civilizados, compatíveis com o ideal de professora culta, moralizada e socialmente respeitável.

A própria arquitetura falava muito sobre o que seria a Escola Normal Rui Barbosa. Em Freitas e Dantas (2010), encontramos que a arquitetura das Escolas Normais era diferenciada, atendendo aos padrões modernos da época de higiene e salubridade. É nesse movimento que Foucault (2010b) sinaliza que a disciplina às vezes exige a cerca e também a especificação de um local heterogêneo, diferenciado a todos os outros e fechado em si mesmo.

Nesta direção, Louro (2020) aponta que as escolas normais tinham fachadas diferenciadas dos demais prédios, solenes, indicando que tinham em si um objetivo especial. Tal monumento arquitetônico não se restringia a uma dimensão estética, mas operava como um elemento simbólico de legitimação social da instituição escolar e da própria formação docente. A organização dos espaços, a imponência das construções e a disposição interna das dependências escolares produziam sentidos sobre ordem, moralidade e civilidade, demarcando a escola como um espaço privilegiado de formação dos sujeitos. Na figura abaixo podemos sentir o quanto a arquitetura da Escola Normal Rui Barbosa se destacava em meio a paisagem do centro aracajuano :

Figura 1: Fachada arquitetônica onde funcionava a Escola Normal Rui Barbosa



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025)

Dentro da escola, ensinava-se mais do que os conteúdos, a própria estrutura do prédio e seus regulamentos disciplinavam os corpos das jovens. Louro (2020) sinaliza que os currículos, normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo fazia do espaço escolar um espaço destinado a (trans)formar professoras, retomando aqui o princípio de especificidade (Foucault, 2010a). A arquitetura escolar também atuava pedagogicamente, uma vez que os edifícios, os corredores, as salas e os pátios participavam da constituição de práticas disciplinares e da produção de comportamentos considerados adequados.

Assim, a escola normal não apenas formava professores e professoras, mas produzia modos específicos de ser, agir e ensinar, articulando-se a projetos mais amplos de controle social e normalização. Como destaca Louro (2020), a instituição escolar moderna se organizava por meio de múltiplos mecanismos que atravessavam os corpos e as subjetividades, fazendo da escola um espaço de vigilância, regulação e fabricação de identidades sociais e de gênero.

A Escola Normal teve uma dupla função, além de formar “boas professoras”, preparavam àquelas que pretendiam seguir para o casamento. Para ser legitimada na sociedade sergipana, a escola precisou se utilizar destes discursos. Para muitas jovens, a importância de estudar na Escola Normal Rui Barbosa ia muito além de “esperar-marido”, pois elas sabiam que ali seria o espaço onde poderiam dar continuidade aos seus estudos e, para algumas, independência econômica e social. A formação normalista configurava-se como uma das poucas oportunidades socialmente aceitas para a escolarização feminina e para a construção de certa autonomia intelectual e econômica das mulheres sergipanas.



Contudo, essa inserção ocorria dentro de limites bem definidos pelas normas sociais da época, que associavam a docência às qualidades consideradas “naturais” do feminino, como cuidado, delicadeza, moralidade e vocação maternal. Assim, ao mesmo tempo em que ampliava possibilidades para as mulheres, a Escola Normal também reforçava papéis de gênero e expectativas sociais voltadas à constituição da mulher como educadora, mãe e esposa exemplar. Desse modo, a instituição escolar atuava como espaço de formação profissional, mas igualmente de produção e regulação das feminilidades, articulando saberes pedagógicos, valores morais e mecanismos disciplinares na conformação de determinados modelos de mulher socialmente desejáveis.

Freitas e Dantas (2010) apontam que os dispositivos pedagógicos considerados apropriados para o aprendizado e para a atuação do magistério foram importados dos Estados Unidos, a exemplo das cadeiras escolares, enquanto, para a montagem dos laboratórios, fez-se necessária a aquisição de instrumentos provenientes da Europa. Tal movimento evidencia não apenas a circulação internacional de modelos educacionais, mas também a constituição de um ideal de modernização do ensino associado às referências estrangeiras, sobretudo europeias e norte-americanas.

Nesse contexto, a incorporação desses materiais e métodos pode ser compreendida como parte de um projeto de racionalização da escola, no qual os objetos pedagógicos assumiam papel fundamental na organização dos corpos, dos espaços e das práticas educativas. Mais do que simples recursos didáticos, esses dispositivos participavam da produção de uma cultura escolar disciplinar, alinhada aos princípios de eficiência, ordem e controle característicos da modernidade. Assim, a adoção de modelos externos também revela a tentativa de inserir a instrução pública em um padrão considerado civilizado e cientificamente legitimado à época.

Mobília, laboratórios, materiais didáticos, a estrutura do prédio, cores utilizadas, modelos educacionais, esses e um tanto de minúcias que podemos explorar sobre a Escola Normal, foram sendo transportados e importados para atender interesses outros, rememorar o princípio de inversão (Foucault, 2010a). Lembrar dos padrões de higiene e salubridade. Apontaremos em seguida como era o processo de vigilância dos corpos neste espaço.

3.2 A vigilância dos corpos

De variados modos – através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas – intencionava vigiar a circulação dos corpos femininos



dentro da escola. Para isso, foi necessário manter um alerta constante para que a mulher fosse controlada, sob a camuflagem de discursos de proteção para sua frágil natureza.

Freitas (2003) aponta que a escola apresentava uma ambivalência, visto que, ao mesmo tempo em que era vista como um lugar de intelectuais da época, tornou-se também um lugar para vigiar as jovens, considerado em muitos discursos, como um local seguro de guarda e proteção, neste sentido, vale lembrar do princípio de especificidade (Foucault, 2010a).

Os procedimentos que permitem o controle do corpo, sujeição das forças e impõe relações docilidade - utilidade, é o que Foucault (2010b) chamou de “disciplinas”. Estas emergem no momento em que, segundo o autor, nasce uma arte do corpo humano, servindo não apenas para aumentar as habilidades do corpo, mas também a formação de relações que tornam o corpo mais obediente e mais útil dentro de um mecanismo.

A disciplina acaba por dissociar o poder do corpo, pois, ao mesmo tempo em que o torna apto e capaz — capacidades que a disciplina visa ampliar —, também inverte a energia e a potência desse corpo para uma relação de dependência rigorosa, o que Foucault (2010b) denomina de “aptidão aumentada” e “dominação acentuada”. Nessa perspectiva, quanto mais útil e produtivo o corpo se torna, mais submetido ele também passa a ser aos mecanismos de controle e vigilância. Trata-se de um processo no qual a disciplina não busca simplesmente reprimir os sujeitos, mas produzir corpos eficientes, obedientes e funcionalmente ajustados às exigências institucionais e sociais.

No espaço escolar, essa lógica disciplinar se manifesta por meio da regulamentação minuciosa dos tempos, dos movimentos e das condutas. A organização das filas, a distribuição dos alunos nas salas, os horários rigidamente estabelecidos, as formas corretas de sentar, falar e se deslocar revelam práticas que atuam diretamente sobre o corpo, moldando comportamentos e subjetividades. Assim, o corpo de cada estudante deixa de ser percebido apenas como uma dimensão biológica e passa a constituir-se como alvo de investimento político e pedagógico.

Desse modo, a disciplina opera através de técnicas que aparentemente visam ao aprimoramento das capacidades individuais, mas que simultaneamente produzem sujeitos adaptados às normas e às hierarquias instituídas. É nesse movimento que o poder disciplinar se torna mais eficaz, pois ele não atua somente pela coerção explícita, mas pela internalização das regras e pela incorporação de comportamentos considerados adequados. O indivíduo passa, então, a vigiar a si mesmo, reproduzindo as normas que lhe foram impostas e contribuindo para a manutenção das relações de poder presentes na instituição escolar.

A disciplina, esta arte de dominação sutil e minuciosa do corpo, esteve presente na Escola Normal Rui Barbosa, não somente nela, por meio de técnicas minuciosas que iam desde



os modos de vestirem-se (uniformes nas cores azul e branco⁴), ao fluxo dos funcionários (registrados nos livros de ponto por funções - cargos administrativos; ou por Disciplinas - docentes), até o controle do tempo (entrada e saída do estabelecimento, duração das aulas, distribuição do tempo de aula para cada Disciplina, tempo do intervalo, dos dias da semana que haveria aula). Para perceber o controle da circulação destes corpos no espaço, se faz um convite a se atentar a figura abaixo de onde funcionava o pátio da escola:

Figura 2: Pátio da Escola



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025)

Foucault (2010b) aponta que é preciso ligar a distribuição dos corpos, a arrumação espacial do aparelho de produção e as diversas formas de atividades na distribuição dos postos a serem ocupados, isso remete à função de cada agente que fazia parte da composição da escola: inspetor, professores, diretor, bedel, porteiro. Cada um desses sujeitos ocupava uma posição estratégica, contribuindo para o funcionamento e a manutenção da ordem escolar. Nessa lógica, a distribuição dos espaços e das funções não ocorria de forma aleatória, mas obedecia a uma racionalidade que priorizava a vigilância, o controle e a produtividade dos corpos no espaço educativo. O inspetor, por exemplo, exercia a função de fiscalização e observação constante; o diretor centralizava a autoridade administrativa e moral; os professores atuavam na condução dos saberes e na disciplina cotidiana; enquanto o bedel e o porteiro colaboravam para o controle da circulação e do acesso aos espaços escolares.

⁴ Trecho inicial da música Normalista do cantor Nelson Gonçalves, que possivelmente inspirou o tema de Dissertação da Professora Doutora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas: “Vestidas de azul e branco”: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e o ingresso no magistério (1995).



Assim, a escola se organizava como um dispositivo disciplinar no qual cada agente desempenhava um papel específico na produção de subjetividades ajustadas às normas sociais vigentes. Tal estrutura evidencia aquilo que Foucault denomina de microfísica do poder, uma vez que o poder não se concentra apenas em uma figura central, mas circula entre diferentes sujeitos, práticas e instituições. Dessa forma, a organização escolar operava por meio de uma rede hierarquizada de funções que possibilitava a observação contínua dos indivíduos, a correção de comportamentos e a internalização das normas disciplinares.

Além disso, essa disposição dos cargos e das funções revela a preocupação em estabelecer uma economia do tempo e dos corpos, na qual cada movimento, deslocamento e atividade deveria ser controlado e regulamentado. A ordenação dos espaços escolares, associada à definição das atribuições de cada agente, demonstra como a disciplina se materializava no cotidiano da escola, produzindo práticas de normalização que ultrapassavam o ensino dos conteúdos e incidiam diretamente sobre as formas de comportamento, conduta e sociabilidade das jovens estudantes.

As alunas sob vigilância também eram punidas, caso não seguissem o que haviam determinado nos regulamentos que regiam a escola. Dentre as penalidades, registradas no artigo 282, no Regulamento da Instrução Pública de 1924, estavam: advertência particular; censura durante as aulas; privação de lugares (ir e vir); privação do recreio; comunicar aos pais as medidas tomadas na escola para corrigir comportamentos; suspensão até 30 dias e expulsão, aqui cabe trazer o princípio de descontinuidade: “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (Foucault, 2010a, p. 52).

Nesse sentido, as penalidades previstas pelo regulamento não podem ser compreendidas apenas como mecanismos corretivos voltados à manutenção da ordem escolar, mas como práticas discursivas e disciplinares que produzem sujeitos dóceis e úteis, conforme problematiza Michel Foucault. A escola, enquanto instituição moderna, opera por meio de tecnologias de poder que atravessam os corpos infantis, regulando gestos, comportamentos e modos de existir. Assim, medidas como a privação do recreio, a suspensão e a exposição pública da censura configuram estratégias de vigilância e normalização, articuladas à constituição de uma racionalidade disciplinar.

A partir do princípio de descontinuidade, torna-se possível perceber que tais discursos pedagógicos não se organizam de maneira linear ou homogênea, mas emergem em meio a disputas, rupturas e exclusões. Desse modo, o regulamento de 1924 evidencia não apenas uma preocupação com a instrução, mas também com o controle moral e social das jovens,



produzindo classificações entre comportamentos aceitáveis e desviantes. Nessa perspectiva, a punição ultrapassa a dimensão punitiva em si e passa a integrar uma rede de micropoderes que atua cotidianamente sobre os sujeitos escolares.

Além disso, ao comunicar às famílias as medidas adotadas pela escola, observa-se a ampliação desse dispositivo disciplinar para além do espaço escolar, fazendo com que diferentes instituições sociais participem da vigilância e da correção das condutas infantis. Tal dinâmica demonstra como o poder disciplinar se capilariza, produzindo efeitos contínuos de normalização e reforçando determinadas verdades sobre juventude, obediência e civilidade.

Nota-se que os processos punitivos já estavam previamente estabelecidos e legitimados nos regulamentos, indo muito além deste sinalizado, localizamos essas punições ainda no Regulamento da Instrução Pública de 1926, registrado no Diário Oficial de Sergipe, em 05 de maio de 1926. Iremos agora, permear as estratégias de subversão utilizadas pelas alunas para existir nesse espaço.

3.3 Subversão do espaço controlador

Não há poder sem resistência (Foucault, 2009), apreciaremos algumas subversões das alunas que ocorreram na Escola Normal Rui Barbosa, registradas no estudo de Freitas (2003), apontando que, apesar da disciplina e do controle constante sob as alunas, por parte dos inspetores de ensino, dos professores e diretores, estas buscavam formas de subverter e resistir às dominações impostas a elas. Freitas (2003) sinaliza que, o porão da escola era utilizado para as conversas, que muitas vezes, no pátio aberto não teriam lugar. A autora aponta que o porão era um espaço para confidências, trocas de experiências, partilhas sem julgamentos das/entre as normalistas.

Figura 3: Porão da Escola



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025)

Além de esconderem-se para tratar de assuntos outros, as alunas da instituição ainda articulavam-se para burlar as regras da escola. Por meio destas experiências, as chamadas “normalistas”, construíram situações em que se tornavam cúmplices e solícitas entre elas, transgredindo o imposto e performando uma coletividade entre mulheres, retomando aqui o princípio de exterioridade (Foucault, 2010a).

Freitas (2003) aponta que, entre as décadas de 40 e 50, o cinema era um dos motivadores para que as normalistas fugissem da escola, pois este ficava apenas a duas quadras de lá. Para realizar tal movimento, era preciso que as estudantes se camuflassem na multidão, retirando os distintivos que o uniforme era composto, dificultando que os inspetores as reconhecessem quando tais movimentos aconteciam.

Fugir da escola, burlar a vigilância, ir ao cinema, conseguir assistir à sessão sem ser reconhecida parecia uma grande vitória para as normalistas. Muitas vezes em grupo, era preciso ter coragem para enfrentar as situações que poderiam trazer consequências inesperadas àquelas que fugiam. Mas, a vitória estava na possibilidade do ato, na execução do plano, estrategicamente estabelecido (Freitas, 2003, p. 145).

Mesmo sendo penalizadas quando eram capturadas nas fugas, as alunas se divertiam com o ato de tentar escapar. Se tudo ocorresse bem, assistir ao filme no cinema e retornar à escola, tudo estava resolvido. Caso contrário, a penalidade era aplicada pelo diretor responsável, que assistia e se divertia em demonstrar seu “poder de controle” sob as jovens. Como sinalizado na portaria abaixo:

Portaria nº 25, de 7 de julho de 1944
Suspensão por quinze dias, por ter sido encontrada, devidamente uniformizada, nos bancos dos logradouros públicos, acompanhada de um desconhecido, desobedecendo assim reiteradas determinações desta Diretoria (Instituto Pedagógico Rui Barbosa, 1944).



É notável na portaria acima que a vigilância sobre as alunas ultrapassavam os muros da escola, sendo estas também punidas por desrespeitar o que estava imposto pela diretoria do então chamado Instituto Pedagógico Rui Barbosa. O uso de uniforme poderia servir também de sinalização para que estas fossem vigiadas para além dos muros. Com a penalidade sutil (portaria) imposta à aluna (suspensão de frequentar a escola), esta pode ter se disciplinado e aprendido que não poderia mais circular nas praças públicas, acompanhada de desconhecidos, utilizando uniforme da instituição, lembrar do princípio de inversão (Foucault, 2010a).

Em algumas produções escritas sobre a referida instituição, percebemos que, além de avaliar as alunas em termos de desempenho, se atribuíam notas por ordem (limpeza - cuidados consigo e com os materiais; organização), notas ao comportamento aceitável (observar e acatar as normas da escola); normas às ditas boas maneiras (relacionamento e situação das alunas com as colegas de classe). A penalidade mais severa se vinculava a chamar entes da família para que resolvessem os problemas de comportamentos de suas filhas desordeiras. Assim, pensar na resistência ao espaço disciplinador se faz necessário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida que caminhamos em busca de apontar alguns discursos presentes que permeavam a Escola Normal Rui Barbosa, estes enquanto dispositivos de disciplinarização dos corpos femininos que ali circulavam, começamos a desnaturalizar as imposições invisíveis. Tornar visível o invisível, movimentar inquietações em terrenos estáticos, remexer em histórias enterradas, fazer dizer o não dito, se mostram como estratégias insurgentes, que podem permitir novas possibilidades de outras compreensões.

As Escolas, enquanto espaços de formação e produção de subjetividades, por meio de discursos, se valem de tecnologias de poder para esquadrihar corpos e diminuir sua potência criativa, produzindo corpos tristes, dóceis e produtivos economicamente.

Utilizar a genealogia foucaultiana permitiu ruminar as verdades (ditas imutáveis), proporcionando novas maneiras de pensar, sentir e agir, duvidando quando for preciso. Assim, trabalhar com análises de inspirações genealógicas pode permitir perceber a efetividade dos discursos, como estes se formaram, circularam e se perpetuaram como verdadeiros, considerando as limitações que impedem e excluem outros discursos.

Perceber as escolas normais como um espaço de produção de um determinado tipo de mulheres (“boas professoras” ou donas de casa e mães), permite verificar sua ambiguidade, pautada em discursos que deslegitimam a capacidade intelectual das mulheres, ao mesmo



tempo que as responsabilizam pelos trabalhos de cuidado, fosse com os filhos ou com os futuros cidadãos.

Na Escola Normal Rui Barbosa percebemos como, além da sua estrutura moderna e imponente, alguns discursos moldavam as características do que seriam essas “boas professoras”, enaltecendo também a figura da “dona de casa e mãe”, para se adequarem aos padrões da sociedade sergipana e aos valores morais e cristãos.

Considerada um ser perigoso (herança de Eva), a mulher precisava ser vigiada, para assim, ser melhor controlada, e caso desobedecesse, necessitaria ser punida. Isso também estava regulamentado e era efetivado por meio de portarias, assinadas pelos diretores que as sancionavam com um riscar de caneta.

Percebemos as subversões de algumas alunas, estas rachavam com a fronteira da imposição, mesmo sabendo dos riscos que corriam. Contornar, camuflar, esconder-se, coletivizar, perfurar brechas, fraturar regras e explodir normas foram estratégias utilizadas para existir e resistir aos processos de disciplinarização de corpos femininos que estavam presentes na Escola Normal Rui Barbosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1827.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. 38 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010b.

FREITAS, A. G. B. **Vestidas de azul e branco**: Um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2003.

FREITAS, A. G. B; DANTAS, M.J. Objetos e projetos pedagógicos na formação docente em Sergipe. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 13, nº 22, p. 238-258, jul.- dez., 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 10 ed. p.443- 481, 2020.



PORTARIA DO INSTITUTO PEDAGÓGICO – GINÁSIO ESTADUAL DO INSTITUTO PEDAGÓGICO “RUI BARBOSA”. Portarias do Instituto Pedagógico “Rui Barbosa” – 1944. [S. l.: s. n.], 1944. **Arquivo Público do Estado de Sergipe**, código BRSEERB0013.

REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL. Diário Oficial do Estado de Sergipe, 5 de maio 1924. **Arquivo Público do Estado de Sergipe**, código BRSEERB030.

REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL. Diário Oficial do Estado de Sergipe, 5 de maio 1926. **Arquivo Público do Estado de Sergipe**, código BRSEERB0301.

RESENDE, H. A genealogia de Michel Foucault e a história como diagnóstico do presente: elementos para a História da Educação. **Cadernos de História da Educação** (online), v. 19, n. 12, p. 335-344, mai.-ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/54472>. Acesso em: 29/05/2024

TANURI, L.M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai.-ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29/05/2024.